



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA - UFSB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ESPAÇOS FÍSICOS PARA
CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS: Análise a partir da Abordagem do
Ciclo de Políticas Públicas**

MARCIA LACERDA SANTOS SANTANA

PORTO SEGURO/BA.

2022

MARCIA LACERDA SANTOS SANTANA

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ESPAÇOS FÍSICOS PARA
CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS: Análise a partir da Abordagem do
Ciclo de Políticas Públicas**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade na Linha de Pesquisa Sociedade, Cultura e Ambiente.

Orientadora: Sandra Adriana Neves Nunes

PORTO SEGURO/BA.

2022

Catálogo na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

S232p Santana, Márcia Lacerda Santos, 1971 -
A política de educação infantil e os espaços físicos para crianças de zero a seis anos: análise a partir da abordagem do ciclo de políticas públicas. / Márcia Lacerda Santos Santana. – Porto Seguro, 2023.
199 f.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Adriana Neves Nunes
Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Sul da Bahia. Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade. Campus Sosígenes Costa.

1. Política Educacional. 2. Espaço Físico (Ambiente Escolar). 3. Educação Infantil. 4. Crianças (0 a seis anos). 5. Abordagem do Ciclo de Políticas. I. Nunes, Sandra Adriana Neves. II. Título.

CDD – 371.6

Ata de Defesa Pública de Doutorado

Aos 31 dias do mês de Outubro do ano de 2022, às 08h00min, via webconferência através da sala virtual com link de transmissão <https://meet.google.com/hio-snfh-nit>, reuniram-se as/os membras/os da banca examinadora composta pelas/os docentes Dra. Sandra Adriana Neves Nunes (presidente da banca), Dr. Herbert Toledo Martins (membro/a interno), Dra. Rosemary Aparecida Santiago (membro interno), Dra. Cândida Maria Santos Daltro Alves (membra externa), Dra. Maria de Fátima de Andrade Ferreira (membra externa), Dra. Marlene Oliveira dos Santos (membra externa), a fim de argüirem a doutoranda Márcia Lacerda Santos Santana, na defesa de sua tese, cujo trabalho de pesquisa intitula-se “**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ESPAÇOS FÍSICOS PARA CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS: ANÁLISE A PARTIR DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**”. Aberta a sessão pelo/a presidente da banca, coube ao/à candidato/a, na forma regimental, expor o tema de sua tese, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionado/a pelos/as membros/as da banca examinadora, tendo dado as explicações que foram necessárias.

As/Os membras/os da banca consideraram a tese:

- () Aprovada () Aprovada com modificações
() Não aprovada, devendo ser realizada nova defesa no prazo de ____ meses.

Recomendações da Banca: _____

Banca Examinadora:



Prof.ª Dra. Sandra Adriana Neves Nunes
(UFSB / PPGES) *Presidente da banca*



Prof. Dr. Herbert Toledo Martins
(UFSB / PPGES) *Membro interno*



Prof.ª Dra. Rosemary Aparecida Santiago
(UFSB) *Membra interna*



Prof.ª Dra. Cândida Maria Santos Daltro Alves
(UESC/ PPeGE) *Membra externo/a*





Prof.ª Dra. Maria de Fátima de Andrade Ferreira
(UESB/ PPGREC) *Membra externa*

Prof.ª Dra. Marlene Oliveira dos Santos
(UFBA-FACED-PPGE-PPGCLIP)
Membra externa

MÁRCIA LACERDA S. SANTANA

Doutoranda Márcia Lacerda Santos Santana
Candidata

Webconferência, xx de xxxxxx de 2022.

Recomendações da Banca:

A banca recomenda incorporar as sugestões realizadas e levar em consideração os questionamentos levantados pelos/as seus membros, visando a qualificação da Tese.



Profa. Dra. Sandra Adriana Neves Nunes (UFSB / PPGES)
Presidente da banca

DEDICATÓRIA

A todas as crianças de 0 a 06 fora do atendimento educacional. Garantia de direitos já.

AGRADECIMENTOS

A Deus soberano sobre a minha vida;

Ao meu esposo Fernando e minhas filhas Ana Beatriz (11 anos) e Maria Fernanda (09 anos);

A minha amada família meu pai (in memoria), minha mãe, meus irmãos (as), cunhados (as) e sobrinhas;

Aos parceiros desta pesquisa, agentes públicos, conselheiros, educadoras e gestoras dos centros de educação infantil em Itamaraju/Ba;

A minha orientadora querida professora Dr.^a. Sandra Adriana Neves Nunes, por toda a sua sapiência, simplicidade e companheirismo;

As amigas de todas as horas, pelo socorro nas emergências, ao longo deste período de curso, aos meus colegas do doutorado, em particular, aos companheiros de rodovia Patrícia e Raimundo pela amizade, humanidade e solidariedade.

A todas as professoras do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade da UFSB que descortinaram novas possibilidades para o meu olhar e pensar o mundo;

As professoras e Professores Doutores que aceitaram o convite em participarem nesta banca de defesa e, sem dúvida, contribuirão para o melhor aperfeiçoamento desta tese;

RESUMO

A temática relativa aos espaços físicos da educação infantil vem ganhando, nos últimos 20 anos, a atenção de educadores, historiadores, arquitetos e psicólogos. No Brasil, há políticas públicas nacionais e municipais que orientam como esses espaços devem ser constituídos. A presente pesquisa se insere no campo das políticas públicas educacionais e tem como foco de análise atuação da política de educação infantil que estabelece as especificidades dos espaços físicos destinados à educação de crianças de zero a seis anos. Apoiar-se no referencial teórico-analítico da Abordagem do Ciclo de Políticas formulado pelos teóricos Stephen Ball e Richard Bowe. A análise da política parte do contexto da influência, na construção da Política Nacional da Educação Infantil, passando pelo contexto da produção do texto a nível nacional e local, por fim, focando no contexto da prática, ou seja, analisando a atuação da política em questão, na realidade dos Centros de Educação Infantil do município de Itamaraju, BA. O projeto está integrado à Linha de Pesquisa Sociedade, Cultura e Ambiente do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da Bahia. Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, que envolveu múltiplos procedimentos de coletas de dados e que ocorreu em duas etapas: Etapa documental e Etapa de campo. Na etapa documental foi realizado um levantamento de artigos e livros que permitiram identificar os condicionantes sociais e políticos que influenciaram a formulação da política pública nacional da educação infantil. Nessa etapa foi feita uma análise do contexto da produção do texto da política nacional que trata dos espaços físicos das instituições infantis e dos documentos locais como decretos, pareceres, manuais, Projetos Políticos Pedagógicos e atas de resultados finais que abordam o tema. Na etapa de campo, contexto da prática da política, participaram 27 sujeitos, sendo 21 provenientes de sete Centros de Educação Infantil e 06 agentes dos órgãos públicos, de controle social e da Câmara de Vereadores do município. Os 21 participantes (07 gestoras e 14 educadoras) dos Centros de Educação Infantil responderam a um questionário eletrônico com questões fechadas. Com os seis agentes públicos (1 representante da secretaria de educação, 1 representante da secretária de obras, 2 representantes do Conselho Municipal de Educação e 2 representantes da Câmara de Vereadores) foram conduzidas entrevistas a partir de um roteiro estruturado. Ainda na etapa de campo foram realizadas visitas aos Centros de Educação Infantil para reconhecimento e descrição dos seus espaços. Os dados dos questionários eletrônicos foram tratados por meio de estatística descritiva, com a apresentação das frequências absolutas das respostas dadas pelas participantes. Concluiu-se que, no contexto de prática, está criada uma realidade constituída de Centros de Educação Infantil que apresentam, em mais de 80% dos casos, espaços que não estão condizentes com a política nacional e local de normas técnicas. Há também sugestões de uma prática centralizadora e autoritária nos processos de elaboração da política local e na tomada de decisões sobre as construções do município, haja vista que não foi constituída equipe multidisciplinar para garantir o processo de escuta coletiva. Além disso, a câmara de vereadores e o Conselho Municipal de Educação têm deixado de atuar como elementos fiscalizadores. Finalmente, entre os autores da política da administração direta entrevistados, foi observado sinais de resistência em relação ao imperativo de fazer cumprir a legislação. Essa resistência pode estar sustentada em diversas justificativas, tanto políticas como financeiras/econômicas, dada a quase a inexistência de recursos da união para ações de construção e reformas dentro da política de educação infantil até a presente data. Espera-se, como resultados desta investigação influenciar políticas públicas locais de modo que promovam a transformação dos espaços físicos destinados à educação infantil do município, respeitando as especificidades e necessidades de seus usuários, e contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional; espaço físico(Ambiente Escolar); educação infantil; crianças (zero a seis anos), abordagem do ciclo de políticas

ABSTRACT

Over the last 20 years, the issue of physical spaces in early childhood education has gained the attention of educators, historians, architects and psychologists. In Brazil, there are national and municipal public policies that guide how these spaces should be constituted. This research is part of the field of public educational policies and focuses on analyzing the performance of the early childhood education policy that establishes the specifics of physical spaces intended for the education of children from zero to six years old. It is based on the theoretical-analytical framework of the Policy Cycle Approach formulated by theorists Stephen Ball and Richard Bowe. The analysis of the policy starts from the context of influence, in the construction of the National Policy for Early Childhood Education, passing through the context of the production of the text at national and local levels, finally, focusing on the context of practice, that is, analyzing the performance of the policy in question, in the reality of Early Childhood Education Centers in the city of Itamaraju, BA. The project is part of the Society, Culture and Environment Research Line of the Postgraduate Program in State and Society at the Federal University of Southern Bahia. This is quali-quantitative research, which involved multiple data collection procedures and took place in two stages: Documentary Stage and Field Stage. In the Documental Stage, a survey of articles and books was carried out that allowed the identification of the social and political conditions that influenced the formulation of the national public policy on early childhood education. At this stage, an analysis was also made of the context of the production of the text of the national policy that deals with the physical spaces of children's institutions and local documents such as decrees, opinions, manuals, Pedagogical Political Projects and minutes of final results that also address the theme. In the Field Stage, in the context of policy practice, 27 subjects participated, 21 from seven Early Childhood Education Centers and six agents from public agencies, social control and the city council. The 21 participants (07 managers and 14 educators) from the Early Childhood Education Centers answered an electronic questionnaire with closed questions. With the six public agents (1 representative of the secretary of education, 1 representative of the secretary of works, 2 representatives of the Municipal Council of Education and 2 representatives of the City Council) interviews were conducted based on a structured script. Also in the Field Stage, visits were made to the Early Childhood Education Centers to recognize and describe their spaces. The data from the electronic questionnaires were treated using descriptive statistics, with the presentation of the absolute frequencies of the answers given by the participants. In conclusion, we found that, in the context of practice, a reality is created consisting of Early Childhood Education Centers that present, in more than 80% of cases, spaces that are not consistent with national and local policy of technical standards. There are also suggestions of a centralizing and authoritarian practice in the processes of elaboration of the local politics and in the taking of decisions about the constructions of the municipality, considering that a multidisciplinary team was not constituted to guarantee the process of collective listening. In addition, the city council and the Municipal Council of Education have ceased to act as supervisory elements. Finally, among the direct administration policymakers interviewed, signs of resistance were observed in relation to the imperative of enforcing legislation. This resistance can be supported by several justifications, both political and financial/economic, given the almost inexistence of resources from the union for construction and reform actions within the early childhood education policy, to date. It is expected, as a result of this investigation, to influence local public policies so that they promote the transformation of physical spaces intended for early childhood education in the municipality, respecting the specificities and needs of its users, and contributing to its integral development.

KEYWORDS: Educational Policies; Physical Space (School Environment); Child education Children (0 to six years old); Approach to the Policy Cycle

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CEPLAC	Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
COEDI	Coordenação de Educação infantil
DNC	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENSAS	Escola Nacional de Arquitetura de Estrasburgo
FAUSP	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação Básica
GAE	Grupo Ambiente-educação
GRUPECI	Grupo de Pesquisa sobre Criança e Infâncias no Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBA	Legião Brasileira de Assistência
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PI	Parques Infantis
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil
RVT	Roteiro de Vistoria Técnica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEPRE	Serviço de Educação Pré-Escolar
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matrículas de crianças de 4 a 5 anos nas escolas públicas do município de Itamaraju/BA-Sede- 2020.	35
Quadro 2 - Matrículas de crianças de 0 a 5 anos em Centros de Educação Infantil públicas na sede do município de Itamaraju/BA-Sede- 2020.	36
Quadro 3 - Matrículas de crianças de 4 a 5 anos nas escolas públicas do município de Itamaraju/BA - Campo – 2020.	36
Quadro 4 - Número de participantes da pesquisa de campo/ roda de conversa por Instituição/Órgão.	38
Quadro 5 - Processos metodológicos utilizados, instrumentos empregados, público a quem se destina e procedimentos de análise dos dados.	40
Quadro 6 - Critérios de conforto, saúde e segurança dos usuários da edificação.	89
Quadro 7 - Agrupamentos de crianças por sala/idade na Educação infantil.	90
Quadro 8 - Dimensões e espaços das instituições de educação infantil.	90
Quadro 9 - Dimensões e espaços das instituições de educação infantil.	91
Quadro 10 - Requisitos e dimensões dos espaços das instituições de Educação infantil.	92
Quadro 11 - Itens de instalações básicas de eletricidade, hidráulica e louças e metais.	92
Quadro 12 - Características dos materiais nas salas das instituições de educação infantil.	93
Quadro 13 - Peças e características dos aparelhos dos sanitários.	94
Quadro 14 - Escolas com registro de matrículas de crianças de até sete anos de idade na década de 60 no município de Itamaraju/BA.	102
Quadro 15 - Escolas com registro de matrículas de crianças de zero a sete anos de idade, na década de 70, no município de Itamaraju/BA.	103
Quadro 16 - Instituições de educação infantil que passaram por transição do atendimento assistencialista para educacional na cidade de Itamaraju/BA em seus respectivos anos.	106
Quadro 17 - Centros de Educação Infantil, criados pós 1996, na cidade de Itamaraju/BA, por ano de criação e situação do prédio.	106
Quadro 18 - Dados gerais do Centro de Educação Infantil a Bela Adormecida.	108
Quadro 19 - Público atendido em 2021 no Centro de Educação Infantil Bela Adormecida, segundo informações do censo escolar.	111
Quadro 20 - Dados gerais do Centro de Educação Infantil Pequeno Príncipe.	111
Quadro 21 - Público atendido em 2021 no Centro de Educação Infantil Pequeno Príncipe, segundo o censo escolar.	113

Quadro 22 - Dados Gerais do Centro de Educação Infantil Cinderela.	114
Quadro 23 - Público atendido em 2021 no Centro de Educação Infantil Pequeno Príncipe, segundo o censo escolar.	116
Quadro 24 - Dados gerais do Centro de Educação Infantil João e Maria.	116
Quadro 25 - Distribuição da matrícula no Centro de Educação Infantil João e Maria, segundo o censo escolar de 2022.	119
Quadro 26 - Dados Gerais do Centro de Educação Infantil O Gato de Botas.	119
Quadro 27 - Distribuição das matrículas no Centro de Educação Infantil Gato de Botas, segundo o censo escolar de 2021.	121
Quadro 28 - Dados Gerais do Centro de Educação Infantil a Bela e a Fera.	122
Quadro 29 - Distribuição das matrículas no Centro de Educação Infantil a Bela e a Fera, segundo o censo escolar 2021.	123
Quadro 30 - Dados gerais do Centro de Educação Infantil A Formiga e a Cigarra.	124
Quadro 31 - Distribuição da matrícula no Centro de Educação Infantil a Formiga e a Cigarra, segundo censo escolar 2021.	125
Quadro 32 - Distribuição geral dos blocos das respostas das gestoras e das educadoras para efeito de análise dos espaços físicos.	127
Quadro 33 - Interpretações da situação dos espaços físicos, de acordo com a Abordagem de Ciclo de Políticas, a partir dos análise dos questionários eletrônicos respondido por gestoras e educadoras.	157
Quadro 34 - Trechos das entrevistas dos representantes dos órgãos públicos dentro da abordagem do ciclo de política – contexto da produção do texto/ contexto da prática da política.	164
Quadro 35 - Trechos das entrevistas dos representantes do controle social na abordagem do ciclo de política – contexto da produção do texto/ contexto da prática da política – respostas dos parlamentares.	170

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da região extremo sul da Bahia, mostrando os limites do município de Itamaraju em relação a outros municípios.	35
Figura 2 - Planta baixa do Centro de Educação Infantil Bela Adormecida.	110
Figura 3 - Planta baixa do Centro de Educação Infantil o Pequeno Príncipe.	113
Figura 4 - Planta baixa do Centro de Educação Infantil Cinderela.	115
Figura 5 - Planta baixa do Centro de Educação Infantil João e Maria.	118
Figura 6 - Planta baixa do Centro de Educação Infantil o Gato de Botas.	121
Figura 7 - Planta baixa do Centro de Educação Infantil A Bela e a Fera.	123
Figura 8 - Planta baixa do Centro de Educação Infantil A Formiga e a Cigarra.	125
Figura 9 - Projeto arquitetônico de pátio coberto adequado a uma instituição de educação infantil de acordo com Manual Técnico - Vol. II (BRASIL, 2017a).	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Itens avaliados no Bloco 1 e frequência de respostas.	128
Tabela 2 - Itens avaliados no Bloco 2 e frequência de respostas.	135
Tabela 3 - Itens avaliados no Bloco 3 e frequência de respostas.	139
Tabela 4 - Instalações sanitárias por tipo segundo o Educacenso-2021.	140
Tabela 5 - Itens avaliados no Bloco 04 e frequência de respostas.	141
Tabela 6 - Itens avaliados no Bloco 05 e frequência de respostas.	149
Tabela 7 - Itens avaliados no Bloco 06 e frequências de respostas.	153
Tabela 8 - Itens avaliados no Bloco 07 e frequência de respostas.	155

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 JUSTIFICATIVA.....	24
3 METODOLOGIA.....	31
3.1 Território da pesquisa.....	34
3.2 Participantes: atores e autores da Política Pública.....	37
3.3 Pesquisa documental local.....	38
3.4 Etapa de Campo.....	38
3.4.1 Os questionários eletrônicos e as entrevistas realizadas.....	38
3.5 Análise dos Dados.....	40
3.6 Considerações Éticas.....	41
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	42
4.1 Arquitetura Escolar e a política pública que trata dos espaços físicos educacionais voltados para crianças de zero a seis anos de idade.....	42
4.1.1 As contribuições da História da Arquitetura.....	42
4.1.2 As contribuições da Arquitetura e Urbanismo.....	45
4.1.3 As contribuições da Educação e da Pedagogia: O debate pedagógico na Arquitetura.....	48
4.2 A Psicologia do desenvolvimento infantil e a política pública da educação infantil.....	50
4.2.1 Perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano: A visão de Vigotski acerca do meio físico e relacional.....	51
4.2.2 Especificidades e necessidades do desenvolvimento infantil do zero aos seis anos de idade.....	54
4.2.3 As influências da Psicologia do Desenvolvimento sobre as políticas públicas da educação infantil.....	60
4.3 Contexto social, econômico e político de influência em que se desenvolveu a Política Pública voltada para a educação das crianças de zero a seis anos no Brasil.....	62
4.3.1 A construção da Política Pública Educacional de atendimento às crianças no Brasil.....	63
5 ANÁLISE DO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO: Documentos nacionais e locais.....	76
5.1 Os espaços físicos para crianças de zero a seis anos nos documentos orientadores do MEC.....	76
5.1.1 Normativas nacionais que orientam os municípios quanto ao currículo e quanto às características do espaço físico da educação infantil.....	86
5.1.2 Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.....	88
5.2 O contexto da produção do texto, agentes públicos locais e os espaços físicos dos Centros de Educação Infantil.....	94
5.2.1 Conselhos Municipais de Educação (CME).....	95
5.2.2 Regimento Interno.....	96

5.2.3 Resolução 001/2014.....	97
5.2.4 Resolução CMEI 03/2014.....	98
6 DO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO AO CONTEXTO DA PRÁTICA - A REALIDADE DO MUNICÍPIO DE ITAMARAJU/BA.....	100
6.1 A Política Pública de atendimento a crianças de zero a seis anos no município de Itamaraju/BA.....	100
6.2 Descrição dos Centros de Educação Infantil do município.....	107
6.2.1 Centros de Educação Infantil de Itamaraju.....	108
6.2.2 Centro de Educação Infantil a Bela Adormecida.....	108
6.2.3 Centro de Educação Infantil Pequeno Príncipe.....	111
6.2.4 Centro De Educação Infantil Cinderela.....	114
6.2.4 Centro De Educação Infantil João e Maria.....	116
6.2.5 Centro De Educação Infantil o Gato de Botas.....	119
6.2.6 Centro De Educação Infantil a Bela e a Fera.....	122
6.2.7 Centro De Educação Infantil A Formiga e a Cigarra.....	124
6.3 Os espaços físicos dos Centros Infantis e a atuação da política de normas técnicas locais e nacionais na interpretação das gestoras e educadoras.....	126
6.4 Os espaços físicos dos Centros de Educação Infantil e a atuação dos agentes locais da administração pública e do controle social.....	158
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	176
APÊNDICES.....	185

1 INTRODUÇÃO

O espaço da escola não é apenas um continente em que se acha a educação institucional, isto é, um cenário planejado, a partir dos pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações. A arquitetura escolar é também, por si mesma, um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora de toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. No quadro das modernas teorias da percepção, o espaço-escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e à formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem. A arquitetura pode ser considerada uma forma silenciosa de ensino (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 26-27).

Tem havido, nas últimas décadas, um crescente interesse pela área das políticas públicas, tanto em nível acadêmico, nos cursos de pós-graduação, como em outros fóruns, como nos Encontros da Sociedade e Economia Política (SEP) e da Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP) que resultou na formação de Grupos de Trabalho e Mesas Temáticas pelo Brasil a fora (GELINSKIL; SEIBEL, 2008). De acordo com esses autores, esse tema parece ter ganhado força no Brasil a partir dos anos de redemocratização política do país, que permitiu vislumbrar novas formas de gestão do orçamento público tal como preconizado pela constituição de 88.

Para Mainardes (2016), o campo de pesquisa em políticas educacionais ainda é relativamente novo no Brasil e, por isso, sofre em termos de referenciais analíticos consistentes, resultado da crise de paradigmas envolvendo as ciências sociais e humanas na atualidade. Para Ball e Braun (2016), geralmente nos escritos sobre as políticas educacionais não se dá valor ao significado da palavra política/ou sua definição, ou quando o fazem, usam de forma superficial em uma tentativa de resolver o problema da definição. Segundo os teóricos, os textos das políticas acabam por assumir um caráter normativo, com legislações, prescrições, e inserções voltadas a orientar a prática local ou nacionalmente. Por conseguinte, se os textos são pensados e analisados assim, todos os outros momentos no processo de formulação e atuação da política que acontecem fora e dentro dos espaços para os quais ela foi criada são marginalizados ou passam despercebidos.

Para os teóricos, a política é complexamente codificada em textos e artefatos e ela precisa ser analisada em ação, isto é, precisa ser vislumbrada com as forças sociais, econômicas, com as instituições, as pessoas, os interesses, os eventos e as oportunidades. Elas estão abertas à erosão e

ao dono da ação. Os textos não podem simplesmente ser implementados; eles têm de ser traduzidos a partir da ação na prática, em relação ao contexto, a história e os recursos disponíveis.

Segundo Mainardes (2006, 2018), a Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas é um referencial teórico-analítico extremamente útil para se fazer a análise de programas e políticas educacionais, uma vez que possibilita avaliar a trajetória da política, desde a sua formulação (**contexto da influência** e da **produção do texto**) até os seus efeitos e diferentes usos na “implementação” ou, de acordo com a abordagem do Ciclo, a sua “**atuação**” no **contexto da prática**. A presente tese, orientada pelo referencial teórico-analítico do Ciclo das Políticas, tem como foco de análise a política de educação de crianças de 0 a 6 anos no Brasil, iniciando pela análise do contexto de influência da construção da política nacional da educação infantil, passando pelo contexto de produção dos textos específicos da política, nacionais e locais, que versam sobre os espaços físicos da educação infantil e, por fim, focando no contexto da prática, ou seja, analisando a atuação dessas políticas na realidade do município de Itamaraju, BA. A Tese está integrada à Linha de Pesquisa Sociedade, Cultura e Ambiente do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da Bahia.

Historicamente, no Brasil, as políticas públicas de educação voltadas para a primeira infância estiveram centradas numa perspectiva meramente assistencialista, que acolhia e abrigava as crianças pobres, filhos e filhas de mães trabalhadoras, em instituições não educacionais. A partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, em seu artigo 7º, inciso XXV, do Capítulo sobre os direitos e garantias individuais e coletivas, ganhou corpo por aqui a consciência do direito subjetivo e inviolável das crianças de zero a seis anos à educação em espaços públicos e coletivos¹. A partir daí, tanto na Arquitetura como na Pedagogia, foi crescendo o interesse pelo debate sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos, inclusive no que diz respeito aos espaços físicos destinados às mesmas. De fato, essa nova realidade/demanda levou a um crescente esforço, no contexto da produção do texto, para elaboração e aprovação de documentos oficiais e pesquisas que pudessem embasar, organizar e operacionalizar essa oferta de educação pública e, também, normatizar e autorizar os novos estabelecimentos de educação.

Em 1996, o contexto de influência da Política foi impulsionado pelos debates entre educadores brasileiros e pelas experiências de alguns países europeus, como Itália, Espanha e Portugal (DURLI, 2010) e outras conquistas legais começaram a surgir no nosso país, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (1996), a partir da qual a educação

¹ A inserção da educação infantil na Constituição de 1988 foi uma conquista social importante, viabilizada pela ação política dos movimentos sociais representados por diferentes segmentos da sociedade civil organizada, por educadores e por pesquisadores da área.

infantil (creches e pré-escolas) passa a ser considerada como a primeira etapa da educação básica, conforme explicitam os artigos 29 e 30.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A educação infantil será oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996, p. 22).

Em decorrência dessa legislação, surge a necessidade de criar normas técnicas para a oferta da educação infantil e a construção de materiais para instituir diretrizes que deveriam ser seguidas pelos estabelecimentos de educação. Assim, na atualidade, é possível identificar um conjunto de documentos que fazem parte do contexto da produção do texto da política nacional de atendimento a crianças de 0 a 6 anos no Brasil, que ainda está em plena construção. Dentre os principais textos, destacam-se o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998a), Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998b), Diretrizes Operacionais para a Educação infantil – Parecer 04/2000/CNE (BRASIL, 2000), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação infantil (BRASIL, 2006), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil (BRASIL, 2018), Indicadores de Qualidade para Educação infantil (BRASIL, 2009a) e Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009b) que são de particular interesse para o presente estudo e serão apresentados com mais detalhes, mais à frente nesta Tese.

A tese é um estudo interdisciplinar e, além dos textos próprios da política de educação infantil, apoiar-se-á em textos de outras duas áreas importantes e complementares, que influenciaram o contexto da produção do texto da política em questão: o campo da Arquitetura Educacional – e suas contribuições sobre os espaços físicos educacionais e suas especificidades, e o campo da Psicologia do Desenvolvimento Infantil – e suas contribuições sobre características psicossociais das crianças nos seis primeiros anos de vida e suas necessidades afetivo-cognitivo-sociais para que ocorra um desenvolvimento pleno.

Sobre a Arquitetura Educacional e seus impactos sobre as crianças, Lima (1989) afirma que o espaço físico deixa marcas e experiências nos seus usuários, porém, essas marcas nem sempre são positivas, alegres e prazerosas. Corroborando também com essa ideia, Gonçalves (1999) afirma que a aparência de um ambiente, a forma como se organizam seus elementos, os aspectos de salubridade e conforto, a luz, a cor, a temperatura, o som, a sensação de abrigo provoca no ser humano sensações que podem ser positivas ou negativas, de segurança ou insegurança.

Em se tratando de crianças de 0 a 6 anos de idade, é inegável que elas possuam especificidades e necessidades próprias de sua etapa de desenvolvimento que precisam ser levadas em conta pela Arquitetura Educacional no momento de se projetar e construir um Centro de Educação Infantil. O respeito a essas especificidades e necessidades, além de garantirem a sensação de conforto e segurança, atuam no sentido de criar as condições espaciais que funcionam como promotoras do seu desenvolvimento integral.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019), a educação infantil, considerando creche e pré-escola, atende 8,7 milhões de crianças no Brasil. Um total de 103 mil estabelecimentos de ensino ofereciam pré-escola, no ano de 2018, atendendo 5,2 milhões de crianças, sendo que 23% frequentavam a rede privada. Ainda de acordo com o Censo, no período de 2014 a 2018, as matrículas em creche aumentaram 23,8% e em 2018 o crescimento foi de 5,3%. O Brasil conta na atualidade com 69,7 mil creches, sendo a maioria delas (74,8%) na zona urbana. Uma análise mais específica permite concluir que a maioria (59,4%) é municipal e 40,4%, privada, mas 25% das creches privadas são conveniadas com Estados e/ou municípios. Entre as crianças de até 1 ano de idade, as Regiões Norte e Nordeste apresentaram os menores percentuais de frequência na Educação Infantil, sendo que em 2018, foram de 3,0% e 4,6%, respectivamente. Já, entre as crianças de 2 e 3 anos, houve um aumento considerável na taxa de educação nestas duas regiões: o percentual foi mais de 10 vezes maior que na faixa até 1 ano, sendo de 31,1% no Norte e 54,2% no Nordeste.

Se o Brasil já avançou consideravelmente em relação à oferta de matrícula na Educação Infantil, especialmente para a faixa etária de 4 a 5 anos e onze meses, torna-se fundamental refletir sobre como esse atendimento é realizado e como estão as condições dos espaços físicos nos municípios para acolher essas crianças em suas especificidades e necessidades. Importante também buscar observar se esses espaços físicos atuam ou não às normas técnicas das legislações específicas, disponíveis tanto a nível nacional como local.

Partindo das premissas de que: a) a Arquitetura Educacional produz efeitos variados nos seus usuários e que funciona como uma “forma silenciosa de ensino” (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 27), b) as crianças de 0 a 6 anos possuem características, e necessidades próprias de sua etapa de desenvolvimento que precisam ser levadas em conta no momento de se projetar e construir estabelecimentos de educação para esse público; c) existem, no Brasil, em nível nacional e local, uma vasta produção de documentos (contexto de produção do texto) que orientam como deve se estruturar o espaço físico dos Centros de Educação Infantil para atender a essas especificidades e necessidades; surgem algumas questões de pesquisa que orientaram esse trabalho de Tese: Como se configurou o contexto de influência na formulação do texto da política

pública para o atendimento das crianças (0 a 6 anos) no Brasil? Como está constituída a produção do texto da política, nacional e local que orienta acerca dos espaços físicos educativos para as crianças de 0 a 6 anos? Como, na prática, a política nacional e local sobre os espaços físicos foi “atuada” ou colocada em ação nos centros de educação infantil no município de Itamaraju, BA?

Dessa forma, objetivou-se investigar a política pública de educação para crianças de zero a seis anos no Brasil, iniciando pela análise do contexto de influência da construção da política nacional da educação infantil, passando pelo contexto de produção dos textos específicos da política, nacionais e locais, que versam sobre os espaços físicos da educação infantil e, por fim, focando no contexto da prática, ou seja, analisando a atuação dessas políticas na realidade do município de Itamaraju, BA.

Do objetivo geral, derivaram-se cinco objetivos específicos, quais sejam:

- i) Remontar a trajetória de construção da política pública de educação infantil no Brasil, com foco no contexto da influência;
- ii) Descrever o contexto da produção do texto, nacional e local, que estabelecem as normas técnicas para os centros em relação à aquisição, construção, reformas e adequações dos espaços físicos;
- iii) Resgatar, a história da política de atendimento da educação infantil em Itamaraju, desde a sua emancipação até os dias atuais;
- iv) Elencar e descrever o conjunto dos espaços físicos destinados à educação infantil na cidade, com vistas a compreender o contexto da prática da política em questão;
- v) Investigar como, na prática, a política nacional e local foi “atuada” ou colocada em ação nos centros de educação infantil no município de Itamaraju, BA;

O desejo de desenvolver uma pesquisa sobre os espaços físicos dos Centros de Educação Infantil surgiu da experiência da pesquisadora, primeiramente, como técnica de educação da Secretaria Municipal de Educação no município de Itamaraju/Ba e, posteriormente, como mãe de duas meninas que precisaram frequentar Centros de Educação Infantil do município há alguns anos. Como técnica municipal responsável pela implementação de políticas educacionais adotadas pela Secretaria de Educação, a pesquisadora, durante os últimos 22 anos de sua vida profissional, passou por várias experiências desafiadoras em relação à oferta e ao atendimento da educação infantil no município. No princípio dessa experiência, tem como memória que, por conta da pobreza de algumas comunidades e da necessidade de trabalho de algumas famílias, as crianças pequenas precisavam ser levadas à escola juntamente com os seus irmãos mais velhos. Esses, quase sempre, eram os cuidadores dos irmãos mais novos durante o dia, enquanto os seus pais trabalhavam, geralmente no plantio e na colheita do café, atividade agrícola importante do

município. Com a necessidade dos mais velhos de frequentar a escola, a família se via na dificuldade de não ter com quem deixar as crianças pequenas. Essa demanda pela sobrevivência, cuidado com as crianças e o sustento da família acarretou uma pressão popular sobre as escolas para atender também as crianças pequenas e ainda fora da idade obrigatória.

Diante deste cenário, a Secretaria iniciou alguma forma de atendimento, ainda que muito precários, nas escolas da sede². As listas de crianças trazidas pelos gestores das escolas do fundamental I era grande e a pressão popular pelo atendimento crescia a cada dia. Entre a urgência e o imprevisto, foram alugados quartos ou cômodos em casas residenciais, em distintas comunidades e, como é possível supor, a maioria desses espaços não tinha a infraestrutura adequada: eram muito pequenos, com telhados muito baixos e de telhas de amianto, o que favorecia a intensificação do calor nos dias quentes. Esses espaços receberam, por parte da comunidade, o apelido de “forninhos de assar menino”. Essas foram as primeiras pré-escolas do município, onde as crianças passavam um período do seu dia para serem cuidadas e terem suas necessidades e seus direitos atendidos. A partir dessa realidade e dentro das limitações e das possibilidades que função técnica colocava, o empenho pessoal e profissional da pesquisadora foi em buscar a melhoria das condições de atendimento a essas crianças. Desde o ano de 2016, o município, através do Programa Proinfância, dispõe de um Centro de Educação Infantil como um espaço físico dentro das normas técnicas e adequado na cidade. Dessa forma, essa experiência profissional e a vivência como mãe e usuária dos Centros de Educação destinados às crianças impulsionaram o desejo de investigar a adequação, em termos de espaço físico, de todas os Centros do município.

A Tese estrutura-se da seguinte forma: inicia-se com um primeiro capítulo de **Introdução**, contendo a contextualização e delimitação do problema de pesquisa, as perguntas de pesquisa, os objetivos gerais e específicos, seguidos da explicitação das motivações profissionais e pessoais para realizar o estudo. O segundo capítulo, o da **Justificativa**, destinado a descrever a relevância científica e social da pesquisa. Para estabelecer a relevância científica da pesquisa foi realizado um cuidadoso levantamento bibliográfico de pesquisas nacionais com finalidades semelhantes a essa, a partir do qual identificaram-se lacunas que indicaram a necessidade de mais estudos na região nordeste do país. No capítulo seguinte, o do “**Método**”, foi apresentado o referencial teórico-analítico da tese, que é a Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas de Ball, e de forma detalhada foram descritos os procedimentos metodológicos empregados, iniciando pela descrição

² Vale lembrar que o atendimento para as crianças pequenas até os anos de 1998, pelos municípios, no Brasil afora, ainda era bastante limitado. Ainda assim, o município de Itamaraju desde a década de 60 oferecia um atendimento, ainda não obrigatório, para crianças de seis e sete anos, em algumas salas de alfabetização, de forma muito limitada.

do território da pesquisa, seguido dos sujeitos envolvidos, dos procedimentos de coleta de dados, das análises dos dados e, também, dos cuidados éticos envolvidos. O terceiro capítulo apresenta a **“Fundamentação Teórica”** do estudo. Este capítulo é apresentado em quatro partes, sendo a primeira voltada para as principais contribuições de teóricos da Arquitetura Educacional que estudam a interrelação entre espaço físico e educação. Neste momento, a Arquitetura educacional será apresentada como o primeiro campo científico de influência no contexto da produção do texto da política pública de educação infantil. Na seção inicial, foram reunidas contribuições do campo da História da Arquitetura, da Arquitetura e do Urbanismo, da Educação e da Pedagogia com o objetivo de demonstrar o quanto essas áreas se complementam ao entenderem que a organização do espaço físico da educação exerce impacto sobre os seus usuários, afetando, em última instância, o seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Essa reflexão, que decorre dessa seção, tem implicações importantes para se pensar o contexto da política pública da educação infantil, foco central da presente Tese de Doutorado.

Na segunda parte da Fundamentação Teórica são apresentadas as contribuições da Psicologia do Desenvolvimento Infantil enquanto segundo campo de influência científica no contexto da produção do texto da política pública da educação infantil. Essa seção será iniciada com a compreensão de Vigotski sobre o meio físico e relacional enquanto condicionantes do desenvolvimento infantil. Essa primeira seção é destinada a refletir sobre a necessidade de se pensar sobre os impactos dos espaços físicos dos Centros Educacionais, levando em conta que a criança é um ser ativo e interativo, que apresenta singularidades. A conjunção do meio físico e social com as características da criança determinará os modos como ela vivenciará as experiências relativas à educação infantil. A seção seguinte apresenta uma síntese das características, especificidades e necessidades das crianças de zero a seis anos, a partir de uma perspectiva psicológica e educacional, orientadas por teorias sociogenéticas do desenvolvimento. Por fim, na última seção, são analisadas as convergências entre os campos da Psicologia do Desenvolvimento Infantil e das políticas públicas de atendimento à criança, com vistas a demonstrar sua plena sintonia e complementariedade quando se trata de pensar a construção de espaços físicos destinado às crianças de 0 a 6 anos de idade.

A terceira parte da Fundamentação Teórica está voltada para descrever alguns aspectos do **contexto social, econômico e político de influência da política pública de educação infantil** mais ampla. Portanto, nessa parte, remontou-se a trajetória que o direito à educação das crianças de zero a seis anos de idade percorreu até que fosse reconhecido pela Constituição de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela LDB de 1996, e tornando-se explícito nas Diretrizes

Curriculares para a Educação Infantil e no Plano Nacional de Educação atual. Essa seção da Fundamentação teórica da Tese atende ao primeiro objetivo específico da pesquisa.

A discussão presente nas três partes de Fundamentação Teórica basear-se-á em contribuições de autores importantes da área da Arquitetura Escolar como Anne-Marie Châtelet, Célia Rosângela Dantas Dórea, Dóris Kowaltowski, Giselle Arteiro Azevedo, Mayumi Lima, e Ana Beatriz Goulart de Faria. Na área da Psicologia do Desenvolvimento Infantil trará autores clássicos como Lev Vigotski, Alexei Leontiev e Henry Wallon e na área das Políticas Públicas educacionais trará as contribuições de Kramer, Kuhlmann Jr, Maria Clotilde Therezinha Rossetti-Ferreira e Fúlvia Rosemberg.

O quarto capítulo da Tese apresenta os resultados da pesquisa com foco em dois contextos: **contexto de produção do texto** e contexto **da prática** da política pública analisada. Esse capítulo está dividido em quatro seções que dão conta de atender aos demais objetivos específicos do estudo.

Na seção 1 desse capítulo é analisado o contexto da produção do texto nacional e local da política pública de atendimento às crianças no Brasil, com foco na política dos espaços da educação infantil. Essa parte se inicia com uma síntese dos principais documentos do MEC que orientam sobre como deve se constituir o espaço físico dos prédios escolares destinados ao público de zero a seis anos de idade. Para finalizar, são apresentados os resultados da análise do contexto do texto da legislação local, que estabelecem as normas técnicas de aquisição, construção, reformas e adequações dos espaços físicos destinados ao público em questão e que serve de referência para as intervenções físicas nestes estabelecimentos. Essa seção é complementada por uma análise que apontou também as lacunas de legislação no que se refere a parâmetros locais da Secretaria de Obras e da Câmara Municipal de vereadores. Essa primeira parte dos Resultados atende ao segundo objetivo específico da Tese.

A seção seguinte do capítulo trata do contexto da prática e reúne as informações colhidas nos textos locais (atas, projetos políticos pedagógicos das instituições, resoluções, decretos municipais e relatórios de vistorias que fazem parte dos processos de autorização de funcionamento das instituições e que constam nos arquivos dos Conselhos Municipais de Educação e no setor de Legalização da Secretaria de Educação), nas visitas feitas aos Centros infantis. Nela foi feito um resgate histórico da atuação da política pública de educação infantil no município, por meio dos documentos locais, ou seja, uma análise de como foi a ação desta Política no município de Itamaraju, BA, desde a emancipação nos anos 60 até os dias atuais.

A seção 3, que atende ao quarto objetivo específico, trará uma inserção nos Centros pela descrição dos seus espaços físicos, feita a partir das visitas nos Centros, e por meio de consultas

aos documentos integrantes do processo de autorização dos Centros de Educação Infantil, no Setor de Legalização da Secretaria de Educação e no Conselho Municipal de Educação.

A quarta e última seção, que atende ao último objetivo específico da pesquisa, foi organizada para apresentar e discutir os resultados obtidos nos questionários aplicados junto às gestoras e educadoras das instituições de educação infantil e entrevistas realizadas com os agentes da Secretaria de Obras, Secretaria de Educação, Conselheiros Municipais de Educação, Câmara de Vereadores dos municípios. Essa será a seção mais extensa, pois além de serem apresentados os resultados e discutidos com base na Política Nacional de Educação Infantil no tocante aos espaços, também serão interpretados de acordo com a Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas de Ball.

O último capítulo, o capítulo quinto, apresentará as “**Considerações Finais**” do trabalho, onde serão sintetizadas as principais conclusões e apresentadas as limitações e os pontos fortes do estudo. A esse capítulo serão seguidos as Referências e os Apêndices e Anexos do trabalho.

2 JUSTIFICATIVA

Os temas referentes ao espaço físico, arquitetura escolar e educação vêm ganhando paulatinamente, nos últimos 20 anos, a atenção de educadores, historiadores, arquitetos e psicólogos. No entanto, são escassas as pesquisas que buscam compreender como os espaços físicos dos Centros de Educação Infantil estão constituídos tendo em vista a necessidade de atendimento à legislação pertinente e às especificidades e necessidades de seu público.

Em virtude de não terem sido encontrado trabalhos que analisassem a atuação da política pública dos espaços físicos da educação infantil a partir do referencial teórico-analítico do ciclo das políticas, decidiu-se prosseguir com buscas na base de dados *scielo* com a combinação dos termos “adequação” and “espaço físico” and “educação infantil” não recuperou nenhum artigo que atendesse aos objetivos. Na sequência foi feita uma busca com a combinação dos termos “ambiente” and “educação infantil” e desta vez foram encontrados apenas dois estudos que mantêm alguma relação com nosso objetivo de pesquisa.

O primeiro estudo, de Martins e Gonçalves (2014), conduzido em Balneário Camboriú, SC investigou o processo de apropriação do espaço na pré-escola por crianças de 4 a 6 anos, por meio da busca de sinais de identificação, sentimento de pertença, personificação e cultivação do espaço pelos alunos. Para isso, os autores analisaram os desenhos das crianças e descobriram que dentre os ambientes preferidos estão o parquinho, em primeiro lugar, a quadra esportiva, em segundo, e as salas de referência, em terceiro. Em todos esses ambientes foram observados sinais de apropriação dos espaços, ainda que esta apropriação tenha ocorrido de forma singular e diferente para cada criança. De modo geral, segundo os autores, as crianças expressaram identificação com os espaços que respeitam sua escala, como parquinhos e *playgrounds*, pois são espaços que propiciam brincadeiras e jogos de faz de conta. Com relação à área externa onde se encontra a quadra, pôde ser observada a representação de aspectos da natureza, que de acordo com os autores, propiciam beleza e conforto. Já na representação das salas de referência apareceram elementos utilitários (como mesas, cadeiras e armários), elementos arquitetônicos, como porta e paredes, e elementos de identificação individual, como mochilas e utensílios pessoais, que favorecem o senso de pertença, segurança e apropriação do espaço. Assim, o espaço físico foi visto como um importante aspecto do processo educativo e formativo das crianças.

O segundo estudo, de Elali (2003), conduzido no Rio Grande do Norte, objetivou analisar a presença da natureza nos Centros de Educação. Especificamente, buscou compreender o que o ambiente educacional está realmente "comunicando" sobre a natureza, para isso, analisando o

ambiente físico de Centros de Educação Infantil, sua ocupação e a percepção dos usuários. Ela entrevistou adultos e solicitou que crianças desenhassem os espaços do Centro. A autora concluiu que o ambiente físico nesses Centros não tem sido adequadamente definido/planejado, já que a área construída apresenta problemas sérios relacionados às condições de conforto (temperatura, ventilação, iluminação e ruídos) e a área livre apresenta-se deficiente, pelas dimensões e por contar com poucos recursos naturais. Ela ainda observou que há discrepâncias na percepção/avaliação entre pontos de vista de crianças e dos adultos. Enquanto as crianças valorizam as áreas livres e o contato com a natureza, os adultos preocupam-se mais com aspectos estéticos e com a sala de referência em si, ainda que não neguem a importância de espaços livres e da presença da natureza no ambiente educacional. Nos desenhos das crianças, fica clara a necessidade de interação ativa com o meio natural (sentar-se na areia, pegar em pequenos animais, molhar-se). Já os pais, ao falarem da necessidade de haver mais natureza nos Centros a condicionam a um controle relativamente severo (animais presos, que não arranhem, biquem ou tenham cheiro; areia que não suje nem contenha micróbios; árvores que deem sombra, mas não sujem o pátio ou atraiam insetos, e nas quais não seja permitido que as crianças subam, por segurança).

Ainda no intuito de levantar mais bibliografias, foi feita uma busca da base de dados *google scholar*, usando os descritores “espaço físico” and “educação infantil” and “adequação”. Desta vez, mais estudos foram encontrados, ainda que a maioria deles não tivesse relação mais direta com nosso objetivo de pesquisa³. Assim, foi possível resgatar mais quatro estudos que julgamos pertinentes para a presente Tese e que, por isso, serão apresentados com maior detalhamento.

Ruiz (2016) realiza uma pesquisa intitulada “A construção do espaço: dos documentos às concepções de práticas educativas na educação infantil” que teve lugar numa instituição de educação infantil localizada na periferia de São Paulo. A metodologia empregada foi qualitativa, por meio de estudo de caso. A autora queria entender se havia uma relação entre o discurso dos educadores, coordenadores e gestor da instituição sobre o espaço, com suas práticas, ou seja, como de fato utilizam os espaços daquele Centro Educacional. Ela concluiu que já existia um entendimento, no plano do discurso, daquilo que a literatura preconizava como espaço apropriado para a educação infantil. Assim, os participantes da pesquisa defendiam concepções de infância e de educação infantil a partir das teorias da agência e do protagonismo infantil, que dão suporte às

³ Por exemplo, muitos estudos tratavam da organização do espaço físico da sala de referência, envolvendo materiais e sequência de atividades a serem realizadas com as crianças e seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. Outros buscaram compreender a influência do espaço físico no trabalho do educador, outros ainda que tratavam da brincadeira do espaço educativo e sua relação com o desenvolvimento infantil. Muitos estudos também foram desconsiderados por se tratar de Trabalhos de Conclusão de Curso ou Monografias produzidos por alunos de graduação ou, ainda, por serem artigos que não foram publicados em periódicos indexados.

pedagogias participantes, como a Pedagogia-em-Participação. No entanto, na prática, em relação ao uso dos espaços, foi possível visualizar duas características que coexistiam no planejamento das práticas pedagógicas: a didatização das práticas que se fundamenta em um modelo escolarizante de educação infantil e a falta de propósitos educativos explícitos, com dificuldade de planejar a partir das escolhas das crianças. Portanto, foi possível, segundo a autora, concluir que as relações que se estabeleceram nos diferentes espaços foram prevalentemente hierarquizadas e adultocentradas, não garantindo a agência e o protagonismo infantis, tal como fora defendido no discurso dos participantes.

Outra pesquisa, de doutorado, conduzida por Carvalho (2008), objetivou investigar a adequação do espaço escolar para a inclusão das crianças com necessidades especiais. Foi desenvolvida em duas etapas: a primeira etapa contou com a participação de 13 escolas de educação infantil públicas municipais da cidade de São Carlos. Nesta primeira etapa foram feitas entrevistas com os diretores das unidades e aplicação de questionários para pais e responsáveis pelas crianças. Também foi utilizado o desenho temático nas salas que possuíam matrículas de crianças com necessidades educativas especiais. A segunda etapa foi um estudo de caso em quatro Centros Educacionais selecionado a partir da amostragem induzida com base em algumas características particulares apresentadas por essas instituições na primeira etapa em relação ao seu espaço físico. Nesta etapa, foram feitas visitas técnicas para vistoriar a acessibilidade dos prédios conforme roteiro dos órgãos competentes do estado de São Paulo. Também foi realizado o levantamento dos projetos arquitetônicos da unidade junto à prefeitura de São Carlos.

Quanto aos resultados, a pesquisadora concluiu que o espaço educacional é o cenário da consolidação da pedagogia e que o atual cenário dos edifícios educacionais públicos de São Paulo deixa a desejar, pois não são encontradas condições que atendam todas as necessidades pedagógicas e de acessibilidade das crianças com necessidades especiais. A pesquisadora registrou também um contrassenso entre as respostas dadas pelas crianças e pelos educadores. Segundo o estudo, as crianças registraram com muita clareza os problemas existentes e as características dos espaços do ambiente educacional, sendo que essa percepção foi confirmada pela vistoria técnica. Já o conjunto das respostas dos educadores não indicou com clareza os problemas existentes no espaço, que foi considerado pela maioria como bons. Sobre os desenhos das crianças concluiu que a área externa é a preferida e, portanto, há a necessidade de uma vistoria mais criteriosa deste espaço. Para a pesquisadora, a área externa, preferida das crianças, não possui as condições necessárias para o desenvolvimento de todas as habilidades das crianças. No que diz respeito à vistoria, a autora concluiu que as leis existentes no Brasil não conferem com a realidade encontrada nos espaços educacionais. Segundo a autora, esses espaços não são acolhedores, seguros,

confortáveis e nem possuem infraestrutura para receber crianças especiais e as ditas “normais”. Ela prossegue afirmando que a maioria dos Centros pesquisados utilizam como sala de referência espaços que foram construídos com outras finalidades e seriam destinados a outro tipo de atividade, para suprir a demanda por vaga. Como resultado, tem-se salas de referência que não oferecem o mínimo de condições de trabalho. A pesquisadora também critica as características prevalentes das salas de multiuso (espaços ínfimos e inadequados). Finalmente, pontua as dificuldades enfrentadas por não existir no Brasil uma norma de acessibilidade para o público infantil.

Um terceiro estudo, também na área da arquitetura, foi conduzido por Duarte (2015), tendo como foco as pré-escolas. Teve como objetivo investigar como eram definidos os espaços da instituição de educação infantil no município de São Paulo e como esses espaços foram se modificando e sendo transformados durante seu uso pela comunidade escolar. O estudo fixou suas bases teóricas entre a fronteira da arquitetura e a educação. Utilizou-se de uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BILKLEN,1994), de quatro escolas, fazendo uso de notas de campo, fotografias, documentos oficiais, depoimentos e registros de entrevistas. Em cada Centro Educacional, sete pessoas foram entrevistadas, três da equipe gestora, três educadoras, um de cada turno, e um funcionário de apoio do Centro. Foram também entrevistados quatro engenheiros, dois da secretaria de infraestrutura urbana e dois docentes de curso de arquitetura com grandes experiências em reformas e construção de Centros de Educação Infantil. Além disso, as plantas arquitetônicas atualizadas dos Centros foram adquiridas junto ao departamento responsável, o que demandou mais dois encontros por Centros para discuti-las.

A autora conclui que se faz necessário o intercâmbio comunicativo entre os Centros de Educação e o arquiteto. Assim, na construção do espaço educativo, os educadores precisam ser ouvidos, juntamente com a comunidade em que se insere nos Centros, como usuários, sem prescindir do conhecimento e das experiências espaciais que um bom projeto arquitetônico pode proporcionar. Nessa pesquisa, foram identificados problemas com o conforto ambiental em área interna: refeitório onde o barulho é intenso; ventilação e iluminação indireta nas salas criadas após reformas e ampliações nos prédios; mobiliários tradicionais que não favoreciam a autonomia das crianças e a flexibilidade na organização das salas de referência; carências de construção de espaços apropriados para refeitórios e banheiros de servidores. Ao final, a autora lembra que as políticas públicas de construção e ampliação de instituições de educação infantil, na última década, foram raras e não deram conta de cobrir toda a demanda de crescimento deste atendimento, gerando um déficit por vaga e por espaços apropriados. Assim como Carvalho (2008), Duarte (2015) também assevera que os municípios brasileiros, na ponta desta política e pressionados pela

população por vagas e atendimento, têm buscado o caminho das ampliações ou reutilização de espaços. Geralmente esses espaços na planta original foram construídos com outros fins e acabam por conta da necessidade sendo transformados em sala de atendimento, gerando sérios problemas de espaço.

Finalmente, Brasil (2010) buscou entender como o espaço pedagógico era concebido e organizado nas creches e pré-escolas municipais da regional de Joaçaba/SC. Tratou-se de um estudo que envolveu etapas de revisão bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa de campo envolveu sujeitos de diferentes setores da educação: os gestores da secretaria municipal de educação, os gestores das instituições de educação infantil e as educadoras que atuavam na primeira etapa da educação básica. Participaram do estudo seis municípios, que contavam com 26 instituições de educação infantil, sendo cinco creches, quatro centros de educação infantil (creche e pré-escola) e 17 pré-escolas. Ao todo, foram entrevistados seis gestores da secretaria municipal de educação, 26 gestores das unidades e 72 educadoras. Para a coleta de dados foram utilizados questionários específicos para cada um dos segmentos⁴.

A pesquisadora conclui que a forma como o espaço é constituído, por meio de sua arquitetura, pode possibilitar ou inibir diferentes organizações de um espaço pedagógico que atenda às necessidades da prática educativa nas escolas de educação infantil. Assim, se espaço é questão material – formado pela arquitetura, formas, cores, altura dos móveis e sua disposição, entre outros, compreender as premissas que o constituem é tão importante e vital como a própria concepção de criança que se tem na atualidade. A autora lembra que a responsabilidade da estruturação e organização física, arquitetônica da instituição escolar (as condições ligadas aos elementos materiais, como a dimensão métrica dos espaços, a quantidade de salas, os refeitórios, os banheiros, bem como a acessibilidade com rampas, corrimãos, portas alargadas dentre outros), é do poder público. Além disso, entende que quando pensamos em estruturas físicas dos prédios devemos levar em conta quais concepções de crianças nos orientam. Assim, as texturas dos

⁴ Para o gestor da secretária de educação foi elaborado um questionário que evidenciasse o conhecimento sobre políticas públicas ligadas a estrutura física, como percebiam a organização dos espaços para educação infantil e, também, sobre quais eram os critérios adotados para as construções, reformas e ampliações dos espaços da educação infantil. Nos questionários para as equipes gestoras das instituições de educação infantil (gestores, coordenadores pedagógicos) as questões giraram em torno do conhecimento da legislação e dos documentos do MEC sobre a temática e sobre as próprias percepções de espaço pedagógico. Para as educadoras, além das questões ligadas à profissão, foram feitas questões relativas ao modo como utilizavam outros espaços fora da instituição - praças, bibliotecas, museus – e como os seguintes espaços se organizavam dentro da instituição: banheiros, corredores, refeitórios, salas, a existência ou não de pátios, parques infantis, solários, hall de entrada, ateliê, biblioteca. Finalmente, foram também incluídas questões sobre a altura e disponibilidade dos materiais ao acesso das crianças (posição e altura das janelas, tamanho do mobiliário, adequação as peculiaridades do público, quantidade e disponibilidade de brinquedos), uma vez que tais práticas potencialmente geram autonomia e participação, dentro de uma concepção de criança enquanto agência e protagonista de seu desenvolvimento.

revestimentos, o tipo de assoalho, a altura das janelas, do mobiliário, o arranjo dos banheiros – espelhos, saboneteiras, chuveiros baixos, vasos na altura das crianças, cubas e bacias ao alcance, favorecem ou não a autonomia, o autosserviço e a independência no uso pelas crianças. Finalmente, a autora também conclui que há um distanciamento entre o que os autores do espaço escolar falam sobre a escola e o que dizem e pensam os agentes públicos sobre ela. A pesquisadora chama de “desencontros” as discordâncias presentes nas falas destes envolvidos. Esses “desencontros” sobre a organização dos espaços, para pesquisadora, estão atrelados a diferentes concepções de criança e de educação infantil, ou até a falta de conhecimento e entendimento destas questões. Para ela, nem o “mínimo” proposto nos documentos oficiais do MEC, ou seja, das políticas educacionais, no que diz respeito à organização dos espaços, vem sendo cumprido.

Como é possível perceber, os estudos nacionais apontam para incongruências entre o que se espera em termos de espaço físico dos Centros de Educação Infantil e o que de fato se encontra neles. Usando o referencial do Ciclo de Políticas, as pesquisas indicaram uma distância entre o “contexto da produção do texto da política” e, de fato, o que se encontra no “contexto da prática” nos espaços físicos. Por diversas razões, a política em questão vem sendo atuada e reinterpretada de forma peculiar em cada uma destas situações estudadas, o que em última instância leva a uma notória inobservância das normativas que deveriam ser seguidas para que as necessidades das crianças fossem respeitadas. Algumas pesquisas envolvem requinte metodológico, com o emprego de multimétodos no processo de coleta de dados, dentro de uma abordagem quali-quantitativa. Também é possível constatar que a maior parte das pesquisas realizadas se concentram na região sudeste e sul do país. Dessa forma, a presente Tese visa contribuir para ampliar e aprofundar essa discussão, mantendo o rigor metodológico observados nas investigações existentes, na medida em que também adota a abordagem quali-quantitativa e faz emprego de multimétodos, mas voltando-se para a realidade do nordeste, mais especificamente de um município do Extremo Sul da Bahia, o que valida sua relevância científica.

Portanto a Tese defendida nesta pesquisa, é a de que, no contexto da prática, no chão dos municípios pelo o Brasil a fora, o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, vem sendo feito em espaços físicos não adequados e que não atendem a toda normatização existente para esse público. Esses espaços, de forma geral, foram preparados para outras finalidades e passam por adaptações e ampliações para atender as crianças da Educação Infantil. Tal fato, acarreta, para essas crianças, prejuízos em relação às vivências e experiências fundamentais para o seu pronto desenvolvimento cognitivo, emocional e social, o que é, o oposto daquilo que um espaço planejado dentro das especificidades para esse público, poderia proporcioná-las.

Da importância desta discussão e que afirmamos a sua relevância social, na medida em que essa vai contribuir para o maior entendimento de como, na prática, a política nacional vem sendo atuada no município em questão, entende-se que ela poderá subsidiar e influenciar as futuras políticas públicas de educação locais, que visem a garantia do direito das crianças a espaços educativos adequados às suas especificidades e necessidades. Assim, espera-se que essa pesquisa possa influenciar os gestores e administradores públicos na formulação de políticas públicas locais para construção, ampliação e locação de espaços físicos para os Centros de Educação Infantil, de modo que respeitem as especificidades e necessidades das crianças de zero a seis anos.

Da mesma forma, espera-se que os Centros de Educação Infantil assim pensados possam verdadeiramente, como defende Farias (2003), oportunizar ambientes de vida em contextos educativos, onde as crianças possam expressar intensamente as suas linguagens, conviver com o diverso, exercitando o respeito, a tolerância, a solidariedade, a cooperação e construindo assim sua identidade e autonomia. Tal contexto de desenvolvimento só é possível se o espaço educativo promove o sentimento de pertença à comunidade local e respeita as suas especificidades e fase de vida, de acordo com a autora.

3 METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, essa investigação consiste numa proposta de pesquisa de natureza quali-quantitativa, pois entende-se que não há um caráter dicotômico e incompatível entre os dois tipos de pesquisa. Para Gamboa (1995) e Santos Filho (1995), ambas as abordagens de pesquisa são igualmente legítimas nas ciências humanas. Gramsci (1995, p. 50) argumenta que os aspectos “corpóreo” do real (quantitativo) não invisibilizam os aspectos da “qualidade”, mas, pelo contrário, os colocam de maneira mais concreta e realista. Além disso, tanto a objetividade quanto a intersubjetividade são comuns aos homens e às condições da vida humana, assim, a “qualidade está sempre ligada à quantidade” (GRAMSCI, 1995, p. 51). Finalmente, para Minayo e Sanches (1993), os aspectos “ecológicos” e “concretos” dos objetos de pesquisa são aprofundados em seus significados mais essenciais com a junção das duas abordagens.

Em termos de objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva que foi desenvolvida em duas etapas: Uma etapa documental e uma etapa de campo. As pesquisas exploratórias visam proporcionar uma maior familiaridade com o problema que está sendo investigado, de modo que se consiga explicitá-lo (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Em geral, ela é empregada para a compreensão de novos objetos ou de sujeitos ainda não estudados, como afirma Barbie (2007). Alvarenga (2014) sintetiza esse objetivo da pesquisa exploratória em uma palavra, dizendo que é de **descobrir**, e adiciona que além de exploratória, uma pesquisa também pode ser descritiva, quando no contexto de investigações sociais elas objetivam a descrição detalhada do fenômeno em estudo. Da mesma forma, Triviños (1987) diz que na pesquisa descritiva pretende-se descrever os fatos e fenômenos de uma determinada realidade. Assim, na presente pesquisa, a realidade acerca dos espaços físicos dos centros de educação infantil do município de Itamaraju, BA – e como as recomendações e legislações nacionais e locais estão sendo atuadas, se estão de acordo com as especificidades e necessidades das crianças de 0 a 6 anos.

Como já foi dito, a tese se beneficiará, do referencial teórico- analítico da Abordagem do Ciclo de Políticas (Mainardes 2006, 2018). Essa abordagem foi formulada por Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL; BOWE, 1992; BALL, 1994) dentro do contexto de análise de políticas de currículo no espaço das escolas, porém sua utilização se expandiu para outras áreas da política pública educacional. No Brasil, seu principal expoente é o professor Jefferson Mainardes (2006).

Segundo Mainardes (2006, 2018), a abordagem do Ciclo de Políticas é um referencial teórico analítico para análise de programas e políticas educacionais que, como já foi dito, permite

avaliar o processo de desenvolvimento da política, que tem origem na sua formulação (onde incidem o contexto de influência e o contexto da produção do texto) e se estende até a atuação, ou na análise de seus efeitos concretos no contexto da prática. Bowe, Ball e Gold (1992), Ball e Bowe (1992) e Ball (1994) afirmam que esses contextos só podem ser pensados inter-relacionados pois formam um ciclo contínuo e não são etapas lineares. A seguir serão apresentados os três contextos principais descritos por esses autores:

Contexto da influência: São os discursos políticos que influenciam o nascimento das políticas educacionais. Esses discursos, como veremos, atendem a diversos interesses, econômicos, políticos, ideológicos, ocorrendo uma disputa entre grupos que têm objetivos de influenciar na definição das novas políticas educacionais. As influências são de todo o tipo: grupos nacionais, mercado editorial, trabalhos científicos, instituições e organizações internacionais. No caso da política educacional em questão nesta tese, que versa sobre o atendimento educacional para crianças de 0 aos 6 anos de idade no que diz respeito aos seus espaços físicos, são muitas as influências. Serão apresentadas na tese, enquanto corpo teórico, as influências vindas do conhecimento científico da área da psicologia e da arquitetura, que balizaram a construção das normas técnicas para os espaços. Porém, é importante registrar que as influências internacionais na formulação das políticas de educação infantil tiveram um peso relevante, por conta dos tratados e acordos internacionais que envolvem o atendimento das crianças em todo o mundo. Aqui pode-se ser pensadas as influências da UNICEF e da UNESCO, e de outros organismos internacionais no estabelecimento de protocolos em relação à assistência às crianças nos países subdesenvolvidos. Outras influências podem estar relacionadas ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (World Bank e outras).

Contexto da produção de texto: é o conjunto de textos, documentos, leis, ideias, comentários formais e informais que organiza, estrutura e explica uma política. No nosso caso, todo o material produzido, principalmente desde 1998, e que criou ou formatou a “pedagogia da educação infantil” em funcionamento no Brasil hoje. Dentro desta produção podem ser encontradas as diversas orientações, pareceres e manuais oficiais que regulam o espaço físico para uso de crianças de zero a seis anos de idade.

Contexto da prática: é o contexto em que a política acontece, na ponta, onde estão os municípios e os centros de educação infantil que atuam as políticas educacionais. É onde o texto é interpretado e transformado em ação, como já foi dito. A abordagem trabalha com o conceito de “atuação”,

no lugar do termo “implementação” usado nas abordagens de análise mais tradicionais, também como já foi dito. Atuação, porque a abordagem acredita que os atores da “ponta” não são neutros e podem criar ou recriar a política ao seu modo. Para os teóricos desta abordagem, a política pode sofrer interpretação e recriação, produzindo efeitos e consequências na ação final diferentemente do que foi pensado para a política no contexto da produção do texto. Sendo assim, na atuação da política, no contexto da prática, há muita disputa em jogo, pois cada interpretação se relaciona com os interesses de quem interpreta o texto.

A utilização da Abordagem do Ciclo de Política, segundo Mainardes (2018), envolve uma diversidade de procedimentos para coleta de dados. Cada contexto da política requer pela sua especificidade uma abordagem de investigação diferenciada.

O contexto da influência pode envolver pesquisa bibliográfica, entrevistas com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (professores e demais profissionais, representantes de sindicatos, associações, conselhos etc.). Nessa Tese, na parte da Fundamentação Teórica, foi feito o uso de pesquisa bibliográfica para resgatar o contexto social, e político do nascimento da política pública de educação infantil no Brasil.

A análise do contexto da produção de texto pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas e entrevistas com aqueles para os quais tais os textos foram escritos e distribuídos. Nessa tese, foi realizada a análise de textos nacionais e locais e foram realizadas entrevistas com os autores da política local, isto é, os parlamentares, os representantes da secretaria de educação e de obras e os técnicos do conselho municipal, para identificar a existência de normativas locais, analisar seu conteúdo, bem como investigar se houve a participação de vereadores e do conselho municipal de educação quando da formulação dessa política local.

O contexto da prática envolve uma inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos etc. Para Mainardes (2018, p.14):

Abordar esse contexto demanda apresentar evidências de naturezas diversas: análise de estatísticas, de relatórios oficiais; entrevistas com os responsáveis pelas políticas; entrevistas com sujeitos envolvidos na política; análise de observações do contexto da prática etc.

No caso desta pesquisa, tal inserção sofreu prejuízos por conta do contexto pandêmico, mas ainda assim foram realizadas visitas de observação no início do ano de 2019 nos Centros de Educação onde a política acontece, com vistas a realizar o reconhecimento e a descrição deste espaço. A partir dessas visitas, pode-se ter acesso a planta arquitetônica, aos projetos político-

pedagógicos e a sua história. Nessas visitas também foram aplicados questionários aos profissionais que atuam nestes espaços para levantar suas percepções acerca de como o espaço estava constituído na prática. Além disso, foram realizadas entrevistas com os autores da política local, que permitiram averiguar como a política nacional e local foi traduzida na prática, no momento de sua “implementação”, bem como o grau de fiscalização e de controle social exercido pela câmara de vereadores e pelo conselho municipal de educação, respectivamente.

Em síntese, partiu-se do pressuposto de que todo o conjunto de textos já produzido no Brasil para a educação infantil e descrito no referencial teórico desta tese representa ou constitui a política para essa modalidade de educação. E todos esses textos produzidos com essa finalidade são “colocados em ação”, para usar as palavras de Mainardes (2018, p. 5), por diversos atores/ autores que fazem a política acontecer, por meio da sua atuação, no contexto da prática. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 21) “[...] o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor as atuações das políticas no âmbito institucional”.

3.1 Território da pesquisa

O território da pesquisa é a Costa do Descobrimento, no extremo sul da Bahia/Brasil e o lócus principal desta investigação são as instituições de educação infantil urbanas e públicas da cidade de Itamaraju. Além disso, os órgãos complementares da pesquisa, devido ao processo de responsabilidade legal, foram a Secretaria Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Obras, o Conselho Municipal de Educação e a Câmara Municipal de vereadores deste município, como já foi dito.

O município de Itamaraju nasce após 66 anos da chegada dos primeiros exploradores na região. A emancipação política e administrativa veio em 05 de outubro de 1961, fruto de vários movimentos políticos e em prol desta emancipação (BRITO, 2017). Com uma localização privilegiada no território do extremo sul do Estado da Bahia, é limitado geograficamente, ao norte, pelas cidades de Guaratinga, Itabela e Porto Seguro, a leste, por Prado, ao sul, por Vereda e a oeste pelo município de Jucuruçu (IBGE, 2020), conforme pode ser visto na Figura 1.

Figura 1 - Mapa da região extremo sul da Bahia, mostrando os limites do município de Itamaraju em relação a outros municípios.



Fonte: Plano territorial de desenvolvimento sustentável e solidário do Extremo Sul-Bahia.

O município de Itamaraju dispõe na sede do município 16 espaços educativos, que atendem a educação infantil, sendo nove escolas de ensino fundamental que atendem também crianças do pré-escolar e sete de educação infantil. Desses sete estabelecimentos destinados apenas à educação infantil, dois atendem na modalidade de creche com crianças também de zero a 3 anos e como pré-escola. Assim, as nove escolas de ensino fundamental situadas na sede possuem salas de pré-escola e atendem a 466 crianças de 3 a 5 anos e nove meses, com 31 educadores e 04 auxiliares de sala. Já as sete instituições de educação infantil, que são objeto de estudo da presente investigação, atendem 1.438 crianças de zero anos a 05 anos e nove meses, e contam com 112 educadores e 55 auxiliares de sala. No campo, a educação infantil de 4 a 5 anos e nove meses é ofertada em 25 escolas de povoados e uma escola indígena e conta com 22 educadores e 01 auxiliar de sala. No campo são atendidas 295 crianças.

O Quadro 1 apresenta a distribuição das matrículas de crianças de 4 e 5 anos nas escolas públicas da sede do município, o número de professores/as e de auxiliares.

Quadro 1 - Matrículas de crianças de 4 a 5 anos nas escolas públicas do município de Itamaraju/BA-Sede- 2020.

Escolas	Nº. crianças	Nº. Prof.	Nº Aux.
Escola de 1º Grau Primavera	0	0	0
Escola Mun. Mário Andrezza	47	03	01
Escola Mun. São Domingos	36	03	01
Escola Mun. São Roque	29	01	0
Escola Mun. Silzatina Barboza Santos	37	02	01
Escola Mun. de 1º Grau Benedita Malaquias	67	04	0
Escola Mun. de 1º Grau João Paulo II	100	08	0
Grupo Escolar Mun. Rui Barbosa	81	06	0
Centro Educacional de Itamaraju	69	04	01
TOTAL	466	31	04

Fonte: Censo escolar 2020.

Na sequência, o Quadro 2 apresenta a distribuição das matrículas de crianças de 0 a 5 anos em Centro de Educação Infantil da sede do município, o número de educadoras e de auxiliares.

Quadro 2 - Matrículas de crianças de 0 a 5 anos em Centros de Educação Infantil públicas na sede do município de Itamaraju/BA-Sede- 2020.

Escolas	Nº. crianças	Nº. Prof.	Nº Aux.
Creche Escola Semente do Saber	175	14	06
Creche Escola Criança Feliz	210	16	07
Centro Mun. de Educação Infantil Bela Vista	293	21	16
Creche e Escola Municipal Recanto da Paz	157	14	04
Escola Pastoral da Criança	245	21	10
Escola Mun. Castro Alves	147	13	07
Centro Mun. de Educação Infantil Novo Prado	211	13	05
TOTAL	1.438	112	55

Fonte: Censo Escolar 2020.

Por fim, o Quadro 3 apresenta a distribuição das matrículas de crianças de 4 a 5 anos nas escolas públicas localizadas no Campo, o número de professores/as e de auxiliares.

Quadro 3 - Matrículas de crianças de 4 a 5 anos nas escolas públicas do município de Itamaraju/BA - Campo – 2020.

Escolas	Nº crianças	Nº. Prof.	Nº Aux.
Escola Mun. Hinaldo Evangelista de Matos	24	03	-
Escola Mun. Dois de Julho	11	02	-
Escola Mun. Eraldo Tinoco	30	03	-
Escola Mun. Jose Gomes de Almeida	47	03	01
Escola Mun. Vila União	25	02	-
Escola Indígena Pataxó Trevo do Par. Nacional	12	02	-
Escola Mun. Tancredo de Almeida Neves	13	01	-
Escola Mun. Santos Dumont	20	02	-
Escola Mun. Oziel Alves Pereira	27	02	-
Escola Mun. Osvaldo Almeida	16	02	-
Escola Mun. Frei Jeremias	09	-	-
Escola Mun. Nova Esperança	07	-	-
Escola Mun. Santa Rita	03	-	-
Escola Mun. Renascer	03	-	-
Escola Mun. 07 de Março	04	-	-
Escola Mun. Antônio Conselheiro	06	-	-
Escola Mun. Eudovico José de Santana	04	-	-
Escola Mun. Moises Jose de Santana	04	-	-
Escola Mun. 09 de Maio	06	-	-
Escola Mun. Reunida	04	-	-
Escola Mun. Santo Agostinho	03	-	-
Escola Mun. Euclides Neto	02	-	-
Escola Mun. São João da Prata	10	-	-
Escola Mun. Bom Futuro	03	-	-
Escola Mun. Adélia Mascarenhas	02	-	-
TOTAL	295	22	01

Fonte: Censo Escolar 2020.

3.2 Participantes: atores e autores da Política Pública

Participaram do estudo dois grupos de sujeitos: O primeiro grupo, de agentes públicos, advindos dos seguintes espaços: Secretaria de Educação (o Secretário de educação e os gestores da Educação infantil); Secretaria de Obras (o engenheiro); Conselho Municipal de Educação (1 técnico e o secretário executivo) e Câmara Municipal de vereadores (2 parlamentares da Comissão de Educação Infantil), perfazendo, portanto, seis participantes. O segundo grupo foi formado de gestoras dos 07 Centros de educação infantil localizados na área urbana e duas educadoras de cada unidade, perfazendo um total de 14 educadoras e 07 gestoras.

A Secretária Municipal de Educação sendo o agente público responsável pela oferta do serviço à população é responsável em primeira instância pela situação destes espaços. Geralmente, dentro das Secretarias Municipais de Educação é organizada/o uma coordenação ou um Departamento de Educação Infantil que assume responsabilidade por essa gestão. É de responsabilidade desta coordenação toda a gerência da oferta e dos serviços públicos ligada a esse nível de educação.

A outra ponta envolvida neste processo em coparceria com a Secretaria de Educação é a Secretaria de Obras, que também gestam esses espaços físicos. Geralmente é a Secretaria de Obras que gerencia processos de aquisição, construção, reformas, locação e adequações destes prédios por meio do Departamento de Engenharia e Arquitetura ou do engenheiro responsável, no caso de não existir uma pasta para esse fim. A Secretaria de Obras é quem, dentro dos municípios, assume a responsabilidade pela gerência da infraestrutura dos órgãos ou instituições municipais.

Os outros participantes dessa pesquisa foram dois representantes do Conselho Municipal de Educação que, no Brasil, têm a função tanto consultiva como fiscalizadora da educação, de acordo com a legislação nacional que estabelece o papel dos conselhos municipais. Vale lembrar que, segundo as leis vigentes (LDB 9394/96), a educação infantil é de responsabilidade do governo municipal.

Agregam-se a essa ação fiscalizadora e normativa dos Conselhos locais, as Câmaras Municipais, por meio das Comissões de Educação e seus parlamentares que também têm a responsabilidade, com base na legislação nacional, de fiscalizar se os critérios e as normas para o funcionamento das instituições estão sendo cumpridas. Além disso, cabe a esse órgão também criar normas para a construção, reformas e locação de espaços físicos para atendimento a esse público dentro do município.

Finalmente, fez-se necessário levantar as percepções dos que vivem o cotidiano das instituições, fazendo uso dos espaços, isto é, as gestoras e as educadoras dos estabelecimentos de ensino. O quadro 4 sumariza o número de participantes da pesquisa por Instituição/Órgão:

Quadro 4 - Número de participantes da pesquisa de campo/ roda de conversa por Instituição/Órgão.

Participantes/Instituição/Órgão	Número de Participantes
Gestoras dos Centros de Educação Infantil	07 representantes
Educadoras dos Centros de Educação Infantil	14 representantes
Sec. de Educação	01 representantes
Sec. de obras	01 representantes
Conselho Municipal	02 participantes
Câmara de vereadores	02 participantes
TOTAL DE PARTICIPANTES	27 participantes

Fonte: Pesquisadora – setembro de 2020.

3.3 Pesquisa documental local

A análise documental no campo da educação infantil envolveu documentos produzidos no território local, junto ao Conselho Municipal de Educação, Secretária de Educação, Secretaria de Obras e Câmara Municipal. Esta etapa teve três principais finalidades: a) resgatar a evolução da “implementação” da política pública mais ampla, que orienta o atendimento em creche e pré-escola à criança no município, isto é, fazer uma análise de como tal política foi atuada no município isso é no contexto da prática, (2º objetivo específico); b) identificar e descrever normas técnicas construídas para regular a autorizações, vistorias e credenciamento de funcionamento dos Centro de Educação Infantil, isto é, fazer uma análise do contexto da produção do texto local (3º objetivo específico), e c) levantar as plantas arquitetônicas e realizar a descrição dos espaços físicos dos Centros Infantis, isto é, fazer um análise do contexto da prática da política específica que trata dos espaços físicos destinados à educação infantil no município (4º objetivo específico). Especificamente, foram analisadas atas, projetos políticos pedagógicos das instituições, resoluções, decretos municipais e relatórios de vistorias que fazem parte dos processos de autorização de funcionamento das instituições e que constam nos arquivos dos Conselhos Municipais de Educação e no setor de Legalização da Secretaria de Educação.

3.4 Etapa de Campo

A etapa de campo aconteceu de forma diferente do previsto no projeto de pesquisa, visto que a pesquisa foi desenvolvida durante o período da pandemia da Covid 19, e o acesso aos Centros de Educação Infantil ficou bem restrito. Os Centros de Educação Infantil tiveram suas atividades

suspensas em março de 2019, passando a atender por agendamento, só para as famílias das crianças, para entrega de kit de alimentação e de atividades pedagógicas. Diante deste contexto, algumas ferramentas de coleta de dados precisaram ser repensadas e os encontros que seriam realizados presenciais, foram realizadas virtualmente. O questionário das gestoras e educadoras foram enviados para o e-mail das participantes. As entrevistas foram escritas e as visitas para vistoria foram substituídas por análise das plantas arquitetônicas presentes nos projetos de autorização do Centros, guardadas nos arquivos da Secretaria de Educação e no Conselho Municipal de Educação.

3.4.1 Os questionários eletrônicos e as entrevistas realizadas

Como já foi dito, o trabalho de campo foi realizado junto a dois grupos específicos: os agentes públicos autores e atores da política, envolvidos na oferta do serviço de educação infantil no município e os atores ou usuários dos serviços, isto é, as gestoras e educadoras dos Centros de Educação Infantil.

No que diz respeito às gestoras e às educadoras, usuários dos serviços, foram aplicados questionários com questões fechadas. O questionário 01 – Destinado ao Gestor dos Centros de Educação Infantil (APÊNDICE 5), buscou levantar informações referentes à caracterização do estabelecimento (tais como se a creche/Centro possui autorização do conselho municipal para atender a educação infantil, se funciona em prédio próprio, a data de criação, e se já passou por reformas, por exemplo). Também investigou a concordância do gestor em relação a procedimentos que deveriam ser realizados pela sua gestão, tais como encaminhamento às autoridades competentes de um quadro de necessidades e solicitações dos itens básicos para construção ou reforma dos Centros de Educação Infantil e se realiza periodicamente relatórios sobre o estado da unidade, apontando problemas surgidos e possíveis soluções, por exemplo. Finalmente, coletou informações sobre as condições do espaço físico da unidade, sobre o seu dimensionamento e aparência e sobre a interface entre a arquitetura e a educação de crianças de zero a seis anos. O questionário 02 – Destinado às educadoras (APÊNDICE 6) constou das mesmas perguntas feitas às gestoras, com exceção das relativas à caracterização do estabelecimento e ao grau de concordância em relação a procedimentos que deveriam ser realizados pela gestão. Os questionários foram oferecidos na versão impressa e *online* e a escolha por qual meio seria respondido ficou a critério do respondente, quando ela assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) manifestando sua intenção de participar da pesquisa.

Com os representantes da Secretaria de Educação, da Secretaria de Obras, do Conselho Municipal de Educação e da Câmara de Vereadores foram realizadas entrevistas, a partir de um roteiro estruturado. A entrevista com os representantes da Secretaria de Educação (APÊNDICE 1) incorporou questões relativas ao processo de construção das unidades de educação infantil, à localização das escolas, ao terreno no qual é construído o espaço destinado à educação infantil e as condições de acesso dele. A entrevista destinada aos representantes da Secretaria de Obras (APÊNDICE 2), além do mesmo grupo de questões descritos acima, também procurou levantar se houve, na elaboração do Projeto, atendimento às orientações do CNE e dos Manuais do FNDE (BRASIL, 2017a, 2017b, 2017c). Já a entrevista realizada com representantes do Conselho Municipal de Educação (APÊNDICE 3) contou de seis questões relativas à participação do CME na elaboração de projetos arquitetônicos para as novas unidades de educação infantil, se o órgão dispõe de algum documento que regula os padrões para as construções ou que regula os critérios para as reformas e ampliações das unidades, se tem critérios para autorização, se realiza vistorias técnicas, além de levantar questões relativa ao que acontece caso as Unidades não atendam os padrões exigidos pelo o CME. Por fim, a entrevista com representantes da Câmara de Vereadores (APÊNDICE 4) contou também com seis perguntas destinadas a levantar informações acerca da existência de documentos locais e leis municipais que normatizem os espaços físicos construídos ou locados pelo município para as instituições de educação. Também buscou compreender o grau de participação da comissão de educação na elaboração de projetos arquitetônicos para as novas unidades de educação infantil e a sua contribuição para a qualidade da educação infantil na rede pública, como por exemplo com a elaboração de projetos voltados para a educação infantil.

3.5 Análise dos Dados

Segue o Quadro 5, que apresenta os processos metodológicos utilizados, os instrumentos que foram empregados, os recursos que foram utilizados, o público a quem se destinou e os procedimentos de análise dos dados.

Quadro 5 - Processos metodológicos utilizados, instrumentos empregados, público a quem se destina e procedimentos de análise dos dados.

Etapa da Pesquisa	Procedimento de investigação	Instrumento(s)/ Estratégias utilizado(s)	Recurso	Público /local	Análise dos dados
Documental	Análise documental	Análise de Atas de resultado final, Decretos Municipais e Projeto Político Pedagógico dos Centros de Educação Infantil; Análise dos documentos do	Não há	Secretaria de Educação (setor de legalização escolar) Conselho Municipal de	Identificação do que era previsto como norma técnica para os espaços dos Centros (contexto da produção do

		Conselho Municipal de Educação, integrantes do processo de autorização e credenciamento dos Centros de educação infantil (Relatórios de Vistoria)		Educação	texto) Descrição da atuação da política pública dos espaços físicos para criança de zero a seis anos (contexto de prática)
De Campo	Aplicação de Questionários eletrônicos	Questionário 01 – Destinado aos Gestores Questionário 02 – Destinado aos educadores	Prancheta e caneta Celulares ou tablets (no caso da opção por responder o questionário <i>online</i>)	Gestoras dos Centros de Educação Infantil e educadoras	Análise estatística descritiva e interpretação pela abordagem teórica-analítica do Ciclo de Política (contexto da prática)
De Campo	Realização de Entrevistas	Roteiro de Entrevista 1 Roteiro de Entrevista 2 Roteiro de Entrevista 3 Roteiro de Entrevista 4	Escrita /digital por e-mail	Representantes da Secretaria de Educação, da Secretaria de Obras, do Conselho Municipal de Educação e da Câmara de Vereadores	Análise pela abordagem teórica-analítica do Ciclo de Política (contexto da prática)

Fonte: Organizada pela pesquisadora/abril 2022.

3.6 Considerações Éticas

Foi avaliado pela pesquisadora e sua orientadora que o presente projeto não precisaria ser submetido ao Sistema CEPE-CONEP, em virtude da resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que no Art. 1º dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Esse artigo define que **não deverão ser registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP:**

I – Pesquisa de opinião pública com participantes não identificados (a resolução descreve como pesquisa de opinião pública: consulta verbal ou escrita de caráter pontual, realizada por meio de metodologia específica, através da qual o participante, é convidado a expressar sua preferência, **avaliação** ou o **sentido** que atribui a temas, atuação de pessoas e organizações, ou a produtos e **serviços**; sem possibilidade de identificação do participante).

II – Pesquisa que utilize informações de acesso público, nos termos da Lei no 12.5527, de 18 de novembro de 2011;

III – pesquisa que utilize informações de domínio público;

V - Pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual.

Entretanto, normas éticas foram obedecidas durante o procedimento de coleta de dados. Assim, seguindo as orientações da Resolução 466/2012, todos os sujeitos convidados a participar da pesquisa foram informados no TCLE que tinham liberdade de se recusar a participar e que, mesmo aceitando participar num primeiro momento, poderiam recusar-se a continuar participando em qualquer etapa da pesquisa, sem que sofressem qualquer prejuízo na sua relação com a pesquisadora ou com a instituição a qual se vinculavam. Eles também foram informados que nenhum procedimento usado na pesquisa ofereceria riscos a sua integridade e dignidade. Além disso, tomaram ciência de que sua participação seria anônima e que todas as informações obtidas seriam estritamente confidenciais, cujo acesso estaria restrito apenas aos pesquisadores. Adicionalmente, eles foram informados que não teriam nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada seria pago por sua participação. Também lhes foi assegurado que os resultados do estudo poderiam ser divulgados para os participantes, de acordo com seu interesse. Finalmente, a eles foram dados os contatos de telefone e e-mail da pesquisadora principal do Projeto, para que em caso de dúvida, pudessem solicitar informações.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Por se tratar de um estudo interdisciplinar, para construir o arcabouço teórico da pesquisa transitou-se por áreas distintas do conhecimento, que se entrelaçaram para construir um todo teórico conciso que dá sustentação a esta investigação. Como será visto na sequência, estas áreas do conhecimento são do campo da Política Pública, da Arquitetura, da Psicologia e da Pedagogia.

4.1 Arquitetura Escolar e a política pública que trata dos espaços físicos educacionais voltados para crianças de 0 a 6 anos de idade

Dialogar sobre as políticas que versam sobre os espaços físicos destinados aos cuidados e à educação dos bebês e crianças que atendem a educação infantil é também lançar um olhar para o percurso que a área da Arquitetura Escolar desenvolveu no Brasil e no mundo, enquanto campo de estudo, e sobre as suas diversas interfaces com outras áreas de conhecimento. Tal empreendimento possibilita compreender de que forma essas áreas de conhecimento têm se debruçado para orientar como os espaços físicos dos Centros de Educação Infantil devem ser organizados de modo a atender as especificidades e necessidades de seus usuários. Por essa razão, entende-se que essa área de conhecimento se constitui como um campo de influência sobre a produção da política pública de atendimento da criança de zero a seis anos no país.

A área da Arquitetura Escolar é ampla e diversificada e pode ser dividida em três campos de conhecimentos distintos: a) o campo da História da Arquitetura, b) o campo da Arquitetura e do Urbanismo e c) o campo da Educação e da Pedagogia. Além disso, é possível constatar que, em todos esses campos, as discussões são atravessadas ainda por conhecimentos da área da Psicologia, em especial pelas áreas do desenvolvimento humano e da psicologia ambiental/ecológica.

4.1.1 As contribuições da História da Arquitetura

No campo da História da Arquitetura podem ser encontrados trabalhos que se dividem em históricos, esses mais ligados a história das edificações, ou os que tecem relações entre um período político da História do Brasil e o padrão arquitetônico que o caracterizou, representando os ideários dos políticos da época ou das ideias gerais presentes no contexto de desenvolvimento econômico e social. Os trabalhos de Châtelet (2011) e de Dórea (2013) neste grupo serão analisados mais detalhadamente aqui, a primeira representando as contribuições internacionais sobre o tema e a segunda, as nacionais.

Anne-Marie Châtelet, desde 2009, é professora de História e Cultura Arquitetônica da Escola Nacional de Arquitetura de Estrasburgo (ENSAS). Tem a Europa do período contemporâneo, mais particularmente, França e Alemanha, como territórios para suas pesquisas sobre a arquitetura dos tipos de edifícios.

Para Châtelet (2011), no artigo publicado na Revista *Histoire de l'éducation* (L'architecture scolaire – Essai d'historiographie internationale), com tradução para o português de Bencostta (2011), durante o período compreendido entre os anos de 1950 e 2000 houve um aumento expressivo de publicações sobre Arquitetura Escolar, que correspondeu ao crescimento no número de construções escolares, em um momento em que a criação de escolas públicas estava no programa de todas as democracias do mundo. Assim, a arquitetura das escolas é transformada em um tema de predileção no alvorecer do final do século XIX.

Neste inventário sobre a Arquitetura Escolar em que são analisados cinquenta anos de publicações científicas, Châtelet (2011) afirma que em 1950 se dá o nascimento da História da Arquitetura da escola primária. A autora faz referência ao ano de 1980 como sendo o período de maior crescimento e ampliação das publicações e discussão do tema

Dentre as obras inventariadas por Châtelet (2011), a pesquisa de Lange (1967) com o título “*Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit. Zur Entstehung und Problematik des modernen Schulwesens*” (Construção escolar e constituição escolar do início da era moderna: o surgimento e os problemas do sistema escolar moderno)” recebeu destaque. O trabalho de Lange (1967) interroga a arquitetura e suas normatizações sob o olhar da Pedagogia e não da sua materialidade, sendo assim, discute sobre as ideias que elas encarnam no espaço escolar e em seus usuários e não sua substância concreta.

Ao fim de seu trabalho Châtelet (2011) concluiu que a história da escrita da arquitetura da escola primária foi essencialmente produzida por autores provenientes de duas disciplinas: a História da Pedagogia e a História da Arte, até surgirem os autores da História da Arquitetura. Por um longo período esses consideravam os edifícios escolares como um tema marginal, mas aos poucos o debate em torno do tema foi ganhando força até se tornar um tópico fundamental para se pensar os espaços físicos da educação enquanto fator que exerce impacto sobre as subjetividades que participam do processo educativo, no interior das escolas.

A outra autora escolhida para incorporar a presente análise, agora no contexto nacional, é a pesquisadora Célia Rosângela Dantas Dórea. Essa pesquisadora brasileira é de importância singular para o presente Tese, pois tem vasta publicação e orienta pesquisas no campo específico da educação infantil e, além disso, alguns de seus estudos foram desenvolvidos na cidade de Teixeira de Freitas, BA. Dórea, enquanto professora da Universidade Estadual da Bahia (UNEB),

em 2004, orientou um projeto de pesquisa sobre “Arquitetura e Educação: um diálogo em construção: A organização do espaço nas Escolas de Teixeira de Freitas – BA” (DÓREA, 2004), que teve como foco de investigação o papel da arquitetura escolar como dispositivo pedagógico. O trabalho buscou refletir sobre a interrelação entre o "espaço escolar" e o seu papel como "meio ambiente educativo".

De sua atuação, na década de 1980, enquanto arquiteta da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (1981-1988), nasceu o interesse de aprofundamento na pesquisa sobre o espaço escolar ou o prédio escolar como suporte físico da educação. Para tanto, estruturou um trabalho de memória e levantamento da obra do grande educador baiano Anísio Teixeira (DÓREA, 2003). Catalogou e organizou três momentos distintos de atuação de Anísio Teixeira durante a sua vida pública, tendo como foco a temática espaço físico. Estes momentos referem-se à implementação de reformas e medidas educacionais que valorizavam o planejamento das edificações escolares: primeiramente na Bahia (1924-1928), depois no Distrito Federal (1931-1935) e, novamente, na Bahia, como Secretário de Educação e Saúde do Estado (1947-1951) (DÓREA, 2003).

Em suas pesquisas, a autora resgatou, no Brasil, a gênese da preocupação em construir um lugar específico para abrigar a escola. Relatou que foi em São Paulo, na última década do século XIX, com o Decreto nº 91, de 13 de outubro de 1890, do governador provisório Prudente de Moraes que teve início a Política Pública de construção de casas para os estabelecimentos de ensino que fosse mantida ou criada pelo Governo.

Entre as experiências pioneiras de planejamento de um espaço público para abrigar a educação pública, Dórea (2003) resgata a experiência das Escolas Parques de Anísio Teixeira. Segundo a pesquisadora, as escolas comunitárias norte-americanas inspiraram o programa da Escola-Parque, concebido por Anísio Teixeira na Secretaria da Educação da Bahia. Para a autora, no Brasil, onde a questão da quantidade muitas vezes atropela a qualidade, Anísio Teixeira pensou alcançar a qualidade propondo um sistema em que a educação da sala de aula fosse completada por uma educação diferencial e dirigida. Teixeira projetou, segundo Dórea (2003), um sistema composto por "escolas-classe" e "escolas-parque". A cada quatro escolas-classe com capacidade para mil alunos era construída no seu entorno uma escola-parque para quatro mil alunos e os estudantes frequentariam ambas num sistema alternado de turnos. As escola-parque eram responsáveis pela proposta diferenciada do currículo onde funcionavam as atividades complementares: educação física, social, artística e industrial.

Dórea (2003) afirma que através da utilização e da organização dos espaços é possível perceber quais os fatores – políticos, sociais, culturais e econômicos - estão presentes e que interferiram na formulação e na execução das Políticas Educacionais que deram origem a esse

espaço escolar (DÓREA, 2003). Como é possível constatar, em sua análise, a autora estabelece um diálogo possível entre a Arquitetura Escolar e as políticas públicas de educação, uma vez que, segundo ela, as duas áreas são responsáveis pela organização, ocupação e utilização do espaço físico da escola. Sustenta-se em Frago e Escolano (1998) para reafirmar que a escola é um produto do tempo e expressa uma cultura ou uma prática: “A escola, em suas diferentes concretizações, é um produto de cada tempo, e suas formas construtivas são, além dos suportes da memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas” (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 47).

Com base na análise dessas duas importantes contribuições é possível perceber que o tema da Arquitetura Escolar pode ser pensado sobre diferentes óticas e é fundamental para se pensar as particularidades de cada etapa da educação, incluindo a etapa da Educação infantil. De fato, tanto Dórea quanto Châtelet evidenciaram que a arquitetura escolar deixa marcas nos espaços físicos da escola e, particularmente, nos seus usuários, de um tempo, de uma cultura ou um ideário. Nos espaços essas marcas são materiais, nos usuários essas marcas são simbólicas, determinando ou moldando subjetividades.

4.1.2 As contribuições da Arquitetura e Urbanismo

Passando para as contribuições da área da Arquitetura e Urbanismo para se pensar as políticas dos espaços físicos das escolas, é preciso considerar de antemão que essa área de investigação tem, na sua maioria, a preocupação com os padrões técnicos ou com o tipo do modelo de arquitetura em uso, num determinado tempo e espaço. A partir desse campo é possível perceber que os padrões técnicos podem ser analisados dentro de recortes temporais, que permitem vislumbrar que os estilos construtivos estão associados aos ideários de uma época. Além disso, é possível afirmar que estão, nas pesquisas advindas da Arquitetura, o maior número de trabalhos que associam a Arquitetura Escolar ao desenvolvimento das crianças, às pedagogias em voga e às questões ambientais.

Nesse campo de estudo tem se destacado as contribuições de Kowaltowski (1980; 2011; 2012). A pesquisadora é uma referência no Brasil com importantes obras já lançadas sobre a temática. Na obra “O programa arquitetônico no processo de projeto: Discutindo a Arquitetura Escolar, respeitando o olhar do usuário (KOWALTOWSKI; MOREIRA; DELIBERADOR, 2012)”, ela e seus colaboradores sugerem que é a qualidade da arquitetura que dá contorno ao ambiente escolar e exerce impacto sobre a aprendizagem dos estudantes, uma vez que traz impactos profundos em seus usuários. Por essa razão, os autores entendem que os espaços

escolares devem, além de atender às necessidades de seus usuários, proporcionar experiências esteticamente prazerosas, serem confortáveis e convidativos e serem ambientalmente responsáveis.

Para Kowaltowski (2011), é possível observar que ao longo dos últimos 50 anos a educação passou por transformações importantes, na medida em que se ampliou a liberdade para os alunos e professores, diminuiu-se a força da disciplina, inclusive com abolição de castigos físicos em vários países, tornou-se menos elitista e mais inclusiva, aumentou-se o número de materiais e equipamentos no interior da escola, e, finalmente, a escola pública obteve maior autonomia. Tais transformações tiveram impacto na composição do ambiente escolar, pois este depende das condições econômicas, sociais e culturais da sociedade e dos seus sistemas de ensino. Finalmente, para essa autora, a qualidade dos ambientes escolares é marcada por aspectos subjetivos e objetivos diversos que envolvem as questões organizacionais e humanas. Entre esses aspectos, destacam-se os elementos físicos do ambiente escolar que, ainda que sejam os menos citados nas discussões pedagógicas ou sobre estilos de aprendizagem, são fundamentais (Kowaltowski, 2011).

Ademais, afirma a autora, apoiada em Gifford (1997), que o meio ambiente exerce influência sobre o indivíduo provocando efeitos diretos que irão nortear o modo de vida dos sujeitos. Os estudos advindos da Psicologia Ambiental sobre a percepção humana, o ambiente e os sentimentos resultantes desta relação ficaram conhecidos segundo a autora como RAC (Relação Ambiente Comportamento). Segundo essas pesquisas, a percepção que temos dos espaços passa por um processo de regulação e influências pessoais e sociais e os aspectos culturais, as sensações de medo e segurança que são passados pelos elementos arquitetônicos levam o indivíduo a criar um entorno próximo no qual ele se sinta seguro (KOWALTOWSKI, 2011).

A busca pelo “sentimento de segurança”, segundo a autora, leva as pessoas a demarcarem o seu território pela personalização do ambiente utilizando, por exemplo, placas sobre mesa de trabalho e portas, exposição de objetos pessoais como porta-retratos e outros. Decorre dessa compreensão que os ambientes que são providos de elementos de humanização têm níveis de satisfação mais alta e propiciam um ambiente psicológico mais favorável (KOWALTOWSKI, 1980). Em contrapartida, os ambientes que apresentam falta de personalização e impossibilidade de manipulação pelo usuário, do tipo: ambientes iluminados artificialmente, vidros opacos, presença de grades de proteção, monotonia de formas, cores e mobiliário, falta de manutenção, excesso de ordem e rigidez na funcionalidade, têm efeito contrário sobre as pessoas. Portanto, para Kowaltowski (1980) existe a necessidade de humanizar o espaço interno, atribuindo-lhe características pessoais e adequando a proporção do espaço e de seus objetos com as distintas escalas de tamanho humano. Deduz-se daí que o mobiliário, os objetos e o próprio espaço das

creches e outras instituições de educação infantil devem estar de acordo com a idade das crianças, isto é, devem atender as especificidades e necessidades de crianças que se encontram na faixa etária compreendida entre 0 a 6 anos, para permitir o seu adequado acesso e uso. Outro aspecto também pensado pela autora é a presença de paisagismo e a garantia de elementos construtivos harmônicos entre cores e materiais como recursos arquitetônicos que afetam a subjetividade dos usuários (KOWALTOWSKI, 1980).

Finalmente, Kowaltowski (2011) relata no seu estudo sobre a análise de ambientes físicos de escolas no Brasil que ficou demonstrado um cenário pouco expressivo e bem aquém do desejável. De fato, a pesquisa indicou que foram encontrados espaços que oferecem poucas possibilidades de modificação dos arranjos tradicionais. Porém, alerta a autora que as intervenções são possíveis e são soluções simples, na maioria das escolas, sendo necessário apenas um planejamento cuidadoso para evitar inadequações.

Como é possível observar, as contribuições de Kowaltowski (2011) têm o potencial de influenciar as políticas que versam sobre a organização dos espaços físicos das instituições destinadas a atender bebês e crianças pequenas levando em conta a necessidade de atender às especificidades e necessidades desse público específico, uma vez que suas pesquisas validam a importância de o espaço físico criar nos seus usuários um sentimento de confiança e segurança. Dessa forma, a Arquitetura Escolar parece contribuir para viabilizar políticas que respeitem as crianças, favoreçam o seu protagonismo e incentivem o desenvolvimento de sua autonomia e autoconfiança, por meio da disponibilização de um espaço físico adequado, de materiais e equipamentos atrativos e que permitam o seu acesso seguro. Isso implica pensar o espaço enquanto 3º educador (GANDINI, 1999, p. 157), atuando na mediação entre as crianças e suas descobertas e investindo na humanização com a presença de áreas externas e do paisagismo nos espaços utilizados pelas crianças.

Uma outra pesquisadora que trouxe mais aprofundamento para a discussão na área da Arquitetura Educacional é Giselle Arteiro Azevedo, que é líder do GAE (Grupo Ambiente-educação) do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da UFRJ. Ela desenvolve projetos relacionados à qualidade dos ambientes educacionais com ênfase nas relações entre o espaço físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento da criança, além da sua adequação ao meio ambiente. Suas pesquisas têm como objetivo relacionar o desenvolvimento da criança com o ambiente físico escolar e analisar o caráter pedagógico do ambiente construído, caracterizando a qualidade do ambiente educacional a partir do ponto de vista de seus usuários. Essa autora tem uma importância singular para a presente pesquisa, pois também atuou como consultora na elaboração dos Parâmetros de Infraestrutura para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) que faz

parte dos referenciais do MEC para toda as instituições de educação infantil no país. Portanto, aqui pode ser observada a influência mais direta do campo da Arquitetura Escolar sobre a fase inicial de uma política pública.

Ainda que reconheça o papel fundamental da Arquitetura Educacional para a produção de políticas públicas de educação, Azevedo apresenta uma visão bastante crítica em relação ao papel que essa área do conhecimento vem tradicionalmente desempenhando. Em entrevista concedida à Paula Uglione, publicada no artigo intitulado “A escola precisa conversar com a cidade” (UGLIONE, 2017), Azevedo afirma que os arquitetos ainda desconhecem o cotidiano do ambiente escolar em seu dinamismo. De fato, partem ainda de um modelo obsoleto de escola, no qual sala de aulas, quadro negro, carteiras em fila ainda perduram. Finalmente, a autora defende que a instituição Escola precisa ser reinventada, pois não dá mais conta das suas demandas atuais, em termos de necessidades e particularidades de crianças e jovens, pois a despeito do vasto corpo de pesquisa que se debruça sobre a temática, pouco de avança em termos de políticas públicas.

Outro importante ponto deste artigo que traz a entrevista com Azevedo foi o fato de possibilitar um diálogo com as contribuições da primeira pesquisadora da Arquitetura Escolar no Brasil, Mayumi Lima, que fomentou, desde 1998, com a sua célebre publicação “A criança e a Cidade”, a importância de pensar nas crianças e suas especificidades como referência para se planejar os espaços físicos públicos. É mérito dessa pesquisadora ser o marco do início do intercâmbio entre Arquitetura e Educação no país. Sua pesquisa teve como sujeitos educadores, administradores de ensino básico e creches e crianças, tendo como foco os espaços destinados à criança em nossa sociedade. Lima (1998) entendia que todo espaço socialmente construído exerce influência sobre o processo educativo, seja positivamente, seja negativamente. Ademais:

O espaço condiciona nossos gestos diários, habitua nossa visão, estimula elementos simbólicos, estabelece pontos de referência. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades e estabelece relações sociais (LIMA, 1995, p. 187).

Como é possível notar, para Lima (1995), o espaço nos formata ou modela na medida em que condiciona nossos gestos, nossa visão, e é referência simbólica e ponto de construção para o presente e futuro do agir humano.

4.1.3 As contribuições da Educação e da Pedagogia: O debate pedagógico na Arquitetura

O último foco de análise desta seção tem como base a produção de pesquisa na área da Educação e da Pedagogia. Neste universo, os estudos se debruçam na trama existente entre a

Arquitetura Escolar, o currículo e a aprendizagem das crianças. Porém, essa discussão atravessa campos de saberes distintos em uma complementariedade de conhecimentos e informações na busca em explicar a multiplicidade de correlações que o fenômeno da Arquitetura Escolar estabelece com as áreas do currículo e da aprendizagem.

A esse respeito, no artigo de Neto (2017) “Arquitetura escolar: currículo ou curral?” o autor demarca, de forma bastante explícita, a discussão das influências pedagógicas dos espaços construídos e suas possíveis interações com as pedagogias em uso. De acordo com o autor, a grande quantidade de pesquisas com interface entre Educação e Arquitetura estão mais focadas em aspectos técnicos e poucas tratam das questões pedagógicas, em especial, sobre como a educação ocorre nos espaços construídos. Enfatiza, ainda, o autor que os poucos trabalhos que discutem essa relação estão mais diretamente ligados à educação infantil e que os outros públicos da escola como os adolescentes e os jovens, por exemplo, não são contemplados nestas pesquisas.

Para Neto (2017), as opções e escolhas dos arquitetos ao planejar uma escola e seus espaços educativos colaboram ou não para o desenvolvimento educacional. Em sua visão, essas escolhas explicitam uma ideia ou uma concepção de educação, de currículo e do papel da escola na sociedade. Dentro deste prisma, a Arquitetura Escolar pode ser parceira e componente curricular de uma educação emancipadora ou disciplinar. Assim, a partir de um viés pedagógico, a construção do espaço escolar pode representar e constituir-se em mais um instrumento de controle e de dominação cultural ou tornar-se o lócus para a construção do saber, da autonomia, da formação humana.

Aquinord e Araújo (2013) complementam esse debate de cunho pedagógico quando avaliam a qualidade do ambiente físico de instituições educativas, sua ocupação e, principalmente, a relação entre esses espaços e a aprendizagem dos alunos. Para as autoras, a Arquitetura Escolar ainda não atende às necessidades inerentes ao processo de construção de conhecimento, uma vez que não tem dado conta de mobilizar o ato educativo por meio de seus elementos funcionais e estéticos. De fato, asseveram as autoras, o espaço escolar ainda é bastante inflexível e mal dimensionado para atender às necessidades e particularidades de seus usuários. Em outras palavras, o modelo de escola ainda é padrão, não apresentando possibilidades em espaços que possam abrigar atividades individuais ou pedagógicas diferenciadas, acarretando, ainda, em dificuldade para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares.

Por fim, cabe agregar a essa discussão as contribuições críticas da arquiteta contemporânea Ana Beatriz Goulart de Faria no que diz respeito às relações que deveriam existir entre Arquitetura Escolar e política públicas educacionais. Em sua pesquisa (FARIA, 2012), a pesquisadora convida a refletir sobre o papel dos órgãos públicos no processo de pensar os espaços físicos da educação.

Para ela, ao que tudo indica, quem pensa e quem constrói a escola no Brasil vivem em mundos paralelos, sem comunicação (FARIA, 2012). Além disso, afirma a autora, que há ruídos, quando não ausência de comunicação, entre os órgãos que pensam a função da escola (SEB/MEC) e os órgãos que financiam e constroem a escola (FNDE). Assim, ela conclui que esses espaços educativos acabam se tornando deseducativos. No contexto da educação infantil equivaleria a dizer que os espaços físicos tal como são construídos, na ponta da política pública, não acolhem, não são promotores da autonomia e da criatividade, não possibilitam o desenvolvimento das múltiplas linguagens, da curiosidade, típicas dos primeiros anos de vida, não estão preparados para lidar com o imprevisto e para promover a liberdade daqueles que os frequentam.

Faria (2012), finalmente incita ao questionamento crítico acerca da manutenção, nos dias de hoje, do modelo de escola concebido no século 19, como Grupos Escolares, marcados pelo padrão corredor/sala de aula. Outro questionamento diz respeito ao fato de isolarmos as escolas na sociedade sem considerarmos o potencial educativo dos bairros e das cidades. Nestes questionamentos a arquiteta convida, em última análise, os pesquisadores-professores-fazedores-de-arquitetura a compartilharem seus conhecimentos para pensarem conjuntamente o espaço escolar na contemporaneidade.

Para finalizar, cabe um apontamento: a educação brasileira e, em particular, a educação infantil, tem vários desafios que precisam ser enfrentados. O problema relativo à inadequação dos espaços físicos da educação infantil é um deles. Por essa razão, a Arquitetura e a Educação precisam trabalhar em sintonia, orientando as políticas públicas na criação de espaços escolares que atendam às necessidades de seus usuários, de modo que a função da educação de promover aprendizagem de qualidade e desenvolvimento integral das crianças seja alcançada.

4.2 A Psicologia do desenvolvimento infantil e a política pública da educação infantil

Nesta segunda parte da Fundamentação Teórica se apresentará uma síntese dos conteúdos relativos à psicologia do desenvolvimento de orientação sociointeracionista que tem orientado as políticas públicas da educação infantil no Brasil. Foram organizadas três seções distintas, ainda que interrelacionadas. A primeira seção tem caráter introdutório e apresentará, na perspectiva de Vigotski, a compreensão que ele tem acerca do meio físico e relacional em constante interação com a criança, com ênfase ao aspecto dialético e histórico dessa interrelação na produção da personalidade infantil, isto é, de suas dimensões cognitiva, emocional, volitiva e social. Na seção seguinte, será apresentada uma síntese das principais teorias sociogenéticas que tratam de descrever como se dá o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos, como meio de explicitar

quais são suas especificidades e necessidades, tanto emocionais, como cognitivas, sociais e educativas. E, finalmente, na última seção serão discutidas as influências da Psicologia do Desenvolvimento sobre a política pública que versa sobre o espaço físico da educação infantil, na medida que essa política deve atender as especificidades e necessidades psicossociais da criança de 0 a 06 anos de idade.

4.2.1 Perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano: a visão de Vigotski acerca do meio físico e relacional

A premissa da qual se parte para construir essa seção assenta-se na ideia de que o espaço físico das instituições de educação infantil vai muito além dos seus limites geográficos. Ele nos fala de forma subjacente sobre as concepções de crianças e de infância, de prática pedagógica, de projeto de educação, de aprendizagem e de relações humanas dadas nestes espaços. Sustentando essa corrente de pensamento, Ribeiro (2004) afirma que “[O espaço] está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive; por isso, tem significações afetivas e culturais” (RIBEIRO, 2004, p.103). Por isso, como já afirmamos na parte introdutória desTese, não há neutralidade em uma proposta arquitetônica.

Antes de sintetizar a teoria do desenvolvimento humano de Lev Vigotski, será dada atenção às suas séries de conferências, sete no total, que foram proferidas entre os anos de 1933 e 1934, dando especial ênfase à quarta, sobre o meio. Na sequência, quando for abordada a periodização do desenvolvimento infantil, do 0 a 06 anos, serão consideradas as contribuições de Vigotski (1989, 1996, 1997 e 1999) e de Leontiev (1979), especialmente quando for tratada a categoria “Atividade”, central para entender a concepção de desenvolvimento infantil. Com relação à teoria de Henri Wallon, serão apresentados os seus principais conceitos e sua proposta de desenvolvimento infantil, em estágios, a partir de sua obra “A evolução psicológica da criança” (Wallon, 2007).

Vigotski (1989, 1996, 1997 e 1999), Leontiev (1978) e Wallon (2007), orientados ontológica e epistemologicamente pelo materialismo histórico-dialético, partem de uma abordagem relacional e processual do desenvolvimento humano, que considera o desenvolvimento filo e ontogenético como resultado da relação dialética entre o biológico e o meio social. Dessa forma, o desenvolvimento de um sujeito particular é sempre único, idiossincrático, visto que os sujeitos apresentam características genéticas individuais, conferindo-lhes predisposições biológicas, típicas da espécie, que interagem de forma interativa com aspectos de suas experiências de vida, marcadas por múltiplas interações e relações sociais, travadas desde o nascimento. Além

disso, o desenvolvimento infantil segue uma ordem de complexidade crescente, variando em função da idade, das relações afetivas e da atividade da criança em seu mundo social.

Assim, pautados em uma compreensão dialética e histórica do homem, entendem o meio físico relacional em constante interação com a criança. O meio, entendido como espaço/ambiente/lugar social, e o homem, nessa perspectiva, não se opõem um ao outro como na visão tradicional do biológico X ambiente, mas, pelo contrário, são entendidos como elementos interdependentes na constituição da totalidade do sujeito.

Vigostki (2010) defende o meio, como proferido na sua quarta conferência entre o ano de 1933 e 1934, como um elemento não estático e não absoluto e que modifica o seu significado a depender da situação (idade, afetividade, motivação) de cada criança. Segundo Vigostki (2010), o meio não é uma circunstância para o desenvolvimento, pois por si só não encerra qualidades ou características que propiciam desenvolvimento. Ou seja, o meio não é determinante, no sentido de ser o fator causal, explicativo, imediato, do desenvolvimento, tal como defende a postura ambientalista. O meio é um, dentre vários condicionantes do desenvolvimento, ou seja, nele são dadas as condições para que o sujeito, de forma ativa e interativa, se desenvolva.

O meio, para Vigostki, envolve tanto aspectos físicos do ambiente, que são sempre histórica e culturalmente definidos, como aspectos humanos, relacionais e a criança, ao nascer, nasce inserida nesse meio. Na interação ativa com esse meio, vai se apropriando dos símbolos, vai aprendendo a manejar os artefatos dessa cultura, e assim vai humanizando-se, ou seja, tornando-se um ser social. Assume-se, portanto, que o desenvolvimento da criança, se dá **na relação** que esta estabelece com o meio em cada momento do seu desenvolvimento. E o meio a cada etapa do desenvolvimento infantil se modifica, se reorganiza de acordo com os costumes e as normas culturais num dado momento histórico. Por exemplo, o meio social e físico de uma criança recém-nascida nos tempos atuais, em uma cidade grande de um país ocidental, industrializado, tem particularidades que não estão presentes no meio físico e social de uma criança que nasce em uma tribo indígena, no meio da Amazônia. Para Vigostki, ao longo de todo o processo formativo da criança esse meio físico e social é modificado. Ele muda, por exemplo, em cada grau de escolaridade e em cada etapa de seu crescimento. Em crianças que crescem na cultura ocidental, durante a primeira infância, elas passam a frequentar o universo da creche; na idade pré-escolar, o do jardim de infância; na idade escolar, o da escola. E cada um desses universos incorporam objetos, símbolos e artefatos culturais, além de modelos de relações, ou seja, ao participar desses espaços, a criança vai se apropriar, por meio de sua atividade (de brincar, de se relacionar, de estudar), de modos de se comportar, de sentir, de pensar que são típicos de sua cultura.

Além disso, cada idade desenvolve um significado próprio do meio. Nessa interação dialética entre criança e meio, os objetos do meio vão se modificando no seu significado e papel. Assim, na medida em que a criança cresce ela dá novos significados ao meio e à relação que ela estabelece com este. Por exemplo, antes dos dois anos de vida, quando ainda não há domínio conceitual sobre os objetos, a criança vê uma cadeira e ainda não lhe atribui significado, apenas a usa, explorando suas características físicas: manipula, coloca a boca, tenta subir, a puxa. Por meio da mediação do adulto e a partir de uma certa idade ela passará a ser ensinada que esse objeto tem nome e tem uma utilidade social: serve para se sentar na hora de alimentar-se, por exemplo. Nesse processo, a depender das relações afetivas que a criança estabelece com quem a ensina e a partir de sua motivação para o aprendizado, a criança passa a atribuir novos significados aos objetos e relações de seu meio. É importante lembrar que a criança afetivamente tem necessidade de atender as demandas dos adultos a sua volta e essa relação afetiva promove a motivação para novos aprendizados. Essa experiência de significar o meio de acordo com a idade, afeto e motivação de cada momento de vida da criança, Vigostki (2010) denominou de **vivência**. A vivência, para o teórico, é o que vai demarcar qual influência essa situação/experiência ou esse meio exercerá sobre a criança. Portanto, não é o elemento em si, no caso o meio, mas sim como esse é interpretado pela vivência que ocorreu, o que vai determinar a influência deste acontecimento para a vida da criança. Para Prestes e Tunes (2012, p.333):

Do ponto de vista psicológico, numa determinada situação social de desenvolvimento, duas crianças - uma de cinco meses e outra de cinco anos - embora estejam no mesmo espaço, não vivenciam de modo equivalente o ambiente, porque as suas especificidades estão em jogo; a criança de cinco meses percebe a situação de uma forma e a de cinco anos de outra; portanto, cada uma tem a sua vivência, e o ambiente social não é equivalente para ambas.

Para Moreira e Souza (2016), o meio/ambiente e a criança formam, na teoria de Vigostki, uma unidade indissociável. Já Prestes (2012) afirma que essa relação da criança com o meio, de forma intensa e singular como uma unidade dinâmica da consciência, foi denominada por Vigotski como *perejivanie*. Para Veresov (2016), *perejivanie* é um termo russo que representa a dialética existente entre o social e o individual. De forma geral, para esse autor, o termo indica o modo como os sujeitos refratam as experiências sociais vividas.

Vigotski (1994) chama de *perejivanie* o complexo processo psicológico que envolve desde as emoções, os processos cognitivos, a memória e, até volição. *Perejivanie* seria um prisma particular, pessoal, por meio do qual o indivíduo se apropria da experiência coletiva vivida no social e se transforma/desenvolve através dela. Em outras palavras, é um prisma que refrata fatores externos (VIGOTSKI, 1994, p.339-340).

Ou seja, o ambiente não existe em absoluto, para compreender e estudar o desenvolvimento humano, é preciso conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo. Não existe ambiente social sem o indivíduo que o percebe e o intérprete. O ambiente social é uma realidade que envolve o ambiente e a pessoa, é o entre (PRESTES; TUNES, 2012, p.333).

Como é possível observar, essa compreensão desconsidera o meio em si mesmo, pois o meio/ambiente só o é a partir da relação com as especificidades de cada sujeito. Para Vigostki (2010), uma mesma situação do meio, ocorrendo no contexto de vida de várias pessoas, nos diversos níveis etários, possui uma influência diferente sobre o desenvolvimento de cada uma. Portanto, o significado do meio/ambiente será sempre particular e singular para cada sujeito, a partir do seu contexto de ser e estar no mundo.

Para explicar essa relação dinâmica do meio com o desenvolvimento humano, Vigostki, propõe uma área de conhecimento, dentre várias da Psicologia: a Pedologia. Para Vigostki, a Pedologia deverá explicar de que forma a criança toma consciência, concebe e se relaciona afetivamente com os acontecimentos que vivencia. Tal compreensão nos remete ao conceito de “particularidades”. As particularidades do/a ser/personalidade em união indivisível com as particularidades da situação estão representadas na vivência. Assim, para Vigostki (2010), essas peculiaridades funcionam de modo diferente em cada criança: algumas crianças serão afetadas por determinadas situações e outras não.

Dentro desta compreensão, Vigostki (2010) traz o conceito de singularidades constitutivas da pessoa. Somos diferentes constitutivamente, por isso percebemos as experiências de forma singular, única. O teórico apresenta modelos de singularidades infantis e as diferenciam em: excitáveis, sociáveis, animadas, agitadas, indolentes, refreadas e obtusas. Elas representam singularidades e particularidades pessoais da criança, que são cristalizadas pelas vivências/interações pessoais e únicas experimentadas por essas crianças. Além dessa questão constitutiva, o teórico acrescentou as questões externas, próprias dos contextos ou da experiência, pois esses, também são diferentes e interferem de modo diferente na forma que a criança vai registrar a experiência no cotidiano.

Com base no que foi exposto, podemos concluir que a análise dos impactos dos espaços físicos das instituições infantis deve levar em conta que a criança é um ser ativo e interativo, que apresenta particularidades e singularidades que são determinantes, juntamente com as particularidades da situação, dos modos como ela vivenciará as experiências relativas à educação infantil. Desta maneira, devemos considerar a análise e o papel do meio no desenvolvimento da criança sempre de forma sistemática e do ponto de vista das vivências, levando em conta todas as

particularidades e singularidades da criança e do seu meio, que é o que, de fato, irá determinar sua atitude frente a cada situação.

4.2.2 Especificidades e necessidades do desenvolvimento infantil do 0 a 06 anos de idade

A partir de agora, serão revistos alguns aspectos das contribuições da perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski (1896-1938) e da Psicogênese da pessoa completa de Wallon (1879-1962) para compreender as características do desenvolvimento infantil do 0 a 06 anos. Assim, serão sintetizadas as principais contribuições desses autores acerca das características, especificidades e necessidades do desenvolvimento humano do 0 a 06 anos de idade, o que permitirá pensar nas implicações dessa compreensão para se pensar os espaços da educação infantil. Parte-se da premissa de que esses autores propõem teorias sociogenéticas, isto é, partem de uma concepção de desenvolvimento como um fenômeno eminentemente social, mediado simbolicamente, sendo esses símbolos gerados nos processos interativos, comunicativos, afetivos estabelecido entre os sujeitos.

Wallon (1972) propõe uma teoria do desenvolvimento que integra motricidade, emoção e cognição. Situa a emoção no centro da relação da criança com seu mundo, enfatizando sua participação na origem da estrutura funcional da ação. Segundo Wallon (DANTAS, 1990; WALLON, 1972), são nos momentos de maior dependência da criança que ocorrem as manifestações emocionais mais intensas e o “seu decréscimo [das manifestações emocionais] acompanha o aumento das possibilidades de ação direta” (DANTAS, 1990, p. 6). Wallon desenvolveu sua teoria preocupado em oferecer subsídios teóricos para a intervenção das práticas educacionais na França, pois tinha a compreensão de que a escola seria responsável por promover o desenvolvimento da criança. Esta atitude conferiu-lhe uma indicação para ocupar o Ministério da Educação Nacional e para ser diretor de um movimento que visava reorganizar a universidade francesa. Dessa forma, o teórico e pesquisador assumiu outros cargos políticos, que juntamente com o seu trabalho como pesquisador possibilitou-lhe ser um dos protagonistas da reforma educacional francesa no pós-guerra. Sua posição teórica era uma crítica a forma de ver a criança de modo fragmentado.

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais suscetível de desenvolvimento e de novidade (WALLON, 2007, p. 198).

Na proposta educativa walloniana, a integração é um conceito fundamental na formação do educando, e é claramente descrito por Mahoney (2008, p. 15):

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela.

Assim, não tratava a criança como um vir-a-ser, mas como uma pessoa completa, que deve ser compreendida dentro de seu próprio momento evolutivo. Tal posição, impõe a necessidade de repensarmos as práticas e teorias da educação infantil que colocam a criança em uma posição objetificante e não como sujeitos ativos, com direitos e desejos.

O desenvolvimento da pessoa como um ser completo, com é de se esperar, não se dá de modo linear e contínuo, mas é marcado por contradições, conflitos e alternâncias na predominância dos conjuntos funcionais. Para Wallon, o desenvolvimento se dá por etapas sucessivas e o ritmo por meio do qual se sucedem as etapas do desenvolvimento é descontínuo, marcado por rupturas, retrocessos e avanços, causando em cada uma das etapas mudanças radicais nas etapas que se precederam, ao mesmo tempo que prepara para as etapas posteriores. Na passagem dos estágios, Wallon descreve que ocorre uma alternância entre as formas de atividades, necessidades e interesses da criança, ao que ele chamou de “alternância funcional”. Dessa forma, em cada fase há o predomínio ou da dominância afetiva ou da cognitiva, num progressivo movimento de integração da personalidade e da diferenciação da pessoa em relação aos outros. Assim, há cinco estágios de desenvolvimento do ser humano: O estágio impulsivo-emocional (primeiro ano de vida), o sensório-motor e projetivo (de 1 a 3 anos), o do personalismo (entre 3 e 6 anos de idade), categorial de 6 a 13 anos), e, finalmente, o estágio da puberdade e da adolescência. De acordo com Wallon (2007), nos estágios impulsivo-emocional, personalismo, puberdade e adolescência, predomina a afetividade e há um movimento de autocentração, no qual a pessoa volta-se para si mesma (força centrípeta), enquanto no sensório-motor e projetivo e categorial há predomínio do conjunto funcional cognitivo e o movimento é de descentração, no qual a pessoa volta-se para o mundo externo e para o conhecimento do outro (força centrífuga).

Como é possível perceber, os três primeiros estágios de desenvolvimento descritos por Wallon (2007) são de particular interesse para esse estudo, pois eles dizem respeito às crianças que frequentam Instituições de Educação infantil e, por isso, serão detalhados aqui.

a) Estágio Impulsivo-emocional:

De acordo com Wallon (1981), nos primeiros três meses de vida há, fundamentalmente, atividade motora reflexa, marcada por descargas musculares, expressadas por meio de movimentos bruscos, enrijecimento e relaxamento da tensão muscular. Nesse estágio inicial do período, pode-se dizer que a impulsividade aparece em seu estado mais puro.

A partir dos três meses e até o primeiro ano de vida surgem movimentos mais diferenciados e a comunicação das emoções se torna mais eficiente por meio do corpo. Assim, é possível reconhecer o medo, a raiva, a alegria, a tristeza e a frustração que são sempre acompanhadas de clara variações no tônus do corpo, que é o que ao autor chamou de protolinguagem (uma linguagem primitiva), marcada pelas reações expressivo-afetivas que possibilitam as trocas comunicacionais entre o bebê as pessoas a sua volta. Aos poucos, essas manifestações comunicacionais primitivas vão se tornando intencionais e a criança vai adquirindo um maior domínio e reconhecimento sobre o seu corpo, o que a leva progressivamente a diminuir seu estado de simbiose afetiva e física (WALLON, 1981).

b) Sensório-motor e projetivo:

Neste estágio, que ocorre entre as idades de um a três anos, o bebê diferencia-se do outro e de seu meio e desenvolve uma atividade mais exploradora do ambiente externo. Assim, nele prepondera a **intencionalidade da ação**, que tem como pré-requisitos o domínio da postura ereta e da marcha e a liberação das mãos para manusear os objetos de forma intencional. Progressivamente, a mobilidade espacial da criança e o desenvolvimento da fala permitem-lhe expressar seus desejos, necessidades e queixas. A fala também lhe permite nomear objetos, o que requer que ela identifique características essenciais dos objetos e perceba as semelhanças e diferenças entre eles (tamanho, cor e forma inicialmente). Por meio da exploração de objetos e ao experimentar movimentá-los no espaço, a criança vai adquirindo noção espacial e vai ajustando seus movimentos sobre os objetos. Isso lhes permite o desenvolvimento da inteligência prática (WALLON, 1981).

Além disso, por volta dos três anos surgem as atividades lúdicas, a partir das quais as crianças vivenciam processos imaginativos, brincando de faz-de-conta. Para Wallon (1981), assim como para Vigotski e Leontiev (1978), essa atividade é promotora do desenvolvimento infantil nesse estágio. Durante a brincadeira de faz-de-conta as ações da criança são reguladas pela capacidade de **representação** mental que ela faz das situações que ela imita. Assim, dá-se início a um complexo processo de preponderância da atuação do pensamento em detrimento das ações, isto é, a cognição se sobrepõe ao movimento. Wallon (1981) defende que com a inauguração da

função simbólica e com o domínio da linguagem, neste estágio, há a passagem do biológico ao psicológico.

Compreender as características e particularidades desse estágio tem importantes implicações para a organização dos espaços da educação infantil, especialmente das creches. Os espaços devem ser amplos, permitir os movimentos exploratórios de subir, descer, se afastar se aproximar e devem permitir a exploração dos objetos. Por isso, os objetos devem ser múltiplos, atrativos, lúdicos, educativos, coloridos, de várias formas, tamanhos e texturas. O mobiliário deve ser acessível e deve permitir a autonomia das crianças para fechar e abrir portas, gavetas, acessar materiais e brinquedos.

c) Personalismo:

Entre mais ou menos três anos e até por volta dos seis anos de idade surge a tarefa preponderante de desenvolver a identidade da criança e a consciência de si, que depende do confronto com a identidade do outro. Assim, esse período é caracterizado por constantes embates nas relações interpessoais porque a criança afirma-se às custas da negação do outro (WALLON, 1981). Nessa etapa, há recorrência dos pronomes *meu* e *eu*, entendida como forma de defender seu espaço egocentricamente, autoafirmando-se. Por essa razão, a criança exibe dificuldades em dividir seus brinquedos e quer tomar posse do que não lhe pertence. Aqui a mediação do adulto torna-se fundamental para a criança desenvolver a capacidade de perceber as necessidades de seus colegas e de dividir seus pertences com eles. Por volta de quatro ou cinco anos de idade consolidam-se as brincadeiras de jogos de papéis, nas quais a criança “imita” distintos os papéis sociais que lhe são familiares: dos pais, dos professores, de motoristas, de cantor etc., o que lhe permite desenvolver sua afetividade, sua cognição, sua motricidade e sua personalidade. Do ponto de vista psicomotor, os jogos de papéis exigem a participação sensório-postural de alguém (de quem se imita) e a elaboração postural-gestual da criança (WALLON, 1981).

A compreensão desse estágio também tem sérias implicações para se pensar o espaço de sala de referência a educação infantil. O espaço deve incorporar lugares coletivos, mas também lugares individuais, nos quais a criança possa exercer e desenvolver sua individualidade. Nos espaços coletivos, onde são compartilhados brinquedos e materiais comuns, deve haver a atuação mais direta do adulto responsável como mediador das relações sociais ali estabelecidas, auxiliando os pequenos a resolver os conflitos interpessoais que certamente surgirão. Além disso, o espaço deve incorporar objetos (roupas, acessórios, ferramentas, instrumentos) que permitam às crianças brincar de representar papéis sociais comuns em sua cultura.

No que diz respeito ao processo de desenvolvimento humano em Vigotski (1989, 1999), deve-se considerar que a aprendizagem mediada é o seu motor, ou seja, o desenvolvimento depende da aprendizagem e ele resulta de um processo de apropriação da experiência humana acumulada (cultura). Esse processo de apropriação é interativo, ou seja, o sujeito atua sobre o meio social e essa atuação é sempre mediada por um outro sujeito mais experiente. Dessa interação são produzidas formas mais complexas de compreender, sentir e agir no mundo.

Vigotski, ao longo de sua obra, vai descrever o desenvolvimento da criança em períodos (aproximadamente 3 anos cada), sendo alguns desses períodos marcados por estabilidades (mais longos) e intercalados por períodos mais curtos, ou períodos de crises. Nessa perspectiva, as crises representam a fase de transição de passagem de um período ao outro. Para Leontiev (1978, p. 63), o que caracteriza o estágio que a criança se encontra é a mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais e a sua atividade predominante.

Assim como Wallon, Vigotski (1997) entende que o desenvolvimento é um processo não-linear e, portanto, os seus períodos não são estruturas fixas e estáticas. Assim, o autor apresenta uma proposta de periodização, destacando as rupturas ou as crises que antecedem cada período: a crise pós-natal; primeiro ano (dois meses - um ano); a crise de um ano; primeira Infância (um ano – três anos); crise dos três anos; idade pré-escolar (três anos – sete anos); crise dos sete anos; idade escolar (oito anos-doze anos); crise dos treze anos; puberdade (quatorze anos-dezoito anos) e crise dos dezoito anos (OLIVEIRA; SANTANA, SILVA; RODRIGUES, 2018). A cada um desses períodos, a criança compreende o mundo e a si mesmo, sente e se comporta de forma distinta, a depender o modo como se apropria das formas de agir, sentir e pensar no mundo que estão sintetizadas nos objetos materiais e simbólicos de sua cultura e nas práticas humanas historicamente produzidas. O fenômeno que permite a apropriação dessas formas de agir, sentir e pensar é a ATIVIDADE própria da criança. Por isso, a categoria ATIVIDADE é central na teoria do autor e foi desenvolvida posteriormente por seu seguidor Leontiev.

Para Vigotski (1997) e Leontiev (1978) cada período do desenvolvimento infantil é marcado por uma atividade principal, também chamada de atividade guia. Considerando os períodos que interessam ao presente estudo, na “crise pós-natal”, a atividade principal da criança é o mamar, no “primeiro ano” a atividade principal é a exploratória e de comunicação emocional com a mãe. Já na “primeira infância” inicia-se a atividade intencional de manipulação de objetos e há o desenvolvimento da linguagem e na idade “pré-escolar”, a atividade principal é a atividade lúdica ou a brincadeira. A esse respeito, Vigotski (1997) afirma que não é a atividade por si só que vai desenvolver a criança, mas para desenvolvê-la a criança irá se engajar em ações que servirão de base para desenvolver suas funções psicológicas que são necessárias a realização da dada

atividade. Dessa forma, para o autor, a nova formação psicológica é um produto e não um pré-requisito para que se entenda os distintos períodos etários.

Para Vigotski (1997, p. 264):

No início de cada faixa etária, a relação que se estabelece entre a criança e o meio que a rodeia, especialmente o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para esta idade. [...]. A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento durante o período de cada idade. [...] Portanto, a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguns idades, é esclarecer a situação social de desenvolvimento.

Nesse sentido, na perspectiva do autor, o meio físico é entendido em seu sentido mais amplo é dotado de elementos simbólicos e culturais, pois comporta objetos socialmente construídos, cujo uso e função depende de uma apropriação ativa. Por exemplo, uma sala de referência da educação infantil tem uma estrutura particular, tem mobiliários adequados, tem brinquedos e outros materiais pedagógicos que foram construídos ao longo da história humana. Os mobiliários, os brinquedos e os materiais constituem a aspectos físicos do meio social no qual a criança se desenvolverá e com o auxílio dos adultos ela aprenderá as funções e o uso desses objetos. Portanto, as características da idade pré-escolar só podem ser compreendidas se levarmos em conta essas condições concretas de desenvolvimento infantil, que ocorrem durante um grande período do dia em salas de referência. Nestes termos, de acordo com Leontiev (1978, p. 59), a criança “assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles”. Dessa forma, a criança se desenvolve porque age e participa ativamente de seu meio social, realizando ações e atividades que reproduzem os processos culturais plasmados nos objetos que foram construídos pelos homens ao longo do seu processo civilizatório.

4.2.3 As influências da Psicologia do Desenvolvimento sobre as políticas públicas da educação infantil⁵

Como é possível ver na seção anterior, a visão contemporânea de desenvolvimento infantil vê a criança como sujeito ativo e interativo, que se desenvolve na e pelas relações sociais que se estabelecem em distintos espaços sociais, sendo os Centros de Educação Infantil um desses espaços privilegiados de desenvolvimento. Dessa forma, o espaço educativo precisa levar em conta que as crianças são sujeitos capazes de produzir novos conhecimentos e de se desenvolver de

⁵ O texto construído nessa seção final é adaptado do capítulo de livro intitulado: ESPAÇOS FÍSICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONVERGÊNCIAS ENTRE A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E A ARQUITETURA ESCOLAR de autoria da doutoranda e sua orientadora que está no prelo.

forma ativa e, portanto, o ambiente precisa ser propício à exploração, experimentação, manipulação e transformação.

A criança se apropria de sua cultura inicialmente pela manipulação dos objetos de seu ambiente, com a mediação de um adulto, por meio da linguagem, e também por meio de sua atividade, que é inicialmente exploratória e depois se torna lúdica. Nesse sentido, nos três primeiros anos de vida, explorar o ambiente e seus objetos para estabelecer relações de diferença e de semelhança, de classificação por ordem de tamanho ou cor, por exemplo, correr, pular e brincar e desenvolver sua autonomia são todas necessidades de desenvolvimento infantil. Assim, os espaços destinados a essas crianças devem ser amplos, permitir os movimentos exploratórios de subir, descer, se afastar, se aproximar, e devem permitir a exploração dos objetos variados em texturas formas e tamanhos para garantir o pleno desenvolvimento infantil. Além disso, os objetos devem ser atrativos, lúdicos e educativos. O mobiliário deve ser acessível e deve permitir o desenvolvimento da autonomia das crianças para acessar materiais e brinquedos, ou seja, para que a criança possa usufruí-lo de forma independente.

A partir dos três anos, quando começa a se formar o senso de identidade individual e de posse, o espaço deve incorporar lugares coletivos, mas também lugares individuais, nos quais a criança possa exercer e desenvolver sua individualidade. Nos espaços coletivos onde são compartilhados brinquedos e materiais comuns deve haver a atuação mais direta do adulto responsável, como mediador, auxiliando os pequenos a resolver os conflitos interpessoais que certamente surgirão. Além disso, o espaço deve incorporar objetos (roupas, acessórios ferramentas, instrumentos) que permitam às crianças brincar de representar papéis sociais comuns em sua cultura, já que essa etapa é marcada pela brincadeira de faz-de-conta como principal atividade infantil que promove o desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Em termos de documentos normativos apresentados ao longo desta Tese (em especial o RCNEI, os Indicadores de Qualidade para Educação Infantil, os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças em especial, e os Manuais Técnicos do FNDE), pudemos observar que neles há grande preocupação de que os espaços devam respeitar as especificidades físicas das crianças e seu direito à saúde e segurança. Por exemplo, vimos no que RCNEI que as questões concernentes aos espaços e ambientes estão diretamente associadas à questão relativa aos cuidados com a saúde e com a proteção das crianças (BRASIL, 1998a). Assim, a acessibilidade a adequação dos mobiliários e da altura das janelas à escala infantil, bem como a preocupação com ventilação, insolação, segurança, salubridade, saneamento, higiene, luminosidade, temperatura e conforto estão presentes em todos esses documentos.

Além disso, aparece a preocupação com o respeito à necessidade de explorar o ambiente e seus objetos, e de se movimentar (correr, pular, brincar), ligadas às especificidades psicomotoras e cognitivas da criança. De acordo com vários documentos (RCNEI, Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação, Indicadores de Qualidade para Educação Infantil, Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças e Manuais Técnicos do FNDE) os espaços devem favorecer o desenvolvimento da autonomia/independência das crianças, com segurança. Finalmente, ainda que com menos frequência, há menção em alguns dos documentos (especificamente, o RCNEI, os Indicadores de Qualidade para Educação Infantil e os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças) à importância de se organizar espaços, materiais e atividades para as brincadeiras das crianças, incluindo as brincadeiras de faz-de-conta, ou simbólica, que é a atividade guia do desenvolvimento infantil a partir dos três anos de idade.

De qualquer forma, como é possível perceber, há uma confluência entre o que é preconizado nos documentos normativos, em termos de especificidades e necessidades infantis, e os conhecimentos científicos advindos das perspectivas vigotskiana e walloniana. Ou seja, os documentos se apoiam numa visão contemporânea de desenvolvimento da criança de 0 a 06 anos e, com base nessa visão, aliada a conhecimentos oriundos da arquitetura escolar, organizam as normas e orientações acerca dos espaços físicos, na medida que entendem que esses espaços são condicionantes dos processos de cuidar e educar na educação infantil.

Os avanços legais e práticos da educação infantil no Brasil, em termos de acesso e cobertura, não são suficientes para garantir educação de qualidade para seu público. A qualidade da educação depende, dentre outras coisas, da qualidade dos espaços físicos onde ela se dá, e, de acordo com o que estudiosos da Arquitetura Escolar e da Psicologia defendem, essa qualidade deve levar em conta as especificidades e necessidades dos principais usuários dos espaços.

A Psicologia do Desenvolvimento de orientação materialista-histórica e dialética, através das contribuições de Vigotski, Luria e Wallon, tem oferecido um arcabouço teórico rico para a educação infantil e tem subsidiado o campo das políticas públicas em educação. Em outras palavras, a teoria e a política falam do mesmo sujeito e compartilham de visões semelhantes acerca de seu processo de desenvolvimento. Dessa forma, parece importante analisar em que medida, na realidade prática dos municípios, as instituições infantis estão de acordo com as normativas nacionais e locais, pois, uma vez estando, elas respeitarão as necessidades e peculiaridades das crianças que atendem.

4.3 Contexto social, econômico e político de influência em que se desenvolveu a Política Pública voltada para a educação das crianças de zero a seis anos no Brasil

De acordo com Kramer (2006), o tema relativo ao atendimento dos direitos das crianças de 0 a 06 anos, em especial a política de educação infantil, incluindo aí as práticas de educação e cuidado em relação a essas crianças e as alternativas de formação de seus educadores, vêm ocupando os debates educacionais e sendo foco da ação de movimentos sociais no Brasil nos últimos 30 anos. Kramer (2006), ainda afirma que tais avanços estão diretamente ligados à atuação dos fóruns estaduais de educação, que, desde 1994, têm se posicionado de forma incisiva e articulada para contribuir com os encaminhamentos políticos e com a busca de alternativas para que o exercício desses direitos. Para a autora, a luta pela inclusão no FUNDEB da educação de crianças de 0 a 6 anos é um exemplo disso. Tendo em mente esses avanços políticos e sociais, essa segunda parte de Fundamentação, que visa atender ao primeiro objetivo específico, trará a trajetória de construção da Política de atendimento às crianças de 0 a 6 anos no Brasil, com foco no contexto da influência.

4.3.1 A construção da Política Pública Educacional de atendimento às crianças no Brasil

Uma dificuldade que parece ter estado sempre presente no Brasil, como analisa Kramer (2006) é a de achar caminhos para assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da heterogeneidade das populações, principalmente infantis, e das contradições da sociedade brasileira. Para autora, essas contradições dizem respeito às questões relativas à situação política e econômica, à pobreza das nossas populações, questões sociais de natureza urbana e rurais e aos problemas educacionais que, cada vez mais, assumem proporções graves e têm implicações sérias, exigindo respostas firmes e rápidas, nunca fáceis. Via de regra, tais respostas se apresentam por meio da construção de políticas públicas sérias e comprometidas com a consolidação da cidadania e com bem-estar da população.

A proposta desta seção é contextualizar, no Brasil, as condições e o cenário de nascimento da Política Pública Educacional de atendimento às crianças de 0 a 6 anos, ou seja, analisar seu contexto de influência. Pode-se, assim, dizer que se pretende resgatar os primeiros passos da política de atendimento a crianças em instituições públicas. Esse caminhar se faz necessário, no sentido de elucidar como o poder público vem tratando, ao longo dos anos, a prestação deste serviço a esse público em especial, o que permitirá compreender como essas primeiras ações repercutem no atendimento e nas condições oferecidas às crianças nesse momento. A pretensão aqui não é realizar um levantamento histórico, mas aglutinar registros de períodos importantes

com avanços e retrocessos ocorridos até o ano de 1988, ano de consolidação por meio da Constituição Federal, do direito público e subjetivo destas crianças à educação em espaço público e coletivo no Brasil. Nesta caminhada, várias categorias de estudo como criança, infância, pedagogia e educação infantil se entrelaçaram nas diversas esferas destinadas ao cuidado da criança.

Kuhlmann Jr (1991), importante historiador do campo da Educação e, particularmente, da educação infantil, trouxe na sua pesquisa de mestrado um registro da evolução deste atendimento na Primeira República. Sua pesquisa está aportada entre os anos de 1899 à 1922. Segundo Kuhlmann Jr (2010), antes da criação de creches, existiu no Brasil a “Roda dos Expostos”, criada em 1726, que eram instaladas em conventos, hospitais ou casas da misericórdia com a finalidade de receber crianças abandonadas por seus pais. Essas instituições surgiram com a finalidade de diminuir os índices de mortalidade infantil da época. Das primeiras “Rodas dos Expostos ou Asilos” às instituições de educação infantil que conhecemos hoje foram várias lutas, com muitos atores diferentes, e que atenderam a múltiplos interesses ao longo deste processo, como veremos.

Segundo Kuhlmann Jr (1991), as primeiras creches surgem como uma oferta aperfeiçoada da “Roda” para acolher as crianças evitando, assim, que as mães sem condições de criar suas crianças as abandonassem. Essa iniciativa de atendimento à criança marginalizada, segundo o autor, era sustentada por três argumentos principais: o médico-higienista, o jurídico-policial e o religioso. Interessante notar que o autor chama atenção para a visão hegemônica do interesse sanitário da época. A esse respeito, Kuhlmann Jr (2010) afirma que nos anos de 1870 os conhecimentos sobre micro-organismos e doenças, juntamente com a necessidade de prevenção de doenças e combate à mortalidade infantil, fez com que os médicos ganhassem um papel de destaque nas discussões sobre políticas públicas para infância. Dessa forma,

os higienistas discutiam os projetos para a construção de escolas, a implantação dos serviços de inspeção médico-escolar e apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino, em especial com relação à educação primária e infantil (Kuhlmann Jr., 2010, p. 90).

Ainda segundo Kuhlmann Jr (1991), e apoiado em Vieira (1986), existiam outros interesses paralelos que também influenciaram a oferta de serviços de educação infantil, sendo um deles o surgimento da indústria têxtil, que levou os empresários a construir creches para abrigar os filhos dos operários da época. A construção da creche da Vila Operária Maria Zélia, do Industrial Jorge Street é um exemplo disto (VIEIRA, 1986), mas é importante frisar que

[...] embora a necessidade de ajudar no cuidado dos filhos pequenos estivesse ligada a uma situação produzida pelo próprio sistema econômico, tal ajuda não foi reconhecida como um dever social, mas continuou a ser apresentada como um favor prestado, um ato de caridade de certas pessoas ou grupos (OLIVEIRA, 2007, p. 95).

Outras questões, de cunho mais ideológico e estrutural, também estavam presentes neste contexto de início do século XIX, influenciando o surgimento da política de assistência às crianças. A discussão mundial sobre uma nova concepção de infância, a estrutura familiar, o trabalho feminino, assim como as questões econômicas globais, segundo Mende's (2015), foram fortes aspectos condicionantes da história das instituições de educação infantil no mundo e no Brasil. Diante deste contexto, Mende's (2015) afirma que o primeiro olhar da sociedade para as instituições de assistência à infância foi de preconceitos pois, como já foi dito, elas eram apenas espaços destinados ao recolhimento de crianças pobres e carentes marcados pelo cuidado com o corpo, saúde e alimentação. Colaborando com Mende's (2015) sobre o contexto sociocultural e político da época, Pietrobon (2010, p.8) afirma que “o cotidiano vinha transformando-se de forma acelerada devido ao prelúdio do fim da escravidão, ao declínio da monarquia, à instauração da república, à industrialização e à urbanização crescentes, à presença da força feminina e infantil no mercado de trabalho e de forma explorada”. Essa sociedade, em plena transformação, requeria urgência nas ações de acolhimento às crianças pequenas.

A pesquisa de Campos e Pereira (2015) consta de um levantamento bibliográfico sobre o atendimento a crianças pequenas no Brasil, com registro de 1870 até o ano de 1940. Segundo as autoras, esses anos corresponderam aos anos de surgimento e difusão de diferentes instituições de atendimento à infância no país. Elas reforçam a discussão de que as instituições pré-escolares surgem no Brasil mediante a necessidade de atendimento assistencialista para a criança e sua família, como resultado da articulação de interesses políticos, médicos, pedagógicos e religiosos. As autoras também aceitam o fato de que essa caminhada foi marcada por diversas e divergentes concepções no que se refere às funções exercidas por essa emergente instituição de atendimento à infância.

Resgatam, Campos e Pereira (2015), que a chegada das instituições de atendimento à infância no Brasil, na segunda metade do século XIX, ou na década de 1870, mais precisamente, tiveram forte influência do movimento que também estava ocorrendo em vários países da Europa, marcado pela criação de creches, de jardins de infância de Froebel e de salas de asilo, chamadas posteriormente de escolas maternas, durante a primeira metade do século XIX.

As autoras (2015) ainda afirmam que o Brasil naquele momento histórico enfrentou sérias crises em vários campos sociais, como no campo da política, da economia e nas áreas sociais (médicas, higiênicas, pedagógicas e religiosas), que criaram as condições para o surgimento de muitas crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Tal fato impôs a necessidade de oferta de atendimento assistencialista para essas crianças e suas famílias. Contribuindo com essa

argumentação, Kramer (1998) também reforça a tese de que as creches que surgiram na época tinham a função de “guardar” a criança pobre, afastando-a do trabalho, além de servir como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores.

Contra-pondo-se a essas instituições assistencialistas, como as creches, sem fins pedagógicos, também é possível resgatar o surgimento, no Brasil, de instituições voltadas à educação de crianças pequenas, como os jardins de infância. A educação infantil surge, de fato, antes das creches, mas as primeiras eram destinadas a atender aos filhos da burguesia. Campos e Pereira (2015) relata que primeiro jardim de infância no Rio de Janeiro no Colégio Menezes Vieira foi fundado em 1875 para atender às crianças da elite carioca. Assim, neste Estado nasce primeiro o jardim de infância, em instituição particular, destinado aos filhos dos ricos e somente vinte e quatro anos depois é que foi inaugurada a primeira creche no Brasil para os filhos das operárias da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro no ano de 1899. Ainda segundo as autoras, o primeiro jardim de infância público do país foi criado em 1896 na cidade de São Paulo, como um anexo à Escola Normal Caetano de Campos, e a primeira escola maternal brasileira é criada em São Paulo, em 1908, com o objetivo de atender os filhos dos operários. Para Kuhlmann Jr. (2010) utilizava-se o termo pedagógico para diferenciar o tipo de instituições e o público que por elas seriam atendidos.

Esse breve resgate histórico do surgimento das instituições destinadas ao cuidado da criança pequena no Brasil revela um caminho diferente e divergente dos motivos que levaram ao atendimento dos filhos da elite e dos filhos dos pobres, como já foi dito. Os jardins de infância, sustentados em processo educativo, com base na proposta pedagógica em curso na Europa com a experiência froebeliana, símbolo de progresso e civilização da época eram voltados à educação de crianças de 3 a 7 anos. Tinham nos seus currículos atividades que envolviam cuidado com o corpo, observação da natureza, poesia e canto, trabalhos manuais, formação moral e religiosa, dentre outras atividades. Em contrapartida, a creche nasce com um caráter assistencialista de guardar e proteger as crianças pobres em situação de vulnerabilidade, como já foi dito.

É importante ponderar aqui, o alerta feito por Kuhlmann Jr (2010) acerca da afirmação recorrente de que as primeiras creches não teriam proposta pedagógica. Para o autor, para as camadas populares, ou seja, para os filhos dos operários e as crianças abandonadas, as creches seriam pautadas na educação moralizante e no cuidado com a higiene e saúde. Elas visavam retirar as crianças pobres das ruas, como já foi dito, mas buscavam preservá-las das más influências e dos maus costumes de seu meio. Assim, além da ênfase assistencialista e de proteção destas instituições, o que existia de pano de fundo era uma “pedagogia da submissão [...]” (KUHLMANN JR 2010, p.166). Portanto, as instituições públicas de atendimento às crianças pobres foram

constituídas inicialmente com o intuito de tão somente tutelar essa criança desamparada e só no decorrer dos anos essas instituições ganharam o aspecto de Instituição de Educação.

No finalzinho do século XIX e início do século XX, segundo Andrade (2010), há uma presença mais direta do Estado nas questões ligadas à infância no Brasil, mesmo que esse papel tenha sido mais regulador e fiscalizador, especialmente no que diz respeito às instituições filantrópicas e assistenciais, como veremos mais adiante. Segundo Andrade (2010), eram 15 instituições em 1921 e 41 no ano de 1924, em várias capitais e cidades do país, no período do Brasil República.

De acordo com Paschoal e Machado (2009), em todo o território nacional, a partir dos anos 1920 e 1930, a educação ofertada às crianças pequenas se torna objeto de grande interesse e disputa por parte da sociedade. Isso porque, neste período, o país iniciava profundas transformações sociais e econômicas impulsionadas pelo processo de modernização, decorrente da instalação de fábricas, que fez com que mulheres passassem a integrar a força de trabalho. Assim, as mulheres e os imigrantes europeus recém-chegados, que também buscavam ocupar os postos de trabalho, passaram a reivindicar o direito de seus filhos frequentarem instituições de educação infantil nesse período. Para os autores, “o atendimento à criança para além do que ocorria no âmbito privado de cada família possibilitaria a superação das precárias condições sociais as quais ela estava sujeita, levando à defesa de uma educação vista como compensatória desses problemas” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 84).

O aumento gradual da oferta deste tipo de serviço de educação, na década de 1920, segundo Andrade (2010), deu-se em virtude do aumento da pressão por creches em decorrência dos problemas econômicos vivenciados no Brasil. Para o autor, a expansão do atendimento neste período, embora de forma insignificante diante da demanda, se deu diante da capacidade organizacional da população que passou a exigir seus direitos sociais, como já foi dito. Em consequência, em 1925 foi promulgado um decreto no Estado de São Paulo que regulamentou as escolas maternas e em 1935 foram instituídos os Parques Infantis (PI) nos bairros operários, sob a direção de Mário de Andrade. Entre 1935 e 1938, segundo Nogueira (2015), o escritor convidado pelo então prefeito Fábio Prado assumiu a tarefa de criar e conduzir o Departamento de Cultura, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura em São Paulo e, então, cria os Parques Infantis.

Na perspectiva de Faria (1994), a experiência dos Parques Infantil (PI) foi de muita importância para a proposta vindoura de atendimento à criança no Brasil e influenciou o pensamento futuro em relação aos espaços físicos destinados para as crianças pequenas. Além disso, essa experiência contribuiu para formatar uma pedagogia da infância que respeitasse as

crianças e suas necessidades específicas oferecendo um espaço diferenciado para esse atendimento.

Os Parques Infantis (PI) eram um espaço público de educação não-escolar para as crianças pequenas de família operária. Essa iniciativa teve o intuito de garantir às crianças o direito à infância. Nogueira (2015) afirma que a proposta dos PI apostava em uma infância livre para assegurar o desenvolvimento integral de meninos e meninas pequenas. A planta arquitetônica e o regimento interno dos parques, segundo Faria (1994), apresentavam características e elementos que apontavam para construção de uma pedagogia da educação infantil no País.

Segundo Farias (1999, p. 24),

Os Parques Infantis [...] podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana e a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços.

A contribuição dessa iniciativa para a elaboração de futuras políticas e planos voltados à educação infantil no Brasil é inegável. A base de uma pedagogia para infância que respeitava a criança enquanto criança e não a transformava em um aluno ou um adulto precocemente⁶ estava preservada no ideário do Parque por ser um espaço pensado para garantir o direito à infância e isso se configura no direito a brincar, a não trabalhar, a expressar-se das mais variadas formas e intensidades e na promoção de todas as dimensões humanas. O lúdico, o artístico, a imaginação e as diversas possibilidades de construção de conhecimento espontâneo, do imprevisto, da cultura infantil e seu intercâmbio com os adultos e suas culturas estavam presentes nesta proposta (FARIA,1994). A autora afirma que essa proposta foi inspirada nos trabalhos de Froebel desenvolvidos na Europa defendia que as crianças são como flores que desabrocham e, portanto, precisariam ser respeitadas em seu processo natural de desenvolvimento.

Resgatando o que apregoava o “Regimento Interno” dos parques, Faria (1994) registra que

(...) no PI as instrutoras também deveriam brincar com as crianças, ensiná-las a brincar e preservar as brincadeiras tradicionais (1º h, i, j) e não lhes perturbar ou ameaçar sua liberdade e espontaneidade (1º f). O respeito à produção das crianças estava assegurado (2º j, k) já que seus desenhos deveriam ser enviados para o DC com os respectivos nomes e idades. A instrutora tinha muitas responsabilidades em relação à organização e à manutenção do espaço físico (4º item), seu “instrumento de trabalho”. Era proibido o uso de varinhas e bastões... (2º n) (FARIA, 1994, p. 68)

Para Faria (1994), foi a partir de seu modo contraditório de pensar a infância e a humanidade que o criador dos Parques Infantis, Mário de Andrade, pôde conceber o PI como um

⁶ No pensamento dos idealizadores dos PI, as escolas desrespeitavam o processo natural de desenvolvimento humano das crianças e as transformavam precocemente em alunos e depois, em adultos, segundo Faria (1999).

espaço do brincar gratuito, “à toa”, e outros modos de brincar nem sempre ao gosto da educação escolar na sociedade capitalista. Segundo a autora, aqueles que pensam a educação infantil como uma modalidade de antecipar a escolarização das crianças terão dificuldade de entender a importância do PI de Mário de Andrade.

No conjunto das atividades desenvolvidas diariamente nos Parques, afirma Faria (1994), estava incorporada uma nova concepção de conceber a infância e que aos poucos foi emergindo no cotidiano das escolas regulares, dando espaço ao lúdico, aos jogos e às brincadeiras tradicionais. Ao promover a livre manifestação das crianças com foco no desenvolvimento físico, intelectual e social, Mário de Andrade, conforme registra Faria (1994), contribui para a constituição de um jeito novo de se trabalhar com a infância abrindo um leque de possibilidades para a construção de políticas públicas e de práticas pedagógicas para essa etapa de educação.

A criança, infância, brincadeira e cultura, segundo Cabral (2014), são elementos indissociáveis na proposta dos Parques Infantis de Mário de Andrade. Segundo essa autora, quando se fala em educação infantil no Estado de São Paulo tem que se fazer referência a grande contribuição e pioneirismo de Mário de Andrade através da proposta dos Parques para a organização de rotinas e práticas de aprendizagens que contemplem os aspectos do desenvolvimento infantil.

Afirma Faria (1994) que essa iniciativa foi precursora na organização da educação infantil, ao apontar e realizar práticas que consideravam a criança em sua especificidade formativa. Para Cabral (2014), apesar do caráter assistencialista da proposta dos Parques, que era a política em curso nos anos 1930 no Brasil para as crianças pequenas, vale ressaltar a importância da intervenção do poder público por meio da construção de políticas educacionais que abarcaram, particularmente, os filhos dos operários na cidade de São Paulo e o envolvimento dos intelectuais brasileiros neste campo. Porém, essa proposta, apesar de todas as suas importantes contribuições na forma de pensar a criança para a época, ainda se constituía em uma proposta assistencialista que segundo Danailof (2013, p.169) acolhia e assistia os meninos e meninas em “estado de abandono familiar” devido ao trabalho nas fábricas de seus pais.

Para Nascimento (2015), será somente no período conhecido como Estado Novo (1937-1945) que o governo vai se responsabilizar com a esfera de serviço de atendimento infantil. Vale lembrar que nesse período é criado o Ministério da Educação e Saúde. Nascimento (2015) ressalta que as propostas do Estado, no entanto, baseavam-se no estabelecimento de convênios com entidades filantrópicas e particulares na manutenção do atendimento indireto e na implantação de programas como o “mãe crecheira”, esse último entendido enquanto modalidade de atendimento feito na própria casa por uma mãe, “mediante pagamento, de filhos de outras famílias enquanto os

pais trabalham fora” (ROSEMBERG, 1986, p.73). Assim, para Nascimento (2015), o Estado afasta-se da criação e gerenciamento direto das instituições de Educação infantil e transfere para a sociedade civil uma responsabilidade que deveria ser dele. A autora ainda relata que junto ao Ministério da Educação e Saúde é criado, em 1940, o Departamento Nacional da Criança (DNCs) com a função de estabelecer normas para o funcionamento das creches.

Transcorridas duas décadas, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 4.024 de 1961 que vem estabelecer que crianças com idade inferior a sete anos deveriam receber educação em escolas maternas ou jardins de infância. Porém, de acordo com Nascimento (2015) a nova legislação permaneceu no mesmo espírito de estimular empresas e indústrias a manter instituições para os filhos dos seus trabalhadores. De acordo com Kuhlmann Jr. (apud Nascimento, 2015.p,147), assim se observava a estreita vinculação “entre o sistema educacional e as instituições de educação infantil que se subordinavam a órgãos assistenciais de previdência ou de saúde”.

A esse respeito, Kuhlmann Jr. (2000) cita o Plano de Assistência ao Pré-escolar criado em 1967 que impulsionava que igrejas de diferentes denominações implementassem Centros de Recreação, entendidos como estratégia de um programa de emergência para atender as crianças de 2 a 6 anos dos bairros pobres e periféricos. Assim, Kuhlmann Jr. (2000, p. 10) relata que no início dos anos 1970, “[...] as religiões, a igreja católica tenha se empenhado na organização das comunidades, nos Clubes de Mães etc., favorecendo a eclosão dos Movimentos de Luta por Creches, em vários lugares do país”.

Mais uma vez, pode-se observar que o Estado se abstém de sua responsabilidade na oferta de educação para as crianças pequenas. De fato, a LDB 5.692 de 1971 determina apenas a função de vigilância da educação infantil por parte dos sistemas de ensino, como é possível observar em seu texto o seguinte trecho: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior recebam educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (art.19).

Como observa Kuhlmann Jr. (2000), até meados de 1970 as instituições de educação infantil tiveram um lento processo de expansão. Apenas uma parte das instituições mantinham ligação como os sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos. As demais instituições destinadas a atender crianças pequenas estavam vinculadas aos órgãos de saúde e de assistência, mantendo uma ligação apenas indireta com a área educacional.

A partir da década de 1970, proliferam-se as reivindicações de movimentos sociais por instituições de educação infantil no Brasil. Surge o Movimento de Luta por Creches, criado por parcelas da população que necessitavam desse tipo de serviço, que, segundo Spada (apud NASCIMENTO, 2015), foi bastante representativo no município de São Paulo entre os anos de 1978 e 1982. Esse movimento defendia a creche como uma necessidade da sociedade e o Estado

como responsável pela sua criação, oferta e manutenção. Ganham força as propostas de instituição de baixo custo para os mais pobres. Foram criados, em 1974, o Serviço de Educação Pré-Escolar (SEPRE) pelo MEC e, em 1977, o Projeto Casulo, esse último uma obra assistencialista implementada pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) (NASCIMENTO, 2015).

De acordo com Kramer (2006), em 1975 foi divulgado “O Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil” (Brasil, 1975) que consistiu no primeiro documento oficial a dimensionar o tamanho do problema que o Brasil enfrentava em termos de oferta de educação à criança de zero a seis anos. Esse diagnóstico apontava que apenas 3,51% das então 21 milhões de crianças de zero a seis anos estavam frequentando creches e pré-escolas na rede pública e privada. Quase três décadas mais tarde, o IBGE (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios, 1995-2001) indicava que a população de crianças nessa faixa etária passou a ser de 22.070.946, das quais 31,2% frequentam creches, pré-escolas ou escolas. Ou seja, pode-se observar um substancial incremento na oferta de vagas ao longo das décadas. No entanto, “apesar da expansão, ainda se configura(va) uma situação desigual, em particular no que se refere às crianças de 0 a 3 anos e aos estratos mais pobres da população: 57,1% de crianças são atendidas, mas apenas 10,6% das crianças e 0 a 3 anos (KAPPEL apud KRAMER, 2006, p.803).

As últimas décadas do século XX, para Rosemberg (2002), foram anos de fundamental importância e de preparação para a consolidação de todas as garantias que havia de vir com a constituição de 1988 em relação à educação infantil no país. Ocorreu, segundo a autora, uma mudança significativa nas políticas ligadas a infância a partir de 1970, onde a função social da creche é debatida enquanto instituição de educação das crianças. A autora divide esse período em três grandes momentos decisivos, dois deles antes da constituição e o terceiro já com o amparo legal constitucional, sendo consolidado na LBDEN (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) de 1996.

O primeiro grande momento destacado pela autora ocorreu entre o final dos anos 1970 e início dos anos de 1980. Para ela os anos 70, com a entrada do movimento de “Luta por Creches” na agenda dos movimentos sociais, é marcado pelo início desta jornada decisiva. Outro fator importante, levantado pela autora, para esse período foi a participação de UNICEF e da UNESCO, que são organismos internacionais, no estabelecimento de protocolos em relação à assistência às crianças nos países subdesenvolvidos. Silva (2021), a esse respeito, afirma que as políticas públicas para a Educação no país também sofreram as inflexões da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2000; 2003), do Banco Mundial (BM)

e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Moreira e Lara (2012⁷ apud SILVA, 2021, p.38) entende que “o Brasil está fortemente vinculado às decisões de países membros, que direcionam os rumos a serem seguidos em diferentes campos, incluindo na Educação Infantil”. Para Chossudovsky (1999⁸ apud SILVA, 2021) tal subordinação está relacionada à lógica de acordos de empréstimos. Os acordos refletem interesses dos países credores, uma vez que o capital internacional se beneficia da fragilidade econômica de países periféricos, que na busca por apoio financeiro recorrem a tais acordos.

Esses organismos internacionais, segundo Rosemberg (2002), orientavam para que o atendimento dessa população pré-escolar seguisse um modelo compensatório e amparado nos recursos da comunidade, visando requerer pouquíssima verba do Estado. Essa orientação é legalizada no texto da LDB 5692/71, que estabelece que as indústrias privadas com funcionárias que tenham filhos menores de sete anos deveriam oferecer o atendimento a essas crianças, podendo contar com a ajuda do poder público para esse fim. A LDB, no seu capítulo 2 e artigo 2º, reconhece como educação infantil os jardins de infância e as escolas maternais para as crianças com idade inferior a sete anos.

Entre as recomendações presentes nos documentos dos organismos internacionais relatadas por Rosemberg (2002a, p.34), um em particular chama a atenção pois menciona questões ligadas aos espaços para o atendimento. Para redução de custos, o atendimento deveria apoiar em recursos já existentes na comunidade, ou seja, espaços físicos, materiais e equipamentos já disponíveis, mesmos que estes não estivessem preparados para essa faixa etária e para os objetivos deste atendimento. Esse atendimento estava sob a responsabilidade da Coordenação de Educação Infantil (COEDI), órgão do Ministério da Educação. Segundo Andrade (2010), esse modelo não-formal era marcado pela improvisação de espaços físicos, material pedagógico e mão-de-obra. Foram ampliadas as creches comunitárias e municipais e eram oferecidas três modalidades de atendimento: creches, pré-escola e classes de alfabetização.

Ainda sobre os anos 1970, Kramer (2006) afirma que a educação oferecida a essas crianças tinha caráter compensatório com vistas a superar lacunas na formação das crianças provenientes das camadas populares. Segundo a autora, impulsionados por programas externos das agências

⁷ MOREIRA, J. S.; LARA, A. B. *Políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990- 2001)*. Maringá: Eduem, 2012.

⁸ CHOSSUDOVSKY, M. *A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial*. Trad. Marylene Pinto Michael. São Paulo: Moderna, 1999.

internacionais, o MEC e o Conselho Federal de Educação defendiam a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar.

O segundo marco impulsionante para a Rosemberg (2002) ocorreu logo após a ditadura militar, com os reflexos dos movimentos democráticos e de abertura política na década de 1980. Para autora, esse é o momento no qual a criança deixa de ser vista como objeto de tutela e passa a ser sujeito de direito. Entre estes direitos está o direito constitucional à educação infantil, como já foi dito, onde a creche e a pré-escola são legitimadas como um direito universal para todas as crianças de zero a seis anos e, também, como espaço de educação e cuidado complementar à educação familiar. Dessa forma, ocorre, como reflexo dessa garantia, uma mudança dentro dos órgãos oficiais como o MEC da tônica do atendimento que deixa de ser assistencial para ganhar o cunho educacional. Entra em cena o **cuidar** e o **educar** como objetivo desta modalidade de ensino.

De fato, há consenso em torno do fato que a década de 80 foi um período de garantias e conquistas para o atendimento educacional das crianças de zero a seis anos. Como foi visto, a partir da constituição de 1988 a educação infantil entrou na agenda de obrigatoriedade como serviço público. O artigo Constitucional 208, afirma que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV- Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”, validou essa conquista legal e a partir desta garantia, outras vieram. Pela primeira vez na história uma Constituição do Brasil faz referência a direitos específicos das crianças que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família. Também pela primeira vez, um texto constitucional define claramente como direito da criança de zero a seis anos de idade e dever do Estado, o atendimento em creche e pré-escola⁹ (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995, p.17 e 18).

Na década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei federal 8069/90) reforça esse direito ao regulamentar a Constituição Federal e explicitar mecanismos que possibilitam a exigência legal dos direitos da criança (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002). Rosemberg (2002) dá sequência à sua argumentação dizendo que, conseqüentemente às

⁹ Vale lembrar, que de acordo com Silva (2021), o ordenamento jurídico nacional relativo aos direitos das crianças proposto pela Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988) foi influenciado por fóruns e intervenções internacionais, tais como: Declaração de Genebra (1924); Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959); Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da justiça e da infância e da Juventude: regras de Beijing (1985); Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989); a Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o desenvolvimento das crianças nos anos 90 (1990); Plano de ação para implementação da Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da criança nos anos 90 (1990); Convenção relativa à Proteção das Crianças e à Cooperação em Matéria de Adoção Internacional (1993); Interdição das Piores Formas de Trabalho das Crianças da Convenção da OIT (1999); Relatório da sessão especial da Assembleia Geral das Nações Unidas sobre a criança: “Um mundo para as crianças” (2002); A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC-2000); A Declaração do Milênio (2002); Um mundo para as crianças +5 (2007) e Resolução com as Diretrizes de Cuidados Alternativos à Criança (2009).

garantias legais, passou a haver, no campo da prática, uma maior pressão popular por vagas nestas instituições de educação. Com o reconhecimento do seu caráter educativo, a creche passa a ser reivindicada não só pelas mães trabalhadoras e operários, como antes, mas agora também ela é objeto de desejo da classe média e das mães intelectuais. Esse período registra o marco do reconhecimento legal e abriu uma nova demanda: a luta para que as garantias constitucionais de fato fossem aplicadas no campo da prática, consolidando assim o direito destas crianças.

Para Andrade (2010), devido à dicotomia histórica existente entre os protocolos legais e a sua efetivação na realidade brasileira, muitos embates e desafios ainda estavam por vir de modo que se garantisse a educação de qualidade para as crianças de zero a seis anos brasileiras. Essa caminhada também é relatada por Rosemberg (2002a), no terceiro momento impulsionante da política de atendimento à criança, que ocorreu segundo a autora no pós LDB 9394/96.

De todo modo, com essa LDB foram observados avanços claros na política de atendimento à criança de zero a seis anos, como é possível observar na seção II, Da educação infantil, ainda que tenha havido somente três artigos, 29, 30 e 31 que tenham tratado do tema:

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

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
I- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II- pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino Fundamental.

De acordo com Rossetti-Ferreira et al. (2002), e como já foi dito, a LDB inclui de forma efetiva a educação infantil no sistema educacional brasileiro, na condição de primeira parte da Educação Básica. Em decorrência disso, os municípios passaram a ter o dever de promover a integração das instituições de educação infantil aos seus sistemas de ensino que antes encontravam-se atreladas à Assistência e Promoção Social. Além disso, a partir dessa legislação passou a existir uma preocupação com a formação do educador que atua nesse nível de ensino, que passa a ser, a princípio, definida como formação no nível superior, ainda que se aceitasse, no mínimo, a formação em nível médio (magistério).

Decorre dessa legislação, a expansão da oferta de educação infantil à população brasileira. No entanto, como alerta Rosemberg (apud ROSSETTI-FERREIRA et al., 2002, p. 86),

[...] A expansão da educação infantil no Brasil não pode ser analisada somente sob a ótica do aumento da oferta de vagas, mas também das diferenciações internas decorrentes dessa expansão [...] o programa de expansão realizado no Brasil, na década de 70, no qual as pré-escolas, destinadas às crianças de camadas médias, tiveram a garantia de profissionais com formação em magistério, enquanto as creches, majoritária e historicamente

destinadas às camadas pobres, estiveram caracterizadas pela não profissionalização dos educadores e pela implementação de políticas a baixo custo. Além disso, esse modelo econômico de expansão ocorre de modo muito mais localizado, afetando principalmente a região Nordeste do país e as populações negras e pardas e moradoras de zona rural. Dados como esses apontam que os índices de cobertura da educação infantil não têm o mesmo significado nem mesmo nos diferentes estados brasileiros, caracterizando-se muito mais por uma demografização do atendimento do que democratização. A educação infantil tem se tornado a primeira etapa no processo de exclusão social.

Uma outra mudança legal que afetou a situação das crianças pequenas no Brasil foi promovida pela Lei nº 11.274/2006 que, realizando um ajuste no artigo 32 da LDB 9494/96, alterou os anos de duração do ensino fundamental. A partir desta lei o ensino fundamental passou a ter nove anos, incluindo obrigatoriamente as crianças de 6 anos de idade, antes público da educação infantil. Esse arranjo legal foi muito criticado por vários educadores, pois promoveu um encolhimento do período destinado à educação infantil, que adota uma pedagogia mais voltada para o lúdico e para o desenvolvimento de todas as dimensões psicológicas da criança (psicomotoras, cognitivas, sociais e afetivas). As autoras Pansini e Marin (2011), em pesquisa realizada sobre a antecipação da idade para ingresso no ensino fundamental, afirmam que os resultados apontaram que

[...] a implantação da referida política nas escolas investigadas ocorreu de forma intempestiva, sem nenhuma preparação prévia que garantisse alterações dos aspectos estruturais das escolas, adaptações curriculares e/ou discussões/formação com as equipes pedagógicas, professores e comunidades. Revelam ainda que a falta de clareza a respeito das propostas pedagógicas a serem implementadas com as crianças de 6 anos pode antecipar o fracasso enfrentado por um grande contingente de crianças em seu processo de alfabetização (PANSINI; MARIN, 2011, p.01).

A partir desta data, então, educação infantil passa a atender as crianças de zero (0) a cinco anos e onze mês. Em 2013, outra Lei, a 12.796, sancionada pela então presidenta Dilma Rousseff realiza novo ajuste na LDB nº 9.394/96 e à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, tornando obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade. Essa mesma lei trouxe também a obrigatoriedade de carga horária mínima anual de 800 horas e 200 dias letivos para as crianças da pré-escola, ou seja, crianças de 04 a 05 anos e onze mês de idade.

Em termos de cobertura, no censo de 2018 já havia no Brasil um total de 103 mil estabelecimentos de ensino que ofereciam pré-escola, atendendo a 5,2 milhões de crianças, sendo que 23% frequentavam a rede privada. No mesmo ano, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2018, do IBGE, apontava que o acesso à pré-escola estava próximo da universalização prevista na Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Mais recentemente, o Relatório da 3ª Avaliação do PNE 2014 -2024, confirmou que a oferta de ensino para essa faixa etária se encontra muito próxima da sua universalização, com um percentual de

94% de cobertura. Embora esse número tenha sido alcançado de forma tardia, pois a meta era universalizar até o ano de 2006, não se pode negar que é um sucesso para a educação infantil brasileira

Por outro lado, essa tendência de crescimento do percentual de cobertura não foi observada em relação à oferta de ensino para crianças de zero a 3 anos de idade. Para esse grupo, a expectativa era ampliar a oferta de educação infantil em creches para atender pelo menos a metade das crianças com 3 anos até 2024. O atendimento escolar, nesta faixa etária, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2018, foi de 34,2%, ficando aquém do desejado. A esse respeito, o Brasil conta na atualidade com 69,7 mil creches, sendo a maioria delas (74,8%) na zona urbana. Entre essas creches 59,4% são municipais e 25%, apesar de apresentarem registros privados, são conveniadas com estados e/ou municípios. Assim, o percentual total é de 84,4% de creches de responsabilidade do poder público municipal em todo o país.

Se o Brasil já avançou bastante em relação à oferta de matrícula na educação infantil, especialmente para a faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses, torna-se fundamental questionar sobre como esse atendimento está sendo realizado e como estão as condições dos espaços físicos nos municípios para acolher essas crianças em suas especificidades e necessidades, principal foco deste estudo.

Na seção seguinte, será apresentada uma síntese da produção de material realizada pelos órgãos responsáveis, a partir de 1988, a fim de garantir padrões de atendimento legais mínimos para normatização da oferta e do atendimento de crianças de zero a seis anos de idade. Esses materiais se organizam em documentos orientadores, reguladores e normalizadores dessa oferta de educação e foram elaborados pelo MEC/SEF e pelo CNE.

5 ANÁLISE DO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO: Documentos nacionais e locais

Este capítulo, ainda trabalhando com o arcabouço teórico de sustentação da presente investigação, centra-se nos documentos produzidos pelos órgãos oficiais do Brasil, que tem a função normativa e fiscalizadora em relação a oferta de vagas para essa modalidade (MEC, FNDE, CNE). Tais documentos resultam do esforço já realizado por essas instituições, no contexto da produção do texto, para oferecer subsídios de qualidade para um padrão de atendimento a esse público, que respeite e atenda as especificidades próprias desta fase do desenvolvimento infantil. Também será apresentado o aparato legal que foi construído a partir da constituição de 1988 para regulamentar o que essa preconizou.

5.1 Os espaços físicos para crianças de zero a seis anos nos documentos orientadores do MEC

Como já foi dito, a prerrogativa legal, constituída no Brasil inicialmente pela constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e validada pela LBD 9394/96 (BRASIL, 1996), colocou a educação infantil enquanto direito público e subjetivo para as crianças de zero a seis anos de idade. A partir deste contexto, foram produzidos pelo MEC vários documentos orientadores, também já citados. Nesta seção, que visa atender ao objetivo específico 2, será apresentada uma breve síntese do teor dos documentos que julgamos ser mais relevantes para nortear este estudo. Cocito (2017) considerou pertinente diferenciar os termos que norteiam a confecção desses documentos: referencial, diretrizes, parâmetros e indicadores. Para a autora,

ao falarmos em referencial estamos fazendo menção a um conjunto de orientações que servem como guia/referência de determinada prática, não tem caráter mandatório, seriam sugestões contidas em um material de apoio para a prática. As diretrizes são instruções/indicações de caráter mandatório e fixam a direção que se deve seguir. Já os parâmetros são um conjunto de orientações de caráter flexível, espera-se que as práticas no interior das instituições se balizem dentro de suas propostas. Os indicadores estão vinculados aos parâmetros, configuram-se em uma ferramenta avaliativa (COCITO, 2017, p. 43).

E a autora segue, citando Brasil (2006a),

Parâmetros podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. Indicadores, por sua vez, presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. Parâmetros são mais amplos e genéricos, indicadores mais específicos e precisos (BRASIL, 2006a, p. 8).

Dos documentos escolhidos extraímos as partes que se complementam no sentido de balizar as questões relativas aos espaços físicos das unidades de educação infantil no país. Como veremos, em seu conjunto todos contribuem para demarcar a importância de garantir espaços

físicos que valorizem e respeitem as especificidades e necessidades do público de zero a seis anos de idade.

a) Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998a)

O Referencial Curricular Nacional – RCNEI (BRASIL, 1998a) foi elaborado dois anos após a nova LDB, pelo SEF/MEC. O texto parte do pressuposto que “o espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem” (BRASIL, 1998a, p. 68). Esse documento, em três volumes, traz a necessidade de se observar e estabelecer padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado e outros aspectos considerados essenciais para o atendimento às crianças. Nesse sentido, seu objetivo é “integrar os fazeres da educação infantil diluídos pelo país [...] unificar as práticas, imprimir um fazer ao mesmo tempo comum e singular por meio de referências e orientações”. Também é objetivo do RCNEI propor orientações quanto ao

[...] estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento, para as quais este Referencial pretende dar sua contribuição (BRASIL, 1998a, p. 14).

O volume de introdução, traz na página 58, considerações que põe o espaço e os materiais como instrumentos fundamentais para a educação destas crianças. Afirma, ainda, que o espaço precisa ser dinâmico e que a cada nova atividade o professor precisa adequar ou organizar mobiliário dentro da sala, criando ambientes novos que atendam ao projeto do curso (BRASIL, 1998a). Nas páginas 32 e 33 essa condição também é reforçada no texto que segue,

A estrutura do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos, são elementos essenciais de um projeto educativo [...] poderosos auxiliares do desenvolvimento infantil. [...] o entanto, a melhoria da ação educativa não depende exclusivamente da existência destes objetos, mas está condicionada ao uso que fazem deles os educadores junto com as crianças com as quais trabalham (BRASIL, 1998a, p.32-33).

Outra questão valorizada no documento é sobre a importância dos espaços da área externa e do entorno das unidades de educação. Segundo o documento, a área externa e de outros espaços da instituição e da comunidade, como a pracinha, o supermercado, a feira, o circo, o zoológico, a biblioteca, a padaria etc. devem ser locais que potencializem e enriqueçam as aprendizagens das crianças pequenas (BRASIL, 1998a).

Na área externa, há que se criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados,

pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se, etc. (BRASIL, 1998a, p. 68).

A estrutura física do prédio e os materiais também são tratados no seu volume II. “Tanto a creche quanto a pré-escola precisam considerar os cuidados com a ventilação, insolação, segurança, conforto, estética e higiene do ambiente, objetos, utensílios e brinquedos” (BRASIL, 1998a, p.52). Neste volume, as questões concernentes aos espaços e ambientes estão diretamente associadas à questão relativa aos cuidados com a saúde e com a proteção das crianças (BRASIL, 1998a). Porém, o documento lembra que o fato de oferecer proteção, conforto e segurança física à criança não implica dizer que elas devam ser cerceadas das oportunidades de explorarem o ambiente e conquistarem novas aprendizagens (BRASIL, 1998a). Sobre a adequação dos ambientes e materiais que respeitem a antropometria das crianças o documento diz:

As cadeiras e mesas utilizadas pelas crianças, os berços e os sanitários precisam ser adequados ao seu tamanho, confortáveis e permitir que sejam usados com independência e segurança. No berçário e nas salas é aconselhável prever a redução da iluminação nos locais onde os bebês e crianças pequenas dormem, assim como prever a luminosidade adequada à exploração do ambiente e objetos, às atividades de desenho, leitura e escrita etc. (BRASIL, 1998a, p.51).

No volume III do documento, na página 72, ele apresenta a necessidade de flexibilidade do espaço para acolher as especificidades das diferentes oficinas do currículo da educação infantil, que requer reorganização sempre em função das atividades realizadas, a exemplo das atividades com músicas. Observa-se que espaços apertados tendem a inibir a expressão artística e que os espaços amplos favorecem a liberdade de expressão. Para tanto, o texto do Referencial orienta que os locais devem favorecer o andar, o correr e o brincar das crianças bem como, serem equipados de forma que interesse as mesmas (BRASIL, 1998a).

b) Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998b).

Ainda no ano de 1998, o SEF/MEC lançou esse segundo material em complementação ao RCNEI, voltado para os Conselhos de Educação. O texto (BRASIL, 1998b) traz os critérios que devem ser observados no processo de autorização de novos estabelecimentos de educação infantil. Os processos de regulamentação das unidades de educação infantil, segundo a legislação vigente, ficam a cargo dos Conselhos Municipais de Educação, e era preciso instruir esses órgãos quanto às normas, aos padrões e aos instrumentos que deveriam ser adotados neste processo de autorização e credenciamento das instituições, com vistas à melhoria de qualidade da educação oferecida.

O texto do documento no volume II, na página 44, discute a necessidade de garantias de padrões mínimos de qualidade, uma vez que tais padrões estabelecem uma base a partir da qual é possível verificar se o estabelecimento oferece condições de funcionamento que não implique em nenhum tipo de prejuízo para as crianças. Assim, as instituições que estiverem operando abaixo desse limite são consideradas infratoras da lei e seus responsáveis podem sofrer sanções legais, com o fechamento do estabelecimento. A preocupação é evitar que a população atendida corra riscos de saúde ou de vida ou não tenha seus direitos básicos respeitados, haja vista que esses riscos são inaceitáveis para as crianças. No Brasil, até esse período, existia a prática dos Conselhos Estaduais de Educação fornecerem autorizações de funcionamento e exercerem fiscalização sobre as pré-escolas particulares. Porém as creches permaneciam fora do alcance dessa supervisão, pois a legislação educacional até essa data não as considerava como parte dos sistemas de educação.

O texto também apresenta a necessidade que justificou a preocupação com a concessão de autorização para funcionamento das instituições de educação infantil. De acordo com o texto, uma concessão significa uma autorização, uma permissão para operar e isso significa que o estabelecimento não oferece riscos graves a seus usuários. O documento inclui, nos itens a serem regulados, os espaços físicos, as condições do prédio, mobiliário, material e condições da área externa (metragem, equipamentos, segurança).

c) As Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil – Parecer 04/2000/CNE (BRASIL, 2000).

As Diretrizes Operacionais para a Educação infantil (BRASIL, 2000) foi um importante documento nesta caminhada de delinear essa nova oferta de educação criada pela LBDEN 9392/96. Elas surgiram para esclarecer várias dúvidas, no contexto nacional, sobre a operacionalização dos sistemas de ensino em relação à educação infantil, apresentando, assim, vários aspectos normativos para essa modalidade a serem considerados pelos sistemas educacionais.

Foram quatro os aspectos normativos estabelecidos pelo parecer 04/200, mas o nosso interesse fixa-se no aspecto de nº 04, que regulou os Espaços Físicos e Recursos Materiais para a educação infantil, por colaborar com a discussão desta pesquisa. Segundo as diretrizes operacionais (BRASIL, 2000), os espaços físicos das instituições de educação infantil deverão estar de acordo com a proposta pedagógica e com as normas prescritas pela legislação pertinente, referentes a: localização, acesso, segurança, meio ambiente, salubridade, saneamento, higiene, tamanho, luminosidade, ventilação e temperatura, de acordo com a diversidade climática regional.

O texto normatiza, ainda, o número de professores por criança, de acordo com Art. 25 da LDB/96 e instrui as diretrizes que os espaços internos e externos da instituição devem atender às diferentes funções da instituição de educação infantil. De acordo com o documento, todos os espaços devem contemplar aspectos relativos à ventilação, temperatura, iluminação, tamanho suficiente, mobiliário e equipamento adequados.

Sobre as instalações sanitárias, o documento orienta que elas devem ser suficientes e próprias para uso exclusivo das crianças; isso quer dizer que devem respeitar o tamanho das crianças. Além disso, o texto prevê que deve haver no estabelecimento de ensino local para repouso individual, pelo menos para crianças com até um ano de idade. Deve ainda conter área livre para movimentação das crianças, locais para amamentação e higienização e espaço para tomar sol e brincadeiras ao ar livre. Quanto aos brinquedos e materiais pedagógicos, tanto presentes nos espaços externos, quanto internos, estes devem ser dispostos de modo a garantir a segurança e autonomia da criança e como suporte de outras ações intencionais. Finalmente, faz-se referência de que todos os recursos materiais sejam adequados às diferentes faixas etárias, à quantidade de crianças atendendo aspectos de segurança, higienização, manutenção e conservação.

d) Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006).

O MEC organizou, quase 10 anos depois dos primeiros documentos, outro importante material para regular e orientar a política de educação infantil: Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006). O texto deste documento foi elaborado pelo Grupo Ambiente-Educação (GAE), pertencente a UFRJ, que desenvolve projetos relacionados à qualidade dos ambientes escolares com ênfase nas relações entre o espaço físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento da criança, além da sua adequação ao meio ambiente (BRASIL, 2006).

Este material contribui muito com o objeto desta pesquisa no que tange à importância e à influência dos espaços construídos, tanto para aprendizagem como para o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, de acordo com o texto ele

[...] busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à educação infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adultos e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (BRASIL, 2006: p. 08).

O documento ressalta a importância de incorporar metodologias participativas na discussão e elaboração dos projetos arquitetônicos, que incluam as necessidades e os desejos dos usuários.

Ademais, defende que os espaços construídos tenham conceitos ligados à sustentabilidade, à acessibilidade universal e que, também, considere as necessidades de desenvolvimento da criança (físicas, psicológicas, intelectuais e sociais) enquanto requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação infantil (BRASIL 2006).

Quanto às condições dos espaços físicos destinados à educação infantil até 2001, o documento faz uso de informações advinda do PNE (2001- 2010), que apresentou o grande número de ambientes destinados às crianças com menos de 6 anos que funcionavam em condições precárias. Os serviços básicos como água, esgoto sanitário e energia elétrica não estavam disponíveis até essa data para muitas creches e pré-escolas no Brasil. O documento alerta que toda essa precariedade quanto à infraestrutura atinge tanto a saúde física, quanto o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2006).

O documento apresenta ainda sugestões destinadas aos públicos envolvidos com as construções e as reformas das unidades de educação infantil nos municípios. Para os dirigentes municipais de educação está a indicação de que as secretarias criem uma equipe multidisciplinar local para propor as diretrizes e o esboço inicial da concepção arquitetônica para a unidade de educação infantil em construção ou reforma, observados os princípios da diversidade físico-geográficas, socioeconômicos e culturais da comunidade local.

Para os arquitetos e engenheiros, o documento estabelece que estes devem trabalhar a partir das orientações da equipe multidisciplinar local, e que também precisam atentar-se para os princípios de sustentabilidade ambiental e local na construção. Para os gestores e aos demais profissionais da educação infantil, estabelece a responsabilidade de orientar aos pais e aos futuros usuários do espaço construído e a comunidade do entorno sobre os cuidados de manutenção e preservação com as novas instalações (BRASIL, 2006).

Como preocupação presente em todo documento, é ressaltada a importância de se considerar o desenvolvimento da criança, na “adequação dos ambientes internos e externos (arranjo espacial, volumetria, materiais, cores e texturas) (BRASIL 2006, p.21). Finalmente, o documento destaca:

[...] considerando que crianças e profissionais da educação infantil passam, em média, um terço de seu dia no interior da creche ou da pré-escola que frequentam, a qualidade desses ambientes afeta significativamente a vida de seus usuários, além de influenciar o projeto político-pedagógico e o processo educacional ali desenvolvidos (BRASIL 2006, p.34).

Uma importante contribuição deste documento a presente pesquisa é que ele traz um capítulo destinado a orientar os processos de “Reforma e Adaptação” (BRASIL, 2006, p:34) dos prédios para as unidades de educação infantil. O documento faz perceber que existe uma distância entre as pranchetas dos arquitetos e as expectativas dos usuários destes prédios. Segundo o

documento, as edificações, em geral, pouco se atentam para as necessidades e os valores das comunidades locais, especialmente as características, os sonhos e os desejos de seus usuários.

Para o documento, se for considerado o tempo de vida útil dos prédios, que é na maioria, de trinta anos, as taxas de 2% correspondem ao custo de projeto; 6% correspondem aos custos de construção; o restante (cerca de 92%) corresponde ao custo com mão-de-obra e com manutenção. Esse número, significa o quanto os gestores tentam economizar no processo de construção, gerando muitos problemas, durante o tempo útil da obra. O documento ainda refere que são raros os projetos em que a escolha dos materiais, dos acabamentos e dos sistemas prediais considere aspectos como durabilidade e custos de manutenção (BRASIL, 2006).

Finalmente, o texto ainda lembra que a edificação destinada à educação infantil, e o seu uso coletivo, é de grande complexidade, e aconselha o uso de um sistema de prevenção, em vez de correção, nos programas de manutenção, estabelecendo um padrão em toda a rede municipal de edificações destinadas à educação infantil.

d) Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2018)

Esse documento é um texto complementar do documento anterior. Os dois foram publicados em 2006, em dois volumes cada, 1 e 2, e tinham o objetivo de oferecer parâmetros de referência para o sistema educacional no que se refere à organização e ao funcionamento das instituições de educação infantil. No ano de 2018, esses dois documentos foram atualizados em um novo documento, agora em quatro volumes, que apresenta todo conhecimento das versões de 2006, acrescidas das inovações que o arcabouço legal trouxe a para Educação infantil a partir desta data.

Esse novo documento apresenta oito áreas focais a serem utilizadas pelas instituições de educação infantil na garantia da oferta de maneira inclusiva, equitativa e de qualidade, com eficiência e efetividade. De fato, o documento orienta um passo a passo para a execução de um projeto de prédio para uma instituição de educação infantil e torna explícita a necessidade de troca de experiências e impressões entre todos os agentes envolvidos no cotidiano da instituição, de modo que se minimizem as divergências e incompatibilidades no momento de se realizar a ocupação e o uso efetivo do prédio.

O documento traz duas áreas focais que são de particular interesse para a presente pesquisa: A área focal 07, que orienta sobre os “Espaços, Materiais e Mobiliários”, e a área focal 08 que trata da “Infraestrutura”. Na área focal 07, sobre os espaços e os materiais. O documento afirma que os direitos das crianças são garantidos quando

[...] elas convivem, expressam-se, participam, interagem e brincam em ambientes que respeitam e nutrem sua curiosidade natural, valorizam as interações e capacitam suas crescentes habilidades para tomar suas próprias decisões (BRASIL 2018, p. 62).

Segundo o documento, o bem-estar físico, mental e emocional das crianças depende de espaços, materiais, mobiliários e brinquedos que podem proporcionar experiências significativas para ampliar as suas potencialidades e incentivar o brincar e a exploração. Os espaços devem possibilitar o domínio de novas habilidades, autoconfiança, autonomia e sentimento de pertencimento, nas crianças.

Sobre a área focal número 08 de infraestrutura, o documento faz um passeio em todas as áreas específicas das unidades (sala de atividades, espaços de recreação e vivência, salas multiuso, cozinha, setor administrativo, banheiros adulto e infantil, áreas de recreação internas e externas, áreas mais reservadas, espaços para pontos de encontro, refeitório, espaço de chegada/recepção, espaços-corredores/espaços de trânsito de pessoas), reforçando a importância do programa de necessidades, da setorização dos ambientes, dos fluxos nas diversas espaços, das áreas e das proporções entre os ambientes, descrevendo suas características físicas, seus materiais, sua importância para o desenvolvimento infantil. Especificamente, nesta área focal, os parâmetros apresentam orientações quanto às cores, texturas, luminosidade/insolação, ventilação e interação com o ambiente natural, além de tratarem do conforto (térmico, visual e acústico), com a preocupação de tornar o espaço um local convidativo, que proporcione sensação de prazer, de acolhimento e segurança. Finalmente, traz orientações específicas sobre o terreno e o entorno da unidade de ensino.

e) Indicadores de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2009a)

O documento Indicadores de Qualidade para Educação infantil (BRASIL, 2009a) difere dos demais, até aqui apresentados, pois representa mais uma metodologia de autoavaliação e avaliação da qualidade da oferta da educação infantil, pelas redes de ensino, do que uma normatização ou uma orientação. Foi elaborado, através de uma parceria entre o MEC, UNICEF, Undime, Fundação Orsa e Ação Educativa. De acordo com o documento, seu objetivo é “[...] traduzir e detalhar esses parâmetros em indicadores operacionais, no sentido de oferecer às equipes de educadores e às comunidades atendidas pelas instituições de educação infantil um instrumento adicional de apoio ao seu trabalho” (BRASIL, 2009a, p.13).

A metodologia de autoavaliação apresentada pelo documento trouxe sete dimensões de avaliação e a dimensão nº 05 traz a proposta de avaliação dos espaços, materiais e mobiliários das

unidades de educação infantil. Neste item, a avaliação está organizada em três blocos que questionam sobre os espaços e os materiais: bloco 01, que avalia os espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças; bloco 02, que avalia se os materiais são variados e acessíveis às crianças e o bloco 03, que avalia se esses espaços, materiais e mobiliários respondem aos interesses e necessidades dos adultos que trabalham na instituição.

No que diz respeito aos indicadores da dimensão 5, o documento defende que os espaços internos devem ser sempre limpos, bem iluminados e arejados, e devem apresentar uma visão ampla do exterior, além de transmitir sensação de segurança e aconchego para os usuários. Afirma o documento que os espaços das instituições devem proporcionar o registro das produções infantis como os desenhos, fotos, objetos em três dimensões, materiais escritos e imagens de manifestações da expressão infantil.

Existe também preocupação com o prédio (altura das janelas, por exemplo), com a infraestrutura básica (banheiros, pias, chuveiros e bebedouros), com o mobiliário adequado e com as condições de acesso (para todos os sujeitos, com ou sem deficiências). Nesta dimensão há também a preocupação com os espaços destinados ao adulto, também usuários do espaço, seja o professor, o gestor ou a comunidade, especialmente relacionada com a sua qualidade de vida e saúde e com o seu acolhimento.

Finalmente, pode-se constatar que há uma preocupação explícita com as necessidades das crianças em termos de espaços, mobiliário e materiais acessíveis e variados, que favoreçam as múltiplas experiências. Assim, o ambiente físico deve respeitar as necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. Por exemplo, fala-se na necessidade de um espaço para leitura com espelhos, disponibilização de brinquedos que estimulem diversas habilidades, materiais que promovam a expressão artísticas/artes plásticas e a linguagem musical, além de materiais que incentivem os cuidados e higiene pessoal e específicos para crianças com deficiência.

f) Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009b)

Esse documento foi publicado pela primeira vez, em 1995, isto é, um ano antes da publicação da LDB, para um projeto de assessoria e formação de profissionais de creche. Ele resultou de esforços da equipe técnica responsável pela educação infantil no MEC, em 1994, no sentido de buscar superar a dicotomia da educação/assistência, promovendo a articulação de diversos setores e/ou instituições responsáveis pela oferta de educação infantil no Brasil.

Posteriormente foi discutido no 1º Simpósio Nacional de Educação Infantil, em Brasília, em agosto de 1994.

O documento é composto de duas partes, sendo que a primeira traz questões ligadas à organização e ao funcionamento interno da creche e a segunda sobre normas, políticas e financiamento. Assim, na primeira parte traz contribuições quanto à organização dos espaços.

No ponto sobre “Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante” (BRASIL, 2009b, p.17), traz orientações para salas claras, limpas e ventiladas. Sobre os períodos de reformas, a orientação é de que toda a prioridade deva ser em melhorar os espaços que as crianças utilizam. Também alerta para o fato de que a instituição deve adequar a altura das janelas, os equipamentos e os espaços de circulação às necessidades de visão e locomoção das crianças. Entre várias outras recomendações para os espaços, destaca-se a garantia de espaços para correr, pular e saltar, amplos, na creche ou nas suas proximidades.

Para finalizar essa seção, é importante lembrar que durante esse período, e paralelamente a esses documentos normativos, os sistemas de ensino se viram obrigados a se adequar a dois Planos Nacionais de Educação: O PNE (2001-2010) e o PNE (2014-2024). Esses Planos inegavelmente trouxeram importantes contribuições para que os municípios cumprissem as normativas relativas à organização da educação infantil.

Previsto pela Lei n. 10.172/2001 (BRASIL, 2001), o PNE (2001-2010) garantiu no seu texto legal que muitas de suas metas nacionais para a educação estivessem ligadas à educação infantil. Ao discutir a questão da qualidade e da oferta da educação infantil, na meta de nº 2, estabelece a exigência de “padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições (creches e pré-escolas). Na sua meta nº 3 esclarece que a autorização para construção e funcionamento das instituições, tanto públicas como privadas, só poderá ser feita se estas atenderem aos requisitos de infraestrutura da segunda meta. Já na meta nº 4 estipula que as instituições já em funcionamento deverão ter seus prédios adaptados, de modo que, até 2006, “todos estejam conformes aos padrões de infraestrutura estabelecidos” (Brasil, 2001, p. 62). E por último na meta 18, estabelece como objetivo “adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos”, o que passa a exigir uma atenção especial no planejamento do espaço e na organização do ambiente considerando as várias atividades de cuidado com o banho, repouso e alimentação.

Esse PNE estabelece, ainda, que deveria ser de responsabilidade dos municípios criar um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da educação infantil, pois a eles cabe a garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais. Todavia, o documento outorga aos municípios a responsabilidade de estabelecer critérios e padrões

específicos, de acordo com as necessidades regionais e ressalta que os Conselhos e Secretarias de Educação devem estabelecer parcerias com instituições como a Vigilância Sanitária e o Corpo de Bombeiros em busca de parâmetros adequados para questões de saúde e segurança na Educação infantil.

O Plano Nacional de Educação seguinte, de 2014-2024 (BRASIL, 2014) tem como primeira meta “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p.1). Esse plano ainda em andamento já registrou, no seu terceiro relatório de avaliação, ano 2020, que a matrícula na pré-escola já atingiu a meta projetada para essa faixa etária. Porém evidencia também que, em relação á matrícula de creche (crianças de zero a três anos), ainda existe um longo caminho a ser percorrido, como já foi dito. Sem negar as conquistas que apontam que o Brasil caminha para a cobertura nacional de matrículas na Educação infantil, é preciso que se encare os desafios que ainda permanecem: ampliar a oferta de creches a todos os pequenos cidadãos e garantir a qualidade do atendimento às crianças que já são atendidas. Assim, as questões ligadas à infraestrutura física das instituições precisam estar no foco de atenção das atuais e futuras políticas públicas destinadas a esse público.

5.1.1 Normativas nacionais que orientam os municípios quanto ao currículo e quanto às características do espaço físico da educação infantil

O documento atual e orientador para as redes de ensino (pública e privada), que é referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), criado em 2017. Apesar de aprovada em 2017, os municípios tinham até 2020 para pôr a nova proposta em prática nas suas redes de ensino. Para detalhar esse atendimento, em 2018, novos referenciais curriculares, alinhados à BNCC, foram elaborados em todos os territórios, complementando assim a ação da Base para a educação infantil.

As especificidades da educação infantil são tratadas no documento a partir dos objetivos de aprendizagem e das necessidades de desenvolvimento que as crianças de zero a cinco anos e onze meses apresentam. Parte-se da concepção sócio-histórica do desenvolvimento acima descrita, que concebe a criança enquanto sujeito ativo, que constrói seus saberes interagindo com as pessoas e com a cultura do seu tempo histórico. Coloca a criança enquanto protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e valoriza sua autonomia. Essas condições são fundamentais,

pois indicam que a prática pedagógica com os pequenos deve respeitar suas potencialidades e singularidades e devem contribuir para que eles construam suas identidades, através de interações com o meio, a cultura e os saberes adquiridos na educação infantil. Assim, segundo o documento, o trabalho pedagógico nesta etapa da educação deve ser desenvolvido em torno de dois eixos estruturantes descritos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009): O das interações e da brincadeira (BRASIL, 2017).

A BNCC propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados à criança nesta etapa do desenvolvimento: de Conviver socialmente com crianças ou adultos, em pequenos e grandes grupos, fazendo uso de diferentes linguagens, como forma de ampliar o conhecimento de si e do outro e de promover o respeito em relação à cultura e às diversidades, o de Brincar de diversas formas, em distintos espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), oportunizando a ampliação e diversificação do seu acesso a produções culturais, promovendo conhecimentos, desenvolvendo a imaginação e a criatividade, as emoções, as experiências corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais, de Participar ativamente, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, junto aos adultos e outras crianças. A participação ativa deve se dar tanto no planejamento da gestão da escola e nas atividades propostas pelo educador quanto na realização das atividades da vida cotidiana, envolvendo por exemplo a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, como forma de desenvolver diferentes linguagens e elaborar conhecimentos, decidindo e se posicionando diante das situações e pessoas, de Explorar uma multiplicidade de movimentos, gestos, formas, texturas, sons, cores, palavras, emoções, relacionamentos, transformações, histórias, objetos, elementos da natureza, no contexto da escola ou outros, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia, Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, todas as suas necessidades, suas emoções, seus sentimentos, suas dúvidas, suas hipóteses, suas descobertas, suas opiniões e seus questionamentos, por meio de múltiplas linguagens e, por fim, de Conhecer-se, isto é, construir sua identidade pessoal, social e cultural, de modo a formar uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento e referência. Essa construção de identidade deve ocorrer nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição e também, em seu contexto familiar e comunitário.

5.1.2 Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE

Uma vez que foram sintetizados os objetivos de aprendizagem da educação infantil a partir da BNCC, foi elencada sua concepção de criança, foram estabelecidos em torno de quais eixos devem ocorrer o trabalho pedagógico nesta etapa de ensino e foram descritos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a partir deste documento, a partir de agora o foco será pensar as especificidades dos espaços físicos destas instituições de modo que eles possam oferecer condições para as múltiplas interações que ocorrem e para o desenvolvimento de brincadeiras, aqui entendidos como atividades favoráveis ao desenvolvimento integral das crianças.

Serão usadas como referência as normas técnicas utilizadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE¹⁰, através da análise de três Manuais de Orientações Técnicas¹¹, produzido por este órgão: o Manual de Orientações Técnicas - volume 02/2017a, o Manual de Orientações Técnicas - volume 03/2017b (em desenvolvimento) e o Manual de Orientações Técnicas - volume 07/2017c. Os dois primeiros tratam do padrão para as edificações escolares, um para educação infantil e o outro para os prédios escolares no geral. Já o último manual também normatiza os materiais e equipamentos para o público de zero a seis anos de idade.

O volume 03, ainda em desenvolvimento, porém já sendo utilizado como material orientador no site do FNDE, esclarece na sua introdução que o intuito é instruir municípios, dirigentes de educação, arquitetos, engenheiros e a comunidade em geral sobre as edificações escolares de ensino público. Segundo o material, o desempenho de uma edificação (prédio escolar) é estabelecido por meio da definição de requisitos (qualitativos), critérios (quantitativos e/ou premissas) que permitem mensurar o seu desempenho ou qualidade. O material traz uma categorização dos critérios destinados a assegurar o conforto, a saúde e a segurança dos usuários da edificação, conforme Quadro 6 abaixo.

¹⁰ O FNDE é responsável por executar parte das ações do MEC relacionadas à Educação Básica, prestando auxílio financeiro e técnico aos municípios e executando ações que contribuam para uma Educação de qualidade. O FNDE é responsável por ações que vão desde projetos de melhoria da infraestrutura das escolas à execução de políticas públicas. Entre os programas que assiste está o Proinfância.

¹¹ Os volumes da Série Manual de Orientações Técnicas reúnem informações técnicas e recomendações com a finalidade de instruir órgãos estaduais e municipais, dirigentes de educação, profissionais de arquitetura e engenharia, e comunidade em geral envolvidos na elaboração, no desenvolvimento ou acompanhamento de projetos e na construção de edificações escolares.

Quadro 6 - Critérios de conforto, saúde e segurança dos usuários da edificação.

SEGURANÇA	1	DESEMPENHO ESTRUTURAL
	2	SEGURANÇA CONTRA INCÊNDIO
	3	SEGURANÇA NO USO E NA OPERAÇÃO
HABITABILIDADE	4	ESTANQUEIDADE
	5	DESEMPENHO TÉRMICO
	6	DESEMPENHO ACÚSTICO
	7	DESEMPENHO LUMÍNICO
	8	SAÚDE, HIGIENE E QUALIDADE DO AR
	9	FUNCIONALIDADE E ACESSIBILIDADE
	10	CONFORTO TÁTIL E ANTROPODINÂMICO
SUSTENTABILIDADE	11	DURABILIDADE E MANUTENIBILIDADE
	12	ADEQUAÇÃO AMBIENTAL

Fonte: Manual de orientações técnicas volume 03(em desenvolvimento) / (BRASIL, 2017b, p. 11).

Para cada uma destas categorias, há uma série de critérios a serem observados pensando sempre nas particularidades de cada usuário deste espaço e no seu desenvolvimento físico, motor e psicossocial.

O volume 02 de 2017, intitulado “Elaboração de projetos de edificações escolares: Educação infantil” (BRASIL, 2017a), de particular interesse para este estudo, tem como finalidade contribuir para a melhoria de qualidade da construção e do uso do espaço físico do ambiente escolar da educação infantil e, conseqüentemente, para a qualidade da educação em geral. O material está dividido em duas partes, mas vamos nos ater na seção 3 da Parte 2 do documento que trata especificamente do programa de arquitetura e especificidades do projeto de Edificações para Creche e Escolas de Educação Infantil.

Nesta seção, o documento esclarece que por Unidade de Educação Infantil entende-se o edifício que atende tanto à creche quanto à educação infantil (pré-escola). O funcionamento do edifício, é claro, vai depender da gestão local, porém a proposta é que a creche e educação infantil (pré-escola) possam ser atendidas no mesmo local, ainda que algumas regiões ofereçam em prédios separados. O agrupamento apresentado no Quadro 7 é sugerido pelo Manual.

Quadro 7 - Agrupamentos de crianças por sala/idade na Educação infantil.

CRECHE	GRUPO A	DE 3 MESES A 11 MESES
	GRUPO B	DE 1 ANO A 1 ANO E 11 MESES
	GRUPO C	DE 2 ANOS A 3 ANOS E 11 MESES
EDUCAÇÃO INFANTIL	GRUPO D	DE 4 ANOS A 5 ANOS E 11 MESES

* Agrupamento baseado na classificação da Portaria GM/MS nº 321, de 26 de maio de 1988, da Anvisa.

Fonte: Manual de Orientações Técnicas - FNDE- Volume 02 (BRASIL, 2017a, p. 46).

Reforçando essa definição dos ambientes e das instituições de creches e pré-escolas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009) definem que estes são espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Portanto, essas instituições, para atender os pressupostos que são apregoados dentro da BNCC para esse público, devem oferecer uma infraestrutura física conforme organização apresentada no Quadro 8. O Quadro na coluna da esquerda apresenta as dimensões da educação infantil e na coluna da direita os espaços da edificação destinados às atividades que promovem o desenvolvimento dessas dimensões.

Quadro 8 - Dimensões e espaços das instituições de educação infantil.

A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.	AMBIENTES DE APRENDIZAGEM
	AMBIENTES DE REPOUSO
	AMBIENTES DE HIGIENE
	AMBIENTES DE ALIMENTAÇÃO / ATENÇÃO
A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança.	AMBIENTES DE APRENDIZAGEM
A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização.	AMBIENTES ADMINISTRATIVOS - SALAS DE REUNIÃO
O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade.	AMBIENTES EXTERNOS DE ATIVIDADES - PÁTIO COBERTO
O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades.	AMBIENTES DE APRENDIZAGEM - SALAS DE ATIVIDADES (ORGANIZADAS POR FAIXAS ETÁRIAS)
Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição.	AMBIENTES EXTERNOS DE ATIVIDADES - PÁTIO DESCOBERTO E PARQUINHO
A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.	AMBIENTES DE APRENDIZAGEM
	AMBIENTES DE REPOUSO
	AMBIENTES DE HIGIENE
	AMBIENTES DE ALIMENTAÇÃO / ATENÇÃO
A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.	AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

Fonte: Manual de orientações técnicas- FNDE- volume 02 (BRASIL, 2017a, p. 48).

Para compreender essas dimensões apresentadas no Quadro 8, o trabalho com a educação infantil requer espaços específicos, com materiais e equipamentos que possibilitem ao educador e às crianças desenvolverem atividade e intervenções dentro de uma perspectiva de espaço-dinâmico. Esses espaços devem permitir a criação de diversos cenários de aprendizagem em um

constante organizar/desorganizar/organizar novamente, criando ambientes favoráveis ao desenvolvimento integral destas crianças (BRASIL, 2017a).

O Manual também traz considerações importantes acerca da necessidade de setorização dos espaços. Segundo a orientação, a distribuição dos ambientes e atividades devem seguir uma setorização eficiente com previsão dos fluxos e da circulação dentro da instituição. A setorização é muito importante para a demarcação de espaços para atividades particulares, restritas à faixa etária da criança, garantindo o respeito às particularidades e necessidades de cada público. É também importante para a garantia de espaços para a interação da criança em atividades coletivas e com o ambiente natural e na questão dos espaços destinados à administração e logística da instituição, como os serviços de apoio administrativo, necessários ao funcionamento da unidade. No Quadro 9 é apresentada a proposta de setorização dos espaços ambientes da edificação escolar para educação infantil apresentada no manual.

Quadro 9 - Dimensões e espaços das instituições de educação infantil.

AMBIENTES ADMINISTRATIVOS	1	RECEPÇÃO / ATENDIMENTO AO PÚBLICO
	2	SECRETARIA / ORIENTAÇÃO
	3	SALA DE REUNIÃO / SALA DE PROFESSORES
	4	DIRETORIA
	5	ALMOXARIFADO / DEPÓSITO
AMBIENTES DE APRENDIZAGEM	6	SALAS DE ATIVIDADES
	7	SALA MULTIUSO / MULTIMEIOS / BRINQUEDOTECA
AMBIENTES DE REPOUSO	8	BERÇÁRIO
	9	SALAS DE REPOUSO
AMBIENTES DE HIGIENE	10	FRALDÁRIO
	11	SANITÁRIOS INFANTIS
	12	SANITÁRIOS DE FUNCIONÁRIOS/ ADULTOS
AMBIENTES DE ALIMENTAÇÃO / ATENÇÃO	13	LACTÁRIO
	14	SALA DE AMAMENTAÇÃO
	15	SALA DE ACOLHIMENTO
	16	REFEITÓRIO
AMBIENTES DE SERVIÇOS	17	RECEPÇÃO / PRÉ-HIGIENIZAÇÃO
	18	COZINHA
	19	DESPENSA
	20	ÁREA DE SERVIÇO / DEPÓSITO DE MATERIAL DE LIMPEZA
	21	LAVANDERIA
	22	ROUPARIA
	23	COPA
	24	VESTIÁRIOS
	25	DEPÓSITO DE LIXO
	26	DEPÓSITO DE GÁS
	27	ESTACIONAMENTO
	28	PÁTIO DE SERVIÇO
AMBIENTES EXTERNOS DE ATIVIDADES	29	SOLÁRIO
	30	PÁTIO COBERTO
	31	PÁTIO DESCOBERTO COM PARQUINHO
CIRCULAÇÕES INTERNAS	32	CORREDOR INTERNO

Fonte: Manual de Orientações Técnicas- FNDE- Volume 02 (BRASIL, 2017a, p. 54).

Considerando os setores mais frequentados pelas crianças, o Manual apresenta as orientações para os ambientes de aprendizagem, composto pelas salas de atividade, sala de aula ou de referência, sala multiuso, sala multimeios e a sala da brinquedoteca. No que se refere à sala multiuso, sala multimeios e a sala da brinquedoteca, que são ambientes destinados às atividades

coletivas infantis, esses são espaços para atividades que requerem maior ambiente ou interação entre diferentes grupos, da mesma ou de diferentes faixas etárias, fora da sala de atividades. Essas salas devem ter como dimensão espacial a capacidade mínima de atendimento à maior turma da Unidade, neste caso, 24 alunos. O público preferencial indicado pelo Manual para utilizar esses espaços são os Grupos B, C e D (crianças de 1 ano a 5 anos e 11 meses).

Na sequência, são apresentadas no Quadro 10, as características básicas que essas salas devem possuir, em termos de dimensões e tamanhos dos ambientes.

Quadro 10 - Requisitos e dimensões dos espaços das instituições de Educação infantil.

Requisitos	Dimensões
Área mínima exigida	Aproximadamente 1,50 m ² por criança (considerando revezamento das turmas).
Área recomendada	2,00 m ² por criança (considerando revezamento das turmas).
Dimensões específicas	<ul style="list-style-type: none"> • Pé-direito entre 2,70 m e 3,00 m.*

*Observar zona bioclimática.

Fonte: Manual de Orientações Técnicas- FNDE- Volume 02 (BRASIL, 2017a, p. 85).

Seguem, no Quadro 11, as instalações básicas de eletricidade, hidráulica e louças e metais.

Quadro 11 - Itens de instalações básicas de eletricidade, hidráulica e louças e metais.

Aparelhos e peças	Características e materiais recomendados	Quantidade
Barras metálicas	Na altura do peitoril das janelas e em frente aos espelhos a 0,45 m do piso (cilíndrica em aço).	Uma por janela com peitoril baixo; Uma por espelho.
Espelhos	Colado sobre a parede na altura das crianças.	No mínimo um.
Tomadas	Uso geral.	No mínimo uma por equipamento eletrônico.
Tomadas	Para ar condicionado.	No mínimo uma.

Fonte: Manual de Orientações Técnicas- FNDE- Volume 02 (BRASIL, 2017a, p. 90).

Finalmente, no Quadro 12, são elencadas as condições dos materiais utilizados no acabamento das salas, que deve levar em conta a durabilidade e manutenibilidade do material.

Quadro 12 - Características dos materiais nas salas das instituições de educação infantil.

Superfície de aplicação	Características e materiais recomendados
Pisos	Material de cor clara, liso, porém não escorregadio (porcelanato, cerâmica - PEI \geq 3, piso vinílico, piso monolítico polido tipo granitina, cimento queimado, emborrachado ou outro).
Paredes	Material de cor clara, liso, lavável e impermeável até a altura do encosto das cadeiras - 0,90 m (porcelanato, cerâmica, laminado melamínico ou outro).
Tetos	Material de cor clara e liso (pintura sobre laje ou forro).
Esquadrias	Material de fácil manutenibilidade, resistente e que garanta estanqueidade (vidro, alumínio, PVC, madeira tratada). <ul style="list-style-type: none"> • Portas de entrada com visores de vidro com abertura no sentido de saída da sala; • Janelas com peitoril baixo ($0,50 \text{ m} < \text{altura} < 0,70 \text{ m}$).

Fonte: Manual de Orientações Técnicas- FNDE- Volume 02 (BRASIL, 2017a, p. 83).

Além dos ambientes de aprendizagem, os ambientes de repouso também são propostos pelo Manual, principalmente para as crianças menores. Os espaços de repouso devem ser localizados preferencialmente do lado das salas de atividades ou no mesmo espaço. Devem conter armário e colchonetes ou camas empilháveis e devem possibilitar a redução da luminosidade, com a utilização de cortina, persiana ou similares. O berçário é considerado um espaço de repouso destinado ao descanso dos bebês e à prática de atividades específicas, para satisfazer as necessidades essenciais das crianças de 3 meses a 1 ano, como alimentar-se, brincar, engatinhar, repousar e dormir. Este espaço deve localizar-se em área reservada, longe das circulações e de áreas que apresentam maior ruído. É importante também, nestes espaços de repouso, ter uma área destinada ao aleitamento materno.

O outro espaço também muito importante para as crianças são as áreas dos sanitários, que são os espaços destinados à higiene das crianças. Devem ser adequados à estatura e faixa etária dos usuários e se localizar próximos às salas de atividades. O Quadro 13 apresenta uma lista de peças que devem conter nos sanitários e suas características.

Quadro 13 - Peças e características dos aparelhos dos sanitários.

Aparelhos e peças	Características e materiais recomendados	Quantidade
Vasos sanitários com caixa acoplada	Vaso sanitário e caixa acoplada em louça.	Um para cada 20 funcionários.
Lavatórios* com torneira e sifão	Lavatórios em louça, torneira e sifão em metal cromado.	Um para cada 20 funcionários.
Papeleira	Metal ou plástico.	Uma para cada 20 funcionários.
Dispenser para papel toalha	Plástico.	Um para cada dois lavatórios.
Dispenser para sabonete	Plástico.	Um para cada dois lavatórios.
Tomadas	Uso geral.	No mínimo uma.
Luminárias / lâmpadas	Sobrepor ou embutir/ fluorescentes tubulares ou LED.	Observar projeto de elétrica e iluminação.
Luminárias	Emergência.	Observar projeto de prevenção contra incêndio.

* Poderá ser utilizado lavatório com coluna.

obs.: As alturas das tomadas deverão obedecer às necessidades do projeto, conforme a ABNT NBR 5410, *Instalações elétricas de baixa tensão*.

Fonte: Manual de orientações técnicas- FNDE- volume 02 (BRASIL, 2017a, p.109).

Como podemos observar, por trás dessas visões acerca de como seu espaço físico deve ser pensado e organizado para atender as especificidades e necessidades infantis está uma concepção sobre as funções da educação infantil e uma concepção de Pedagogia da Infância que entende a criança como agência e que enfatiza o protagonismo infantil no processo de desenvolvimento e aprendizagem. É por essa razão que Brasil (2010) defende que seja necessário superar o distanciamento que existe entre pesquisadores que estudam a adequação do espaço escolar às particularidades de seu público e os agentes públicos que determinam as normas de construção desses espaços.

5.2 O contexto da produção do texto, agentes públicos locais e os espaços físicos dos Centros de Educação Infantil

Nesta seção, o foco é dar continuidade, a partir da pesquisa realizada nos arquivos do Setor de Legalização Escolar da Secretaria de Educação e do Conselho Municipal de Educação e do questionário respondido pela técnica responsável pelo o Conselho de Educação, à proposta contida no segundo objetivo, que era também o de investigar a existência de legislação local que criou normas técnicas locais de aquisição, construção, reformas e adequações dos espaços físicos dos Centros de Educação Infantil na cidade de Itamaraju/BA.

Foram encontrados três documentos que estão diretamente ligados à criação de normas técnicas locais para os espaços para educação infantil, e de forma indireta às normas de aquisição,

construção, reforma e adequação. O primeiro documento analisado foi o regimento interno do Conselho Municipal de Educação, de 2009, pois é o regimento quem dita o que é de responsabilidade ou instância de o Conselho deliberar, no concernente à educação infantil, e sobre os espaços adequados para essa etapa de educação. O segundo documento é a resolução do CMEI nº 03/2014 que orienta o início do atendimento na etapa da educação infantil no Sistema de Ensino de Itamaraju. Este documento atende o objetivo específico da pesquisa pois traz, no seu V Capítulo, as exigências sobre os espaços, as instalações e os equipamentos para a implantação da etapa educação infantil na rede pública municipal. Por fim, foi analisada, também, a resolução do CMEI de nº 0003/2014, que estabelece as normas para a autorização de funcionamento e supervisão das Instituições Privadas e Públicas de Educação Infantil de Itamaraju. Como já afirmamos, anteriormente nesta pesquisa, é de a responsabilidade do Conselho de Educação autorizar o funcionamento dos Centros de Educação Infantil, desde que estes atendam às expectativas da legislação também em relação ao seu espaço físico adequado a esse público em questão.

5.2.1 Conselhos Municipais de Educação (CME)

Os Conselhos Municipais de Educação nasceram com ideia de autonomia e descentralização preconizadas na Constituição Federal Brasileira de 1988 e legalmente trouxeram para as Políticas Públicas em Educação o Controle Social como um eixo da gestão democrática em educação. A existência dos Conselho Municipais de Educação possibilitou aos municípios brasileiros assumirem uma nova responsabilidade quanto ao controle e a normatização das Políticas em Educação Infantil em nível local, pois passaram enquanto entes federados, e em regime de cooperação, a ter a função de autorizar e credenciar os Centros de Educação Infantil em todo o País.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96 orientou os municípios quanto às atribuições e aos mecanismos a serem adotados para a criação dos seus próprios sistemas de ensino e, ao mesmo tempo, facultou àqueles que não dispõem das condições estruturais ou técnicas a continuarem ligados aos seus respectivos Sistemas Estaduais de Ensino. Nesse sentido, o município de Itamaraju criou o seu Conselho Municipal de Educação, por meio da Lei Municipal nº 508 de 01/03/1998, sendo o mesmo regulamentado pelo decreto nº 75 de 25/10/2000. No entanto, somente depois de dez anos, com a aprovação da Lei nº 746 de 04/12/2008, é que foi instituído e organizado o Sistema Municipal de Ensino.

5.2.2 Regimento Interno

De acordo com o seu Regimento Interno (ITAMARAJU, 2009), o Conselho Municipal de Educação de Itamaraju (CMEI) é um órgão representativo da sociedade civil de Itamaraju para a garantia da gestão democrática do Sistema Municipal de Ensino e é integrante da administração direta. Na sua composição se faz representada a comunidade escolar, a sociedade civil e o Governo Municipal. Ele tem funções consultiva, normativa, deliberativa, propositiva, de supervisão e fiscalização a ser exercida no âmbito do Sistema Municipal de Ensino (ITAMARAJU, 2009). Essa condição das funções dos Conselhos Municipais de Educação tem amparo legal no art. 11 da LDB nº 9.394/96 onde os municípios, pela lei, têm funções específicas de regulação, supervisão e avaliação com vistas à qualidade da educação infantil oferecida em creches e pré-escolas de todo Brasil (BRASIL, 1996).

No que concerne à educação infantil, no capítulo II, das finalidades, no seu artigo 3º, o Regimento trata da responsabilidade do Conselho quanto a essa etapa da educação, tanto da Rede Privada como da Rede Pública.

Art. 3º O Conselho Municipal de Educação de Itamaraju tem como finalidade disciplinar as atividades de Educação Infantil das Instituições privadas e o Ensino Público da rede Municipal em Itamaraju em todos os níveis (ITAMARAJU, 2009)

No Título II, capítulo I, artigo 5º, que traz as competências do Conselho quanto à educação e a rede de Ensino Municipal, são propostas 21 ações da competência do Conselho e destas, cinco (05) ações estão relacionadas com a educação infantil. Merece destaque neste trabalho de Tese, particularmente, a competência de nº XIX, que é sobre emitir pareceres, e, especificamente, o item “d” que trata dos pareceres relativos à construção de novas unidades de ensino.

XIX – emitir parecer sobre:

d) construção de novas unidades escolares, observando a demanda educacional, espaço de construção, ventilação e luminosidade do prédio (ITAMARAJU, p. 35, 2009)

A terceira competência, também deste mesmo artigo, está relacionada com nossos objetivos de pesquisa, pois trata da responsabilidade do conselho em “credenciar e supervisionar” e ainda adotar medidas para garantir a qualidade do Ensino.

III - credenciar e supervisionar o funcionamento das unidades escolares e Centro de Educação Infantil integrantes do Sistema Municipal de Ensino, adotando ou determinando as medidas para a garantia do padrão de qualidade para o saneamento das deficiências de ensino” (ITAMARAJU, p.34, 2009).

5.2.3 Resolução 001/2014

A partir de agora será feita a análise do segundo documento do CMEI, que é a resolução nº 001/2014, que veio alterar e dar nova redação a uma resolução sobre o mesmo tema de 04/2009. Essa resolução fixa as normas para implantação da etapa educação infantil. Como descreve o regimento, no artigo 3 supracitado, o CMEI, tem a responsabilidade de disciplinar, com base nas normas federais, o formato da educação infantil no município de Itamaraju e isso inclui os aspectos dos seus espaços físicos. Na sequência, serão feitos recortes do documento, nos trechos que colaboram para esclarecer a necessidade de atendimento às questões do espaço físico que são adequados às crianças dos Centros de Educação que ofertam a educação infantil.

CAPÍTULO V DOS ESPAÇOS, DAS INSTALAÇÕES E DOS EQUIPAMENTOS

Art.30. Os espaços serão projetados de acordo com a proposta pedagógica da instituição de educação infantil e dos parâmetros básicos de infraestrutura estabelecidos pelo ministério da educação [...], a fim de favorecer o desenvolvimento das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, respeitando as suas necessidades e capacidades.

Como já foi apresentado anteriormente, essa resolução (CMEI, 01/2014) dedicou um capítulo (CAPÍTULO V) para disciplinar quais eram as prioridades a serem cumpridas pelas instituições e pelo poder público nas construções destinadas a atender crianças nesta faixa-etária. O artigo 30, além de vincular a necessidade de o projeto arquitetônico estar em consonância com a proposta pedagógica e atender as normas do MEC, pela observância das orientações contidas nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura (já comentado no referencial teórico desta Tese), acrescenta outros elementos que também abordamos na nossa investigação, que é a necessidade de que o espaço físico também favoreça o desenvolvimento infantil das crianças e respeite suas necessidades e capacidades específicas ligadas às diferentes faixas etárias desta etapa de educação.

Ainda no Capítulo V, no artigo 31, o documento instrui que o imóvel deve passar por aprovação dos órgãos competentes e que deve também atender ao fim a que se destina, no que couber às normas e especificidades técnicas da legislação pertinente. Além disso, orienta que as condições de localização, acesso, segurança, salubridade, saneamento e higiene devem também, nas suas particularidades, atender a legislação que regem cada matéria.

No artigo 32, a norma vai para disciplinar os espaços internos de uso das crianças e servidores. Estabelecem que eles devem no mínimo conter a seguinte estrutura básica:

- I- Espaços para recreação;
- II- Sala para professor e para serviços administrativo pedagógicos e de apoio;
- III- Sala para atividade das crianças, com boa ventilação, iluminação e visão para o ambiente externo, com mobiliário e equipamento adequados;

- IV- Infraestrutura adequada para o atendimento a crianças portadoras de necessidade especial;
- V- Refeitório, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos, que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, nos casos de oferecimento de alimentação;
- VI- Instalações sanitárias completas, suficientes e próprias para o uso das crianças e para uso do adulto;
- VII- Berçário se for o caso, provido de berços individuais, área livre para movimentação das crianças, locais para amamentação e para higienização, com balcão e pia, e espaço para o banho de sol das crianças;
- VIII- Área coberta para atividades externas compatíveis com a capacidade de atendimento, por turno, da instituição;
- IX- Brinquedoteca e Biblioteca.

Finaliza o Capítulo V, que regula os espaços e as instalações, com o artigo 33 que estabelece que ainda deve fazer parte dos centros de educação infantil as áreas ao ar livre, para favorecerem as atividades de educação física, artística e de lazer. Ademais, dentro deste espaço reservado ao ar livre deve haver áreas verdes que possibilitem o contato das crianças com a natureza.

5.2.4 Resolução CMEI 03/2014

Essa resolução traça as normas para a autorização de funcionamento e supervisão das Instituições Privadas e Públicas de Educação Infantil. Todo Centro de Educação Infantil para iniciar suas atividades tem que passar pelo processo de Autorização da Instituição. Esse processo, segundo a resolução CMEI 03/2014, tem etapas. Inicia-se com o pedido de autorização e quando a instituição atende a todas as solicitações do processo ela é, então, autorizada a funcionar por um período de dois anos. Ao final deste prazo, deve-se entrar com pedido de renovação de autorização. Depois de dois períodos de autorização seguidas e atendidas todas as exigências legais, a instituição recebe o Credenciamento. Neste processo de busca pelo Credenciamento, as instituições que não atenderem às exigências legais na sua totalidade devem receber uma autorização provisória, chamada de precária, até resolver as suas pendências, dentro do prazo estabelecido pelo Conselho.

O artigo 2º da resolução CMEI,03/2014 estabelece que as instituições devem solicitar no início do processo de autorização, ao Setor de Legalização da Secretaria de Educação, uma verificação das suas instalações, com inspeção local e também devem solicitar emissão de Laudo de Verificação Prévia -LVP, por técnico responsável, de acordo com o que orienta essa resolução. O artigo 2º traz, no seu parágrafo único, que juntamente com o requerimento inicial de autorização, a instituição deve incluir a planta arquitetônica do prédio atualizada, aprovada pelo poder público

municipal ou assinada por profissional da área registrado no CREA - Conselho Regional de Engenharia e Agronomia.

No artigo 50, e apresentado uma lista de documentos obrigatórios para o processo de autorização e de renovação de autorização e de credenciamento em três parágrafos, é de interesse desta pesquisa e colabora para nossa discussão os seguintes documentos:

“Parágrafo I – Para Autorização

[...]

d- Projeto Arquitetônico da Unidade;

e - Laudo de Verificação Prévia, LVP emitido por técnicos responsáveis do Setor de Legalização da Secretaria de Educação;

f- Laudo de vistoria emitido pela vigilância Sanitária;

g-Laudo Técnico de Prevenção firmado por profissional, com vistoria do corpo de Bombeiros;

h- Laudo de vistoria técnica emitido pelo profissional habilitado da Secretaria de Municipal de Obras;

Parágrafo II – Para Renovação

[...]

Laudo de Vistoria emitido pela Vigilância Sanitária;

j- Laudo Técnico de Prevenção firmado por profissional, com vistoria do corpo de Bombeiros;

K- Laudo de Vistoria Técnica emitido por profissional habilitado da Secretaria Municipal de Obras ou Engenheiro Cível;

[...]

Projeto Arquitetônico da Unidade indicando modificações, quando houver;

Parágrafo III- Para Credenciamento

[...]

m- Projeto arquitetônico da unidade indicando modificações, quando houver;

n- Laudo de vistoria técnica emitido por engenheiro civil;

Com base na análise dos documentos de posse do Conselho Municipal e do Setor de Legalização da Secretaria de Educação foram selecionados aqueles que faziam referência à educação infantil e foram sintetizadas as suas partes concernentes às normas técnicas para os espaços físicos. Nos documentos investigados é reafirmado o papel do CME de disciplinar as atividades dos Centros, emitir pareceres sobre a construção de novas unidades e, finalmente, credenciar e supervisionar o funcionamento de unidades escolares e Centros de Educação Infantil. Ademais, as resoluções apresentadas oferecem as referências que os espaços devem apresentar. Então, pode-se afirmar que, no contexto do texto, existe legislação local que apresenta normas técnicas para os processos de construção e locação de espaços para a educação infantil.

Vale destacar que também foram levantados e analisados os documentos pertinentes à Secretaria de Obras e à Câmara Municipal de Vereadores. Todavia, não foram encontrados, pela pesquisadora, documentos locais regulatórios dos espaços físicos dos Centros de Educação Infantil, concernentes à aquisição, construção e locação de imóveis para a educação infantil nesses órgãos. Apesar da inexistência de documentos nestes órgãos, mas, com base nos documentos dos

Conselhos, pode-se afirmar que existe legislação local que regula as condições e as necessidades que os espaços físicos devem atender para funcionar com Centros de Educação Infantil.

Porém existe uma lacuna, no contexto do texto no que se refere a parâmetros locais da Secretaria de Obras e da Câmara Municipal, no tocante aos quais itens o Gestor Público Municipal precisa atender na locação de imóvel e na aquisição e construção de espaços para as crianças de zero a seis anos de idade. Neste sentido, é feita aqui a proposição para os legisladores municipais aprovarem Políticas municipais seguindo parâmetros já estabelecidos pelo MEC, que regula localmente a aquisição, construção e locação de imóvel para o funcionamento dos Centros de Educação Infantil que atendem crianças de zero a seis anos de idade no município.

Seguindo o texto com os resultados da pesquisa, será descrito como esses documentos relativos ao contexto da produção do texto, que foram construídos em nível local, pelo Conselho Municipal, juntamente com as diretrizes nacionais, são atuados no contexto da prática, nos espaços físicos dos Centros, para que na sequência seja feito o registro de como os gestores e educadores interpretam a atuação desta política de normas técnicas dos espaços dentro dos Centros.

6 DO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO AO CONTEXTO DA PRÁTICA - A REALIDADE DO MUNICÍPIO DE ITAMARAJU/BA

Neste capítulo serão apresentados os resultados relacionados ao quinto e último objetivo específico deste estudo, de tal modo que seja plenamente atendido o seu objetivo geral. Conforme foi descrito na seção de metodologia, foram usados procedimentos da pesquisa documental e da pesquisa de campo para atender a esses objetivos, e, no decorrer desse capítulo, serão reunidas as informações levantadas por esses dois meios.

6.1 A Política Pública de atendimento a crianças de zero a seis anos no município de Itamaraju/BA

Nesta seção inicial, para atender ao terceiro objetivo específico do estudo concernente à etapa documental, foi resgatada a história da educação infantil de Itamaraju, desde a sua emancipação, nos anos 60, até os dias atuais, com vistas descrever a trajetória da política de educação infantil no contexto da prática, em âmbito municipal. Para tanto, foram analisados os seguintes documentos: textos de historiadores locais, Decreto Municipal nº 627/84, Projetos Políticos Pedagógicos das instituições e as Atas dos Resultados Finais das escolas, encontradas no Arquivo da SME – Setor de Legalização.

De acordo com Oliveira (2013), Itamaraju, nos seus primórdios conhecida como Vila do Escondido, assumiu a categoria de distrito Dois Irmãos do município do Prado pela lei estadual nº 234 de 05 de junho de 1898. Naquela época a sua população foi estimada em 1.200 habitantes. O distrito foi emancipado em 1961 por força do decreto estadual nº 1.509, do dia 05 de outubro do mesmo ano, quando passou a condição de municipalidade e sua sede foi estabelecida no antigo arraial Dois Irmãos. A instalação da sede do município se deu 1 ano e 6 meses depois da emancipação, no dia 04 de abril de 1963, juntamente com a posse do primeiro prefeito eleito o Sr. Bonifácio José Dantas. O novo município tinha, na época, uma população estimada em 35.000 habitantes.

Quanto à presença das crianças, neste período, ou de algum tipo de ensino formal, tem-se pouco registro. Sobre as crianças, mais sem determinar faixa etária, Oliveira (2013) registrou que no período da Vila do Escondido,

[...] “quando a meninada não estava na escola, estava sempre a vadiar por aí derrubando tanajura com a camisa, saboreando a bunda do inseto, crua ou torrada na frigideira; jogando pião para ver quem partia o do outro no meio; brincando de ferrão no meio da rua.... Colocando visgo de jaca em um galho seco para grudar os passarinhos; armando

arapuca e alçapão na capoeira; caçando calangos e aves com bodoque na mão [...] (OLIVEIRA, 2013, p. 23).

Registra também Oliveira (2013) que entre os estabelecimentos públicos existentes na Vila o mais importante era a Escola Primária e Colégio Municipal Augusto Carvalho, situado na Praça da Matriz. Nas palavras do escritor, era uma “máquina de fazer cidadãos que ensinava o saber as crianças” (OLIVEIRA, 2013, p. 29).

Em um decreto municipal publicado na gestão do prefeito Sr. Orlandino L. Paixão, já depois da emancipação, em 1984 (DECRETO MUNICIPAL 627/84), único registro oficial encontrado nos arquivos públicos de Itamaraju, oficializaram-se de forma retroativa as escolas municipais em funcionamento, mas sem ato legal por parte do executivo municipal, criadas nas décadas anteriores de 60, 70 e 80, pós processo de emancipação política do município. Essas escolas na década de 60 surgem no interior do município, na área rural, onde se concentrava a grande maioria da população, visto a intensa atividade agrícola do município.

As primeiras escolas criadas nos anos de 1966, 1967 e 1968, todas no interior do município, atendiam as séries da Alfabetização ao 4º ano primário. Pode-se afirmar que essas foram as primeiras instituições públicas que atenderam crianças de seis anos de idade no município, pela legislação da época, uma vez que elas eram público alvo das séries de alfabetização. Com base neste documento, no ano de 1966 duas escolas já atendiam as crianças na faixa etária de seis anos de idade, o que corresponde ao último ano da educação infantil, na legislação (LDB 9394/96), porém na época, era denominado de estudo pré-primário (LDB 4024/61), como podemos observar abaixo:

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

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961).

O Quadro 14 apresenta o levantamento das escolas que, de acordo com o Decreto, atenderam crianças de até sete anos de idade no município, por ano, local e número de matrícula.

Quadro 14 - Escolas com registro de matrículas de crianças de até sete anos de idade na década de 60 no município de Itamaraju/BA.

Local	Escola	Ano	Serie/ano
Nova Alegria	Escola Walter Carvalho	1966	Alfabetização
Monte Azul	Escola Monte Azul	1966	Alfabetização
Pirajá	Escola Walter Carvalho	1967	Alfabetização
S. João da Prata	Escola São J. da Prata	1967	Alfabetização

Campo Alegre	Escola Hunaldo Evangelista de Matos	1967	Alfabetização
Pau D'álho	Escola Pau D'álho	1967	Alfabetização
Piragi	Escola Reunidas de Piragi	1968	Alfabetização

Fonte: Decreto Municipal nº 627/84 e as Atas dos Resultados Finais destas escolas – Arquivo da SME – Setor de Legalização escola.

Com base no Quadro 14, pode-se afirmar que as crianças de zero a sete anos de idade, público-alvo da educação infantil nesta época, já estavam presentes nas sete Escolas Municipais desde a década de 60 (sessenta), ano da emancipação política do município. As escolas pioneiras no atendimento do pré-primário foram as escolas Rurais Walter Carvalho, localizada no povoado de Nova Alegria, com uma sala de alfabetização, e a Escola Municipal Monte Azul, localizada no povoado de Monte Azul, também com uma sala de alfabetização. Como é possível deduzir, as crianças, apesar de estarem na idade pré-escolar, eram atendidas nas escolas existentes, caracterizando um início de atendimento dentro de uma perspectiva escolarizante deste público e em espaços não apropriados às suas especificidades e necessidades de desenvolvimento. Além disso, deve ser levado em conta a presença das matrículas em sete povoados, o que também nos indica uma interiorização do atendimento a esse público, em consonância com o contexto nacional que ainda vivia o período final da economia agro rural.

Sobre a década de 70 (setenta), segundo Brito (2017), um estudo desenvolvido pela Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira - CEPLAC (1976) apontou que 35,72% da população do município naquele período era formada por crianças com menos de 10 anos. Oliveira (2013) afirma que era costume da época os filhos dos fazendeiros, comerciantes e famílias abastadas estudarem nos grandes centros como nas regiões de “Uruçuca, Itabuna, Ilhéus, Salvador, Vitória do Espírito Santo, Rio de Janeiro e outros lugares nos quais poderiam frequentar escolas consideradas com boa educação para época” (OLIVEIRA, 2013, p. 78).

As crianças pobres, oriundas de famílias com pouco poder aquisitivo, segundo Oliveira (2013), ficavam à mercê do ensino oferecido na cidade mesmo. Inicialmente, um ensino primário era ofertado à população, por meio da Escola Municipal Rural idealizada por Dantas, primeiro prefeito. Segundo Brito (2017), até o ano de 1970 outras instituições de ensino surgiram na cidade de Itamaraju, todas elas mantidas pelo poder público municipal. O quadro 15 apresenta o levantamento das escolas que atendiam crianças de zero a sete anos no município, na década de 70, por localidade, série/ano e número de matrículas, de acordo com o decreto municipal 627/84.

Quadro 15 - Escolas com registro de matrículas de crianças de zero a sete anos de idade, na década de 70, no município de Itamaraju/BA.

Local	Escola	Ano	Serie/ano
Itamaraju	Escola Munic. Liberdade	1972	Alfabetização
Itamaraju	Escola Santo Antônio do Monte	1974	Alfabetização

Itamaraju	Escola Municipal João Paulo	1974	Alfabetização
Itamaraju	Escola cinco de outubro	1975	Alfabetização
Coqueiro	Escola José Gomes de Almeida	1976	Alfabetização
Jucuruçu	Escola Antônio Carlos Magalhães	1976	Alfabetização
São J. da Barra Nova	Escola São J. da Barra Nova	1976	Alfabetização
Itamaraju	CEI. Centro Educacional de Itamaraju	1977	Alfa I Alfa II
Sombra da Tarde	Escola Municipal Sombra da Tarde	1977	Alfabetização
Ita Brasil	Escola Municipal Ita Brasil	1977	Alfabetização
Itamaraju	Escola Rui Barboza	1978	Alfabetização
Itamaraju	Escola Munic. Duque de Caxias	1978	Alfabetização
Itamaraju	Escola municipal Cristo Redentor	1978	Alfabetização
Itamaraju	Escola Municipal Furlan	1979	Alfabetização

Fonte: Decreto Municipal Nº 627/84 e as Atas dos Resultados Finais destas escolas – Arquivo da SME – Setor de Legalização escola.

No Quadro 15 pode-se notar um movimento, também observado em todo o Brasil nesse período, de deslocamento populacional para a sede do município, fruto do êxodo rural, com a mudança das famílias para as cidades em busca de melhores condições de vida. Das escolas criadas neste período, nota-se o surgimento de nove escolas na sede do município, a maioria ainda em atividade até o momento, com exceção da escola Municipal Cinco de Outubro, criada em 1975.

É importante registrar que em 1971 uma nova normativa legal foi criada para reger a educação, a LDB 5692/71, que revogou o artigo 23 da lei anterior, a 4024/61, sobre a educação de crianças de zero a sete anos, dando uma nova orientação para esse atendimento. No seu artigo 19 a nova Lei faz uma indicação para que os sistemas de ensino “velem” pela educação das crianças nesta faixa etária, mas não cria responsabilidades em relação ao poder público de garantir o atendimento.

Art. 19 “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971).

Portanto, até o início da década de 70 a legislação educacional, tanto a LDB 4024/61, como a 9692/71, foram omissas quanto à responsabilidade do órgão público em garantir o atendimento educacional para essas crianças. Nessas legislações, fica a cargo das autoridades locais a decisão de atender ou não esse público. Justifica-se, com base nisso, a timidez no atendimento a esse público no município de Itamaraju. Porém, por outro lado, esse cenário fez surgir no Brasil, e também em Itamaraju, vários movimentos populares ligados à classe trabalhadora e às mulheres, e, também, às instituições religiosas e de cunho filantrópico, que marcariam os rumos da educação infantil no Brasil e em Itamaraju na próxima década.

No município de Itamaraju, foram várias ações populares de cunho social, religioso e filantrópico que provocaram o enfrentamento necessário e que fizeram surgir na década de 80 a

primeira instituição voltada para abrigar crianças e que, posteriormente, se transformaria na primeira creche do município para atender as crianças de zero a cinco anos de idade. Como já foi dito, todo o atendimento anterior prestado pelo município antes era destinado a crianças de seis e sete anos de idade, nas chamadas classes de alfabetização dentro do pré-primário e depois pré-escola. Esse atendimento, foi até essa etapa, ofertado dentro das escolas de ensino fundamental, em salas improvisadas, com caráter de formação escolarizante, na busca de garantir as prontidões para a etapa seguinte de escolarização,

A Liga de Proteção ao Menor, primeira Instituição para abrigar crianças em Itamaraju, foi criada em 15 de agosto de 1984, com caráter assistencialista e com o propósito inicial de abrigar menores infratores, situada no bairro Marotinho. Essa Instituição foi reconhecida como de utilidade pública pela Lei Municipal de nº 165/84. Essa iniciativa foi filantrópica e ligada a uma instituição religiosa protestante da cidade, que também era a mantenedora da instituição (ITAMARAJU, 1990). No ano de 1993, a Associação Beneficente da Assembleia de Deus – ASBADI, órgão criador da Liga, realizou convênio de parceria com a Prefeitura Municipal e a instituição passou então a ser chamada de Creche Municipal Recanto da Paz.

Atualmente, a Creche Escola Municipal Recanto da Paz tem como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Itamaraju e atende cerca de 200 alunos distribuídos em duas etapas: Creche, que compreende o Creche III e IV e Pré-Escola, compreendendo o Pré I e II com faixa etária entre 02 e 05 anos, nos turnos matutino e vespertino. Sua estrutura física é composta de: 05 salas de aula, 01 secretaria, 01 depósito, 01 área de recreação coberta, 01 cozinha, 01 diretoria e 02 banheiros. A maioria das crianças reside no Bairro Marotinho e algumas pertencem ao Bairro de Fátima e são oriundas de famílias de classe menos favorecidas. Os pais e mães das crianças atendidas, em sua maioria, trabalham na colheita do café, colheita de mamão e outros serviços na zona rural, construção civil, ou como empregadas domésticas, etc. A participação dos pais na vida escolar dos filhos ainda é precária, pois os mesmos precisam ausentar-se o dia todo de seus lares para o trabalho (ITAMARAJU, 2018)

A segunda instituição, que surgiu no município no ano de 1990, com o intuito de atender crianças na faixa etária da educação infantil foi a Pastoral da Criança de Itamaraju, via AACRI – Associação Amigos da Criança de Itamaraju. Essa instituição foi fundada em dois de março de noventa (02/03/1990) e o seu projeto inicial visava o atendimento das mães e dos pais, com orientações sobre o cuidado com as crianças, em uma ação filantrópica e religiosa. Posteriormente, com o credenciamento enquanto escola, em 1993, passou a atender os pais e mães não alfabetizadas, com turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) e, paralelamente a essa ação, iniciou uma acolhida às crianças filhas dos adultos atendidos (ITAMARAJU, 2018). Assim surgiu

a criação em 1999 da Brinquedoteca Sagrada Família que desenvolvia atividades voltadas para as crianças no espaço da escola. A Brinquedoteca foi implantada com o apoio da LBA – Legião Brasileira de Assistência, órgão federal da Assistência Social, para atender somente às crianças de famílias carentes. As atividades desenvolvidas envolviam cuidados nutricionais, sociais e recreativos. Funcionou neste primeiro ano em três (03) turnos: matutino, vespertino e noturno e atendeu uma demanda de 125 crianças. Sua primeira diretora (Coordenadora e fundadora do Projeto) foi a professora Maria Zilda Rocha Botelho sob a orientação da Assistente Social Márcia Frazon (ITAMARAJU, 2018).

Foi no ano de 2007 que essa parceria com o Poder Público Municipal, através da Secretaria de Ação Social, passa para a Secretaria de Educação e a iniciativa, então, passa a funcionar como Centro de educação infantil. Nesta nova etapa, a unidade de educação infantil passa a ter um anexo no bairro Primavera, estendendo o atendimento. Ainda em 2007, o regime de funcionamento sofre uma mudança e o atendimento passa do regime de meio período para período integral. O período integral era somente destinado às crianças de seis meses a três anos (ITAMARAJU,2018).

Essa estrutura e esse modelo de atendimento permaneceram até o ano de 2017. Com a inauguração de uma unidade própria, em um bairro vizinho da primavera, a Secretaria de Educação resolveu suspender o atendimento no Primavera e o atendimento destas crianças passou a ser realizado nesta nova instituição localizada no bairro Bela Vista. Porém, o trabalho inicial da pastoral continuou na primeira unidade no bairro Cristo Redentor. Atualmente, a instituição está totalmente sob a responsabilidade da Secretaria de Educação, mas continua a utilizar o prédio físico da Pastoral das Crianças por meio de convênio com esta. Essa unidade é constituída fisicamente de 01 diretoria, 01 secretarias, 08 salas de aula, 01 cozinha, 02 depósitos, 05 banheiros e 02 pátios cobertos e 01 área externa (ITAMARAJU, 2018)

Como é possível perceber, o município de Itamaraju percorreu o mesmo trajeto, em nível nacional, de implantação das políticas públicas de atendimento a crianças de zero a seis anos de idade. As primeiras iniciativas foram advindas de instituições de caráter filantrópico, assistencialista ou religioso e com bastante lentidão houve a transição da era assistencialista para a era educacional. Vale lembrar que desde 1996, com a LDB, havia essa orientação, mas de fato ela só se concretizou no município em 2007. O Quadro 16 apresenta um levantamento das instituições de Educação infantil do município que passaram por essa transição ao longo dos anos.

Quadro 16 - Instituições de educação infantil que passaram por transição do atendimento assistencialista para educacional na cidade de Itamaraju/BA em seus respectivos anos.

Instituição	Modelo assistencialista	Novo nome	Modelo educacional
Liga de Proteção ao Menor	1984 – 1995	Creche Recanto da Paz	1996-2021
Brinquedoteca Sagrada Família – Pastoral da Crianças	1999- 2006	Creche Pastoral da Crianças	2007-2021

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir dos dados do PPP das instituições de Educação infantil – 2021.

Além dessas instituições, citadas acima, o município possui mais cinco unidades destinadas a esse atendimento, no total de sete instituições que só atendem a esse público na sede do município. Essas cinco instituições foram criadas posteriormente a LBD 93934/96 e receberam o nome de Centro de Educação infantil, pois atendem exclusivamente as faixas etárias de zero a 5 anos e 11 meses. O Quadro 17 apresenta os nomes destes Centros, o ano de criação, o número de matrículas e a situação do prédio.

Quadro 17 - Centros de Educação Infantil, criados pós 1996, na cidade de Itamaraju/BA, por ano de criação e situação do prédio.

Instituição	Ano de criação	Situação do prédio
Centro de Educação Infantil Criança Feliz	2001	Alugado
Centro de Educação Infantil Semente do saber	2006	Alugado
Centro de Educação Infantil Bela Vista	2006	Próprio – padrão pro -infância
Centro de Educação Infantil Castro Alves	2015	Prédio conveniado com o Estado (antiga escola de Ens. Fund.)
Centro de Educação Infantil Novo Prado	2016	Próprio

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir dos dados do PPP das instituições de educação infantil – 2021.

6.2 Descrição dos Centros de Educação Infantil do município

O quarto objetivo específico trazia como proposta fazer um levantamento do conjunto dos espaços físicos destinados à educação infantil na cidade de Itamaraju, no Extremo Sul da Bahia, e descrever as condições dos espaços físicos das instituições de educação infantil públicas neste Município¹². Como é possível supor, o objetivo envolvia atividades de campo, de visitação repetida e contato presencial nos Centros de Educação Infantil e, devido a Pandemia COVID 19 que assolou o Brasil nos anos de 2020 e 2021, houve necessidade de algumas alterações no percurso da coleta de dados.

A proposta inicial para a coleta destas informações concernentes à descrição dos espaç os físicos era a de aplicar um formulário de vistoria, adaptado do modelo utilizado pela Elali (2002)

¹² Com esse levantamento pretende-se construir, ao fim do doutorado, um Catálogo das instituições de Educação Infantil do município a ser disponibilizado no formato impresso e eletrônico à comunidade.

em sua tese de doutorado. No entanto, o contexto pandêmico impediu o pleno acesso aos Centros de Educação Infantil, que inicialmente passaram a funcionar apenas em sistema de escala, com agendamento de visitas e, na sequência, passaram a trabalhar com ensino remoto (entregando atividades e kits de merenda às famílias). Dessa forma, as visitas aos centros foram em menor número do que seria exigido para realizar a atividade de vistoria, e tiveram mais o objetivo de coletar informações junto aos gestores.

Diante da condição impeditiva imposta, e mantendo o terceiro objetivo em mente, optou-se por realizar consultas aos documentos integrantes do processo de autorização dos Centros de Educação Infantil, no Setor de Legalização da Secretaria de Educação e no Conselho Municipal de Educação, como forma de ter acesso aos processos de autorização/credenciamento dos centros. Assim, pôde-se constatar que esses processos continham as plantas arquitetônicas de todas as instituições. Além disso, também tivemos acesso ao formulário de vistoria utilizado pelo Conselho Municipal de Educação.

Ciente que essa estratégia não traria prejuízo à análise dos espaços, pois poderia ser dado prosseguimento ao levantamento e descrição dos Centros de Educação Infantil do município a partir das suas plantas arquitetônicas, a visita técnica foi substituída pela análise técnica documental. Além disso, foram adicionadas a esta etapa informações oriundas da etapa de campo, realizadas no formato on-line, por meio do preenchimento de formulários de coleta pelos gestores e educadores.

No intuito de resguardar a identidade das instituições e dos seus participantes, optou-se por fazer uso de codinomes nomeando-as com nomes de contos infantis, inspirados no universo de fantasias e encantamento vividos pelas crianças nesta fase do seu desenvolvimento e neste período da sua educação.

6.2.1 Centros de Educação Infantil de Itamaraju

Esta seção tem o objetivo de descrever os Centros de Educação Infantil na cidade de Itamaraju, oferecendo aos usuários da Educação Pública Infantil e aos interessados na temática uma visão panorâmica da localização dos Centros Infantil no contexto da malha urbana, da composição dos seus entornos e das especificidades dos seus espaços físicos. A descrição vai registrar, também, um pouco da história dos Centros, como iniciou, o contexto do surgimento, os envolvidos na iniciativa e a mobilização realizada.

As informações foram organizadas através da consulta realizada em várias fontes de pesquisas. Entre elas, os Projetos Políticos Pedagógicos dos Centros Infantis, os processos de

Autorização deles, as visitas de observação dos Centros e os formulários respondidos por gestoras e educadoras. Por meio de análise técnica documental, recorreremos às plantas arquitetônicas e ao formulário de vistoria utilizado pelo Conselho Municipal de Educação para descrever a estrutura dos espaços físicos das instituições de educação infantil públicas do município. O texto está organizado nos seguintes tópicos: o histórico da instituição, o seu espaço físico, a planta arquitetônica do prédio e o público atendido.

6.2.2 Centro de Educação Infantil a Bela Adormecida

Quadro 18 - Dados gerais do Centro de Educação Infantil a Bela Adormecida.

Razão Social:		CNPJ: 01.951.723/0001-39
Data de criação:	Fundado em 15 de agosto /1984	
Portaria para funcionamento	Lei Municipal nº 165/84	
Última autorização pelo CME	25 de novembro de 2014 (válida por 03 anos)	
Período de atendimento	Matutino e vespertino	
Número de crianças atendidas	157	

Fonte: Organizado pela pesquisadora em março de 2022.

a) Histórico

O Centro de Educação Infantil Bela Adormecida está situado num bairro periférico do município. Foi fundado em 15 de agosto de 1984, inicialmente com uma instituição assistencialista que abrigava e recolhia crianças em situação de vulnerabilidade social sobre o nome de Liga de Proteção ao Menor Infrator. Pelos serviços prestados foi reconhecido como de Utilidade Pública pela Lei Municipal de nº 165/84. Em 1993, a Liga de Proteção ao Menor infrator muda de direção, e passa a ser administrada pela ASBADI- Associação Beneficente da Assembleia de Deus de Itamaraju. Sob a nova direção, a instituição passou a ser chamada de Creche Bela Adormecida e continua até os dias atuais. Ainda em 1993, em parceria com a Secretário de Ação Social e Associação Arco-Íris com sede em Trento- Itália foi possível adquirir um imóvel próprio para o funcionamento do atendimento educacional das crianças que ficavam nas ruas enquanto os seus pais trabalhavam. Nessa época, as crianças passaram a ficar na instituição em regime de internato e algumas em semi-internato, (ITAMARAJU,2018).

b) Sobre o espaço físico do Centro Infantil

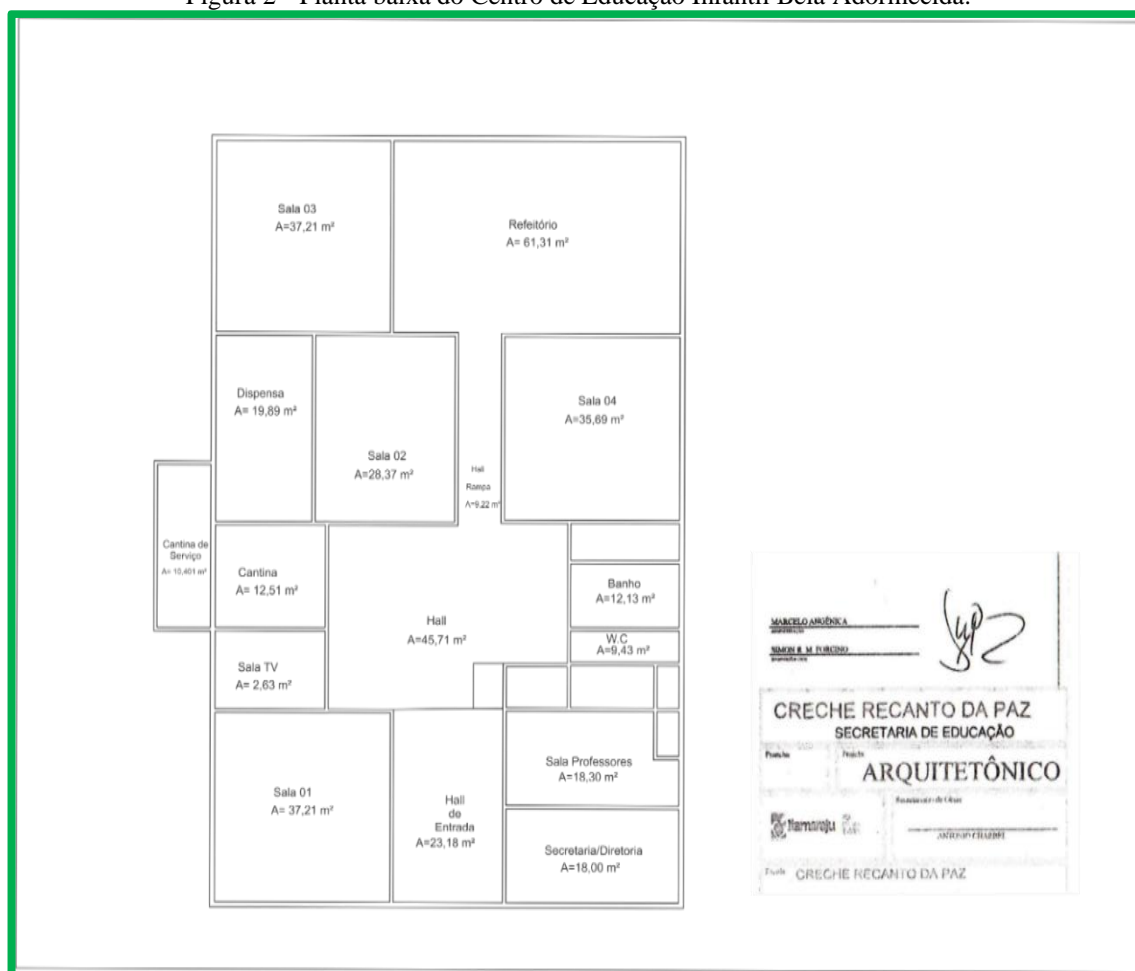
O Centro de Educação Infantil Bela Adormecida funciona no mesmo imóvel até a presente data, sendo que, atualmente, tem como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Itamaraju e a Secretaria Municipal de Educação. O imóvel adquirido pela parceria realizada em 1993 entre Secretaria de Assistencial Social e a Associação Arco-íris da Itália, era formado por duas casas residenciais interligadas. Na casa menor funcionava o berçário de tempo integral e na casa maior o atendimento era das crianças do pré-escola, (ITAMARAJU, 2018).

A casa menor, com o tempo e em consequência de muitas infiltrações por água de chuva, teve problemas de infraestrutura e sofreu desmoronamento de uma parte. Em virtude disso, foi totalmente derrubada pela prefeitura no ano de 2002. Depois deste episódio, com o espaço reduzido, o Centro infantil suspendeu o atendimento do berçário e passou o atendimento de tempo integral para parcial, destinado apenas às crianças da pré-escola.

Essa instituição ao longo dos tempos vem passando por várias reformas e adaptações, porém continua a apresentar problemas de infraestrutura, por estar localizada em uma região com terrenos bastante acidentados e foi construída abaixo do nível da rua. A instituição sofre com constantes inundações por enxurradas em períodos de chuvas intensas. Possui em seu entorno uma área ampla e livre, porém comprometida pelos valões abertos no terreno pelas enxurradas em tempo de chuvas.

c) Planta Arquitetônica

Figura 2 - Planta baixa do Centro de Educação Infantil Bela Adormecida.



Fonte: Setor de Legalização da Secretaria Municipal de Educação de Itamaraju/BA.

O espaço físico construído apresenta quatro (04) salas de atividades/referência ano e uma área aberta aos fundos que funciona como refeitório. Essa área é ligada a área de circulação central coberta por uma rampa, pois a construção apresenta desnível nas áreas. Além disso, conta com uma área de serviço aberta e do lado de fora do prédio, com uma cantina/cozinha com dispensa. Ao lado do *hall* de entrada estão localizadas as salas destinadas á diretora e aos professores. No centro da unidade está localizada uma área de circulação entre os setores, que é coberta e é a única disponível para a recreação e brincadeiras das crianças. Além disso, conta com um único espaço para banheiro, com sanitários e chuveiros. Finalmente, dispõe de uma pequena sala do lado da cozinha como sala de tv.

c. Público que atendido no Centro de Educação Infantil

Quadro 19 - Público atendido em 2021 no Centro de Educação Infantil Bela Adormecida, segundo informações do censo escolar.

Seg./Turnos	Creche III (2 anos)	Creche IV (3 anos)	Pré I A (4 anos)	Pré I B (4 anos)	Pré II (5 anos)	Total
Matutino	15	14	21	24	---	
Vespertino	16	16	25	22	----	
Total:	31	30	46	46		153

Fonte: Censo escolar 2021.

As crianças atendidas nesta instituição, na sua maioria, são oriundas de famílias de classes menos favorecidas. Os pais destas crianças, em sua maioria, trabalham na colheita do café, colheita de mamão e outros serviços na zona rural, na construção civil, ou como empregada doméstica, etc. A participação dos pais na vida escolar dos filhos ainda é pequena, pois os mesmos precisam ausentar-se o dia todo de seus lares para o trabalho. Muitas destas crianças vivem em família monoparentais ou ficam sob os cuidados dos avôs, tios ou com irmãos maiores, enquanto os pais trabalham.

6.2.3 Centro de Educação Infantil Pequeno Príncipe

Quadro 20 - Dados gerais do Centro de Educação Infantil Pequeno Príncipe.

Razão Social:	CNPJ: 13.761.697/65
Data de criação:	1990
Portaria para funcionamento	CMEI Nº 007/2014
Última autorização pelo CME	25 de novembro de 2014
Período de atendimento	Matutino e vespertino
Número de crianças atendidas	245

Fonte: Organizado pela pesquisadora em março de 2022

a) Histórico

O Centro Educacional Infantil Pequeno Príncipe foi criado em 1990 e no início do seu atendimento o trabalho era assistencialista, pois estava ligada a AACRI – Associação Amigos da

Criança de Itamaraju. O trabalho inicial da associação era com adultos não alfabetizados. Mas com a demanda crescente das crianças filhos dos pais e das mães já atendidas, nas salas de alfabetizados de adultos, a associação iniciou em 1999 o trabalho como o projeto de Brinquedoteca, dando início ao atendimento também a essas crianças. (ITAMARAJU,2019).

O projeto da Brinquedoteca foi implantado com o apoio da LBA – Legião Brasileira de Assistência, órgão federal da Assistência Social, para atender somente às crianças de famílias carentes, sendo que a principal finalidade era atender as necessidades nutricional, social e recreativa das crianças. Essa instituição funcionou de forma assistencialista até 2007. Neste ano, a associação firmou parceria com a prefeitura municipal e expandiu o atendimento da Instituição, incluindo um outro local de atendimento no bairro Primavera. O atendimento passou então a ser oferecido para todas as crianças em idade da educação infantil. Deste período até o ano de 2017, e tendo como mantenedora a prefeitura de Itamaraju, ofertou a educação infantil em dois locais de atendimento, no bairro Cristo Redentor e no Bairro Primavera, (ITAMARAJU,2019).

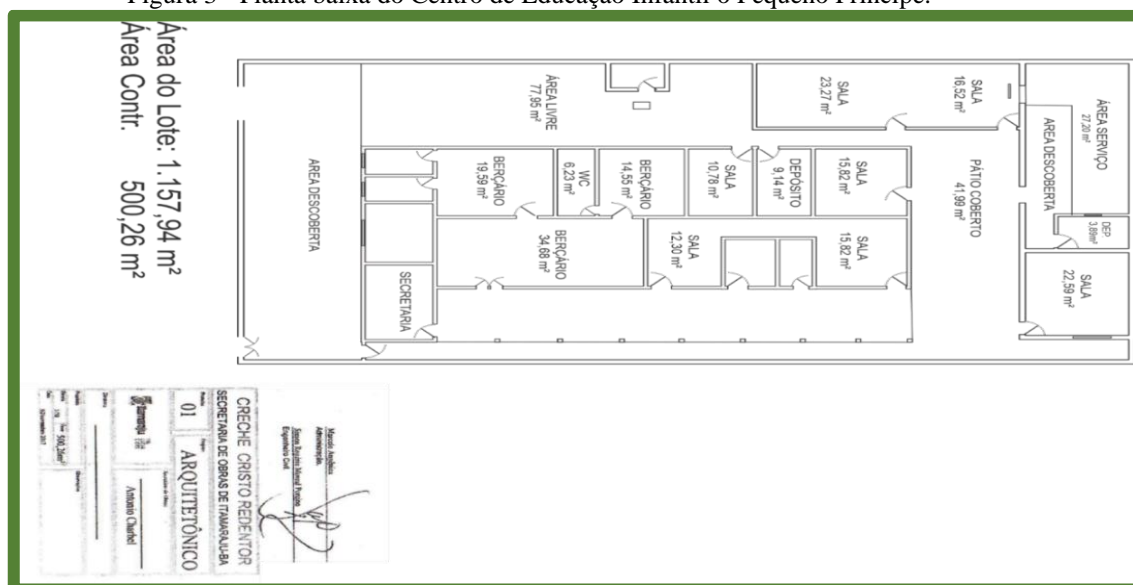
Atualmente o atendimento só é ofertado no endereço do Cristo Redentor. O atendimento no bairro Primavera foi paralisado em 2017 e as crianças foram transferidas para outra unidade que foi construída no bairro vizinho. A partir 2018 a responsabilidade do atendimento da educação infantil na unidade do Cristo Redentor ficou a cargo da prefeitura municipal e não existe mais a parceria com a Associação Amigos da Crianças. O Centro Educacional Infantil continua funcionando no prédio que pertence à Associação. Por falta de espaço público no bairro a prefeitura loca o prédio da Associação.

b) Sobre o espaço físico do Centro de Educação Infantil

Como foi dito, o espaço físico que funciona o Centro Infantil Pequeno Príncipe não pertence ao Município de Itamaraju; é um prédio locado, que pertence à Associação Amigos da Crianças de Itamaraju. O espaço é formado por três áreas, salas para a administração, salas para uso das crianças, salas destinadas à cozinha, banheiros e um pátio aberto e coberto, tipo corredor de circulação. Não há jardins e nem áreas externas. O prédio está localizado ao lado de uma antena de transmissão telefônica e na mesma área existe uma piscina que é utilizada pela associação para as aulas de natação para o público da terceira idade. A área da piscina é fechada com grade e as crianças do Centro não tem acesso ao local.

d) Planta arquitetônica

Figura 3 - Planta baixa do Centro de Educação Infantil o Pequeno Príncipe.



Fonte: Setor de Legalização da Secretaria Municipal de Educação DE Itamaraju/BA.

O espaço físico construído, apresenta seis (06) salas de atividades/referência ano, três (03) salas de atendimento do berçário, uma área de serviço ao fundo do terreno, onde também funciona a cozinha, construído no limite do espaço disponível, em frente a uma área de circulação descoberta. A construção tem em uma das suas laterais uma área coberta que se estende para os fundos do Centro, um pátio aberto coberto e ao mesmo tempo uma área de circulação entre os espaços. Depois do portão de entrada, há um pequeno espaço descoberto, que dá acesso à construção. As salas administrativas são as primeiras, são pequenas e interligadas entre elas. Para entrar na seguinte precisa passar pela primeira. Não há área livre para recreação das crianças além da lateral coberta. Como é uma casa locada, o terreno é grande e apresenta até uma piscina, que é separada da construção por uma grade, só que o contrato de locação só dá acesso a construção principal. As crianças podem ver a piscina do lado de cá da grade, mas não podem utilizá-la.

e) Público atendido

Quadro 21 - Público atendido em 2021 no Centro de Educação Infantil Pequeno Príncipe, segundo o censo escolar.

Seg./Turnos	Creche III (2 anos)	Creche IV (3 anos)	Pré I A (4 anos)	Pré I B (4 anos)	Pré II (5 anos)	Total
Matutino	16	14 /13 /16	22	22	24	
Vespertino	14	16 /16 /16	23	20	23	
Total:	30	91	45	40	47	253

Fonte: Censo escolar 2021.

O público principal do Centro de Educação Infantil Pequeno Príncipe é formado principalmente por crianças de 02 a 05 anos, que têm famílias acompanhadas pela Pastoral da Criança. As famílias, em sua maioria, são moradoras de um bairro periférico e marcado pela violência urbana. Os seus responsáveis e familiares são colhedores e trabalham na colheita do café, pimenta e mamão. Na grande maioria dos lares essas crianças ficam sob a responsabilidade dos irmãos mais velhos durante o dia, o que acaba gerando problemas nutricionais, devido uma alimentação inconstante e com baixo teor calórico e nutricional. Na grande maioria das vezes a merenda escolar é a única refeição. Essas crianças são cadastradas no trabalho desenvolvido pela Pastoral, principalmente de acompanhamento nutricional e de saúde da criança.

6.2.4 Centro de Educação Infantil Cinderela

Quadro 22 - Dados Gerais do Centro de Educação Infantil Cinderela.

Razão Social:		CNPJ: 13.761.697/001-65
Data de criação:	06 de março de 2006	
Portaria para funcionamento	CMEI Nº 005/2014	
Última autorização pelo CME	25 de novembro de 2014 (válida por 03 anos)	
Período de atendimento	Matutino e vespertino	
Número de crianças atendidas	175	

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

a) Histórico

O Centro Educacional Infantil Cinderela foi criado em 06 de março de 2006. Com a construção de um conjunto habitacional popular do governo federal na área houve um aumento da demanda por educação infantil na região e não havia instituição pública de educação infantil no local. A população se mobilizou e buscou apoio político para requerer a oferta de educação infantil na área. O poder público atendeu a mobilização e iniciou a oferta de educação infantil para crianças de 03 a 05 anos. Porém, esse atendimento desde o início vem sendo realizado em um espaço físico adaptado, uma casa residencial, tipo casa padrão de conjunto habitacional URBIS. Esse imóvel é locado e não atende a nenhum dos requisitos pré-estabelecidos nos Manuais do FNDE (2017a, 2017b, 2017c) ou as orientações nacionais e locais para o espaço físico que deve abrigar a educação infantil.

b) Sobre o espaço físico do Centro de Educação Infantil Cinderela

O espaço que funciona o Centro é uma casa de conjunto habitacional popular, que foi adaptada para o atendimento educacional a essas crianças. Ela não possui espaços externos, só os

espaços das salas de referência por ano. Não existe ventilação externa, apenas mecânica, feita por ventiladores. Não possui luminosidade natural, pois as paredes são construídas no limite do terreno, sem possibilidades de abrir janelas. Toda a iluminação é artificial. A administração funciona em um puxadinho que foi adaptado em frente à casa, na única área livre que existia. Finalmente, o Centro está localizado ao lado da BR, que liga a cidade de Itamaraju a cidade do Prado.

c) Planta arquitetônica

Figura 4 - Planta baixa do Centro de Educação Infantil Cinderela.



Fonte: Setor de Legalização da Secretaria Municipal de Educação de Itamaraju/BA.

O espaço construído apresenta cinco (05) salas destinadas ao atendimento das crianças, que estão ligadas por um corredor estreito que dividiu a construção em dois lados. Logo na entrada, uma pequena sala funciona como o setor administrativo, ao fundo um espaço para a cozinha e os banheiros. Não existem espaços externos, ou seja, toda a área é coberta, e não existem janelas externas. A única abertura para o exterior é da porta principal, pois a construção ao fundo ocupa todo o limite do terreno. O espaço entre a porta principal e o muro é muito pequeno.

d) O público atendido

Quadro 23 - Público atendido em 2021 no Centro de Educação Infantil Pequeno Príncipe, segundo o censo escolar.

Seg./Turnos	Creche III (2 anos)	Creche IV (3 anos)	Pré I A (4 anos)	Pré I B (4 anos)	Pré II (5 anos)	Total
Matutino	17	16 /17	--	26		
Vespertino	14	19	26	21	23	
Total:	31	52	26	47	23	200

Fonte: Censo escolar 2021.

As crianças são oriundas do entorno, moradoras do conjunto habitacional URBIS I, na sua maioria filhos de trabalhadores no comércio local, funcionários públicos como garis, merendeiras, auxiliar de serviços gerais e domésticas. Por ser um bairro afastado do centro da cidade, e os pais trabalharem na cidade, muitas destas crianças passam o dia na companhia de irmãos mais velhos ou com avós ou outros parentes.

6.2.4 Centro de Educação Infantil João e Maria

Quadro 24 - Dados gerais do Centro de Educação Infantil João e Maria.

Razão Social		CNPJ: 13.761.697/0001-65
Data de criação:	Dezembro de 2015	
Portaria para funcionamento	CMEI Nº 006/2016	
Última autorização pelo CME	25 de agosto de 2016 (válido por 03 anos)	
Período de atendimento	Matutino e vespertino	
Número de crianças atendidas	293	

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

a) Histórico

O Centro de Educação Infantil João e Maria é uma Instituição que faz parte do Programa Pro-infância (Programa Nacional de Estruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Pública de Educação Infantil) do MEC. Esse prédio foi fruto de uma ação do Município de Itamaraju no PAR 1 (Plano de Ações Articulada do Município de Itamaraju). O programa permitia aos municípios, através da plataforma do SIMEC, via preenchimento do diagnóstico e formulação do plano de ação, requerer construções de unidade de educação infantil dentro dos padrões mínimos permitidos legalmente.

Situa-se no bairro primavera, que se iniciou como uma invasão popular provocada pelos moradores em um terreno público que se encontrava ocioso. Esse terreno havia sido comprado

pelo poder público para a construção de uma escola técnica agrícola, que de fato nunca foi construída, estando o espaço abandonado. O terreno era amplo e a prefeitura destinou, depois da invasão, parte dele para construção de conjunto habitacionais populares.

A construção do prédio foi iniciada em 2011, sendo um projeto arquitetônico do tipo B, com infraestrutura e capacidade para 240 crianças em tempo parcial ou 120 em tempo integral. Em virtude de entraves das construtoras, o prédio só ficou pronto em 2015. Além do prédio apresentar-se dentro das normas de construção e respeitando os padrões de escala das crianças, também recebeu todos os equipamentos do Programa Proinfância, necessários para uso das crianças, de acordo com as faixas etárias atendidas. O Centro infantil foi inaugurado em 22 de julho de 2016 e consta com certidão de lançamento de terreno com as seguintes áreas: 52,00m na frente, 52,00m nos fundos por 73,00m na lateral esquerda e 73,00m na lateral direita, perfazendo um total de 3.796,00m. Além disso, está localizado ao lado de uma quadra poliesportiva pública.

b) Sobre o espaço físico do Centro de Educação Infantil

O Centro de Educação Infantil João e Maria é amplo, com área de jardim que rodeia todo o prédio. Na frente do prédio há três frondosas palmeiras imperiais e uma área livre com grama natural, seguido por um pátio aberto de estacionamento. Está localizado na entrada do bairro ao lado de uma quadra poliesportiva pública e ao fundo está localizada uma unidade básica de saúde da família, também pública. A estrutura do prédio consta com seis blocos com construções distintas e interligados por áreas de circulação com cobertura. Os blocos são eles: Bloco administrativo; Bloco de serviço; bloco pedagógico; Bloco multiuso; Bloco Pátio coberto; Bloco Anfiteatro e Playground aberto e sem cobertura.

A entrada principal é formada pelo bloco administrativo que contempla as seguintes áreas: área externa de espera coberta definida entre o portão de entrada e a recepção; Recepção interna; Secretaria e Orientação; Circulação interna; sala da Diretoria; Sala de professores/reunião; sala do Almoxarifado e Sanitários de professores. No espaço destinado ao bloco de serviço, interligado ao administrativo por circulação coberta, encontram-se os seguintes espaços: Entrada de funcionários; área de Circulação; Sanitários de funcionários; Cozinha; Central GLP; Depósito de lixo orgânico e inorgânico; Área de recepção e pré-lavagem de hortaliças; Buffet (bancada) integrada ao refeitório; Refeitório (integrado ao pátio coberto e separado da cozinha pelo balcão). Faz parte deste bloco também o Lactário para uso do berçário. A Lavanderia, também é outro espaço deste bloco de serviço. Compõe a lavanderia área externa de secagem de roupas (varal).

O outro bloco construtivo do Centro são os espaços eminentemente pedagógicos. Fazem parte destes espaços o Bloco Creche I e II, para as crianças de 4 meses a 3 anos o Bloco Creche

III e pré-escola – crianças de 3 a 6 anos. Eles apresentam algumas diferenças construtivas de espaços por conta das necessidades e especificidades das idades das crianças atendidas.

O Bloco I e II, destinado às crianças de 04 meses a 03 anos, possui: uma recepção; área para o Higiene pessoal; área de Atividades/referência; área de repouso; o espaço do solário que é adjacente ao espaço de atividade; e o espaço para Alimentação/amamentação. O espaço destinado às crianças de 03 a 06 anos, possui: uma recepção, a sala de atividade/referência; a sala de repouso e o solário, espaço adjacente à sala de atividade, para as crianças de três anos.

No bloco destinado aos espaços multiuso estão dispostas numa sala de leitura e multiuso/brinquedoteca; uma sala de informática/ateliês; dois (02) sanitários infantis para crianças de 3 a 6 anos; dois (02) sanitários para adultos e portadores de necessidades especiais; um pátio coberto central que integra todas as áreas e de uso múltiplo. Ao lado no espaço aberto e sem cobertura está o anfiteatro. O anfiteatro é um espaço circular com arquibancadas e palco integrado, e está localizado em frente às salas de atividade/referência. Para finalizar, o playground é um espaço não coberto, integrado ao pátio e ao anfiteatro, com brinquedos como casinha e escorrega e gira-gira de plástico.

c) Planta arquitetônica

Figura 5 - Planta baixa do Centro de Educação Infantil João e Maria.



Fonte: Setor de Legalização da Secretaria Municipal de Educação de Itamaraju/BA.

d) Público atendido

Quadro 25 - Distribuição da matrícula no Centro de Educação Infantil João e Maria, segundo o censo escolar de 2022.

Seg./Turnos	Berçário (0 a 1)	Creche III (2 anos)	Creche IV (3 anos)	Pré I A (4 anos)	Pré I B (4 anos)	Pré IIA (5 anos)	Pré IIB (5 anos)
Integral	14/10						
Matutino		10	18/15	25	24/18		
Vespertino		18	15	18/24	24/20		
Total:							278

Fonte: Dados do censo escolar 2021.

As crianças atendidas no Centro de Educação Infantil João e Maria são oriundas dos três conjuntos habitacionais do bairro e também do bairro vizinho, o bairro Primavera, que teve uma unidade de atendimento desativada com a inauguração deste Centro. Nos seus primeiros anos de funcionamento, a matrícula era livre, ou seja, crianças de qualquer parte da cidade poderiam pleitear vaga no Centro Infantil. Com o passar dos anos e da demanda crescente por vagas das crianças do entorno da instituição, as vagas do Centro ficaram escassas e muito concorridas. Há referências a acampamentos na porta do Centro, onde pais passavam a noite na fila da matrícula. Dessa forma, para diminuir esse problema a secretaria de educação, via portarias de matrícula, criou critérios para matrículas no Centro João e Maria. Na atualidade, as vagas são destinadas às crianças moradoras do bairro Bela Vista e bairro Primavera, assistidas por programas de auxílio a família do Governo Federal.

6.2.5 Centro de Educação Infantil O Gato de Botas

Quadro 26 - Dados Gerais do Centro de Educação Infantil O Gato de Botas.

Razão Social:	CNPJ:
Data de criação:	26 de dezembro de 2016
Portaria para funcionamento	Decreto municipal nº 228/2016
Última autorização pelo CME	Sem autorização / em processo
Período de atendimento	Matutino e vespertino
Número de crianças atendidas	211

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

a) Histórico

O Centro de educação infantil Gato de Botas foi criado em 2016, porém o atendimento às crianças da educação infantil já estava sendo realizado no local, já que o espaço funcionava como um anexo da escola municipal de educação fundamental do bairro. O atendimento inicial se deu em virtude da procura crescente por parte da comunidade por vagas na educação infantil, em um bairro onde só existia uma escola de ensino fundamental. Assim, com espaço limitado dentro do prédio da escola fundamental foi alugado pela prefeitura um galpão que ficava próximo da escola para atender as crianças pequenas, como anexo da escola de ensino fundamental. Dessa maneira o atendimento foi iniciado com muita precariedade e resultou da pressão popular por vagas para crianças de 04 a 06 anos de idade. Há registros de que o espaço inicial era muito improvisado. O vão grande do galpão foi dividido com folhas de madeirite para formar as salas de atendimento. Só que o ruído era muito grande pois as divisórias eram baixas e não fechava completamente os vãos entre as salas, sendo possível ouvir e ver o que se passava nas salas vizinhas. O chão era de cimento grosso e não havia portas. Em alguns espaços as divisórias eram complementadas com o tecido de TNT.

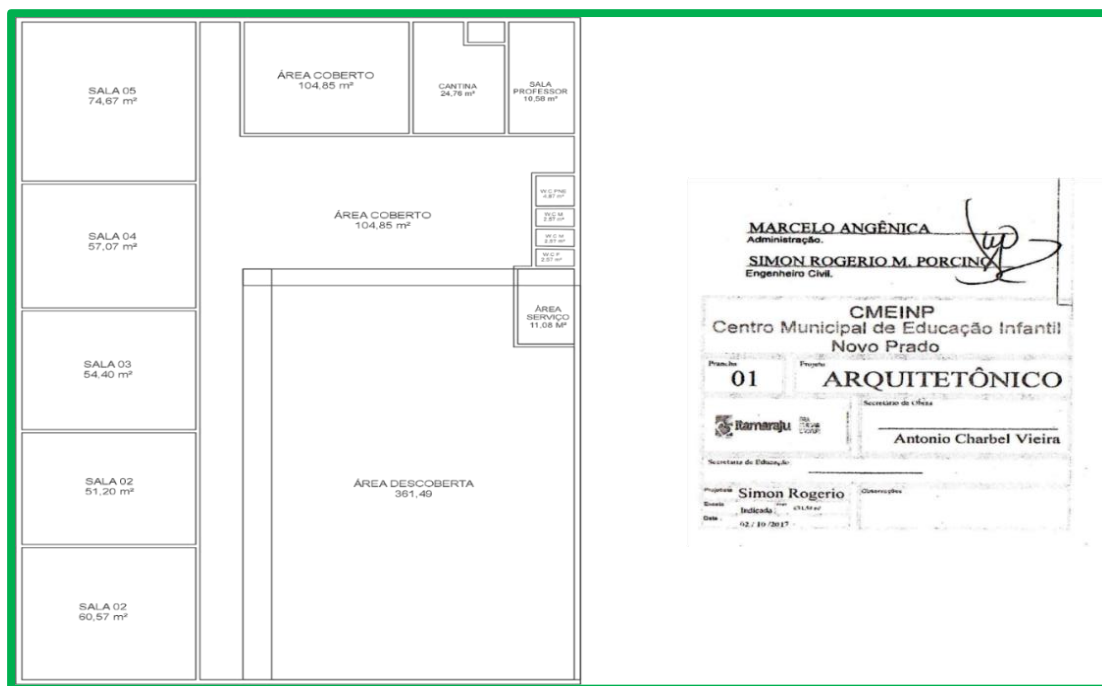
Com muitas queixas por parte dos pais e dos professores, “o galpão” onde funcionava as turmas de educação infantil passou por uma reforma de reestruturação das paredes de divisórias, do telhado e do piso, no ano de 2015. O espaço com essa reforma ficou mais usável e atendia melhor às necessidades básicas do trabalho com as crianças. Dois anos depois, em novembro de 2016, o anexo deixa de existir e é criado o Centro de Educação Infantil, passando a ser, a partir da matrícula de 2017, uma unidade de educação Infantil autônoma. Recentemente no ano de 2021, o Centro Infantil passou por uma reforma total que trouxe melhorias aos espaços físicos já existentes e foram acrescentados outros espaços externos. Além disso, foram criados canteiros no pátio e cobertura da entrada do Centro Infantil, trazendo mais conforto para a área de recepção das crianças.

b) Sobre o espaço físico do Centro de Educação Infantil O Gatos de Botas

O espaço construído apresenta seis (06) salas de atividades/referência do ano, todas do mesmo lado. Na frente das salas há um corredor aberto e coberto, uma área lateral, de circulação entre os espaços, e ao fundo, estão dispostas as salas administrativas e a cozinha, lado a lado. Do outro lado encontram-se os banheiros e no centro um espaço, que apresenta uma parte coberto e outra sem cobertura, como área livre e de circulação. Nesta parte tem dois (02) canteiros e um mini-parque de madeira.

c) Planta Arquitetônica

Figura 6 - Planta baixa do Centro de Educação Infantil o Gato de Botas.



Fonte: Setor de Legalização da Secretaria Municipal de Educação de Itamaraju/BA.

d) O público atendido

Quadro 27 - Distribuição das matrículas no Centro de Educação Infantil Gato de Botas, segundo o censo escolar de 2021.

Seg./Turnos	Creche III (2 anos)	Creche IV (3 anos)	Pré I A (4 anos)	Pré I B (4 anos)	Pré II (5 anos)	Pré II (5 anos)
Matutino	16	21	23	30		
Vespertino	20	16	22	22	24	
Total:						194

Fonte: Dados do censo escolar 2021.

As crianças que são atendidas pelo Centro de Educação Infantil Gato de Botas são provenientes do próprio bairro onde está localizado o Centro Infantil. O bairro é periférico. Está localizado entre a BR 101, que corta a cidade, e o centro da cidade. As famílias são na sua maioria colhedoras e trabalham nas lavouras de café, pimenta e mamão. Os responsáveis passam os dias fora de casa e as crianças ficam sobre a responsabilidade de alguma outra criança maior ou com algum idoso da família. Mais de 70% das crianças são atendidas pelos programas assistenciais do

Governo Federal. São famílias que as crianças vivem em vulnerabilidade social, com composição familiar diversas e sujeitas a todo tipo de violência.

6.2.6 Centro de Educação Infantil a Bela e a Fera

Quadro 28 - Dados Gerais do Centro de Educação Infantil a Bela e a Fera.

Razão Social:	CNPJ:
Data de criação:	Agosto de 2001
Portaria para funcionamento	CMEI Nº 004/2014
Última autorização pelo CME	25 de novembro de 2014
Período de atendimento	Matutino e vespertino
Número de crianças atendidas	210

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

a) Histórico

O Centro Municipal de Educação Infantil, A Bela e a Fera, foi inaugurado em agosto de 2001. Porém com um histórico de atendimento bem anterior a essa data. No local, onde veio a ser criado o Centro infantil, funcionava anteriormente uma pequena escolinha Infantil particular, chamada Arco-Íris. Por dificuldades por parte dos proprietários em manter a escola e a grande necessidade por vagas para crianças nesta comunidade, pois não existia o atendimento público para crianças da educação infantil neste bairro, a comunidade se reuniu com os proprietários e procurou o poder público para assumir a escola.

Diante das reivindicações dos moradores por vagas de atendimento às crianças, foi realizado um convênio entre as secretarias de Assistência Social e a secretaria de Educação, que locou o prédio e assumiu o Centro Infantil, passando a oferecer a educação infantil pública para as famílias da comunidade. Em agosto de 2001, iniciou as atividades, atendendo a faixa etária de 03 a 05 anos, de Creche a pré-escola, com três turmas nos turnos matutino e três no vespertino. No seu primeiro ano de criação, funcionou como anexo de outro Centro de educação infantil da cidade, até receber sua própria autorização.

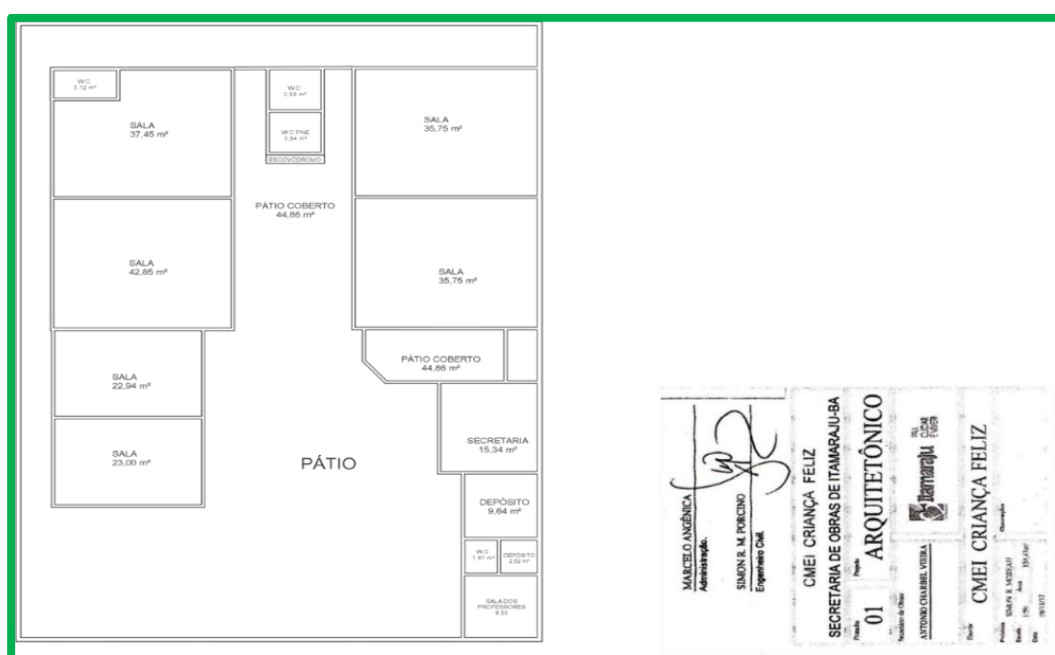
O Centro de Educação Infantil está localizado em um bairro distante do centro da cidade, em frente à entrada de um conjunto habitacional popular URBIS III. Próximo ao Centro de Educação Infantil, fica uma Escola Pública Municipal de Educação Fundamental, uma Unidade de Saúde da Família e uma quadra de esporte pública.

b) Sobre o espaço físico do Centro de Educação Infantil

O Centro de Educação Infantil A Bela e a Fera, como foi dito, funciona em um espaço locado, tipo casa residencial, já que era anteriormente uma Escolinha particular, que havia sido organizada na própria casa de moradia da proprietária. O espaço é pequeno e improvisado, com área de circulação reduzida, salas de atividades pequenas, salas da administração improvisada em um puxadinho, telhado muito baixo, o que provoca muito calor em épocas quentes. Não possui iluminação natural, pois todo o terreno é construído. Existe um portão com uma área mínima para a recepção das crianças.

c) Planta arquitetônica

Figura 7 - Planta baixa do Centro de Educação Infantil A Bela e a Fera.



Fonte: Setor de Legalização da Secretaria Municipal de Educação de Itamaraju/BA.

d) Público atendido

Quadro 29 - Distribuição das matrículas no Centro de Educação Infantil a Bela e a Fera, segundo o censo escolar 2021.

Seg./Turnos	Creche III (2 anos)	Creche IV (3 anos)	Pré I A (4 anos)	Pré I B (4 anos)	Pré II (5 anos)	Pré II (5 anos)
Matutino	13	21	17	-----	22	-----
Vespertino	11	20	21	-----	19	-----
Total:						144

Fonte: Dados do censo escolar 2021.

A comunidade do entorno são moradores do conjunto habitacional URBIS III. As famílias são trabalhadoras do comércio local, trabalhadores rurais donos de pequenas propriedades, aposentados, e trabalhadoras domésticas. As crianças são na maioria atendidas por programas assistenciais tipo bolsa família. Convivem na maioria dos casos com um dos responsáveis familiares.

6.2.7 Centro de Educação Infantil A Formiga e a Cigarra

Quadro 30 - Dados gerais do Centro de Educação Infantil A Formiga e a Cigarra.

Razão Social:	CNPJ:
Data de criação:	Outubro de 1971
Portaria para funcionamento	CMEI Nº005/2015
Última autorização pelo CME	Sem autorização/ em processo
Período de atendimento	Matutino e vespertino
Número de crianças atendidas	147

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

a) Histórico

O Centro de Educação Infantil A formiga e a Cigarra, foi construído em 1971 pelo o governo do estado da Bahia para funcionar como uma escola estadual de ensino Fundamental. Funcionou por longos períodos com escola de ensino fundamental estadual, porém em 2009 com a municipalização do ensino fundamental, o prédio passou para a responsabilidade do Município de Itamaraju. Do ano de 2009 a 2016 a escola já municipalizada ainda atendeu a primeira etapa da educação Fundamental. Porém, em 2017, a escola é transformada em um centro de educação infantil para atender as crianças 04 e 05 anos. Recentemente no ano de 2021, passou por uma reforma total. O prédio está sob a responsabilidade do município por convênio de comodato, mas pertence ao governo do estado da Bahia.

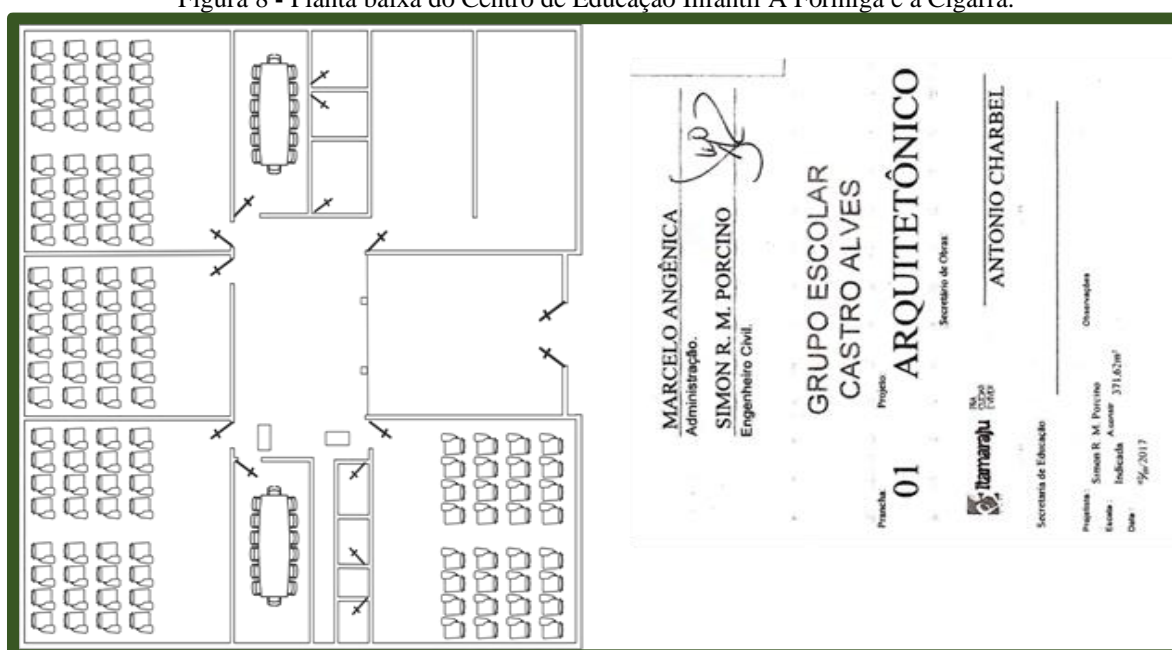
b) Sobre o espaço físico do Centro de Educação Infantil

O Centro de educação Infantil A Formiga e a Cigarra, está localizado no Centro da parte baixa da cidade, de fácil acesso, ao lado da Avenida Perimetral que liga o centro da cidade aos bairros mais distantes, como o bairro da Liberdade e aos conjuntos habitacional URBIS I, II E III. É o único Centro de educação Infantil que fica no centro da cidade,

Possui um terreno grande, com área externa ampla, porém não utilizada com as crianças. De fato, no espaço externo não há benfeitoria e o mato alto toma conta. Na parte interna possui uma área de circulação que interliga todas as áreas cobertas. Funcionando também como um mini pátio interno, que acomoda, no final do corredor, algumas mesas funcionando como refeitório. Possui banheiros acessível ao público infantil, adequado à escala das crianças. As cadeiras e as mesas das salas de referência são nas escalas das crianças. Todos os outros móveis e janelas são na escala dos adultos.

c) Planta Arquitetônica

Figura 8 - Planta baixa do Centro de Educação Infantil A Formiga e a Cigarra.



Fonte: Setor de Legalização da Secretaria Municipal de Educação de Itamaraju/BA.

d) O público atendido

Quadro 31 - Distribuição da matrícula no Centro de Educação Infantil a Formiga e a Cigarra, segundo censo escolar 2021.

Seg./Turnos	Creche III (2 anos)	Creche IV (3 anos)	Pré I A (4 anos)	Pré I B (4 anos)	Pré II (5 anos)	Total
Matutino	16	15	14	----	21/21	
Vespertino	20	15	15	16	20	
Total:						177

Fonte: Dados do censo escolar 2021.

As crianças atendidas no Centro de educação Infantil A Formiga e a Cigarra são moradoras do centro da cidade baixa, beira rio, da parte histórica de Itamaraju e uma parte da cidade alta. São crianças de famílias trabalhadoras do serviço público, do comércio local, ou filhos de pequenos comerciantes, que normalmente dispõem de renda fixa ou têm fonte de trabalho estável. Geralmente, essas crianças moram com os dois pais ou com apenas um deles. Além do Centro de Educação Infantil, frequentam outro tipo de atividade, como igrejas, escolinha de futebol etc.

Concluída essa imersão na história e na situação estrutural dos espaços físicos dos Centros, que no seu conjunto representam como o contexto da produção do texto nacional e local sobre as normas técnicas par espaços físicos, da política pública de educação infantil, foram interpretados e atuados no contexto da prática dos Centros de Educação Infantil pesquisados, daremos prosseguimento com a apresentação e discussão dos resultados relativos à interpretação que os profissionais da educação, que estão na ponta da política, dão, acerca da atuação da política de normatização dos espaços físicos nos centros analisados.

6.3 Os espaços físicos dos Centros Infantis e a atuação da política de normas técnicas locais e nacionais na interpretação das gestoras e educadoras

Nesta seção responde-se parte do último objetivo específico, como foco na investigação de como, na prática, a política nacional e local sobre os espaços físicos foi “atuada” ou colocada em ação no município de Itamaraju, BA. Assim, a partir de agora será analisado como a política de normas técnicas para os espaços físicos dos Centros Infantis pesquisados na cidade de Itamaraju, vem sendo atuada, à luz das respostas dadas aos formulários de pesquisa por gestoras e educadoras dos Centros de Educação Infantil, e também a luz das informações contidas no Relatório do Censo Escola 2021 na página de caracterização dos Centros de Educação Infantil. Além disso, quando se fizer necessário será feito uso também das informações contidas nos documentos (Planta arquitetônica e Laudo de Vistoria Técnica- LVT) presentes nos processos de autorização dos Centros de Educação Infantil de Itamaraju, encontrados no Setor de Legalização da Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação – CMEI e no catálogo dos Centros, apresentado neste capítulo.

Os parâmetros construtivos, via as normas técnicas, são essenciais para que os espaços físicos ofereçam condições compatíveis com as necessidades das crianças e com os requisitos definidos pelo PNE (Plano Nacional de Educação) para essa etapa da educação. Espaços assim pensados, funcionam como alavanca do desenvolvimento integral da criança no seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social. Esses parâmetros, também contribuem para a observância dos

conceitos de sustentabilidade, acessibilidade universal e para atender a proposta pedagógica pensada para esse público.

Para facilitar a apresentação e discussão das respostas das gestoras e educadoras, elas foram organizadas em Blocos, obedecendo a ordem na qual foram respondidas no formulário de pesquisa. O Quadro 32 apresenta uma síntese dos Blocos de perguntas, discriminando qual dimensão é avaliada em cada bloco e seus respectivos itens. A participante deveria ler cada item e marcá-lo com um X caso aquele item lhe parecesse verdadeiro no que diz respeito às condições físicas do Centro em que atuava.

Quadro 32 - Distribuição geral dos blocos das respostas das gestoras e das educadoras para efeito de análise dos espaços físicos.

BLOCOS	Dimensão avaliada	Quant. de itens
Bloco 01	Condição do espaço físico	05
Bloco 02	Conforto técnico e visual dos ambientes	05
Bloco 03	Instalações sanitárias	02
Bloco 04	Áreas externas e espaços adjacentes	06
Bloco 05	A aparência e dimensionamento da escala dos materiais, espaços e equipamentos	08
Bloco06	Os brinquedos	01
Bloco 07	A interface entre educação e arquitetura	02

Fonte: Organizado pela pesquisadora – maio 2022.

No Bloco 01, a dimensão avaliada dizia respeito às condições do espaço físico dos Centros Infantis a partir da composição do seu entorno, em especial para indicar se existia uma relação de harmonia com este. Essa dimensão contou com cinco itens que avaliaram, conforto ambiental, adequação do ambiente interno e externo, área construída e a proporção de áreas livres, integração das atividades com esses espaços. Também avaliou se os Centros Infantis estavam localizados próximos a áreas industriais, poluídas ou com antenas de tv. A Tabela 01 detalha os conteúdos de cada um dos itens e apresenta os resultados, em frequência, da indicação de concordância em relação e eles apresentada pelas gestoras e educadoras.

Tabela 1 - Itens avaliados no Bloco 1 e frequência de respostas.

Condições dos espaços físicos dos Centros da educação infantil.	Descrição do item	Frequência de concordância com os itens
---	-------------------	---

Item 01	A unidade de educação infantil apresenta no seu espaço físico, relação harmoniosa com o entorno, garantindo conforto ambiental dos seus usuários (conforto térmico, visual, acústico, olfativo/qualidade do ar) e qualidade sanitária dos ambientes.	Gestoras:01 Educadoras: 03
Item 02	Existe 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.	Gestoras: 02 Educadoras: 05
Item 03	Leva-se em consideração a relação entre a área construída e as áreas livres (áreas de recreação, área verde/paisagismo, estacionamento e possibilidade de ampliação)	Gestoras:01 Educadoras: 01
Item 04	Procura integrar as atividades pedagógicas e de lazer ao espaço físico da unidade.	Gestoras:05 Educadoras: 12
Item 05	Está localizada próxima a zonas industriais com índice de poluição significativo e próxima a antenas de transmissão (TV e telefone)	Gestoras: 01 Educadoras:01

Fonte: Organizado pela pesquisadora – formulários de pesquisa/março de 2022.

Como é possível observar na Tabela 1, com relação ao item 01, três (03) das educadoras entrevistadas, o que corresponde à dois (02) Centros de Educação Infantil, concordam que sua instituição apresenta relação harmoniosa com o entorno e também conforto ambiental e qualidade sanitária nos seus espaços (1ª dimensão avaliada). No que diz respeito às gestoras apenas uma (01) concorda com esse item, o que representa que uma única unidade educação infantil atende plenamente a esse critério. Aqui é possível perceber uma diferença considerável entre a interpretação do espaço do entorno, na visão das educadoras e na visão das gestoras. Segundo Ball e Bruan (2016), existem distintos “contextos de interpretação” no momento que se analisa uma política e, portanto, agentes diferentes e em posições diferentes interpretam a política em função do contexto que ocupam. Para Ball (2016, p.13), “a política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos”.

Como foi visto anteriormente, no contexto do texto da política de educação infantil há diversas orientações sobre o entorno dos centros. Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura da Educação Infantil (BRASIL,2006) trazem importantes orientações sobre o entorno e afirma que este pode comprometer, afetar ou comprometer as metas a “qualidade ambiental” do futuro edifício. Fatores como saúde e qualidade do ar interior, o conforto térmico, o conforto visual, o conforto acústico, a segurança e a proteção ao meio ambiente. Além disso, a eficiência energética e a eficiência dos recursos hídricos são elencadas no documento como fatores que podem comprometer a qualidade deste espaço. O documento leva em consideração que o edifício em

condições adequadas funciona como uma “ferramenta de desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas” (BRASIL, 2006, p. 17). Percebe-se aqui que as interpretações feitas pelas educadoras e gestoras também mantêm uma certa distância entre o que é proposto no contexto do texto nos Parâmetros e como essa política tem sido interpretada e atuada no contexto da prática nos espaços físicos dos Centros.

Seguindo ainda com essa questão, segundo a avaliação do PNE (2006), um grande número de espaços destinados à educação infantil, creches e pré-escolas funcionavam no Brasil em situação precária. Contavam com entornos sem serviços básicos, como água, esgoto sanitário e energia elétrica. Nunca é demais ressaltar que a falta de serviços básicos e infraestrutura atingem a saúde física e o desenvolvimento integral das crianças. A grande maioria dos Centros, tanto no Brasil, segundo o PNE (2006), quanto em Itamaraju, segundo dados da nossa pesquisa, tem os seus espaços físicos reduzidos às salas de referência dos anos/etapas, ficando as crianças sem acesso a espaços de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente, atividades essas que complementa o trabalho pedagógico e enriquecem as vivências nesta faixa etária.

O segundo item avaliado, dentro da mesma dimensão, dizia respeito à existência de arranjos entre os ambientes internos e externos dos Centros Infantis com as práticas pedagógicas, com a cultura, como o desenvolvimento infantil e com a acessibilidade universal, envolvendo o conceito de ambientes inclusivos. Envolveria, também, questões sobre o arranjo espacial, os materiais utilizados nos acabamentos, as cores, as texturas e sua adequação ambiental. Aqui, cinco educadoras, o que equivale a três Centros Infantis, afirmaram que suas unidades atendem satisfatoriamente a este item, enquanto para as gestoras (02), apenas duas (02) unidades estariam em conformidade com as questões levantadas neste item.

Como é possível observar, a disparidade da concordância em relação ao item o 02 vai consolidando a diferença de interpretação em relação a avaliação do espaço por gestoras e educadoras. A baixa frequência, especialmente exibida nas respostas das gestoras, também vão consolidando, no contexto da prática, a situação de inadequação dos espaços dos centros de educação infantil em relação ao contexto do texto, às normas da legislação e ao atendimento às necessidades das crianças de zero a seis anos. Essa “inadequação” dos espaços em relação à norma sugere que pode ter havido resistências por parte do poder público local quanto a sua função de atuar essas políticas que versam sobre os espaços físicos dos Centros. Mais à frente será possível observar, a partir das entrevistas realizadas com os autores/atores públicos do município, como a política tem sido interpretada e recontextualizada no contexto da prática

Segundo os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), as cores e as texturas avaliadas neste item são aspectos estético-compositivos

dos Centros Infantis e estão relacionados com a imagem e a aparência da edificação. Ademais, a diversidade de formas, os elementos visuais e todos esses elementos em um conjunto harmonioso traduzem sensações aos usuários do espaço, que tem o potencial de garantir o prazer e o bem-estar nesse ambiente (BRASIL, 2006). Contribuem, ainda, para despertar e trabalhar os sentidos, a curiosidade e a capacidade de descoberta das crianças, colaborando para o seu integral desenvolvimento. Um outro documento normativo que faz referência a essa dimensão avaliada é o “Indicadores de Qualidade para Educação Infantil” (BRASIL, 2009a), que afirma que espaços destinados ao atendimento educacional infantil devem respeitar as necessidades das crianças, incluindo as especiais, em termos de espaços, mobiliário e materiais acessíveis e variados, que favoreçam as múltiplas experiências. Como foi visto, fala-se na necessidade de um espaço para leitura, onde haja espelhos, brinquedos variados, materiais que promovam a expressão artísticas/artes plásticas e a linguagem musical, materiais voltados os cuidados e higiene pessoal e aqueles específicos para crianças com deficiência.

Pelas respostas das gestoras, cinco (05), dos sete (07) Centros Infantis pesquisados não apresentam essas características. É uma frequência alta que denuncia também a ausência do potencial inclusivo da instituição, fundamental num contexto de desenvolvimento que é marcado pela diversidade. Assim, ao não atender a esse princípio estético-compositivo do espaço e de acessibilidade, é possível afirmar que a grande maioria das instituições analisadas, principalmente na interpretação das gestoras, não atendem às necessidades do desenvolvimento integral das crianças. A esse respeito, esses resultados corroboram os achados de Carvalho (2008), que em sua pesquisa conduzida na cidade de São Carlos (SP), encontrou espaços pouco acolhedores, seguros, confortáveis e acessíveis para receber crianças especiais, além das ditas “normais”. De acordo com a autora, a maioria das escolas pesquisadas adaptou como salas de referência, cômodos que serviam para outras finalidades, para suprir a demanda por vaga.

O terceiro item deste bloco é particularmente importante para nossa pesquisa, visto que vai avaliar a relação entre área construída e área livre nos espaços dos Centros de Educação Infantil. O lúdico, o brincar livre, as representações, o simbolismo, o contato com a natureza são elementos formadores e essenciais no processo de desenvolvimento infantil (BRASIL, 2017). Decorre disto, que os espaços físicos dos Centros Infantis devem proporcionar oportunidades para essas vivências. De fato, de acordo com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura (2006), os pátios, as áreas verdes, os viveiros, o jardim, a horta devem fazer parte das áreas livres dos centros e manterem uma relação harmoniosa com as áreas internas, numa noção de continuidade e de complementação.

No que diz respeito a esse item, tanto educadoras como gestoras concordam que apenas uma (01) unidade, dentre os Centros de Educação Infantil analisados, atende a esse equilíbrio/complementariedade entre a área construída e a área livre. Esse achado de pesquisa corrobora os resultados da avaliação do PNE (2006), que conclui que dentre as limitações da infraestrutura constatadas nas instituições de educação infantil foi observada a inexistência de áreas externas ou espaços abertos e livres que propiciassem às crianças estarem ao ar livre, em movimento, que é uma de suas necessidades de desenvolvimento psicomotor. Numa pesquisa realizada em Santa Catarina, Martins e Gonçalves (2014) descobriram que dentre as áreas preferidas por crianças com idades entre 4 e 6 anos, estavam o parquinho e a quadra esportiva, ambas situadas ao ar livre. Na análise de desenhos infantis que representavam seus espaços preferidos, pôde ser observada a representação de aspectos da natureza no espaço onde se localizada a quadra, por exemplo. Indo na mesma direção, Elali (2002), em sua pesquisa de doutorado, observou que enquanto as crianças valorizaram mais as áreas livres e o contato com a natureza, os adultos preocupam-se mais com aspectos estéticos e com a sala de referência em si, ainda que não tenham negado a importância de espaços livres e da presença da natureza no ambiente escolar. Para a autora, nos desenhos das crianças fica clara a necessidade de interação ativa com o meio natural (sentar-se na areia, pegar em pequenos animais, molhar-se). Dessa forma, o acesso a áreas livres e o contato com a natureza parecem ser necessidades infantis que não estão sendo atendidas pela maioria das instituições infantis do município de Itamaraju. Por fim, vale lembrar que a Resolução 0001/2017 do CMEI, que disciplina, com base nas normas federais, o formato da educação infantil no município de Itamaraju, estabelece em seu Artigo 30 (Capítulo V) que os espaços devem ser projetados de acordo com a proposta pedagógica da instituição de educação infantil e dos parâmetros básicos de infraestrutura estabelecidos pelo Ministério da Educação, e em seu Artigo 32 prevê que na estrutura básica mínima dos espaços infantis deve haver espaço de recreação, ainda que não faça menção à área verde/paisagismo.

O quarto item deste bloco investigou o uso do espaço, isto é, se a instituição buscava, no seu planejamento e na realização das atividades com as crianças, integrá-las aos espaços físicos existentes. Na avaliação realizada pelas educadoras, 12 responderam sim, correspondendo a seis (06) Centros Infantis. Nas respostas das gestoras, cinco (05), dos sete (07) Centros estudados integram as atividades, o planejamento e a prática com as crianças aos espaços existentes. Novamente, pode-se observar um certo dissenso entre os dois grupos de participantes. Vale lembrar que no que diz respeito à questão em avaliação neste item, são as educadoras que são os agentes ou protagonistas das atividades/tarefas dentro do espaço educativo, ou seja, são elas as responsáveis pelo planejamento e execução das atividades com as crianças, portanto, nos parece

que são elas as que têm maior autoridade para avaliar o quanto de fato a instituição atende a esse critério. A esse respeito, deve-se considerar que esse item não permitiu verificar a correspondência entre o discurso profissional e sua prática, tal como fez Ruiz (2015) em sua pesquisa. Como já vimos, a pesquisadora concluiu que enquanto, no discurso, os participantes defendiam concepções de infância e de educação infantil a partir das teorias da agência e do protagonismo infantil, na prática observou-se um modelo escolarizante de educação infantil, com falta de propósitos explícitos e com dificuldade de planejar a partir das escolhas das crianças.

O quinto e último item investigado neste primeiro Bloco é relativo às condições de localização dos Centros Infantis dentro da malha urbana da cidade e aos elementos que compõem o entorno da instituição, como indústria que podem comprometer o ar e trazer ruídos, grandes rodovias - que também trazem muito ruídos e aumento do trânsito, o que acarreta problemas de saúde e de segurança-, e antenas de TV ou celular, também por conta dos riscos à saúde. Pode-se dizer que esse item complementa e especifica questões do entorno investigadas no item 01. Como é possível observar na Tabela 1, a frequência de respostas tanto das educadoras, quanto das gestoras foram as mesmas, e muito baixas. Assim, de acordo com as participantes, apenas um Centro de Educação Infantil se encontra localizado em um espaço, cujo entorno é seguro. Ao final desse Bloco, foi aberto um espaço para comentários adicionais, relativos ao tema abordado. Uma das educadoras acrescenta um comentário geral de que o Centro Infantil em que atuava não contava com espaço adequado às crianças de zero a seis anos. Já a questão emergente no formulário das gestoras foi o fato de em sua unidade a construção ter sido feita abaixo do nível da rua, estando, portanto, sujeita a alagamentos recorrentes.

A esse respeito, vale lembrar que no documento intitulado “Subsídios para o Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantis” (BRASIL, 1988), propondo-se a garantir padrões básicos de qualidade no atendimento à crianças pequenas apresenta como um dos critérios para aprovação do imóvel, que ele “deverá apresentar condições adequadas de **localização**, acesso, **segurança**, **salubridade**, saneamento e higiene, em total conformidade com a legislação que rege a matéria (Capítulo V, Art. 14, parágrafo 2). Além disso, de acordo com o Manual de Orientações Técnicas, Volume 03, do FNDE (2017b), que trata dos critérios de conforto, saúde e segurança dos usuários da edificação, observamos que dentro do critério de habitabilidade está a **saúde**, a higiene e a **qualidade do ar**, e dentro do critério de segurança está a **segurança** no uso e na operação.

Visando contrapor os resultados da pesquisa apresentados até o momento, com os dados coletados pelo EDUCACENSO¹³ (2021), foram realizadas uma série de buscas nos bancos de dados desta ferramenta acerca da situação das unidades de educação infantil que fizeram parte de nossas análises. Infelizmente, observou-se como resultados destas buscas, que os dados são bem gerais. Por exemplo, trazem informações sobre a existência de água tratada, rede de energia elétrica, esgotamento sanitário e forma de destinação do lixo. Nada mais específico foi encontrado que permitisse analisar as condições de acesso à unidade, condições de transporte, presença de antenas de celulares ou tv, e proximidade de fábricas e de vias rodoviárias. Informações sobre o conforto térmico dos espaços, por exemplo, também não estão disponíveis nos dados do censo. Por isso, recorreu-se também à análise dos laudos técnicos de vistoria nos processos de autorização do Centros na SMEI e no CMEI, com a finalidade de contrapor nossos achados a estas informações técnicas oficiais. Mais uma vez, observou-se que estas informações também não fazem parte das requeridas nos laudos técnicos de vistoria.

Assim, como base em nossos achados, pode-se concluir, que de acordo com a interpretação das gestoras e educadoras que participaram de nossa pesquisa, que, ao todo, apenas um (01) Centro de Educação Infantil atuou a política de forma a atende às necessidades de infraestrutura e entorno, no total de sete (07) unidades pesquisadas. Assim, os demais Centros Infantis municipais investigados não atuaram a política como ela está proposta no contexto do texto, o que nos leva a afirmar que houve diversas interpretações/resistências dos autores e atores locais em executar ou pôr em prática o estabelecido na política de normas técnicas e os critérios técnicos estabelecidos na diversidade de textos que orientam a política de educação infantil.

Como foi visto nas orientações contidas em resoluções e em alguns manuais do MEC (do FNDE, por exemplo) é bastante presente a preocupação com a infraestrutura física e com o entorno, haja vista os possíveis prejuízos que um ambiente não adequado e mal situado pode acarretar no desenvolvimento das crianças. A existência de ruídos, por exemplo, é um dos itens que podem causar danos, inclusive à saúde mental das crianças (FNDE, 2017). De fato, o Manual II do FNDE listou alguns dos prejuízos que a exposição a ambientes ruidosos pode ocasionar, dentre eles: baixo nível de compreensão da fala, perda da atenção e concentração, instabilidade psicológica e comportamento agressivo. Tendo em vista essa preocupação, é aconselhado pelo

¹³ De acordo com o site do MEC (<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/educacenso>), o Educacenso é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro, que permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas quanto da rede privada. A partir dos dados do Educacenso, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros.

órgão que os Centros Infantis sejam construídos com vedações verticais e cobertura com isolamento acústico de acordo com os ruídos provenientes do exterior da edificação.

Para finalizar, outra questão pertinente a este Bloco que merece destaque é a referente à qualidade sanitária da área do entorno dos Centros. Aqui faz-se referência ao comentário adicionado por uma das gestoras relativo ao fato de que o seu Centro Infantil sofre alagamentos no período das chuvas, por estar construído abaixo do nível da rua. Em uma das visitas realizadas por nós, observou-se que essa situação se apresenta nesta região por falta de esgotamento da água fluvial, que em dias de chuva desce pelas ruas, arrancando calçamentos e invadindo as casas que ficam nas áreas mais baixas. Vale lembrar que os alagamentos e inundações, além de afetarem a mobilidade no espaço e trazerem prejuízos à infraestrutura local, potencializam a ocorrência de doenças de veiculação hídrica e a proliferação de vetores, constituindo-se como fatores de risco à saúde de quem circula ou usa o espaço.

Assim, conclui-se, com base no que seria esperado de acordo com a legislação vigente e do que foi encontrado em termos de resultados desta pesquisa, que os Centros de Educação Infantil de Itamaraju têm interpretado e atuado os critérios mínimos exigidos pelas normativas legais de forma diferente do que é previsto no contexto do texto. Portanto, respondendo ao objetivo quinto, concluímos que os Centros, em sua maioria, não respeitam as especificidades e necessidade deste público, se considerarmos os itens constantes no Bloco 1 do instrumento de investigação.

Dando continuidade à apresentação e discussão dos resultados, o Bloco 02 dos formulários trazia questões sobre os espaços internos e o conforto térmico e visual destes. Em seis itens foram avaliadas questões como ventilação dos espaços, salubridade, abertura para renovação do ar e evitação de propagação de doenças, luminosidade, organização espacial, acesso às salas e caminhos livres sem barreira. Duas (02) das educadoras, dentre as 14 entrevistadas, não assinalaram nenhum dos itens, indicando que em sua unidade nenhum dos aspectos avaliados estavam presentes. Essas duas participantes acrescentaram comentários ao bloco. No que diz respeito às gestoras, todas assinalaram algum item, mas duas delas também acrescentaram comentários ao Bloco, que serão tratados posteriormente. A Tabela 2 apresenta os resultados em termos de frequência de concordância com os itens propostos por parte das participantes, considerando cada item da dimensão avaliada.

Tabela 2 - Itens avaliados no Bloco 2 e frequência de respostas.

Sobre o conforto térmico e visual dos ambientes	Descrição do item	Frequência de concordância com os itens
---	-------------------	---

Item 01	Os ambientes são bem ventilados visando ao conforto térmico e à salubridade, proporcionando renovação do ar para evitar a proliferação de focos de doenças (alergias respiratórias, por exemplo)	Gestoras: 03 Educadoras: 06
Item 02	Existe ventilação cruzada nesses ambientes (aberturas em paredes opostas e em alturas diferenciadas, desnível de telhados etc.	Gestoras: 03 Educadoras:03
Item 03	Os espaços físicos privilegiam a iluminação natural, garantindo o conforto visual com um bom projeto de iluminação que integre e harmoniza tanto a iluminação natural quanto a artificial?	Gestoras:02 Educadoras: 05
Item 04	Os espaços permitem a setorização clara dos conjuntos funcionais (sócio pedagógico, assistência, técnico e serviços), que favoreça as relações intra e interpessoais, e proporcionam uma melhor compreensão da localização dos ambientes, facilitando a apropriação destes pelos usuários.	Gestoras: 04 Educadoras: 03
Item 05	As salas são de fácil acesso, sem barreiras visuais ou físicas, permitindo a visualização interna, estimulando o acesso, integrando os usuários.	Gestoras: 00 Educadoras:02
Item 06	As salas multiuso são de fácil acesso, fácil visualização e com localização central constituindo em uma extensão do pátio externo, proporcionando flexibilidade de uso e de arranjo interno (possibilidade de uso por crianças de diferentes estágios sem obstáculos de percurso)	Gestoras:01 Educadoras:04

Fonte: Organizada pela pesquisadora- formulário de pesquisa. Março 2022.

O primeiro item questionou sobre a boa ventilação dos espaços e se os espaços são salubres contribuindo para evitar propagação de doenças, principalmente respiratórias, entre as crianças. Dos formulários respondidos pelas educadoras, seis (06) apontaram que os Centros atendem a essa característica, o que corresponde a três (03) Centros Infantis, no total de sete (07). No formulário respondido pelas gestoras, três (03) responderam que atendiam, o que corresponde também a três (03) Centros, havendo, portanto, consonância entre as respostas dos dois grupos de participantes. Para a questão da existência de ventilação e salubridade nos espaços internos, segundo formulários de educadoras e gestoras, quatro (04) dos sete (07) Centros Infantis não contam com ambientes internos adequados e salubres.

O segundo item sob análise trata da existência de ventilação cruzada entre os espaços, característica mais ligada ao projeto arquitetônico, pois envolve aberturas em paredes opostas, e com altura diferentes e desníveis nos telhados. Conforme podemos observar da Tabela 2, três (03) educadoras informaram que seus Centros Infantis atendem essa característica, o que equivale a dois (02) Centros, do total de sete (07). Nas respostas dadas pelas gestoras, três (03) dos centros cumprem esse requisito do total de sete (07). Neste item, tanto as gestoras como as educadoras

concordam que os espaços físicos da maioria dos Centros Infantis estão fora do padrão oficial para a ventilação.

O item seguinte (item 03) complementa essa discussão e avalia se esses espaços físicos privilegiam a iluminação natural, garantindo o conforto visual com um bom projeto de iluminação e se integram e harmoniza tanto a iluminação natural quanto a artificial. Conforme podemos constatar na Tabela 2, cinco (05) educadoras concordam que os espaços físicos têm bons projetos de iluminação, o que corresponde a três (03) Centros. Das gestoras, apenas duas (02) indicaram que os espaços contemplam um bom projeto de iluminação, o que representam dois (02) Centros Infantis.

Com relação a esses três primeiros itens avaliados no Bloco 2, Elali (2002) vai defender que esses itens de conforto e segurança (temperatura, iluminação, insolação, ventilação, umidade e ruído) quando não atendidos podem desencadear *stress*, o que por seu turno que pode afetar negativamente os níveis de motivação, o interesse e o desempenho das crianças em suas atividades múltiplas. O Manual “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009b) traz orientações claras sobre a necessidade de a instituição contar com salas claras, limpas e ventiladas. Já a área focal 08 dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2018) trata de orientar quanto às cores, as texturas, a necessidade de luminosidade/insolação, ventilação e interação com o ambiente natural, pois esses elementos, além de tratarem do conforto (térmico, visual e acústico), tendem a tornar o espaço um local convidativo, que proporcione sensação de prazer, de acolhimento e segurança para as crianças. Vale, por fim lembrar, que na norma local (Resolução 001/2014, Artigo 32, do Capítulo V) as salas para atividade das crianças devem contar com boa ventilação, iluminação e visão para o ambiente externo, com mobiliário e equipamento adequados. Neste requisito, portanto, poucos (dois para as gestoras e três para as educadoras) Centros Infantis do município estão adequados e atendem às normas locais ou nacionais, de acordo com as participantes.

O quarto item analisado versou sobre os espaços físicos da unidade, no que diz respeito a existência de setorização clara dos conjuntos funcionais (sócio pedagógico, assistência, técnico e serviços), e se essa setorização favoreceria as relações intra e interpessoais, e proporcionariam uma melhor compreensão da localização dos ambientes, facilitando a apropriação destes pelos usuários. Para essa questão, três (03) educadoras responderam que os centros atendem, o que corresponde a dois (02) Centros. Para as respostas dadas pelas gestoras, quatro (04) centros atendem esses itens no que refere a setorização clara dos espaços. Aqui observamos novamente uma discrepância entre as respostas dadas entre educadoras e gestoras. Uma possível explicação para essa disparidade de percepção pode ser dada em função da posição e a função desenvolvida

dentro da unidade. É possível inferir que gestoras tendam a apresentar uma visão mais favorável de sua unidade, haja vista sua responsabilidade frente a ela.

Segundo os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006) o espaço precisa permitir uma setorização clara das suas áreas constitutivas. De acordo com o documento, os diferentes setores dos Centros Educacionais precisam “conversar entre si”, e a setorização é muito importante para a orientação espacial da criança, guiando suas incursões sobre o espaço, facilitando a apropriação do mesmo, trazendo conforto e segurança nestes trajetos. Essa organização interna permite uma interação maior entre todos os usuários, valorizando as relações interpessoais. Da mesma forma, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2018), na área focal 8, reforça a importância da setorização dos ambientes, dos fluxos nos diversos espaços, das áreas e das proporções entre os ambientes. Se formos considerar as respostas das gestoras, mais da metade dos Centros Infantis atendem a esse critério, o que pode ser visto como um resultado bastante positivo, especialmente se levarmos em conta que muitas das instituições resultaram de espaços adaptados, que serviam a outro fim.

A questão de número cinco complementa a anterior e avaliou se as salas são de fácil acesso, sem barreiras visuais ou físicas, permitindo a visualização interna, estimulando o acesso, integrando os usuários. Para essa questão, apenas duas (02) educadoras assinalaram o item como verdadeiro para sua instituição e nenhuma gestora o assinalou. Ou seja, em apenas um Centro, e apenas de acordo com as educadoras, essa característica parece estar presente. Se nos reportarmos a descrição destes Centros feita na seção destinada a catalogá-los, lembraremos que algumas unidades funcionam em casas de moradia comum. A existência de barreiras visuais e físicas são comuns em ambientes pequenos ou adaptados, como aqueles que contam com uma arquitetura pensada inicialmente para outro fim. O resultado é o improvisado, inadequação e dificuldades com barreiras de todo o tipo.

Segundo os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), a arquitetura do prédio deve permitir a possibilidade de se estabelecer um ambiente congregado, construindo a ideia de conjunto que vai funcionar como o “coração” da Unidade. Esse ambiente congregado pode ser uma sala multiuso ou o pátio coberto, que funcione como um local de encontro. As salas de atividades, quando possíveis, devem conter espaços agregados, que estimulem a convivência em grupo e encorajando a interação das atividades internas e externas, intermediando a relação interior-exterior, permitindo a visualização das áreas externas. Ademais, como já foi dito, a Resolução 001/2014 que fixa as normas para implantação da etapa educação infantil no município, em seu artigo 32, vai orientar sobre a estrutura básica que

deve ter a Unidade de Ensino¹⁴. Deduz-se daí, que em Itamaraju, os Centros de Educação Infantil, quase em sua totalidade, não atendem aos parâmetros de Infraestrutura necessários a um bom funcionamento, tanto de acordo com as normas nacionais como locais.

O item 06 é bastante específico em relação à localização e acesso das salas de multiuso. De acordo com as respostas das participantes, e confirmando o que se pôde observar nas visitas aos Centros, existe essa sala em apenas um dos Centros pesquisados¹⁵ e ela está dentro das normas de construção. Esse centro que possui a sala multiuso é um prédio construído pela o programa federal Proinfância no ano de 2011. Os demais centros, construídos ou reformados pelo poder público local, não possuem o espaço para o desenvolvimento de múltiplas atividades pelos educadores e as crianças, contado apenas com salas de atividades, nomeadas ainda na maioria dos centros por nós pesquisados como “salas de aula”. Esse resultado veio fortalecer o conjunto de evidências levantadas até o momento de que os Centros de Educação Infantil pouco atendem ao que está previsto nas normativas nacionais Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2018), Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil- Encarte 1 (BRASIL, 2006) que orientam a construção desses espaços. Ademais, a pesquisa de Carvalho (2008) também encontrou que quando existentes, as salas de multiuso constituem-se em espaços ínfimos e inadequados. No entanto, vale destacar que no Capítulo V, no artigo 31 da Resolução 001/2014 do CMEI, portanto, a norma local, não está prevista a exigência de sala de multiuso dentro da estrutura básica das instituições que venham a funcionar no município.

Finalmente, vale ressaltar que ao final deste Bloco foram inseridos comentários adicionais, sendo o primeiro relativo ao fato de o espaço não possuir nem ventilação e nem iluminação adequada; o segundo também revelando que nas salas a ventilação existente é mecânica e, por fim o último denunciando que o espaço da sala multiuso é utilizada para outro fim.

¹⁴ Espaços para recreação; Sala para professor e para serviços administrativo pedagógicos e de apoio; Sala para atividade das crianças, com boa ventilação, iluminação e visão para o ambiente externo, com mobiliário e equipamento adequados; Infraestrutura adequada para o atendimento a crianças portadoras de necessidade especial; Refeitório, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos, que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, nos casos de oferecimento de alimentação; Instalações sanitárias completas, suficientes e próprias para o uso das crianças e para uso do adulto; Berçário se for o caso, provido de berços individuais, área livre para movimentação das crianças, locais para amamentação e para higienização, com balcão e pia, e espaço para o banho de sol das crianças; Áreas cobertas para atividades externas compatíveis com a capacidade de atendimento, por turno, da instituição; Brinquedoteca e Biblioteca. Já o artigo 33 que estabelece que os centros de educação infantil devem dispor de áreas ao ar livre, com áreas verdes, para favorecerem as atividades de educação física, artística e de lazer, além de possibilitarem o contato das crianças com a natureza.

¹⁵ Para sermos fiéis às respostas dadas, vale dizer que uma educadora informou erroneamente que em seu Centro havia esse tipo de sala. Reforçamos, novamente aqui, a hipótese de uma compreensão equivocada por parte desta educadora, sobre a nomenclatura, sala multiuso, dentro da arquitetura dos Centros de Educação infantil.

A proposta do Bloco 03 era avaliar, na opinião das gestoras e educadoras, as condições das instalações sanitárias dos Centros de Educação Infantil. Contendo dois itens, esse Bloco obteve também mais dois comentários adicionais, das gestoras e das educadoras que foram acrescentados num espaço do questionário destinado a isso. De acordo com o Manual Técnico do FNDE (BRASIL, 2017a), os Centro de Educação Infantil teriam de apresentar pela norma, banheiros infantis adequados a escala das crianças, banheiros acessíveis para atender aos critérios de acessibilidade, banheiros para funcionários e ainda chuveiros ou duchas, no caso de atendimento a primeira etapa, creche de zero a três anos. A tabela 03 apresenta a descrição de cada item avaliado, bem como o percentual de respostas que indica a concordância com esse item, ou seja, indica que aquele item se aplica à realidade do Centro em que a participante trabalha.

Tabela 3 - Itens avaliados no Bloco 3 e frequência de respostas.

Item 01	Os banheiros contêm equipamentos adequados às idades das crianças e ao uso por parte de pessoas com necessidades especiais?	Gestoras:03 Educadoras:07
Item 02	Os banheiros são de fácil acesso, com localização próxima às salas de atividades e às áreas de recreação e vivência?	Gestoras: 05 Educadoras : 08

Fonte: Organizada pela pesquisadora. Formulário de pesquisa. Março de 2022.

Como é possível observar na Tabela 3, surge uma diferença entre as respostas das participantes em relação ao primeiro item. No caso dos banheiros em escala infantil, eles estão presentes em três (03) Centros, de acordo com as gestoras e em quatro (04) Centros, de acordo com as educadoras (07). Já os Centros de Educação Infantil com banheiros de fácil acesso, segundo os formulários, são cinco (05) para os gestores e quatro (04) para os educadores. Considerando as informações disponíveis no Educacenso (2021) (ver Tabela 4), se considerarmos a existência de chuveiros/duchas ou vestiários, a frequência é de apenas dois (02) dos Centros,

O que foi possível entender pela discrepância das respostas das participantes com relação ao primeiro item desse bloco, foi que se a instituição possui banheiros para uso das crianças (mesmo não atendendo a escala infantil) e eles são de fácil acesso, as gestoras consideram que há adequação dos sanitários às necessidades das crianças, inclusive àquelas com necessidades educativas especiais. Já os educadores levaram em conta a inadequação à escala infantil, e consideram que apenas três instituições atendem a esse critério

Quando se avalia a adequação dos espaços físicos às necessidades e peculiaridades das crianças na faixa etária de zero a seis anos, o item “banheiro” é de particular importância. Para Elali (2002), todo o mobiliário e todos os equipamentos destinados às crianças devem ser dimensionados em conformidade com a sua estatura. Os banheiros dentro das salas dos usuários deste espaço revelam cuidado, zelo e respeito às suas especificidades. Um banheiro adaptado e acessível contribui para o uso autônomo por parte das crianças, dentro de uma pedagogia que gera autonomia, independência e liberdade, que são atributos fundamentais nesta etapa do desenvolvimento. De acordo com as normas nacionais que orientam os municípios (BRASIL, 2017a, 2017b, 2017c), todos os equipamentos devem estar adequados às proporções da faixa etária e devem permitir o alcance das crianças, com especial atenção para a segurança e proteção para prevenção de acidentes. Materiais como piso antiderrapante cantos e bordas arredondados são itens essenciais de cuidado, por exemplo.

Como já antecipamos acima, com relação a esse Bloco de itens, foi possível fazer a comparação com os dados disponíveis no Educacenso (2021). De acordo com esses dados oficiais, a existência de sanitários adaptados e acessíveis está presente em apenas quatro (04) unidades de ensino. No relatório do Educacenso (2021) também está indicado que todas as instituições têm banheiros de funcionários. A Tabela 04 discrimina os tipos de instalações sanitárias que são encontradas em cada um dos Centros Infantis.

Tabela 4 - Instalações sanitárias por tipo segundo o Educacenso-2021.

Centro de Educação Infantil	Banheiros de adultos p/uso das crianças	Banheiros na escala das crianças	Banheiros acessíveis	Banheiros p uso dos funcionários	Banheiro c/vestuário e chuveiro
Pastoral	X			X	X
Semente do saber	X			X	
Recanto da paz		X	X	X	
Crianças feliz	X			X	
Castro Alves		X	X	X	
Novo prado		X	X	X	
Bela vista		X	X	X	X
Total	03	04	04	07	02

Fonte: Educacenso-2021 / formulário de caracterização da unidade.

O próximo Bloco, o de número 04, vai avaliar os espaços físicos das áreas externas e espaços adjacentes. São compreendidos aqui neste Bloco como espaços externos e adjacentes os seguintes: áreas de preparo dos alimentos; os solários, espaços de convivência em grupo e adjacente às salas de atividade; os espaços de recreação e vivências das crianças; os espaços livres (pátios abertos e a área de jardinagem); as áreas externas; as áreas para brincadeiras; áreas que

permitem a individualidade e o isolamento. O Bloco foi dividido em nove itens, conforme pode ser observado na Tabela 5.

Tabela 5 - Itens avaliados no Bloco 04 e frequência de respostas.

Das áreas e espaços adjacentes.	Descrição do item	Frequência de concordância com os itens
Item 01	As áreas destinadas ao preparo e ao cozimento dos alimentos são reservadas e de difícil acesso às crianças, evitando-se acidentes;	Gestoras:05 Educadoras: 08
Item 02	A unidade possui salas de atividades com área adjacente (tipo solários), estimulando a convivência em grupo e encorajando a interação das atividades internas e externas.	Gestoras: 01 Educadoras:02
Item 03	O espaço físico valoriza os espaços de recreação e vivência cobertos que favoreçam a interação das crianças, a partir do desenvolvimento de jogos, brincadeiras e atividades coletivas, e propiciam a elas uma leitura do mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato	Gestoras: 04 Educadoras: 07
Item 04	A unidade se preocupa e promove um tratamento paisagístico, que inclui não só o aproveitamento da vegetação, mas também os diferentes tipos de recobrimento do solo, como areia, grama, terra e caminhos pavimentados?	Gestoras:02 Educadoras: 04
Item 05	As áreas externas estão organizadas respeitando o desenvolvimento das crianças, suas idades, suas relações espaciais e suas capacidades de apreensão do contexto, ajudando também a promover a orientação espaço-temporal, segurança e incursões pelas áreas livres;	Gestoras: 01 Educadoras:03
Item 06	As áreas amplas e dispersas possuem elementos estruturadores como caminhos definidos, tratamento paisagístico, áreas de vivência coletiva, mobiliário externo compatível com o tamanho das crianças;	Gestoras:01 Educadoras: 03
Item 07	As áreas de brincadeira oferecem segurança, sem limitar as possibilidades de exploração do universo infantil	Gestoras: 01 Educadoras:03
Item 08	As áreas externas possuem equipamentos soltos, permitindo às crianças desenvolver sua tendência natural de fantasiar, a partir de brinquedos que possam ser manipulados, transportados e transformados	Gestoras:01 Educadoras:03
Item 09	A área externa possui áreas reservadas que permitam a preservação da individualidade ou o atendimento à necessidade de concentração e isolamento; cantos isolados ou áreas suspensas que permitam que as crianças tenham refúgios e locais secretos;	Gestoras:01 Educadoras:03

Fonte: Organizada pela pesquisadora a partir dos formulários de pesquisa. Março 2022.

Segundo os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), as unidades de educação infantil devem ser organizadas a partir da sua proposta pedagógica e deve levar em conta a escuta dos diversos atores envolvidos no processo pedagógico. São indispensáveis, na etapa do planejamento e do projeto, a definição das áreas de serviços e setores - um pré-dimensionamento. O fluxo dos e nos espaços devem ser previstos também, ou

seja, a relação entre eles, os seus percursos, a circulação das pessoas, do ar e da luz. Os espaços devem ser organizados conforme uma hierarquia de uso. Devem ser previstas todas as possibilidades de interação e relações que esses possam potencializar. Esta mesma preocupação deve ser dada às áreas externas, tão necessárias no processo de aprendizagem das crianças de zero a seis anos.

Como é possível observar na Tabela 5, o primeiro item refere-se às áreas destinadas ao preparo e ao cozimento dos alimentos e se estes são reservadas e de difícil acesso às crianças, para garantir a segurança e evitar os acidentes. Das respostas dadas aos formulários, cinco (05) gestoras afirmaram que seus Centros Infantis atendem a esses critérios e considerando as respostas das educadoras a frequência foi de oito (08), o que corresponde a quatro Centros, dos sete analisados.

Este espaço segundo os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), de preparação exclusiva dos alimentos, deve ser dimensionado de acordo com a capacidade de atendimento da unidade de educação infantil e considerando também as diretrizes de legislação do município acerca do serviço de alimentação. A sugestão do MEC quanto ao dimensionamento é que esse espaço tenha $0,40\text{m}^2$ por criança. É importante que a configuração seja pensada para que as áreas de armazenamento e preparo de alimentos não tenham acesso direto para as áreas de sanitários, vestiários, área de serviço ou qualquer área com potencial de contaminação. O Manual também destaca a importância de existirem áreas separadas para lavagem dos utensílios e para separação do lixo orgânico.

O segundo item do Bloco trata da existência de salas de atividades com as crianças ou salas de referência (salas de aulas nas outras modalidades) e suas áreas adjacentes (tipo solários). Esses espaços servem para estimular a convivência em grupo e encorajar as crianças a participarem das atividades que integrem o espaço interno com o externo, num convite à exploração e à curiosidade das crianças.

De acordo com as respostas obtidas nos formulários, todas as unidades pesquisadas possuem salas de referência para desenvolvimento das atividades com as crianças na avaliação das gestoras e das educadoras. Todavia, apenas uma unidade possui espaço adjacente a sala de atividade, os solários. Trata-se da unidade já citada em respostas anteriores que faz parte do projeto arquitetônico do programa Proinfância. Vale destacar que, com base na análise dos projetos arquitetônicos apresentadas na seção que descreve cada um dos centros, as seis unidades restantes, cujas participantes informaram possuir salas de referência para cada faixa etária, não estão de acordo com as especificidades requeridas nos Manuais de Orientação (BRASIL, 2017a, 2017b, 2017c). A Área recomendada para esse espaço é na proporção $2,00\text{ m}^2$ por criança. Conforme pudemos observar nos projetos, as salas de seis (06) Centros Infantis dos sete pesquisados não

atendem a esse requisito. Essa constatação também foi confirmada pelos gestores e educadoras durante os contatos para a aplicação dos formulários

O MEC orienta que essas salas, destinadas às atividades pedagógicas, além de divididas de acordo com a faixa etárias, também devam conter mobiliário e dimensionamento apropriados à escala das crianças. Essas salas para proporcionar vivências que incentivem a realização de práticas socioeducativas e as expressões infantis através de brincadeiras e jogos devem ser organizadas como um ambiente estimulante, confortável, acolhedor e seguro. Sem o dimensionamento adequado a proporcionalidade crianças/metro quadrado esse espaço não oferecerá as condições ideais para promoção do desenvolvimento infantil pleno e integral

Sobre os solários como áreas adjacentes às salas de referência ou atividades, observou-se que ele somente é encontrado em um único Centro Infantil. Segundo os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), os solários são espaços destinados ao banho de sol das crianças e o seu uso é recomendado para o grupo A com crianças de 3 meses a 11 meses. A necessidade de solário é, portanto, uma necessidade de saúde, para o pleno desenvolvimento do infante. Assim, vê-se como problemático o resultado encontrado nessa pesquisa.

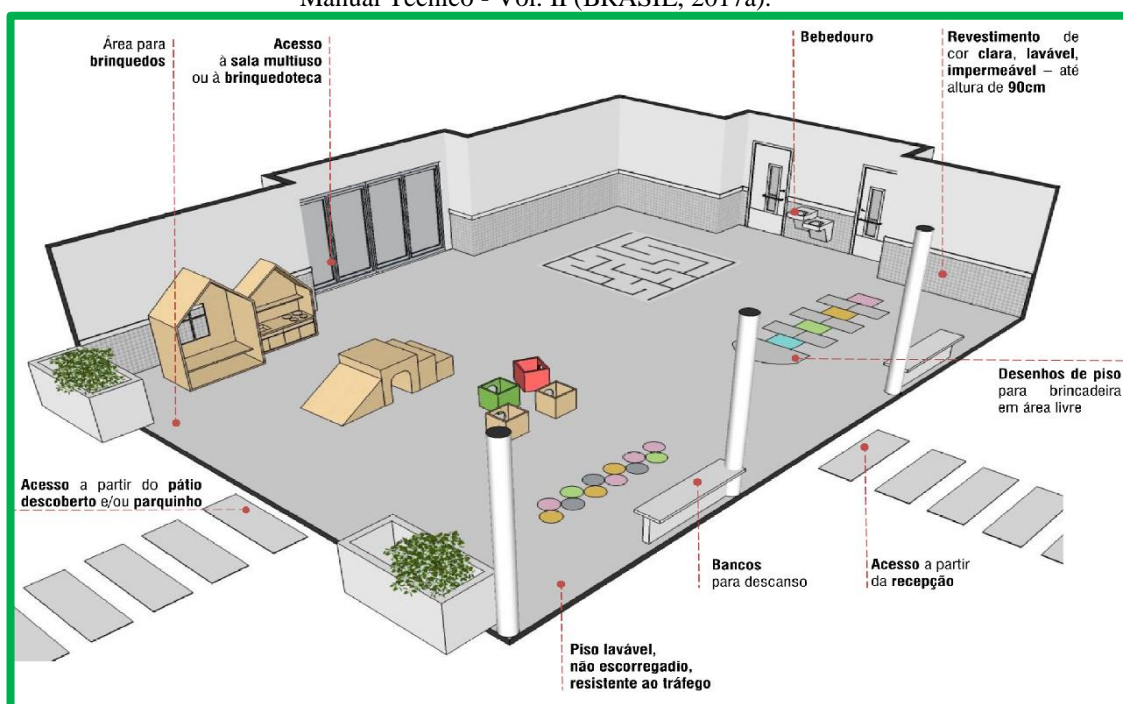
O terceiro item do Bloco avaliou se o espaço físico valoriza os espaços de recreação e vivência que favoreçam a interação das crianças em suas múltiplas atividades. De acordo Elali (2002), e com vários documentos normativos [Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998^a; Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009b; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2018; As Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil – Parecer 04/2000/CNE (BRASIL, 2000)] esses espaços possibilitam atividades como o desenvolvimento de jogos, brincadeiras livres e dirigidas e atividades coletivas que colaboram para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, propiciam uma leitura do mundo a partir do conhecimento/reconhecimento do meio ambiente imediato.

Entre os espaços destinados às vivências e a recreação das crianças nos Centros Infantis estão os pátios cobertos. Esse espaço coberto deve ser pensado e planejado de modo a favorecer o desenvolvimento de atividades coletivas protegidas do sol da chuva e são usados, na maioria das vezes, para a recreação das crianças e para a realização de atividades com os pais e a comunidade escolar. Segundo Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), a configuração dos pátios deve ser compatível com a capacidade de alunos da Unidade de Educação Infantil. Deve ser planejado para utilização em atividades diversas – lazer,

festas, eventos –, de utilização dinâmica e flexível, atendendo quando possível também aos pais e/ou comunidade externa. É importante que as áreas para as diferentes atividades sejam bem definidas, priorizando a escala da criança e evitando a noção de espaço muito amplo. Deve prever áreas de descanso com bancos, bebedouros e espaço para exposição de trabalhos (BRASIL, 2006, p. 18).

Na Figura 2 apresenta-se um projeto que mostra as referências de dimensionamento e de organização de um pátio coberto para uma instituição de educação infantil, de acordo com o Manual Técnico - Vol. II (BRASIL, 2017a).

Figura 9 - Projeto arquitetônico de pátio coberto adequado a uma instituição de educação infantil de acordo com Manual Técnico - Vol. II (BRASIL, 2017a).



Fonte: Manual de orientações técnicas- FNDE- volume 02 (BRASIL, 2017a, p.166).

Dentre os Centros de Educação Infantil pesquisados, apenas um (01) deles apresenta o pátio coberto dentro das especificidades sugeridas nas normas oficiais. Mais uma vez, faz-se referência à unidade que faz parte do projeto arquitetônico do MEC, dentro do programa Proinfância. As demais unidades – seis (06) Centros Infantis - foram construídas ou adaptadas pelo poder público local e não possuem pátios cobertos dentro destas especificações. Conforme foi descrito anteriormente, na seção 6.2, destes, três (03) unidades são casas residenciais adaptadas, com espaço muito pequeno para circulação entre as áreas, sendo que duas (02) delas eram casas com projetos arquitetônicos de conjuntos habitacionais populares, que possuem áreas bem restritas entre as construções. Portanto, além das salas de atividades e áreas administrativas pequenas, não

possuem espaços alternativos. A outra unidade, que também foi adaptada de casas residencial, possui uma área aberta grande, porém pouca explorada e aproveitada, por conta do desnível do terreno e por estar localizada em uma área abaixo do nível da rua. Seu terreno, como foi dito, sofre com repetidas enxurradas, o que impede o uso haja vista as grandes valas abertas deixadas pela erosão causada pelas águas da chuva. As outras três (03) unidades são prédios construídos para serem espaços educativos, porém com áreas cobertas só de circulação entre os setores ou como corredores entre as salas de atividades. Pode-se, assim, concluir que no item “espaço de vivências e recreação coberto”, os Centros Infantis pesquisados, com exceção de um, não atendem às necessidades de movimentação, brincadeiras e recreação fundamentais para as crianças, entendidos como direitos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com as BNCC (BRASIL, 2017).

O quarto item deste Bloco buscou investigar se os Centros Infantis se preocupariam e promoveriam um tratamento paisagístico, que inclui não só o aproveitamento da vegetação, mas também os diferentes tipos de recobrimento do solo, como areia, grama, terra e caminhos pavimentados. Como respostas, observa-se na Tabela 07, que duas (02) gestoras e quatro (04) educadoras afirmam que seu Centro dispõe deste tipo de tratamento paisagístico, o que equivale a dois (02) Centros. Portanto, nesse item há plena convergência entre as respostas das participantes. Esse resultado era esperado, já que conforme observou-se nas visitas feitas e nas plantas arquitetônicas, muitos deles nem possuem áreas externas, como já foi dito.

Assim, pode-se inferir, com base nos resultados apresentados, que o espaço externo não foi uma preocupação na definição da maioria dos Centros pesquisados, e que paisagens naturais, jardins e vegetação local, gramas, areia, caminhos não pavimentados, não fazem parte das experiências vivenciadas pelas crianças nestes centros. Ou seja, em sua maioria, os Centros de Educação Infantil pesquisados apresentam ambientes externos estéreis quando o requisito é oferta de contato com a natureza. Tal fato remete a uma forma de pensar os espaços externos dentro de uma visão tradicional de se fazer educação para crianças pequenas, onde o que importa são as salas de atividades (por vezes chamadas de salas de aula), como se as experiências da sala de atividades fossem melhores ou mais importantes no processo de aprendizagem das crianças do que àquelas vivenciadas em outros espaços. Por trás dessa visão da pedagogia tradicional, está a crença de que só existe intencionalidade pedagógica dentro das salas. O “lá fora”, não se aprende, o lá fora é só para brincar e correr, como se a brincadeira, o movimento e o contato com a natureza não fossem promotores de desenvolvimento infantil. Daí se deduz que crianças que são atendidas por quase todas as unidades de educação infantil do município são subtraídas de experiências enriquecedoras

e significativas de contato com o meio, pensado nesta investigação como elemento mediador externo do desenvolvimento humano.

O item seguinte avaliou se as áreas externas estão organizadas respeitando o desenvolvimento das crianças, suas idades, suas relações espaciais e suas capacidades de apreensão do contexto, ajudando também a promover a orientação espaço-temporal, segurança e incursões pelas áreas livres. Nas respostas dadas aos formulários sobre essa condição dos espaços externos, para apenas uma (01) gestora, o que corresponde apenas a um Centro Infantil, sua instituição atende a esse requisito. Por outro lado, três (03) educadoras responderam que suas unidades atendiam a esse item, o que equivale a dois Centros. Aqui mais uma vez se observa uma leve discrepância entre o que educadoras e gestoras percebem em termos de qualidade de áreas externas. É provável que essa discrepância tenha ocorrido devido ao fato de uma das educadoras ter se referido à existência de área externa ampla em seus Centro, mesmo que inutilizada pelas crianças.

Esses resultados trazem várias preocupações em relação às práticas e vivências pedagógicas a que as crianças estão sendo submetidas. Espaços pequenos, sem pátios internos cobertos (item 2), sem áreas externas livres, formados só por espaços de sala de referências e áreas administrativas, nos convidam a pensar em uma educação escolarizante focada em conteúdo. Essa situação remete ao diagnóstico realizada pela pesquisadora Horn (2013) que apontou nos espaços destinados à educação infantil várias distorções, subutilizações e dificuldades de utilizar os espaços físicos conforme o proposto no projeto, quando eles existem. Quando não existem, a tendência é a de transformar a sala de atividades no único espaço privilegiado para as atividades pedagógicas (Horn, 2013). Como foi falado acima, nos Centros Infantis pesquisados em Itamaraju, somente uma unidade de educação atende ao que requerido pelo item. Entre as demais, dois Centros apresentam áreas externas amplas, porém sem uso pelas crianças.

Nos itens que se seguem (itens 06, 07 e 08), que finalizam esse Bloco sobre as áreas externas, podemos observar na Tabela 5 que obtivemos frequências distintas de respostas, entre os formulários das gestoras e das educadoras (01 e 03, respectivamente), o que leva a concluir que talvez apenas um Centro Infantil apresenta as características descritas nos três itens. Vale destacar que ainda que uma das educadoras de um segundo Centro tenha afirmado que sua instituição dispõe dessa característica, nas visitas realizadas foi possível constatar que de fato apenas um Centro atende a todos os requisitos descritos nos itens seis, sete e oito.

O item 06 avaliou se as áreas amplas e dispersas possuem elementos estruturadores como caminhos definidos, tratamento paisagístico, áreas de vivência coletiva, mobiliário externo compatível com o tamanho das crianças. Os resultados encontrados vêm apresentando um cenário

para os Centros Infantis pesquisados no qual há predominância de espaços internos, com um percentual muito baixo de áreas externas, e na existência desta, elas são subutilizadas, ou não utilizadas, ora por questões de declínio natural do terreno, ou outros problemas, como buracos, ora por descuido com a área, encontrando-se coberta de matagal.

Horn (2013), em material que orienta a organização dos espaços externos em Centros de Educação Infantil, faz considerações a respeito da importância das áreas amplas e abertas para o desenvolvimento das crianças. Segundo a autora, as crianças, principalmente as que vivem em grandes centros urbanos, nas suas periferias ou nos grandes centros, tem vivenciado uma infância que se distancia do mundo natural. A cada dia o brincar livre, com elementos da natureza, como água, terra, fogo, não faz mais parte do cotidiano destas crianças. De fato, para a autora, o brincar livre com elementos da natureza, é uma experiência raríssima entre as crianças do nosso tempo. Considerando que vivem em condições precárias sem este contato com o natural, faz-se mister exigir que ao menos as experiências formais de educação permitam essas vivências, como forma de compensar essa lacuna.

O item sete deste Bloco questionou se as áreas de brincadeira oferecem segurança, sem limitar as possibilidades de exploração do universo infantil. Considerando que apenas o Centro Infantil do Projeto Proinfância atende a esse critério, reforça-se, mais uma vez, o argumento de que a realidade dos espaços físicos dos Centros de Educação Infantil pesquisados nos remete a lugares pensado para “ensinar “dentro dos moldes tradicionais de educação”, ou seja, nos moldes de escolas tradicionais. Neste modelo tradicional de educação, bastante inadequado às necessidades da educação infantil, o espaço educativo é exclusivamente entendido como o lugar para “ensinar” que culturalmente foi construído como sendo a sala de aula. De fato, a única mudança percebida é na nomenclatura dada à sala de aula, que por se tratar de educação infantil passam a ser chamadas de salas de referência. O brincar livre, com terra e água, subir em árvores, movimentar-se, não estão na agenda das propostas pedagógicas que habitam espaços físicos constituídos limitações a partir dessa visão tradicional de educação.

O item oito completa esse Bloco de investigação que trata das características e possibilidades das áreas externas. Especificamente, avaliou se a áreas externas possuem equipamentos soltos, permitindo às crianças desenvolverem criatividade e imaginação, a partir de brinquedos que possam ser manipulados, transportados e transformados. Novamente, percebe-se que essas condições não fazem parte dos Centros de Educação Infantil pesquisados, com a raríssima exceção de um único Centro já anunciado aqui, que foge a essa regra.

Por trás desta questão está o interesse em avaliar se a área externa oferece para às crianças possibilidades de desenvolver sua capacidade natural de fantasiar, a partir dos elementos presentes

neste espaço, capacidade essa que também é uma necessidade de desenvolvimento infantil que deve ser respeitada pelos serviços de educação que a acolhem. Os Centros pesquisados, quando não apresentam essa característica em seus espaços, negam a criança a possibilidade de desenvolverem essa capacidade inventiva, criadora, de imaginação, de criar fantasias e construir um mundo de faz-de-conta através, dos buracos, das cordas, das árvores, das pontes de madeiras, e de outras infinitudes de possibilidades de criar sentidos e qualificar a experiência de aprender. Como foi falado no capítulo de Fundamentação Teórica, de acordo com dois importantes teóricos e pesquisadores do desenvolvimento infantil contemporâneos, Vigotski (1997) e Leontiev (1978), a brincadeira, especialmente a de faz-de-conta, é a principal atividade entre os três e seis anos de vida. Isso significa que ela é a principal promotora do desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança.

Por fim, o item nove deste Bloco, que avaliou se a área externa possui áreas reservadas que permitam a preservação da individualidade ou o atendimento à necessidade de concentração e isolamento; cantos isolados ou áreas suspensas que permitam que as crianças tenham refúgios e locais secretos também demonstrou uma realidade preocupante, haja vista a baixa frequência das respostas (confirmando que apenas um Centro apresenta essa característica). Esse resultado se contrapõe ao que é preconizado pelos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), que orientam que os Centros de Educação Infantil devem promover espaços com áreas mais reservadas que permitam, a preservação da individualidade, a necessidade de concentração e isolamento como refúgios e locais secretos para uso das crianças, haja vista que essa é uma necessidade do desenvolvimento psicológico infantil.

O Bloco 05 avaliou junto às gestoras e educadoras, as condições de aparência e dimensionamento da escala dos materiais, espaços e equipamentos a disposição das crianças. Ele está subdividido em oito itens e a eles foram acrescentados dois comentários pelas educadoras participantes. Esse Bloco nos ajuda pensar os espaços e materiais, enquanto parceiros pedagógicos. De acordo com o Manual Técnico do FNDE- Vol. II (2017a), a dimensão acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para crianças com necessidades especiais devem estar presentes em todos os ambientes do espaço destinados à educação infantil. Quando o espaço e os materiais oportunizam uma prática pedagógica, eles têm o potencial de descentralizar as ações das crianças da figura centralizadora do professor. O acesso autônomo das crianças aos materiais pedagógicos, aos brinquedos, às prateleiras e estantes, convida o protagonismo infantil a entrar em cena. Regido pelo brinquedo, pela disposição dos móveis, pelo acesso planejado aos objetos, a criança constrói sua autonomia moral, emocional e intelectual. Dito de outra forma, materiais e espaços dentro da escala das crianças e com fácil acesso possibilita uma pedagogia da

autonomia infantil. Ademais, fomentam a curiosidade e ajudam na elaboração de hipóteses por parte das crianças acerca das coisas, dos objetos, das pessoas e ambientes com os quais se relacionam.

A Tabela 6 apresenta os itens que compõem esse Bloco, juntamente com a frequência de concordância de gestoras e educadoras em relação à pertinência desse item a sua realidade de trabalho junto ao Centro Infantil.

Tabela 6 - Itens avaliados no Bloco 05 e frequência de respostas.

Sobre a aparência e dimensionamento da escala dos materiais, espaços e equipamentos	Descrição do item	Frequência de concordância com os itens
Item 01	Existe adaptação do mobiliário, dos equipamentos e do próprio espaço físico à escala da criança permitindo maior autonomia e independência	Gestoras:05 Educadoras: 04
Item 02	As estantes ou prateleiras das salas são acessíveis ao tamanho das crianças, e possuem diversidade de materiais educativos disponíveis	Gestoras: 01 Educadoras:03
Item 03	As cadeiras e mesas são leves para possibilitar o deslocamento pela própria criança	Gestoras: 05 Educadoras: 10
Item 04	O mobiliário tem resistência, é durável e seguro (prevenção de quedas, quinas arredondadas), e atende ao índice de reflexão luminosa e manutenção;	Gestoras: 04 Educadoras: 08
Item 05	As cadeiras, mesas ou outros equipamentos possuem cores e formas geométricas diferenciadas (quadrado, círculo, retângulo);	Gestoras: 05 Educadoras:08
Item 06	Os quadros e painéis são colocados à altura das crianças (um metro e meio do chão)	Gestoras:05 Educadoras:09
Item 07	As janelas proporcionam ventilação e iluminação adequadas e estão ao alcance do usuário mirim	Gestoras: 02 Educadoras:04
Item 08	As salas de atividades possibilitam a utilização em "L", permitindo diversas ambientações e variações nos arranjos espaciais;	Gestoras:03 Educadoras:04

Fonte: Dados do formulário de pesquisa das gestoras e educadoras- Março de 2022.

No item 01 do Bloco 05 foi avaliado se existe adaptação do mobiliário e dos equipamentos e do próprio espaço físico à escala da criança permitindo maior autonomia e independência de uso. Aqui encontra-se a maior disparidade nas respostas dadas pelas gestoras e pelas educadoras. De acordo com cinco (05) gestoras, o que equivale a cinco (05) Centro de Educação, existem a adaptação dos mobiliários e dos espaços. Já para as educadoras, apenas quatro (04) delas afirmam que seus Centros apresentam essa adequação (o que equivale apenas a dois (02) Centros). É

importante lembrar que as educadoras é que permanecem durante o tempo todos com as crianças e observam na prática a adaptabilidade do espaço e dos equipamentos, ou seja, se acessíveis, se promovem autonomia e independência. Talvez a diferença na avaliação tenha se dado por conta desta vivência mais próxima das educadoras com a utilização do espaço pela criança.

A avaliação sobre a aparência e o dimensionamento da escala dos materiais, espaços e equipamentos impacta diretamente sobre nosso tema de pesquisa, pois envolve as características peculiares que o prédio ou a arquitetura deve ter para atender as necessidades das crianças dentro das suas etapas de desenvolvimento humano. Ou seja, talvez esse seja o critério mais básico que precisaria ser observado e atendido, já que o respeito às necessidades das crianças se dá pelo o atendimento às dimensões que são necessárias para o seu bom relacionamento com esses espaços, fazendo o uso dele com autonomia.

O item 02 avaliou se as prateleiras e estantes são acessíveis ao tamanho das crianças e possuem diversidade de materiais educativos. Para esse item, apenas uma gestora (01) afirmou que seu Centro atende a esse critério. Já com relação às educadoras, quatro (04) delas marcaram essa alternativa, indicando que apenas dois Centros apresentam essa característica. Apesar da disparidade entre as respostas, é possível pensar que a existência de prateleiras e estantes acessíveis e com materiais acessíveis às crianças é bastante baixa entre os Centros estudados, especialmente se levarmos em consideração que esses são elementos fundamentais para o desenvolvimento da autonomia infantil. Além disso, poder manusear e usar materiais educativos promove capacidades cognitivas, psicomotoras e tem o potencial de ensinar a criança a ter cuidado com seu uso e a dividi-los com seus pares.

O item 03 avaliou se as cadeiras e as mesas são adequadas a escala e se são leves para facilitar o deslocamento pela própria criança. Para essa questão, houve consenso entre as participantes: cinco (05) gestoras e dez (10) educadoras entendem que esse requisito é atendido em seus Centros. Essas respostas indicam que cinco (05), dos sete (07) centros pesquisados, contam com essa característica. Chama a atenção aqui o fato de dois dos Centros pesquisados não terem nem mesmo mesas e cadeiras adequadas à escala da criança.

A questão seguinte aprofunda a investigação sobre a qualidade do mobiliário, em termos de resistência, durabilidade e segurança (prevenção de quedas, quinas arredondadas), e, ainda, se eles atendem ao índice de reflexão luminosa e manutenção. Tantas gestoras (04), como educadoras (08) concordam que em seus Centros Infantis, os mobiliários estão dentro do padrão exigido pelas normas do Manual Descritivo para aquisição de mobiliário da educação infantil /creches - Tipo B, do FNDE (BRASIL, 2012). Isso equivale a quatro (04) Centros, dos sete estudados.

O dimensionamento do mobiliário infantil, discutido na questão três e quatro deste Bloco, além de ser importante, como já explicado nesta pesquisa, para o acesso das crianças, também se constitui em um item de segurança para a saúde e bem-estar da criança ou manipulador, de acordo com esse Manual (BRASIL, 2012). Para manusear um mobiliário, o usuário realiza movimentos de deslocamento de peso que podem prejudicar sua integridade física. Por exemplo, os móveis infantis podem oferecer riscos às crianças. Itens como as quinas ou pontas não arredondadas, gavetas, puxadores, base de móveis instáveis podem provocar acidentes sérios. Daí a importância da norma e de obedecer a ergonomia da usabilidade do produto a fim de proporcionar um maior bem-estar no uso do mesmo (BRASIL, 2012).

O item cinco avaliou se as cadeiras, mesas ou outros equipamentos possuíam cores e formas geométricas diferenciadas (quadrado, círculo, retângulo). Aqui também houve alguma disparidade nas respostas das participantes, pois enquanto cinco (05) gestoras concordam que sim, o que equivale a cinco (05) Centros, apenas oito (08) educadoras, o que equivale a quatro (04) Centros, entendem que suas instituições dispõem de mobiliários com essas características.

Em um estudo produzido para orientação sobre a composição dos espaços internos dos Centros de Educação Infantil, Hom (2006) defende que os espaços destinados à educação das crianças devem ser espaços compostos por gosto, toques, sons, luzes, cores, odores etc. Concordamos com a autora, e essa questão específica tem como base a convicção de que as unidades de educação infantil devem apresentar um espaço e compô-lo com materiais e equipamentos que funcionem como parceiros pedagógicos na educação das crianças e como promotores do desenvolvimento infantil. Essa convicção parte do entendimento, como já explicado no Referencial Teórico, de que as crianças aprendem na interação com o meio e com seus pares. Portanto, quanto mais desafios esse meio apresenta, mais estímulos e contribuição trarão para a qualificação das experiências vivenciadas. Assim, o espaço e sua composição também têm o potencial de atender ou não as necessidades infantis, afetivas, cognitivas, psicomotoras etc. O texto dos Parâmetros Básicos para Infraestrutura dos Centros de Educação Infantil (Brasil, 2006) esclarece que o uso da cor tem papel estimulante ao desenvolvimento infantil, e é instrumento eficaz de comunicação visual para a identificando de ambientes e setores. Por isso, um espaço composto por móveis em cores e formas diferentes, além de reforçar o caráter lúdico deste espaço, possibilita experiências que despertam os sentidos e a criatividade infantil.

O item seis tratou da disposição de quadros e painéis, e se eles são colocados à altura das crianças. Cinco (05) gestoras e nove (09) educadoras confirmaram esse item, o que nos indica que há concordância de que cinco Centros (ainda que uma das educadoras de um dos centros não tenha assinalado esse item) apresentam essa característica. Como é possível constatar, as respostas dadas

nos itens 03, 04, 05 e 06 que compõem esse Bloco, indicam que aproximadamente quatro ou cinco Centros estão dentro do padrão esperado, o que é animador, se consideramos a baixa frequência na assinalação dos itens anteriores do Bloco.

No que se refere ao item seis, as orientações contidas no Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006) são de que os quadros e painéis devam ser colocados à altura das crianças (um metro e meio do chão) permitindo a tão almejada autonomia de uso, que gera o protagonismo das crianças na produção dos seus conhecimentos e no seu próprio processo de desenvolvimento. A disposição de quadros e painéis a altura das escalas das crianças, permitem que elas próprias possam pregar e expor seus trabalhos e expressar suas ideias, personalizando o ambiente e dando identidade a esse espaço. Desta forma, esse item também tem como premissa a ideia de que equipamentos sejam também mediadores de aprendizagens.

O item sete questionou acerca das janelas, se elas proporcionariam ventilação e iluminação adequadas e se estão ao alcance do usuário mirim, possibilitando a visualização dos espaços externos e do entorno. Assim entendidas, as janelas ampliam o ambiente interno, pois criam essa continuidade entre interno e externo. As respostas de quatro (04) gestoras e de oito (08) educadoras relativas a esse item indicam que essa é uma característica que está presente em quatro (04) dos sete Centros Infantis pesquisados. De acordo com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), as janelas são elementos constitutivos importantes dos espaços, responsáveis pela ventilação e iluminação natural. Se bem localizadas e no tamanho adequado para a proporcionalidade do espaço, trazem conforto visual e térmico ao local. Para os espaços de uso infantil, elas devem estar sempre ao alcance do usuário, integrando o ambiente externo e possibilitando a visualização, proporcionando os conceitos topológicos (dentro/fora, longe/perto etc.). Ainda segundo os Parâmetros de Infraestrutura (Brasil, 2006), as crianças menores organizam-se em ambientes pequenos, cheios de recantos menores. Esses ambientes produzem sensação de segurança, aconchego e conforto. Nesse ambiente há preferência por janelas ou por vãos de abertura pequenos. Essas experiências confirmam a necessidade de adaptação à escala da criança de maneira que elas se sintam protegidas e capazes de organizar seu espaço.

Finalmente, o último item deste bloco, o item oito, questionou se as salas de atividades possibilitavam a utilização em “L”, para a criação de diversas ambientações e variações nos arranjos espaciais. Três (03) gestoras e quatro (04) educadoras confirmam a presença dessa característica em seu ambiente de trabalho, o que revela uma discrepância de um Centro, uma vez que foram três (03) centros, de acordo com as gestoras e apenas dois (02), para as educadoras.

Aqui, mais uma vez é possível deduzir que as educadoras tenham mais propriedade para falar do espaço de que dispõem, haja vista que passam a maior parte do tempo com as crianças usufruindo desses espaços. Além disso, como foi possível observar a partir das visitas e a partir das plantas arquitetônicas já apresentadas, na maioria dos Centros Infantis pesquisados o prédio sofreu adaptações e neles as salas são muito pequenas, não permitindo qualquer arranjo diferente do tradicional. De fato, o espaço de circulação nas salas, na maioria dos Centros, é limitadíssimo, no qual a educadora circula com muitas dificuldades.

Segundo Horn (2006), as limitações impostas pelo espaço das salas de atividade impedem o desenvolvimento de um rol muito grande de atividades. As educadoras devem desenvolver uma observação atenta dos educandos para inserir alterações na organização do espaço e complementar com uso de materiais, como as caixas temáticas, pela facilidade que elas trazem em poderem ser transportadas de um lugar para outro. Dessa forma, a possibilidade de fazer novos arranjos de móveis e materiais dentro das salas possibilita inúmeras atividades necessárias ao desenvolvimento das crianças, como os jogos simbólicos, as dramatizações, a contação de histórias, a música e tantas outras criadas pelas educadoras e pelas crianças. Na sequência, o Bloco 06 é composto apenas por um item e mais a opção outro para que as participantes complementassem suas respostas, caso sentissem necessidade. Nele foi avaliado a disponibilidade dos brinquedos para uso das crianças de distintas faixas etárias no espaço dos Centros Infantis. A Tabela 7 apresenta a descrição do item desse Bloco bem como a frequência de respostas das participantes.

Tabela 7 - Itens avaliados no Bloco 06 e frequências de respostas.

Sobre a disponibilidade dos Brinquedos	Descrição do item	Frequência de concordância com os itens
Item 01	Existem brinquedos para diferentes faixas etárias	Gestoras:01 Educadoras: 05

Fonte: Dados dos formulários das gestoras e educadoras.

Chama muita a atenção o padrão de respostas a esse item, já que apenas uma (01) gestora, e cinco (05) educadoras confirmaram essa disponibilidade de brinquedos. Vale destacar que cinco gestoras e quatro educadoras fizeram questão de registrar que inexistem brinquedos adequados às faixas etárias das crianças. Primeiro, podemos nos debruçar sobre a discrepância das respostas. De acordo com gestoras, apenas um (01) Centro dispõe de brinquedos adequados, e de acordo com as

educadoras, três (03) Centros dispõem desse recurso lúdico-pedagógico. Uma possível explicação para essa discrepância está na interpretação do que se entende por brinquedos adequados à faixa etária. Talvez as gestoras tenham pensado em termos de brinquedos educativos, que normalmente são acompanhados de indicação de faixa etária. Já as educadoras podem ter pensado em qualquer brinquedo disponível que sirva para crianças pequenas brincarem. Essa interpretação é apoiada por um dos comentários adicionados ao item feito por uma das educadoras. Ela diz que há brinquedos, e que são os mesmos usados no dia-a-dia em seus ambientes familiares, como carrinhos, bonecas, cozinha infantil e panelinhas.

De fato, brincar é um direito fundamental da criança, e além de ser reconhecido pela CF de 1988 (BRASIL, 1988) é previsto no ECA (1990) em seu artigo 16, IV, que cita: “o direito à liberdade compreende os aspectos dentre eles: brincar, praticar esportes e divertir-se”. De um ponto de vista psicológico, é uma necessidade infantil (VIGOTSKI, 1997; LEONTIEV, 1979). É consenso em vários materiais normativos sobre educação infantil (RCNEI, Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação) que os espaços para as crianças devem ser lúdicos e brincáveis. Além disso, a norma que orienta os municípios também prevê espaço lúdicos e acesso a brinquedos (BRASIL, 2017a).

Vale lembrar que além de brinquedos de manuseio em ambiente internos, também deve haver brinquedos de uso coletivo, nos espaços externos (ELALI, 2002; Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, 2000). Considerando a precária infraestrutura de quase todos os Centros Infantis pesquisados, como atestamos na seção de descrição dos espaços, parece impossível pensar em brinquedos de uso mais coletivo e presente nas áreas externas, visto que estas áreas não existem na maioria dos centros infantis pesquisados, como já foi dito. Talvez isso também tenha sido levado em conta quando todas as gestoras, com exceção de uma afirmou que não havia brinquedos adequados e disponíveis para as faixas etárias.

De acordo com o Manual Técnico do FNDE- Vol. II (BRASIL, 2017a, os brinquedos devem ser usados nos diferentes espaços do Centro de Educação Infantil, desde o hall de entrada, passando pela praça central, as salas de referências, nas salas de atividades múltiplas, nos solários. Eles devem ser classificados de acordo com a faixa etária de acordo com as necessidades de cada período de vida das crianças. Deve -se atentar aos cuidados com a segurança e a proteção com a saúde das crianças. Os brinquedos além de lúdicos, devem ser pedagógicos, oferecendo desafios, despertando a curiosidade, as possibilidades de criar, de montar, de desmontar. Alguns devem ser de uso individual e outros de uso coletivo. Para finalizar, mais uma vez lembramos que brincar é a principal atividade nesta etapa do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997; LEONTIEV, 1978). Isso significa que ela orienta (dirige) o processo de desenvolvimento de funções psicológicas

cognitivas, afetivas e conativas, favorecendo a integração da personalidade da criança. Disso decorre que privar a criança de brinquedos e do brincar e privar ela de possibilidade de desenvolvimento pleno e saudável.

Finalmente, para encerrar essa etapa de análise das respostas aos Blocos respondidos tanto pelas gestoras como pelas educadoras, temos o Bloco 07, que vai avaliar a interconexão da arquitetura dos prédios com a proposta de educação desenvolvida no seu interior. Traz duas questões que investigam a participação da comunidade no processo de planejamento da unidade e sobre a necessidade de se conhecer as necessidades da educação infantil e das crianças para se planejar os espaços para elas.

Por trás dessa questão está a crença de que a construção de um Centro de Educação Infantil deve passar por um caminho de interdisciplinaridade e intersetorial, pois envolvem vários atores, desde os profissionais da arquitetura, técnicos das secretarias de obras, técnicos da secretaria de educação, educadores, pais, gestores públicos e crianças. Essa interdisciplinaridade no processo leva tempo e exige uma metodologia de escuta que normalmente não existe nos projetos convencionais. Envolver muitas pessoas e várias especialidades torna essa relação complexa, mas necessária. O projeto que foi pensado e executado com acompanhamento interdisciplinar evita, no futuro, conflitos, erros e redundâncias decorrentes de decisões isoladas e estanques. A Tabela 8 apresenta os itens que compõem essa dimensão avaliada bem como a frequência de respostas das participantes.

Tabela 8 - Itens avaliados no Bloco 07 e frequência de respostas.

Sobre a interface entre educação e arquitetura.	Descrição do item	Frequência de concordância com os itens
Item 01	Na construção de sua Unidade de Ensino foram considerados o processo participativo de escuta dos desejos e das necessidades das crianças, dos professores ou dos familiares	Gestoras:00 Educadoras: 01
Item 02	Quem participa da construção da escola deve ter conhecimento acerca das especificidades e necessidades, em termos de comportamentos e de funcionamento cognitivo, emocional e social, das crianças de 0 a 6 anos	Gestoras:05 Educadoras:09

Fonte: Dados dos formulários de pesquisa das gestoras e educadoras.

O primeiro item avaliado questionou se na construção dos Centros Infantis foram considerados o processo participativo de escuta dos desejos e das necessidades das crianças, dos

professores ou dos familiares. Apenas uma (01) educadora considerou que seu Centro atendeu a esse requisito e nenhuma das gestoras concordou com essa afirmativa. Vale lembrar que participaram da pesquisa duas educadoras de cada Centro, e, portanto, houve discordância entre as próprias educadoras que atuavam num mesmo local quanto a esse item. Como na realidade pesquisada, tanto as gestoras como as educadoras que estão atualmente nos Centros infantis não participaram do processo de construção das unidades, pois elas foram construídas há mais de 15 anos, é possível imaginar que inclusive houve problema de interpretação do item por parte da educadora que assinalou esse item, confirmando sua concordância. Em geral, a literatura aponta que os processo de tomada de decisões sobre a construção dos Centros de Educação Infantil são centralizados e decididos de cima para baixo (BRASIL, 2007). Ou seja, a comunidade, as educadoras e as crianças já recebem os “pacotes prontos”. Essa falta de escuta dos desejos e necessidades dos usuários, como já foi dito, acarreta muitos problemas e conflitos futuros no período de pós-ocupação do prédio (BRASIL, 2007). De fato, de acordo com Duarte (2015), como já foi dito, todos os envolvidos na comunidade escolar precisam ser ouvidos durante o processo de construção do espaço escolar,

A segunda questão e última do bloco procurou saber se quem participava da construção dos Centros de Educação Infantil deveria ter conhecimento acerca das especificidades e necessidades, em termos de comportamentos e de funcionamento cognitivo, emocional e social, das crianças de 0 a 6 anos. No total, cinco (05) gestoras e nove (09) educadoras, que representam cinco (05) Centros Infantis, demonstraram considerar importante o conhecimento das necessidades e especificidades da faixa etária por parte de quem pretende construir espaços educativos para esse público. Uma proporção alta de concordância com esse item era esperada por se tratar de profissionais da educação infantil, área que está intimamente atrelada à necessidade de conhecimento psicológico acerca da infância. Chama a atenção que profissionais de dois (02) dos centros pesquisados não julguem importante esse tipo de conhecimento por quem vai projetar e construir espaços para o atendimento de crianças pequenas. De fato, conhecer as características dos usuários é fundamental no processo de construção de prédios e é uma noção quase que intuitiva que todos devem ter. Em se tratando de prédios destinados a crianças pequenas, essa necessidade torna-se ainda mais premente, haja vista que o espaço pode ser visto como o terceiro educador (GANDINI, 1999).

Concluindo essa etapa de apresentação e discussão dos resultados obtidos por meio dos formulários e levando em conta a análise feita dos documentos de referência para a política de educação infantil, parece pertinente sintetizar num quadro (Quadro 26) a análise comparativa relativa aos espaços dos Centros considerando o contexto da produção do texto e o contexto da

prática à luz da Abordagem do Ciclo de Política. Tal síntese permite visualizar, de forma mais direta, se de fato a política de regularização e de normas técnicas tem se concretizado dentro dos espaços e na infraestrutura destes Centros. Segundo Mainardes (2018), o agrupamento dos efeitos gerais da política, quando observados na prática, torna evidente o conjunto de respostas ou mudanças ocorridos nos aspectos da política em questão. O quadro 33 sintetiza a análise comparativa e foi organizado a partir das respostas dadas pelos educadores e gestores.

Quadro 33 - Interpretações da situação dos espaços físicos, de acordo com a Abordagem de Ciclo de Políticas, a partir dos análise dos questionários eletrônicos respondido por gestoras e educadoras.

Ação da política	Contexto da produção do texto da política	Contexto da prática da política Efeito/resultado
Condição do espaço físico	Relação harmoniosa com o entorno; Continuidade entre ambiente interno e externo; Relação entre área construída e área livre; Atividades educativas integradas ao espaço físico; Localização fora de áreas industriais e livre de poluição	Desarmonia com o entorno; inexistência de áreas externas; inexistência de áreas livres; atividades educativas integradas aos espaços; localização em área de poluição sonora, perto de rodovias e antena de tv;
Conforto técnico e visual dos ambientes	Ambientes ventilados e com salubridade; Ventilação cruzada; Iluminação natural; Setorização clara dos conjuntos funcionais; Salas s/ barreiras e de fácil acesso; Sala multiuso de fácil acesso e localização central.	Ambientes com pouca ventilação; Ventilação mecânica; Os setores existente estão bem distribuídos; As salas têm barreira visuais; Não existe salas multiuso em 06 das 07 instituições pesquisadas.
Instalação sanitária	Banheiros com equipamentos adequados a escala das crianças de zero a seis anos; Banheiros acessíveis para as necessidades especiais das crianças; Banheiros para funcionários; Banheiros para professores; Localização de fácil acesso e perto das salas de referência, área de recreação e vivência das crianças. Banheiros com chuveiros e vestuários;	Banheiros sem equipamentos adequados a escala das crianças em 03 dos 07 centros pesquisados; Falta de banheiros acessíveis em 03 dos 07 Centros pesquisados; Banheiros de difícil acesso e longe das áreas de uso das crianças em 02 dos 07 centros; Falta de chuveiros e vestuários em 05 dos 07 centros pesquisados.
Áreas externas e espaços adjacentes	Area da cozinha de difícil acesso e reservada; Sala de referência com espaço adjacente tipo solário; espaço para recreação e vivência com cobertura; Tratamento paisagístico das áreas externas com diferentes tipos de solos.	02 Centros têm cozinha com fácil acesso para as crianças; 06 dos 07 centros pesquisados não tem áreas adjacentes as salas; 03 Centros não possuem nenhum tipo de área externa para recreação; 05 centros não têm áreas verdes.
parência e dimensionamento da escala dos materiais, espaços e equipamentos	Adaptação a escala das crianças dos mobiliários, equipamentos e espaços físicos; Estantes e prateleiras compatíveis a altura das crianças e diversidade de materiais; Mobiliários resistente, durável e seguro; cadeiras e mesas em cores e formas diferenciadas; Quadros e painéis na altura das crianças; janelas ao alcance das crianças e com ventilação e iluminação adequada; Salas de referência que permiti vários arranjos espaciais;	02 creches sem mobiliários adequados, e com espaços físicos fora das escalas; Só 01 centro com estantes e prateleiras na altura das crianças; 02 Centros com mobiliários não apropriados; 02 Centros onde os painéis não estão à altura das crianças; Só 01 centro tem janelas ao alcance das crianças; 04 centros as salas são pequenas e inadequadas.

Brinquedos	Brinquedos em quantidade e adequado as diferentes faixas etárias	06 Centros não possuem brinquedos, adequados e em quantidade, para as crianças.
-------------------	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas do formulário eletrônico. Marco/2022.

O quadro 33 permite observar que os espaços físicos dos Centros investigados, na sua maioria, ou seja, mais de 80%, estão desalinhados com o que é orientado no contexto dos textos da Política de Educação Infantil, como nos manuais do FNDE (2007, vol.03) e nos Parâmetros de Infraestrutura (BRASIL, 2006) Para Mainardes (2006), citando Vidovich (2002), no contexto da prática há questões essenciais para serem exploradas que permitem compreender melhor como a política foi recebida, se há interpretações diferentes entre os seus autores locais (agente políticos), e atores, no âmbito dos Centros, de modo que tenha havido mudanças e adaptações do texto da política, ou dos seus textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes) na concretização da prática. Na seção seguinte, foi dado voz a importantes autores da Política local que participam diretamente da sua atuação na prática, bem como aos agentes públicos que supostamente deveriam ajudar na elaboração dessa política e que atuam diretamente na sua fiscalização.

6.4 Os espaços físicos dos Centros de Educação Infantil e a atuação dos agentes locais da administração pública e do controle social

Nesta seção, objetiva-se concluir a resposta ao último objetivo específico da tese, que era investigar como, na prática, a política nacional e local sobre os espaços físicos foi “atuada” ou colocada em ação no município de Itamaraju, BA, a partir da perspectiva de agentes do poder Executivo (Secretaria de Educação e Secretaria de Obras) e de agentes públicos de fiscalização e controle social (vereadores e Conselho Municipal de Saúde).

Para atender a esse objetivo, os órgãos e os agentes públicos entrevistados¹⁶ foram: a Secretaria Municipal de Educação na pessoa do Secretário Municipal e a Secretaria de Obra na pessoa do Engenheiro responsável pelo setor de construções dos Centros de Educação Infantil. Esses profissionais estão diretamente envolvidos no processo de aquisição, construção, reforma e adequação dos espaços dos Centros de Educação Infantil nos Município.

Esses agentes, depois de contato inicial, e dos esclarecimentos devidos por parte da pesquisadora, optaram por receber as questões da entrevista por escrito e enviaram posteriormente

¹⁶ Dos agentes que se pretendia entrevistar na proposta do projeto da pesquisa, e que foram contactados, só os dois citados aceitaram conceder a entrevista.

as respostas, em documento via e-mail ou por WhatsApp. A opção escrita por meio digital, foi a proposta mais bem aceita pelos participantes, em decorrência da dificuldade de agenda e pelo retorno na nossa região dos altos índices de contágio da Covid 19.

As questões das entrevistas foram divididas em dois blocos. Bloco A, questões acerca do processo de construção dos Centros de Educação Infantil; Bloco B, questões que envolve a localização dos Centros de Educação Infantil. Essas questões procuraram averiguar como as construções e a locações dos espaços acontecem no contexto da prática e sobre qual tem sido a interpretação dada às normas técnicas e a atuação dos autores locais, nos espaços físicos nos Centros de Educação Infantil da sua responsabilidade.

No bloco A, as três primeiras questões giravam em torno do processo de tomada de decisão sobre a construção e sobre o projeto arquitetônico. A tônica aqui foi verificar como a legislação que orientam processos democráticos e participativos de escuta da comunidade e dos futuros usuários dos espaços dos Centros, nas tomadas de decisões a respeito destes, estava sendo atuada por esses agentes públicos responsáveis pela política no contexto da prática.

Segundo o Secretário de Educação, as decisões são definidas a partir das necessidades do bairro ou das comunidades (a partir da demanda por vagas nesta faixa etária). Essa demanda, na maioria das vezes, é apresentada à Secretaria Municipal de Educação pelos gestores municipais de escolas já existentes nas comunidades ou nos bairros. De acordo com esse Secretário, isso se dá porque os gestores de escolas estão mais próximos das famílias, ou até mesmo porque a família sempre procura a escola já existente para se informar sobre a vaga. Ainda, segundo o Secretário de Educação, essa demanda é discutida pela Secretaria de Educação e a Secretaria de Obra, que, em seguida, levam a demanda até o Prefeito Municipal para verificar a possibilidade da obra, uma vez que envolve questões financeiras, tipo de financiamento e questões de logística, como existência de terrenos na localidade.

Segundo o engenheiro da Secretaria de Obras, essa demanda de construção sempre é levantada a partir de uma solicitação de diagnóstico de necessidade e é enviada à Secretaria de Educação com a finalidade de definir o número de vagas em disputa, o que determinará o tipo de projetos que será elaborado. Ressalta-se que, no momento desta pesquisa, existiam dois Centros Municipais em construção no município, todos os dois através de convênios do município com o governo federal e com projetos arquitetônicos tipo FNDE. Além disso, havia também ainda duas outras construções paradas, fruto de convênios anteriores; uma por problemas de renovação de contrato e outra por abandono e quebra de contrato do FNDE com a empresa que havia ganhado a licitação para construir as unidades em todo o Brasil.

No que diz respeito ao Projeto Arquitetônico, o Secretário de Educação afirmou que ele é feito mediante a análise do Setor de Engenharia do município e que a Coordenação da Educação Infantil, existente na Secretaria de Educação, juntamente com as pessoas que trabalham no setor, colaboram com informações. Numa outra pergunta relacionada ao tema, buscou-se saber sobre a existência de uma relação de diálogo entre os responsáveis pela Secretaria de Educação e os responsáveis pela Secretaria de Obras na discussão dos projetos. O Secretário de Educação afirmou que existe essa preocupação por parte da Educação de favorecer o diálogo entre os envolvidos das duas secretarias. Segundo ele sempre uma secretaria atende a outra com as informações necessárias para o bom andamento das obras.

Por outro lado, se for observado um trecho específico da entrevista concedida pelo responsável pelas obras, percebe-se uma cultura centralizadora que ainda predomina na administração pública, nos processos de tomada de decisões.

“Os projetos de creches na sua maioria são utilizados o padrão FNDE (disponibilizado no sistema) que tem a participação de engenheiro e arquitetos”.

“Quando o município elabora, usa como referência os projetos do FNDE, com participação de técnicos do município”. (Secretaria Municipal de Obras)

O engenheiro respondeu, conforme trecho acima, que na maioria das vezes, os projetos utilizados são os disponibilizados no sistema pelo FNDE, principalmente no caso de obras realizadas por meio de convênios, já que essa é uma das exigências do próprio MEC, e eles são feitos pelos engenheiros e arquitetos do órgão FNDE. Ademais, quando o município elabora um projeto próprio, se o terreno tem a dimensão exigida ou permite, são usados os projetos padrões tipo do FNDE como referência.

No contexto da produção do texto tal fato esbarra no que é preconizado pelos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p.7)

[...] a concepção do projeto deve ser antecedida de processos participativos que envolvam a comunidade educacional – crianças, professores, funcionários, familiares e, nas unidades públicas de Educação Infantil, as administrações municipais – com vistas a compartilhar os saberes e as experiências daqueles que vivenciam os espaços, além de incorporar a reflexão sobre o perfil pedagógico da instituição pretendida. Esse processo demanda a formação de uma equipe interdisciplinar, que envolva professores, arquitetos, engenheiros, profissionais de educação e saúde, administradores e representantes da comunidade, permitindo que os diferentes saberes e objetivos (BRASIL, 2006, p.7)

Diante desta orientação e das falas dos entrevistados, pode-se afirmar que o município, através de seus agentes públicos responsáveis pelo processo de construção do Centros de Educação Infantis, tem feito uma atuação no contexto da prática diferente do que é orientado ou estabelecido no contexto do texto da política, no que diz respeito à participação da comunidade, dos agentes fiscalizadores, de pais e crianças nas decisões sobre novas construções para a educação infantil. O

projeto arquitetônico, segundo as respostas dos entrevistados, é pensado pelo o setor de engenharia da secretaria de obra, apresentado aos responsáveis pela Secretaria de Educação e ao prefeito.

De fato, as orientações do MEC/FNDE são a de consultar uma equipe intersetorial e interdisciplinar no processo de elaboração dos projetos arquitetônicos dos Centros. Quando questionados sobre a existência, no município, de alguma equipe interdisciplinar para definição de diretrizes de construção e reforma das unidades, como é sugerido no contexto do texto da legislação, os representantes das duas Secretarias afirmam: .

“Não tem uma equipe formal nas decisões de construção e reforma da Unidade de Educação Infantil, porém, há uma participação membros das Secretarias que estão envolvidas diretamente na conclusão do CMEI” (Secretaria Municipal de Educação)

“Não, mas os técnicos da secretaria de obras participam dos projetos de reformas”
(Secretaria Municipal de Obras)

Como é possível observar, as decisões finais são centralizadas na figura do chefe do executivo municipal e não envolvem uma escuta sistemática por parte dos órgãos públicos aos diversos usuários dos espaços como professores, pais e crianças. Além disso, os órgãos de acompanhamento e controle social não participam do processo, como veremos adiante

A questão seguinte busca entender como ocorre, no contexto da prática de construção dos Centros, a atuação das normas técnicas e se de fato há respeito às especificidades e necessidades das crianças de zero aos seis anos nos prédios construídos no município. O Secretário de Educação a esse respeito afirmou que os projetos arquitetônicos são elaborados observando questões importantes para as crianças nesta faixa etária e o engenheiro afirmou que a Secretaria de Obras segue as normas técnicas existentes para esse público e que usam como referência os projetos do FNDE. Nas palavras dos entrevistados:

“Na construção do Centro Municipal de Educação Infantil são analisadas as especificidades e necessidades das crianças, como base na faixa etária, para um melhor desenvolvimento e melhorias dos aspectos essenciais para as crianças”. (Secretaria Municipal de Educação)

“Sim, como citamos acima, sempre usamos a referência dos projetos do FNDE.
(Secretaria Municipal de Obras)

A despeito de os representantes das Secretarias afirmarem que seguem o que está previsto nos documentos que apresentam as normas técnicas do FNDE/MEC¹⁷ se forem levadas em conta

¹⁷ Além das normativas nacionais, existe também, como já foi dito, localmente, uma produção no contexto do texto de decretos e portarias do Conselho Municipal de Educação (Resolução CMEI 03/2014, Resolução CMEI 01/2014) que estabelecem critérios técnicos para a segurança, saúde e desenvolvimento integral das crianças. Vale lembrar que essa produção de documentos está restrita a esse Conselho, uma vez que não foram encontrados textos legais produzidos por parte de outros agentes públicos, como os pertencentes à Câmara Municipal e à Secretaria Municipal de obras.

as respostas dadas pelos atores dos Centros (gestoras e educadoras) e as visitas feitas para os reconhecimentos dos espaços, é possível constatar que as necessidades e especificidades das crianças, na maior parte dos casos dos Centros investigados, não foram atendidas, como estava previsto no contexto do texto. Segundo Ball (2016), os fatores institucionais, entre outros, são mediadores das ações da política no contexto da prática e acabam criando possibilidades práticas e restrições distintas para atuação das políticas. Portanto, é importante considerar “como os indivíduos e grupos de atores diferentes interpretam e atuam a política em contextos específicos de múltiplas demandas de políticas, dados os recursos disponíveis para eles (BALL, 2016, p. 25). Assim, essa análise permitiu compreender como se deram “os processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas das práticas, e o delineamento do conflito e da disparidade entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p. 50).

Tendo essa afirmativa em mente, é possível deduzir que, por se tratar de atores distintos quanto à posição de poder que ocupam e considerando que estão sujeitos a demandas também distintas dado o contexto específico em que atuam, suas interpretações aparecem como inequivocadamente distintas. Enquanto representantes do governo afirmam que o contexto de produção do texto coincide com o contexto de prática da política, quem vive o cotidiano das instituições, ou seja, as gestoras e educadoras, não conseguem vislumbrar no contexto da prática, mediante os recursos que estão disponíveis para elas, os indícios de efetivação das normativas.

Na sequência, analisaremos as questões do Bloco B da entrevista, que são seis questões acerca da localização dos Centros de Educação Infantil. Nos textos produzidos (contexto da produção do texto), orientam-se o que os projetos devem considerar sobre a localização (BRASIL, 2006):

- a edificação e o local configuram-se como um *todo* inserido no contexto de sua comunidade;
- a unidade de Educação Infantil encontra-se inserida num contexto maior, que inclui o ecossistema natural, mesmo quando localizada em uma área urbana;
- a creche ou a pré-escola encontram-se inseridas num contexto sócio-histórico-cultural, que inclui a sociedade e toda sua ampla diversidade cultural, social e física. Assim, o edifício deve ser concebido para congregar as diferenças como forma de enriquecimento educacional e humano, além de respeito à diversidade (BRASIL, 2006, p.15)

O representante da Secretaria de Educação respondeu as seis questões, porém o entrevistado pela secretaria de obras só respondeu a quatro perguntas do total de seis. No que se refere à questão 01 relacionada aos fatores que devem ser levados em conta quando se decide construir, ocupar ou alugar um espaço que será destinado à Educação Infantil, apenas o Secretário Municipal de Educação respondeu. Em suas palavras:

“Os principais fatores analisados para ter uma Unidade de Educação Infantil são: demanda de alunos, atender as necessidades de aproximar a criança da escola, bem como, propiciar à família matricular os filhos nas Escolas”. (Secretaria Municipal de Educação)

Como essa questão não foi respondida pelo representante da secretaria de obras, perdeu-se uma importante fonte de informação que permitiria verificar se questões técnicas seriam consideradas na escolha do local da construção, bem como conhecer as justificativas para se adotar tais condições técnicas, o que possibilitaria uma comparação importante entre os dois contextos, da produção do texto e da prática. No que diz respeito à resposta dada pelo Secretário da Educação, ainda que questões relativas à existência de demanda de matrícula na faixa etária sejam essenciais, parece claro que outros requisitos devem ser considerados nesta decisão. Segundo o contexto do texto expresso no Parâmetro Básico de Infraestrutura para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), são fatores que se deve considerar ao construir um novo Centro: condições de acesso, acessibilidade universal, condições de infraestrutura básica, legislação arquitetônica e urbanística vigente, entorno (circunvizinhança), condicionantes físico-ambientais do local, processo participativo.

A pergunta seguinte e complementar a essa questão foi respondida pelos dois representantes. Ela era referente à legislação arquitetônica e urbanística. Especificamente, buscava entender se são consideradas, como está previsto no contexto do texto, nas construções dos Centros, a taxa de ocupação do lote, o índice de aproveitamento do terreno e suas áreas livres. Aqui a afirmação do representante da secretaria de obras nos conduz a pensar que o texto é interpretado de acordo com as condições materiais locais, ou seja, tenta-se conciliar o que se tem de fato com o que a legislação orienta. Nas palavras dos dois entrevistados:

“Devido à falta de terreno no município, nem sempre é possível conciliar todos esses fatores importantes, mas a elaboração dos projetos tenta cumprir esses aspectos básicos” (Secretaria Municipal de Educação)

“Quando não existe a infraestrutura básica na área disponibilizada para construção, o município assume a responsabilidade de quando finalizada a obra toda a infraestrutura básica do entorno esteja concluída” (Secretaria Municipal de Obras)

Encontra-se em Ball (2016) considerações a respeito de algumas dimensões contextuais que precisam ser levadas à sério no processo da investigação e questionamento sobre a política educacional e o contexto material é uma dessas considerações. Este refere-se aos aspectos físicos, como a infraestrutura, orçamento, tecnologias de informação e funcionários. Tais aspectos podem contribuir para uma atuação da política na prática diferentemente do que foi projetada no texto. Como é possível observar, as duas respostas dadas validam essa perspectiva de que as condições materiais concretas interferem na atuação e na interpretação da política na prática.

A seguir é apresentado o Quadro 34, que sintetiza a análise fundamentada na Abordagem do Ciclo de Políticas. Nele apresenta-se uma análise comparativa entre o previsto no contexto do texto em relação às questões discutidas e a forma que esse texto foi atuado e interpretado ou reinterpretado no contexto da prática, dentro dos Centros de Educação Infantil, a partir das entrevistas concedidas pelos representantes dos órgãos públicos responsáveis pelo processo de construção destes Centros. Terá então como o quadro 33, três colunas, a primeira coluna, destinada a descrever a ação da política discutida, a segunda como essa ação aparece no contexto do texto e a terceira como essa ação foi interpretada e atuada dentro do município, pelos agentes públicos em questão. Sempre é importante lembrar, como colocam os autores da abordagem, que esse processo não é estanque, fragmentado, e, também, não ocorre de forma linear, mas é dinâmico. Isso significa que quando no contexto da prática a política é interpretada e atuada de forma diferente do texto original, ela é reeditada e, na prática, aparece outra política, que atende ao contexto. Nesse contexto concreto, estão presentes muitas limitações de ordem prática e também aparecem as resistências ou, ainda, a aceitação dos atores da ponta.

Quadro 34 - Trechos das entrevistas dos representantes dos órgãos públicos dentro da abordagem do ciclo de política – contexto da produção do texto/ contexto da prática da política.

Ação da política	Contexto da produção do texto da política	Contexto da prática da política
Processo democrático e participação dos diversos atores envolvidos nas construções e nos projetos	Definida e aprovada por uma equipe Multidisciplinar (Brasil, 2006), processo participativo de escuta;	Definida pela Sec. De Obras/Sec. De Educação/prefeito. Não existe equipe multidisciplinar
Existência de respeito às necessidades e a etapa de desenvolvimento das crianças nas construções.	Existência de várias resoluções que estabelecem normas técnicas de segurança, saúde, acessibilidade e atendimento as necessidades da etapa do desenvolvimento das crianças.	Afirmaram usar projetos tipo do FNDE, porém de acordo com as informações levantadas junto às gestoras e educadoras, 6 dos 07 centros de educação infantil não apresentam construções que respeitem as necessidades infantis.
Legislação arquitetônica e urbanista quanto a taxa de ocupação do terreno.	A taxa de ocupação e índice de aproveitamento do terreno, áreas livres, alinhamentos e afastamentos etc.;	Devido à falta de terreno públicos no município nem sempre é possível conciliar todos esses fatores importantes, mas a elaboração dos projetos tenta cumprir esses aspectos básicos.

Sobre a infraestrutura básica dos terrenos.	condições de acesso; acessibilidade universal; pavimentação de ruas, rede de esgoto, energia, abastecimento de água e lixo; entorno (circunvizinhança) arquitetura local (morfologia urbana, sistemas construtivos e tipo de construções existentes) e acidentes geográficos da região;	Quando não existe a infraestrutura básica na área disponibilizada para construção, o município assume a responsabilidade de quando finalizada a obra toda a infraestrutura básica do entorno esteja concluída
--	---	---

Fonte: organizada pela pesquisadora. Julho de 2022.

Observando a terceira coluna, onde são apresentados os resultados do contexto da prática, é possível concluir que para cada ação da política pesquisada foi feita uma atuação diferente do que previa o texto. Esses textos foram interpretados dentro da conjuntura da realidade em que se encontravam esses autores/atores, enfrentando, limitações, negacionismos, resistências e reinterpretações. Essa situação de reinterpretação da política fica bem evidente da fala do representante da Secretaria de Obras “quando não existe infraestrutura física o município se responsabiliza em fazer”. Se forem consideradas as evidências da realidade observadas *in loco*, observadas em nossas visitas e a partir das falas de educadoras que estão na ponta da política, concluiremos que o município não tem criados as condições de infraestrutura *a posteriori*. Há casos, como já foi dito, em que o Centro que é invadido pela enxurrada a cada período de chuvas intensas no município. Outro ponto também encontrado na fala do responsável pela Secretaria de Obras que demonstra essa tradução local de acordo com as limitações do contexto foi quando ele diz que “devido à falta de terrenos público para a construção, às vezes não é possível fazer”, quando responde sobre a taxa de ocupação do terreno.

Nesta síntese apresentada no Quadro 34 é possível observar que os agentes da administração pública entrevistados, que são os responsáveis por interpretar e atuar a política de normas técnicas nas construções ou locações dos espaços para educação infantil, demonstraram por meio das respostas muitos desalinhos e reinterpretação do contexto do texto da política. Portanto, no contexto de prática está criada uma realidade constituída de Centros de Educação Infantil que apresentam, como já foi dito, em mais de 80% dos casos, espaços que não estão condizentes com a política nacional e local de normas técnicas, ou seja, das políticas que determinam as especificidades que os espaços precisam conter para atender as necessidades das crianças de zero a seis anos.

Também, com base nas entrevistas concedidas pelo Secretário de Educação e pelo Secretário de Obras, foi possível constatar que as vozes das gestoras e educadoras não foram ouvidas na produção dos textos locais e nem na atuação da política na prática (inexistência de

equipe interdisciplinar). Mainardes (2006) destaca a importância da participação coletiva no nível de atuação da produção do texto e na prática da política. Diante desta falta de representatividade, na produção do texto em nível local, pode-se afirmar que os profissionais envolvidos não têm autonomia e nem oportunidade de discutir e expressar as suas dificuldades, opiniões, insatisfação e dúvidas sobre a prática da política. Outra forma de entender esse desalinhamento da atuação da Política no Município é considerar que pode ter havido resistências, tanto individuais, quanto coletivas, por parte dos agentes públicos responsáveis pela política e pela Gestão Municipal como um todo. Essa resistência pode estar sustentada em diversas justificativas, tanto políticas como financeiras/econômicas, dada a quase a inexistência de recursos da união para ações de construção e reformas dentro da política de educação infantil, até a presente data.

Dando sequência à análise das entrevistas, será dada atenção ao objetivo de número sete, que trata da participação e acompanhamento dos órgãos de controle social e de fiscalização, junto aos Centros de Educação Infantil. Sobre os órgãos fiscalizadores, o Conselho Municipal é um órgão colegiado com natureza representativa da Sociedade Civil, poder público e profissionais da educação com a função e a responsabilidade de acompanhar e fiscalizar os Centros de Educação Infantil quanto às especificidades dos seus espaços físicos. Ademais, tem o poder de deliberar sobre sua autorização para funcionar ou não, de acordo com a observância das normas técnicas para esse espaço físico.

De acordo com o que foi apurado, os Centros de Educação Infantil do município de Itamaraju encontram-se com suas autorizações de funcionamento vencidas e os Centros criados nos últimos quatro anos estão funcionando sem a sua primeira autorização. Tal fato, configura uma atuação do Conselho de Educação no contexto da prática, diferente do que é proposto no contexto do texto. Sendo o conselho de Educação importante órgão de fiscalização, essa atuação diferente do que lhe é atribuído traz dificuldades para manter o controle social sobre as especificidades dos espaços físicos destinadas às crianças de zero a seis anos de idade.

O outro órgão fiscalizador é a câmara Municipal de Vereadores, cuja participação nesta pesquisa se deu através da Comissão Permanente de Educação do legislativo municipal. A câmara Municipal tem, no contexto da produção do texto, um regimento próprio que orienta sobre as atribuições dos parlamentares e das suas comissões. As comissões permanentes da câmara são de caráter técnico-legislativo ou especializadas. Exercem funções deliberativas e fiscalizatória. Elas são constituídas obedecendo as representações partidárias e os blocos parlamentares existente na câmara.

Sobre ao que cabe aos parlamentares integrantes destas comissões, nesse caso específico, a Comissão Permanente de Educação, o artigo 20 do regimento interno é composto por vários

parágrafos que listam suas responsabilidades. E de relevância para essa pesquisa as atribuições presentes em três destes parágrafos (Parágrafos, VII, IX e X). Como segue, Artigo 20:

VII - acompanhar e apreciar programas de obras, planos municipais, regionais e setoriais de desenvolvimento e sobre eles emitir parecer;

IX - Exercer o acompanhamento e a fiscalização contábil, financeira, orçamentaria, operacional e patrimonial do município e das entidades da administração direta e indireta incluídas as fundações e sociedades instituídas e mantidas pelo Poder Público Municipal;

X - Exercer a fiscalização e o controle dos atos do Poder Executivo, incluído os da administração indireta. (ITAMARAJU, 1990, p. 20, grifos nossos)

Portanto, como apresentado no regimento interno da Câmara citado acima no texto, o papel do legislador municipal pertencente à Comissão de Educação e de apreciar, acompanhar e fiscalizar as ações públicas do executivo. No parágrafo VIII, referenda essa responsabilidade, no sentido de “apreciar programas de obras”, confirmando o papel do vereador e seu dever de conhecer, analisar e aprovar os projetos arquitetônicos dos Centros de Educação Infantil construídos pelo município. A outra questão que envolve a responsabilidade do legislador municipal e a fiscalização do Patrimônio Público Municipal, citado no parágrafo IX, os Centros de Educação Infantil, tanto os construídos, locados, ou conveniados enquanto de uso da municipalidade, fazem parte do patrimônio municipal. O Parágrafo X, fecha essas questões quando amplia essa ação fiscalizatória e de controle “a todos os atos do executivo”, no caso desta pesquisa, a qualquer ação correlacionada a educação infantil de natureza pública e de responsabilidade do vereador fiscalizar.

Foram conectados os três parlamentares pertencentes a Comissão de Educação (2020-2023) para participarem da pesquisa. No entanto, apenas dois parlamentares responderam às perguntas (um vereador e uma vereadora). Foram feitas seis perguntas, cinco solicitando que fossem discutidas situações específicas e a na última questão o parlamentar poderia acrescentar o que julgar necessário sobre o tema. As questões sobre a participação dos parlamentares nas decisões, junto ao executivo, das construções e projetos arquitetônicos para os novos Centros suscitaram as seguintes respostas:

“Não. Não participo a convite do executivo, mais como parlamentar sempre visito as obras quando estão em construção. Mais só fico sabendo do projeto quando ele já está sendo executado. Não há um momento de discussão anterior, ao início da obra com o legislativo. Já houve uma consulta a câmara sobre uma Centro que está com as obras paralisadas, mas foi para aprovação de uma contrapartida do município para concluir a obra com recursos próprios”. (Vereador)

“Não, sempre tomo conhecimento com a obra em andamento, aí a gente acompanha como pode”. (Vereadora)

Segundo as respostas, o executivo nunca fez convites aos parlamentares para discutir ou apreciar projetos arquitetônico para novos Centros. Vale lembrar que durante a gestão 2020-2023

existiram no município dois Centros em processo de Construção através de convênios com o governo federal e outros dois foram reformados totalmente pelo governo local. Os parlamentares acrescentaram na entrevista que não integram o processo inicial de discussão de projetos e construção das novas unidades, não porque não desejam participar, mais sim, por falta de oportunidade, visto que não existe a prática, dentro da Secretaria de Obras e na Secretaria de Educação, de discutir esses projetos com os parlamentares. Segundo eles, a iniciativa, nesta situação, é tomada sempre da parte dos parlamentares, ou seja, quando tomam conhecimento de construção de novas unidades, sempre procuram o executivo, via Secretaria de Educação ou Obras, para se informar.

Pode-se observar, a partir dessas respostas, que o processo de centralização das decisões sobre as construções, que já foi observado no grupo anterior de participantes, se repete nas respostas dos parlamentares. Tal fato consolida uma interpretação diferente do que é proposto no contexto da produção do texto, que orienta, para a criação no município, de equipe multidisciplinar para discutir com a comunidade, pais, crianças e profissionais as novas construções. Entre as diversidades contextuais que Ball (2006) apresenta que podem impactar na atuação ou interpretação da política na prática estão as culturas profissionais. Tais culturas dizem respeito aos valores, compromissos, experiências e envolvimento dos profissionais que atuam a política, bem como a gestão da política no município. Assim, em termos de cultura profissional, pode-se observar uma prática marcada pela falta de convívio democrático, de escuta da população e de abertura com os órgãos de controle social, ou seja, uma cultura autoritária e centralizada nas tomadas decisões de poucos.

Os parlamentares também afirmaram que costumam fazer visitas as obras que têm conhecimento da execução. Sobre os projetos arquitetônicos, afirmaram que não são convidados a discuti-los e que só conhecem os projetos no processo já de execução da obra, através de visitas que realizam nos locais. Sobre a prática dos parlamentares no contexto da produção do texto, está estabelecido no artigo 20, do regimento interno da câmara que eles devem:

- VII - acompanhar e apreciar programas de obras, planos municipais, regionais e setoriais de desenvolvimento e sobre eles emitir parecer;
- IX - Exercer o acompanhamento e a fiscalização contábil, financeira, orçamentaria, operacional e patrimonial do município e das entidades da administração direta e indireta incluídas as fundações e sociedades instituídas e mantidas pelo Poder Público Municipal. (ITAMARAJU, 1990, p. 20, grifos nossos)

Pode-se afirmar então, de acordo com a discussão anterior, que no contexto da prática os parlamentares não têm atuado na política como previsto no contexto da produção do texto, estabelecido nos parágrafos do regimento.

A outra questão foi sobre o conhecimento dos projetos por parte do Comissão. Sobre o questionamento se a comissão tinha alguma norma técnica já aprovada pelo legislativo municipal que regula os processos de reforma ou ampliação dos centros, os parlamentares afirmaram:

“Não, nesse período da minha participação na comissão não aprovamos ainda, e não tenho conhecimento se existe uma legislação anterior. Só consultando a secretaria da câmara”.
(Vereador)

“Não que tenha participado ou que tenha conhecimento”. (Vereadora)

Seguindo indicação de um dos parlamentares, procurou-se a Secretaria Executiva da Câmara de Vereadores para averiguar a existência de legislação anterior que tenha aprovado alguma norma técnica local para as reformas e construções dos centros de educação infantil, mas não foi encontrada.

Sobre os processos de aluguéis, haja vista que o município tem três prédios alugados funcionando com Centros de educação infantil, foi perguntado se existia algum documento, discutido, votado ou aprovado pela comissão que regula a locação de espaços para o atendimento às crianças de 0 a 06 anos de idade. Eis as repostas obtidas:

“Não... a câmara aprova o pedido do executivo para fazer contratos, locações de espaços para servir a administração direta e indireta, com várias finalidades, normas específicas para espaços educativos, não tenho conhecimento”. (Vereador)

“Não tenho conhecimento para educação infantil. Já votamos algumas autorizações de contratos e parcerias de espaço, a pedido do executivo. Mas normas técnicas aprovadas, acho que não tem”. (Vereadora)

De acordo com os vereadores, não existe por parte da comissão ou na câmara de vereadores, legislação que orienta sobre a locação destes espaços ou que estabeleça as condições mínimas que estes espaços devam possuir. Já foi apresentado nesta pesquisa que o Conselho Municipal de Educação tem uma resolução (CMEI, 03/2010) que estabelece os critérios para os espaços físicos da educação infantil, por tanto há uma lacuna no legislativo por não validar esses critérios ao autorizar a locação destes espaços. O resultado na prática da política é que os espaços locados hoje, atendendo esses públicos, são totalmente inadequados para suas funções.

A questão seguinte foi sobre a existência de ações de fiscalização por parte da Comissão de Educação junto aos Centros de Educação Infantil.

“Não existe um sistema padrão de fiscalização feito pela Comissão de Educação, cada vereador membro faz sua fiscalização, como parte do papel do executivo. Além disso a comissão atual passa por divergências políticas partidárias, que vem dificultando a ação coletiva do grupo”. (Vereador)

“Cada vereador faz a sua parte, como comissão não realizamos esse trabalho, não”.
(Vereadora)

Como observado nas falas dos vereadores, não há uma fiscalização padrão instituída por parte da Comissão para o acompanhamento e a fiscalização dos Centros de Educação Infantil. Cada parlamentar, afirmou fazer a sua parte, fazendo visitas periódicas, sobretudo quando tem algum problema ou quando são procurados para visitar.

A quinta questão foi sobre que contribuição o trabalho da Comissão tem trazido para a melhoria da qualidade da educação no município.

“Eu tenho feito visitas periódicas nos Centros de Educação Infantil. Quando identifico algum problema, sempre procuro o executivo ou a Secretaria de Educação ou a Secretaria de Obra para conversar. Também tenho proposto alguns pequenos reparos ou reformas, quando percebo a necessidade da escola, nestas minhas visitas. Às vezes também nas visitas somos procurados pelas gestoras para ajudar na solução de alguns problemas que estejam acontecendo”. (Vereador)

“Eu procuro contribuir com o meu trabalho sempre, estou sempre à disposição das escolas e das gestoras. Faço visita, quando procurada pelas gestoras para ajudar a resolver algumas questões das escolas, vou até a secretaria de educação, quando a limpeza do prédio, ou alguma coisa quebrada procuro o secretário de obra. Estou sempre à disposição. Mais esse trabalho só eu que faço, um trabalho assim, com todos os membros da comissão já é mais difícil”. (Vereadora)

As respostas apresentadas reforçam as evidências de que não há um trabalho sistemático feito pela Comissão para avaliar e acompanhar se os Centros de Educação Infantil estão atendendo dentro das especificidades que deveriam trabalhar. Existem apenas visitas espontâneas ou sob demanda, que não obedecem a um programa de fiscalização formalmente instituído.

Para encerrar a entrevista foi pedido aos parlamentares que, se desejassem, poderiam incluir pontos que julgassem necessário. Os parlamentares acrescentaram os dois pontos a seguir:

“Quero acrescentar que existem questões positivas também nos Centros, que são percebidas como a nossa visita. A administração atual tem realizado muitas melhorias na área da educação, reformando muitas escolas, inclusive fez reforma total em dois centros recentemente. E assim, as dificuldades vêm sendo trabalhadas ao longo da gestão atual”. (Vereador)

“Agradecer e dizer que estamos aqui para colaborar com a comunidade, e que dentro das nossas possibilidades a gente tenta acompanhar as necessidades das escolas.” (Vereadora)

O Quadro 35 apresenta a análise comparativa entre o contexto de produção do texto e o contexto de prática, levando em conta as informações concedidas em entrevistas pelos dois parlamentares.

Quadro 35 - Trechos das entrevistas dos representantes do controle social na abordagem do ciclo de política – contexto da produção do texto/ contexto da prática da política – respostas dos parlamentares.

Ação da política	Contexto da produção do texto da política	Contexto da prática da política
------------------	---	---------------------------------

Participação junto ao executivo nas decisões das novas construções de Centros de Educação Infantil	Acompanhar e <u>apreciar programas de obras</u> , planos municipais, regionais e setoriais de desenvolvimento e sobre eles emitir parecer. Artigo 20 do regimento interno	Não participam das decisões juntamente com o executivo. Nunca foram convidados para discutir novas construções.
Conhecer e discutir os projetos arquitetônicos com os responsáveis pelas obras.	Existência de equipe interdisciplinar para discutir e aprovar o projeto. (Brasil, 2006)	Quem decide sobre os projetos são os agentes públicos da administração direta. Secretaria de obre e secretaria de educação.
Aprovar legislação local para as reformas e construção	Falta de legislação por parte do legislativo;	Falta de legislação por parte do legislativo.
Legislação que regula as locações de prédios para educação infantil	Não existe texto local com essas regulamentações	Não existe texto local com essas regulamentações.

Fonte: Organizado pela pesquisadora- março de 2022.

Sabe-se que dentre as atribuições dos vereadores está a proposição, discussão e aprovação de leis a serem aplicadas no município, obedecendo, sempre que for pertinente, as políticas nacionais. Apesar disso, não foi encontrada na câmara de vereadores ou em seus arquivos, legislação local que regulamenta processos de construção e tão pouco os processos de locação de espaços para educação infantil. Ademais, os parlamentares pesquisados confirmaram que não fizeram projetos de leis e também não aprovaram nenhuma lei em suas gestões sobre esse assunto. Vale lembrar que o município tem três centros que funcionam em espaços locados e um em espaço conveniado. De fato, com base nas entrevistas, foi possível observar que a atuação dos mesmos tem se resumido a uma “vigilância” distante do que ocorre no contexto da prática da educação infantil. Assim, suas atenções se voltam mais para a ação do executivo do que para a realidade dos Centros Educativos. Quando, em algumas ocasiões, tentam influenciar a atuação da política na prática, suas ações estão voltadas para atender aos interesses da sua representação partidária ou do seu grupo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa investigação abordou a política pública de educação para crianças de 0 a 6 anos no Brasil, passando pelo contexto de influências presente na construção dos textos da política nacional da educação infantil, que interferiu e demarcou o conjunto de documentos específicos produzidos oficialmente para normatizar e operacionalizar esta política, no contexto, nacional e local, sobre os espaços físicos para esse público. Focou-se na investigação, como meio de sustentar a Tese defendida, na forma como se deu a atuação dessa política na realidade dos Centros Municipais de Educação Infantil no contexto do município de Itamaraju BA. Em outras palavras, buscou-se responder se a política praticada no chão dos Centros de Educação Infantil era negociada e atuada de forma diferente do que está propostos nos textos dos documentos normativos. Para tanto, analisou-se de que forma as normas técnicas para regulamentação e autorização deste tipo de espaço educativo no Brasil e no município, bem como os critérios da arquitetura educacional presentes nas políticas públicas para essa faixa etária foram apropriados, negociados e “atuados” na realidade dos Centros de Educação Infantil do município.

Por se tratar de um estudo interdisciplinar e intersetorial, foram incorporadas à Tese três áreas de saberes distintas e complementares. Da Arquitetura Escolar buscou-se as contribuições relativas aos padrões de construção e aos impactos das construções sobre as crianças e seu desenvolvimento; da Psicologia foi trazida a compreensão acerca do desenvolvimento infantil e das necessidades psicossociais e educativas das crianças de zero a seis anos e do campo da Política de Educação infantil, os documentos que orienta essa política em relação aos seus espaços físicos. A tese ainda se beneficiou do referencial teórico-analítico do Ciclo de Políticas.

Na análise do contexto de influência, pode-se observar que as primeiras creches surgem no Brasil como um dispositivo assistencialista para acolher as crianças pobres, filhos e filhas de trabalhadores, visando evitar que mães sem condições de criar suas crianças as abandonassem. Essas instituições surgem como resultado da articulação de interesses políticos, médicos, pedagógicos e religiosos. Paralelamente a esse movimento político, é possível resgatar o surgimento, no Brasil, de instituições voltadas à educação de crianças pequenas, como os jardins de infância, dirigidos aos filhos da burguesia. Os jardins de infância, orientados para fins educativos, tinham como base a proposta pedagógica em curso na Europa da pedagogia froebeliana, símbolo de progresso e civilização da época. Assim, até a década de 70 poucas instituições mantinham relação com o sistema educacional, já que estavam, em sua maior parte, subordinadas a órgãos assistenciais de previdência ou de saúde.

A partir da década de 1970, surgem as reivindicações de movimentos sociais por instituições de educação infantil, dentre eles o Movimento de Luta por Creches. A partir dessa década, observa-se também a crescente influência de organismos internacionais sobre o desenho da política pública de atendimento à criança de zero a seis anos, como o UNICEF, a UNESCO, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Mas é somente após os anos de abertura política que as crianças deixam de ser vista como objeto de tutela e passa a ser sujeito de direito. Essa mudança de perspectiva sofreu influência de múltiplos fóruns e intervenções internacionais e apareceu refletida no ordenamento jurídico nacional relativo aos direitos das crianças proposto pela Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988), referendados pela LDB 9394/96, que incluiu de forma efetiva a educação infantil no sistema educacional brasileiro, na condição de primeira parte da Educação Básica.

No que diz respeito à análise do contexto de produção do texto, foi possível identificar e descrever um conjunto relativamente extenso de documentos relativos à política nacional de atendimento a crianças de zero a seis anos no Brasil, que trazem em seu bojo orientações mais ou menos específicas sobre como os espaços da educação infantil devem ser pensados e construídos. Foi dada especial atenção ao Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998a), Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998b), Diretrizes Operacionais para a Educação infantil – Parecer 04/2000/CNE (BRASIL, 2000), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação infantil (BRASIL, 2006), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil (BRASIL, 2018), Indicadores de Qualidade para Educação infantil (BRASIL, 2009a) e Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais. Também foram consideradas na análise as normas técnicas utilizadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, através da análise de três Manuais de Orientações Técnicas. Finalmente, ainda dentro da análise do contexto da produção do texto, buscou-se levantar a legislação local que criou normas técnicas locais de aquisição, construção, reformas e adequações dos espaços físicos dos Centros de Educação Infantil na cidade de Itamaraju/BA

Já no que se refere ao contexto da prática, concluímos inicialmente que a trajetória de implantação das políticas públicas de educação infantil no município de Itamaraju foi semelhante à percorrida em nível nacional. Isto é, teve início com os atendimentos em instituições filantrópicas, com caráter assistencialista, e por influência da Constituição de 88 e no pós LDB 9394/96 foi que se consolidou a transição da era assistencialista para a era educacional.

Além disso, no que se refere à análise do contexto da prática, foi possível confirmar, com base nos formulários aplicados junto às gestoras e às educadoras e através das visitas *in loco*, que na maior parte dos Centros de Educação Infantil a política dos espaços físicos das instituições infantis foi atuada de maneira bem diferente do que foi proposto pelo texto em âmbito nacional e local. No contexto da prática foram observados problemas relativos à segurança e saúde no que diz respeito ao entorno das instituições; ao conforto ambiental à segurança e acessibilidade da área interna (pôde-se constatar que há problemas com barulho intenso, pouca ventilação ou ventilação apenas mecânica, iluminação indireta, ausência de equipamento adaptados às crianças com necessidades especiais). Além disso, constatou-se, na maioria das instituições, a presença de mobiliários fora da escala infantil que não favorecem a autonomia das crianças, a falta de flexibilidade na organização das salas atividades, espaços e mobiliários inapropriados para banheiros, limitação ou inexistência de área externa e de contato com a natureza, dentre outros. Desta forma, conclui-se que as atuações e as interpretações geraram muitas inadequações se consideramos o que orienta os textos principais da política.

Nas últimas décadas, as políticas públicas de construção e ampliação de Centros de Educação Infantil não conseguiram cobrir toda a demanda de crescimento por esse atendimento, gerando um déficit por vaga e por espaços apropriados. Os municípios, responsáveis legais por esse atendimento na ponta desta política, são pressionados pela população por vagas e espaços. Diante deste cenário, eles têm buscado o caminho das ampliações ou reutilização de espaços. Dos Centros pesquisados apenas um foi construído com esse fim, ou seja, os outros seis foram adaptados e reformadas para o atendimento. Vale lembrar, que via de regra, esses espaços foram construídos para atender a outros fins. Um espaço adaptado, inadequado, gera um atendimento precarizado, que não dá conta de atender às necessidades e especificidades de seus usuários. No caso das crianças de zero a seis anos, essas necessidades e especificidades estão diretamente relacionados com o seu potencial de desenvolvimento, em todas as dimensões. Isso equivale a dizer, que do ponto de vista do espaço físico, essas instituições não estão promovendo, como deveriam, o desenvolvimento integral das crianças atendidas.

Por se tratar de Centros públicos, estes espaços são prioritariamente destinados a receber crianças provenientes de famílias de baixa renda, cujas vidas já são marcadas por dificuldades de acesso a políticas públicas, como apresentado na seção relativa à descrição dos espaços. São famílias para as quais já são negados, em múltiplas áreas, o acesso aos bens e direitos de cidadania. Dessa forma, no campo da educação infantil parece haver a exclusão dos já excluídos, pois está sendo negado o direito à educação infantil, de qualidade, de seus filhos e filhas, ainda que este esteja garantido por lei no Brasil.

No contexto local, entre os autores da política da administração direta entrevistados, foi observado sinais de resistência em relação ao imperativo de fazer cumprir a legislação. Resulta dessa postura uma tradução da política na prática bem diferente da sua proposta original tal como aparece no texto. Há também sugestões de uma prática centralizadora e autoritária nos processos de tomada de decisões sobre as construções do município.

Concernente ao papel da câmara de vereadores, observou-se que não existe o acompanhamento que garanta um controle dos órgãos fiscalizadores e colegiados para observar se os Centros cumprem ou não a legislação em relação as especificidades dos seus espaços físicos. Nos arquivos da câmara não foi encontrada legislação local que regulamenta processos de construção e de locação de espaços para educação infantil. Além disso, os parlamentares entrevistados não fizeram projetos de leis e também não aprovaram nenhuma lei em suas gestões que tratassem do tema, o que revela um certo desinteresse por parte dos legisladores municipais.

Ainda no que diz respeito à atuação dos agentes de fiscalização, pôde-se observar uma postura questionável do Conselho Municipal de Educação, que apesar de possuir uma vasta legislação a respeito, tem deixado de atuar como elemento fiscalizador. De fato, todos os Centros estudados estavam sem autorização de funcionamento. Os cinco centros já existentes estão desde o ano de 2017 com as suas autorizações sem renovação e os dois criados a partir de 2017 estão funcionando sem autorização. É certo que passamos por um período pandêmico que é necessário considerar, porém o processo de autorização de um estabelecimento que atende crianças garante que a segurança e as necessidades das crianças tenham sido consideradas.

A pesquisa apresenta algumas limitações. Em primeiro lugar, em virtude do distanciamento social imposto pela pandemia, não foi possível cumprir a etapa de vistoria formal dos Centros a partir de um roteiro detalhado de vistoria. Assim, a parte referente à descrição dos Centros de Educação Infantil foi realizada com base em análise documental e nas informações colhidas nos formulários de coleta junto as gestoras e educadoras, o que pode ter ocasionado perda de informações. Além disso, diante da recusa por parte dos agentes públicos em conceder entrevistas gravadas, a alternativa de realizar entrevistas escritas pode ter resultado em perda de conteúdo importante, que tende a aparecer no discurso oral, normalmente mais espontâneo, enriquecido de conteúdo latente e menos sujeito à censura. Por fim, o instrumento de coleta de dados aplicado às gestoras e educadoras, por ter sido padronizado, com respostas fechadas, pode ter limitado a possibilidade de expressão de percepções e interpretações mais ativas e subjetivas, que são só possíveis de serem capturadas por meio de entrevistas mais profundas. Sugere-se que futuros estudos façam uso deste tipo entrevistas como meio de construir narrativas ricas, que mostrem o cenário em que a política se estabeleceu e foi interpretada, negociada, reinterpretada e recriada, no

contexto da prática. Isso, certamente permitiria uma melhor identificação de processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismos dentre e entre as arenas da prática e também permitiria captar os conflitos e dissonâncias entre as narrativas, típicos quando se tenta relacionar o texto da política à prática.

A despeito das limitações, essa pesquisa também apresenta forças. Ela envolveu numa mesma empreitada a análise do contexto de influência da política de educação infantil brasileira, considerando fatores econômicos, sociais e políticos, além da pressão dos movimentos sociais e de grupos de interesse, nacionais e internacionais; a análise do contexto de produção do texto, tanto da política nacional, como local, que trata especificamente dos espaços físicos da educação infantil, e, finalmente, a análise do contexto da prática, buscando compreender a atuação da política na realidade dos Centros de Educação Infantil no município de Itamaraju. Esse é a primeira pesquisa nacional, dentro do nosso conhecimento, até a presente data, que analisa a política educacional que versa sobre os espaços físicos da educação infantil, aplicando a abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas públicas ao contexto da educação infantil.

Espera-se que essa Tese possa ampliar o conhecimento acerca do ciclo das políticas públicas da educação infantil no Brasil, impulsionando futuras pesquisas a buscar analisar de que forma, nas diferentes regiões do país, as normativas nacionais e locais são atuadas na prática. Tais pesquisas têm o potencial de informar aos agentes públicos que atuam na política de educação local quanto à garantia efetiva do direito das crianças a espaços educativos específicos, adequados às suas necessidades e especificidades. Finalmente, essas pesquisas podem funcionar como inspiração para a abertura de um espaço de discussão junto aos autores e atores, responsáveis pela oferta de educação infantil no município estudado, criando empatia, responsabilidade e comprometimento com a melhoria de sua qualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, K. W. C. **O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e a política de educação infantil**, 2019. 159 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

ALVARENGA, E. M. **Metodologia da Investigação Quantitativa e Qualitativa**. 2. ed. Assunção: Edição Gráfica – Diseños, 2014.

ALVES, A. M. L. **Trajetória das políticas públicas de educação infantil no município de Juiz de Fora no período de 1996 a 2013**, 2016. 265 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

ANDRADE, L.B.P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora UNESP. 2010. *E-book* 193 p. DOI 10.7476/9788579830853. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf> Acesso em: 03 maio.2021

AQUINORD, E. C. G.; ARAUJO, E. A. Lugar-escola: espaços educativos. **Revista Mal-estar e Subjetividade**. Fortaleza, vol.13, n.1-2, p. 221-248, mar./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rmes/article/download/5082/4086>. Acesso em: 10 abr.2021

AZEVEDO, G. E. N; BASTOS, L. E. G. **Arquitetura escolar e sua dimensão social**: o espaço público como “lugar” do conhecimento, 2002

BABBIE, E. R. **The practice of social research**. 11th ed. Belmont, CA: Thomson Wadsworth, 2007. 608 p.

BALL, S. J. **Education reform**: a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy**: policy enactments in secondary schools. Abingdon: Routledge, 2012.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BARBOSA, M. C. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. Anais eletrônicos. Belo Horizonte: nov, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Maria-Barbosa-17/publication/268436147_links/58a41c6592851ce3473d7cab. Acesso em: 04 maio 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradutores: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. 225 p.

BENCOSTTA, M. L. Memória e Cultura escolar: a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba. **Revista História**. São Paulo, v. 30, n.1, p. 397-411, jan. /jun. 2011

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de dezembro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 8.069** de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF:

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. DOU de 26/6/2014. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

_____. **Lei nº 10.172** de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. DOU de 10/1/2001. Brasília, DF: Presidência da República, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692** de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1971.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. DOU de 23/12/1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 04**, de 06 de setembro de 2000. Parecer Normativo sobre as Diretrizes operacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 2009b.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Referencial curricular nacional para Educação infantil**. v. 1, 2, 3. Brasília, DF: MEC, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 1998b.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. v. 1 il. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b

_____. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b

_____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília. DF: MEC/SEB, 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. *Qualitative Research for Education*. Boston: Allyn and Bacon, inc., 1994. 304 p.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

CAMPOS, Maria Ignez Ferreira. **PROINFANTIL: política em ação nas narrativas das Agentes de Educação Infantil**. 2020. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995. 134 p.

CARVALHO, Maria Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes. (org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008

CARVALHO, F. **Reflexões em torno da inclusão em contexto educativo**. In: FREITAS, S. N. (org.) Tendências contemporâneas de inclusão. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008a.

CARVALHO, J. M.; **Cidadania no Brasil: O Longo Caminho**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008a. 236 p.

CHATÊLET, A. M. Essai d'historiographie I - L'architecture des écoles au XXe siècle. *Histoire de l'Éducation*, v. 102, p. 7-37, mai. 2004. Disponível em: <https://journals.openedition.org/histoire-education/696>. Acessado em março de 2021.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006. 144 p.

COCITO, R. P. **Do espaço ao lugar – Contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas**. 2017. 185 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

DÓREA, C. R. D. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 49, p. 161-181, jul./set. 2013.

_____. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 49, p. 161-181, jul./set. 2013.

_____. Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos. **Revista da FAEBA**, Salvador, n.13, p.151-160, jan./jun. 2000.

_____. **Escola: o espaço e o lugar da educação; a política de edificações escolares no Rio de Janeiro (1931-1935)**. In: III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Coimbra - Portugal, 2000.

DUARTE, Rivania Kalil. **Os espaços das pré-escolas municipais de São Paulo: projetos, usos e transformações**. 2015. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

DUARTE. C.E.L. **Avaliação da aprendizagem escolar: como os professores estão praticando a avaliação na escola**. **HOLOS** [S.I.], v. 8. p. 53-67, jan.2016. DOI: 10.15628/holos.2015.1660 Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1660/1310>. Acesso em: 10 maio 2021.

DANAÍLO F, K. A “Educação Physica” nos parques infantis de São Paulo (1935-1938). **Revista Movimento**. Rio Grande do Sul: UFRGS, v. 19, n. 2, p. 167-184, abr./jun.2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/32324>. Acesso em: 02 maio 2021.

DURLI, Z., & Schneider, M. P. (2010). **O ensino fundamental de nove anos: desafios à formação de professores**. Retratos Da Escola, 4(7). <https://doi.org/10.22420/rde.v4i7.90>

ELALI, Gleice Virginia Medeiros de Azambuja. **Ambientes para educação infantil: um quebra-cabeça? Contribuição metodológica na avaliação pós-ocupação de edificações e na elaboração de diretrizes para projetos arquitetônicos na área**. 2002. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais Urbanas) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. doi:10.11606/T.16.2002.

ELALI, G. A. O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola–natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 8, n. 2, p. 309-319, ago. 2003.

FARIA, A. B. G. **O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagoga da educação infantil**. In: Faria, A.L.G.; Palhares, M.S. (Org). Educação pós LDB: Rumos e Desafios. Campinas: Autores Associados FE/Unicamp, 1999. 62 p.

_____. **A conversa da Escola com a Cidade: Do Espaço Escolar ao Território Educativo**. 2012. 187 p. Dissertação (Mestrado em Arquitetura). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

FARIA, A. L. G. **Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de famílias operárias na cidade de São Paulo (1935-1938)**. São Paulo. 1993. 175 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Gestão, Articulação e Projetos Educacionais. Elaboração de projetos de edificações escolares: Educação Infantil. **Manual de orientações técnicas**, v. II, Brasília: FNDE, 2017a. 175 p.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Gestão, Articulação e Projetos Educacionais. Elaboração de projetos de edificações escolares: Ensino Fundamental. **Manual de orientações técnicas**, v. III, Brasília: FNDE, 2021. 193 p.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Gestão, Articulação e Projetos Educacionais. Mobiliário e equipamento escolar educação infantil. **Manual de orientações técnicas**, v. 7, Brasília: FNDE, 2017b. 195 p.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Org. e Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990. 296 p.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução: Alfredo Jose da Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP & A. 2001. 152 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996. 85 p.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. **Quantidade-qualidade**: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez (Org.). Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Réggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.,1999.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995

GARANHANI, M. C. **Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes de saberes para o trabalho**. 28ª Reunião Anual da ANPEd, 2005, Caxambu/MG. 2005, 16 p. Disponível em: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt07/gt071476int.rtf>. Acesso em: 03 mar.2021

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989. P. 13-41.

_____. Uma Descrição Densa: Por Uma Teoria Interpretativa da cultura. In: **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. p. 3-21.

GELINSKI, Carmen R. O. G.; SEIBEL, Erni J. Formulação de políticas públicas: questões metodológicas relevantes. **Revista de Ciências Humanas**, v. 42, n. 1/2, p. 227-240, 2008.

GONÇALVES, R. C. P. A arquitetura escolar como materialidade do direito desigual a educação. **Ponto de Vista Revista de Educação e Processos Inclusivos**, v. 1 n.1 Florianópolis: NUP/CED, 1999, 47-57 p. jul./dez.1999

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL, Ministério da educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 2000.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil**: Educação infantil e fundamental. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, 2006. p.797-818.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 78, 1991.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, maio-ago., 2000

KOWALTOWSKI, D. C. C. K. **Humanization in Architecture: analysis of themes through high school building problems**. 1980. 152 p. Tese (Doutorado em Arquitetura) – College of Environmental Design, University of California, Berkeley, 1980.

_____. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011. 272 p.

_____. PINA, S. A. M. G. **Avaliação da funcionalidade de prédio escolar da rede pública: o caso de Campinas**. In: VI Encontro Nacional e III Encontro Latino-americano sobre Conforto e Ambiente Construído. São Paulo, SP, Brasil: de 11 a 14 de novembro de 2001.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. **Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or Complementarity?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul./set., 1993

_____. MOREIRA, D. C.; DELIBERADOR, M. S. **O programa arquitetônico no processo de projeto: discutindo a arquitetura escolar, respeitando o olhar do usuário**, In: Projetos Complexos e os Impactos na Cidade e na Paisagem, 2012, ed. 1, 26 p. 160-185 p. Editora da UFRJ, 2012.

ITAMARAJU. Secretaria Municipal de Educação. Coordenação Municipal de Educação Infantil. Projeto Político Pedagógico. **Centro Municipal de Educação Infantil Criança Feliz/Itamaraju**: SEC/CMEI, 2014.

_____. Projeto Político Pedagógico. **Centro Municipal de Educação Infantil Recanto da Paz/Itamaraju**: SEC/CMEI, 2018a.

_____. Projeto Político Pedagógico. **Centro Municipal de Educação Infantil Novo Prado/Itamaraju**: SEC/CMEI, 2018b.

_____. Projeto Político Pedagógico. **Escola Municipal Castro Alves - Educação Infantil/Itamaraju**: SEC/CMEI, 2019a.

_____. Projeto Político Pedagógico. **Centro Municipal de Educação Infantil Semente do Saber/Itamaraju**: SEC/CMEI, 2019b.

_____. Projeto Político Pedagógico. **Escola Pastoral da Criança de Itamaraju/Itamaraju**: SEC/CMEI, 2019c

IBGE (Instituto brasileiro de geografia e estatística). Rio de Janeiro, 2020

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo Escolar 2019**. INEP, Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-numero-de-matriculas-na-educacao-infantil-cresceu-11-1-de-2014-a-2018/21206. Acesso em: 04 fev. 2019

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencia del hombre, 1978b. 249 p.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução: Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a. 350 p.

LIMA, M. W. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989. 204 p.

_____. **Arquitetura e educação**. São Paulo, Studio Nobel, 1995. 187 p.

_____. **Espaços educativos: uso e construção**. Brasília. MEC/CEDATE, 1988. 57p. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001395098>. Acessado: maio de 2021

LURIA, A. R. et al. **Psicologia e pedagogia**: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. v.1 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991. p. 31-50.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 12, n. 16, p.1-19, 2018.

_____. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 75, p. 1-16, 2016.

_____. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

- MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009
- MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, v. 20, p. 11-30, 2008.
- MESQUITA, F. J. P. L; GISO, M.L. A expansão da educação infantil nas políticas públicas e o direito à educação de qualidade. **Educação em Revista**, v. 22, p.91-106, 2021.
- MINGUET, J. M. **Urban Playground Spaces**. Tradução: Babyl Traducciones. Barcelona: Instituto Monsa de Ediciones, S.A, 2011. 93 p.
- MOZZATO, A. R; GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v.15, n. 4, p. 731-747, jul./ago. 2011.
- NASCIMENTO, E. C. M. **Processo histórico da Educação Infantil no Brasil: educação ou assistência?** EDUCERE In: XII Congresso Nacional de Educação. PUC PR, Brasil: de 26 a 29 outubro de 2015.
- NETO, E. Arquitetura *escolar: currículo ou curral?* **Revista Labor**, v. 1, n.16, p.137-151, mar.2016.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. Revista da Faculdade de Educação (São Paulo), 2007.
- OLIVEIRA, A. T. E; SANTANA, M. A. SILVA, T. S.; RODRIGUES, A. **Idades psicológicas: importância e implicações para o ensinoaprendizagem e a educação**. Cadernos da Fucamp, v.17, n.29, p. 55-69, jul./dez.2018.
- OLIVEIRA, ZILMA DE M. RAMOS. **Educação Infantil: muitos olhares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001
- PANSINI, F.; MARIN, A. P. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 87-103, jan./abr. 2011
- PASCHOAL, J. D; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP, n.33, p.78-95, mar. 2009.
- PIETROBON, S. R. G. **EJA: Fundamentos da Educação Infantil**. Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2010. 102 p.
- PNAD Contínua. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação 2018**. IBGE. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021
- ROSEMBERG, F. (Org.). **Creche**. São Paulo: Cortez: 1986
- _____. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa** (São Paulo), n.115, p.25-63, jan. Mar. 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMON, F.; SILVA, A. P. S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 65-100, mar.2002.

RUIZ, Sheila Regina Brisson. **A construção do espaço: dos documentos às concepções e práticas educativas na educação infantil**. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04122019-151556/>.

SANTOS FILHO, José C. **Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático**. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvia Sanchez (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade e qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SCHMIDT E MAGRO. **O gestor e a organização do espaço escolar**. In: XVI ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP-Campinas, Brasil: de 23 a 26 de julho de 2012.

SILVA, David Xavier da. **Políticas públicas de educação infantil: Creches municipais da cidade de Manaus**. 2021. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. *Sociologias*, ano 8, n. 16, p. 20-45, 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987. 175 p.

UGLIONE, P. A escola precisa conversar com a cidade com a cidades. **Desidades**, v. 5, n. 15, p. 34-45, abr./jun. 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Disponível <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 561 p.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 520 p.

_____. **O desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 336 p.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 190 p.

_____. El problema de la edad. In: **Obras Escogidas**. T. IV. Segunda Edición. Madrid: Visor, 1997. p. 251-273.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-119.

VIÑAO FRAGO, A; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 152 p.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 272 p.

_____. **Les origines du caractère chez l'enfant**. Paris: Boivin, Presses Universitaires de France, 1934.

_____. [1945]. **As origens do pensamento na criança**. Trad. Dores Sanches Pinheiros, Fernanda Alves Braga. São Paulo: Manole LTD, 1989. P. 528

ZAN, D.; POSSATO, B. C. Espaços Cerrados: As marcas da violência e do controle na arquitetura das escolas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo: PUC, v.12, n. 03, p. 2176 – 2191, out./dez. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE 1. Roteiro de entrevista destinada aos representantes da Secretaria de Educação

Caro (a) Gestor (a) Municipal da Educação,

Gostaríamos de contar com a sua colaboração para responder a esta entrevista, que faz parte da pesquisa intitulada **O ESPAÇO FÍSICO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PECULIARIDADES E ESPECIFICIDADES DAS CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS DE IDADE**, em andamento. As informações obtidas serão confidenciais, assegurando-se o sigilo sobre sua participação.

Data: ___/___/_____

1) Dados pessoais e profissionais

- a) Idade:
- b) Gênero:
- c) Nível de escolaridade:
- d) Formação:
- e) Tempo de formação:
- f) Cargo:
- g) Tempo de experiência no cargo:

2) Questões acerca do processo de construção das Unidades de Ed. Infantil

- a) Fale como se dá o processo de construção das Unidades de Ensino que atendem crianças de 0 a 6 anos no município. Qual(is) secretaria(s) participam?
- b) A secretaria criou uma equipe multidisciplinar para a definição de diretrizes de construção e reforma das unidades de Educação infantil do município? Se sim, quando foi criada e como tem sido seu trabalho?
- c) A Secretaria de Educação realiza ações, no intuito de integrar, os responsáveis (engenharia/arquitetura) da Secretaria de Obras com os responsáveis da Secretaria de Educação (administradores e diretores), responsáveis pelas unidades de educação infantil? Se não, por quê? Se sim, quais ações?
- d) Você sabe informar se há critérios de qualidade para a realização das obras dos projetos arquitetônicos das unidades de educação infantil que a Secretaria de Educação aprova? Saberá dizer quais são os critérios?
- e) No processo de construção, são considerados o processo participativo de escuta dos desejos e das necessidades das crianças, dos professores, dos familiares e das entidades representativas, tais como sindicatos ou associações de docentes e funcionários; associações de pais; e outras entidades interessadas. Como isso ocorre?
- f) Você tem conhecimento acerca das especificidades e necessidades, em termos de comportamentos e de funcionamento cognitivo, emocional e social, das crianças de 0 a 6 anos? Como teve acesso a esses conhecimentos? Julga importante tê-los para a sua atuação profissional?
- g) Você poderia sintetizar o que sabe sobre especificidades e necessidades, em termos de comportamentos e de funcionamento cognitivo, emocional e social, das crianças de 0 a 6 anos?

3) Questões acerca da localização das escolas:

- a) Que fatores são levados em conta quando se decide construir, ocupar ou alugar um espaço que será destinado à Educação infantil?
- b) É feito algum levantamento para saber em que bairros se encontra maior concentração de famílias com crianças de 0 a 6 anos de idade?

4) Questões acerca do terreno no qual é construído o espaço destinado à Educação infantil e as condições de acesso do mesmo

- a) Você saberia informar se quando se vai construir uma Unidade de Ed. Infantil sempre é levado em consideração a legislação arquitetônica e urbanística vigente em relação a taxa de ocupação do lote e índice de aproveitamento do terreno, áreas livres, alinhamentos e afastamentos etc.? Se não é sempre levado em conta, você poderia explicar quais são os motivos?
- b) São sempre considerados também a capacidade de fluxo das vias públicas que delimitam o lote, os meios de transporte que têm acesso a essas vias e localização de

pontos de ônibus? Se não é sempre levado em conta, você poderia explicar quais são os motivos?

- c) Sabe informar se os terrenos nos quais são instaladas as Unidades de Ensino sempre garantem a acessibilidade universal, isto é, garantem que o ambiente construído seja o menos restritivo possível, considerando acessos a salas, área de serviço, cozinha, banheiros, áreas de brincar interna e externa, dentre outros espaços, de acordo com as normas brasileiras e os decretos em vigor? Caso nem sempre garantam, você saberia explicar os motivos?
- d) Como você acha que devem ser as condições de infraestrutura básica dos terrenos, em termos de pavimentação de ruas, rede de esgoto, energia, abastecimento de água e lixo? Essas condições são atendidas na realidade do município? Quando não são atendidas, é solicitada a ação da administração pública para viabilizá-las para que se dê a implantação das unidades?

5) Questões relativas à interface entre Arquitetura e Educação das crianças de 0 a 6 anos

- a) No processo de construção, são considerados o processo participativo de escuta dos desejos e das necessidades das crianças, dos professores, dos familiares e das entidades representativas, tais como sindicatos ou associações de docentes e funcionários; associações de pais; e outras entidades interessadas. Como isso ocorre?
- b) Você tem conhecimento acerca das especificidades e necessidades, em termos de comportamentos e de funcionamento cognitivo, emocional e social, das crianças de 0 a 6 anos? Como teve acesso a esses conhecimentos? Julga importante tê-los para a sua atuação profissional?

Grata por sua participação.

APÊNDICE 2. Roteiro de entrevista destinada aos representantes da Secretaria de Obras

“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 (BRASIL, 2016, p. 21)”

Caros Sr. SECRETÁRIO DE OBRAS /(as) ARQUITETOS (as) ou ENGENHEIROS (as),

Gostaríamos de contar com a sua colaboração para responder a esta entrevista, que faz parte da pesquisa intitulada **O ESPAÇO FÍSICO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PECULIARIDADES E ESPECIFICIDADES DAS CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS DE IDADE**, em andamento. As informações obtidas serão confidenciais, assegurando-se o sigilo sobre sua participação.

Data: ___/___/_____

1) Dados pessoais e profissionais

- a) Idade:
- b) Nível de escolaridade:
- c) Formação:
- d) Tempo de formação:
- e) Cargo:
- f) Tempo de experiência no cargo:

2) Roteiro – Entrevista gravada

Ponto 01. Como se dá a elaboração do projeto das unidades de Educação infantil?

Ponto 02. Quais os padrões para as construções das unidades de Educação infantil?

Ponto 03. Quais os critérios para as reformas e ampliações das unidades de educação da Educação infantil?

Ponto 04: Quais os critérios para escolha do terreno e do local de construção?

Ponto 05. Há atendimento do projeto às orientações do CNE e dos manuais do FNDE?

Ponto 05. Existe um sistema de avaliação e acompanhamento da obra pós-construção?

Grata por sua participação.

APÊNDICE 3. Roteiro de entrevista destinada aos representantes do Conselho Municipal de Educação

“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, (BRASIL, 2016, p.21)”

Data: ___/___/_____

Caros (as) Conselheiros (as),

Gostaríamos de contar com a sua colaboração para conceder essa entrevista, que faz parte da pesquisa intitulada **O ESPAÇO FÍSICO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PECULIARIDADES E ESPECIFICIDADES DAS CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS DE IDADE** em andamento. As informações obtidas serão confidenciais, assegurando-se o sigilo sobre sua participação.

1. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

- a) Idade:
- b) Gênero:
- c) Nível de escolaridade:
- d) Formação:
- e) Tempo de formação:
- f) Cargo:
- g) Tempo de experiência no cargo:

2. ROTEIRO – ENTREVISTA GRAVADA

Ponto 01. Qual a participação do CME na elaboração de projetos arquitetônicos para as novas unidades de Educação infantil?

Ponto 02. O CME dispõe de algum documento que regula os padrões para as construções das unidades de Educação infantil?

Ponto 03. O CME dispõe de algum documento que regula os critérios para as reformas e ampliações das unidades de educação da Educação infantil?

Ponto 04: Quais são os Critérios para autorização das novas unidades de Educação infantil?

Ponto 05. O que acontece com as unidades que não atendem os padrões exigidos pelo o CME?

Ponto 05. São realizadas vistorias técnicas as unidades de Educação infantil?

Ponto 06: As unidades de Educação infantil podem funcionar se não atenderem requisitos básicos de segurança, saúde e higiene?

Grata por sua participação.

APÊNDICE 4. Roteiro de entrevista destinada aos representantes da Câmara de Vereadores

“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, (BRASIL, 2016, p. 21)”

Data: ___/___/_____

Caros (as) Vereadores (as),

Gostaríamos de contar com a sua colaboração para conceder essa entrevista, que faz parte da pesquisa intitulada **O ESPAÇO FÍSICO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PECULIARIDADES E ESPECIFICIDADES DAS CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS DE IDADE**, em andamento. As informações obtidas serão confidenciais, assegurando-se o sigilo sobre sua participação.

1. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

- a) Idade:
- b) Gênero:
- c) Nível de escolaridade:
- d) Formação:
- e) Tempo de formação:
- f) Cargo:
- g) Tempo de experiência no cargo

2. ROTEIRO – ENTREVISTA GRAVADA

Ponto 01. Como é a participação da Comissão de Educação na elaboração de projetos arquitetônicos para as novas unidades de Educação infantil?

Ponto 02. A Comissão de Educação já discutiu ou aprovou algum documento que regula os padrões para as construções das unidades de Educação infantil?

Ponto 03. A Comissão de Educação já criou alguma regulamentação que estabeleça critérios para as reformas e ampliações das unidades de Educação infantil?

Ponto 04: A Comissão de Educação tem algum documento que orienta que tipo de prédios pode ser alugados para atender a Educação infantil?

Ponto 05. Como é o sistema de fiscalização em vigor por parte da Comissão, para as unidades de Educação infantil?

Ponto 05. Qual a contribuição da Comissão para a qualidade da Educação infantil na rede pública?

Ponto 06: Existe algum projeto em andamento na câmara voltado para a Educação infantil?

Grata por sua participação.

APÊNDICE 5. Questionário 01 – Destinado ao Gestor da Unidades de Educação Infantil

Caro (a) Gestor da Unidades de Educação infantil

Gostaríamos de contar com a sua colaboração para responder este questionário, que faz parte da pesquisa O ESPAÇO FÍSICO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PECULIARIDADES E ESPECIFICIDADES DAS CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS DE IDADE, em andamento. As informações obtidas serão confidenciais, assegurando-se o sigilo sobre sua participação.

1. IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO:

- Creche
 Centro de Educação Infantil

2. PÚBLICO QUE ATENDE:

- Zero a 03 anos
 04 a 05 anos
 Zero a 05 anos

3. A CRECHE/ESCOLA POSSUI AUTORIZAÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL PARA ATENDER A EDUCAÇÃO INFANTIL?

- Sim
 Não
 Está em processo de autorização

Outro: _____

4. A CRECHE/ESCOLA FUNCIONA EM PRÉDIO PRÓPRIO?

- Sim
 Não

5. A CRECHE/ESCOLA JÁ PASSOU POR PROCESSO DE CONSTRUÇÃO?

- Sim
 Não
 Não sei

6. QUAL TIPO DE CONSTRUÇÃO?

- Reforma total
 Ampliação do prédio
 Adaptação do prédio, pois funcionava com outra finalidade.

Outro: _____

6. DAS AÇÕES ABAIXO, MARQUE AS QUE JÁ FORAM REALIZADAS POR VOCÊ EM RELAÇÃO AO ESPAÇO FÍSICO DA SUA UNIDADE DE EDUCAÇÃO:

- Encaminha às autoridades competentes quadro de necessidades e solicitações dos itens básicos para construção ou reforma da sua unidade de Educação infantil?
 Após a obra, realiza periodicamente relatórios sobre o estado da unidade, apontando problemas surgidos e possíveis soluções.
 Orienta os demais usuários e pais nos cuidados que devem ter em relação à manutenção e à segurança da edificação escolar, suas instalações e seu entorno ambiental?
 Promove palestras e outras iniciativas com a comunidade para discutir questões ligadas à sustentabilidade: salubridade; acessibilidade; conforto ambiental; segurança e proteção ao meio ambiente (água potável, efluentes, vegetação, poluição, fontes alternativas de energia, etc.).
 Subsidia os profissionais de engenharia e arquitetura nos itens relativos às necessidades pedagógicas no que diz respeito à construção e à reforma dessas unidades.

Outro: _____

7. SOBRE AS CONDIÇÕES DO ESPAÇO FÍSICO DE SUA UNIDADE DE EDUCAÇÃO, MARQUE AS OPÇÕES QUE ESTÃO EM CONSONÂNCIA COM A SUA INSTITUIÇÃO:

- A unidade de educação infantil apresenta no seu espaço físico, relação harmoniosa com o entorno, garantindo conforto ambiental dos seus usuários (conforto térmico, visual, acústico, olfativo/qualidade do ar) e qualidade sanitária dos ambientes.
- Existe 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.
- Leva-se em consideração a relação entre a área construída e as áreas livres (áreas de recreação, área verde/paisagismo, estacionamento e possibilidade de ampliação).
- Procura integrar as atividades pedagógicas e de lazer ao espaço físico da unidade.
- Está localizada próxima a zonas industriais com índice de poluição significativo e próxima a antenas de transmissão (TV e telefone).

Outro: _____

8. SOBRE O CONFORTO TÉRMICO E VISUAL DOS AMBIENTES E POSSÍVEL AFIRMAR:

- Os ambientes são bem ventilados visando ao conforto térmico e à salubridade, proporcionando renovação do ar para evitar a proliferação de focos de doenças (alergias respiratórias, por exemplo)
- Existe ventilação cruzada nesses ambientes (aberturas em paredes opostas e em alturas diferenciadas, desnível de telhados, etc.).
- Os espaços físicos privilegiam a iluminação natural, garantindo o conforto visual com um bom projeto de iluminação que integre e harmonize tanto a iluminação natural quanto a artificial.
- Os espaços permitem a setorização clara dos conjuntos funcionais (sócio pedagógico, assistência, técnico e serviços), que favoreça as relações intra e interpessoais, e proporcionam uma melhor compreensão da localização dos ambientes, facilitando a apropriação destes pelos usuários.
- As salas multiuso são de fácil acesso, fácil visualização e com localização central constituindo em uma extensão do pátio externo, proporcionando flexibilidade de uso e de arranjo interno (possibilidade de uso por crianças de diferentes estágios sem obstáculos de percurso)

Outro: _____

9. DAS INSTALAÇÕES SANITÁRIAS E POSSÍVEL AFIRMAR:

- Os banheiros contêm equipamentos adequados às idades das crianças e ao uso por parte de pessoas com necessidades especiais;
- Os banheiros são de fácil acesso, com localização próxima às salas de atividades e às áreas de recreação e vivência;

OUTROS: _____

10. DAS ÁREAS EXTERNAS E ESPAÇOS ADJACENTES

- As áreas destinadas ao preparo e ao cozimento dos alimentos são reservadas e de difícil acesso às crianças, evitando-se acidentes;
- A unidade possui salas de atividades com área adjacente (tipo solários), estimulando a convivência em grupo e encorajando a interação das atividades internas e externas.
- O espaço físico valoriza os espaços de recreação e vivência que favoreçam a interação das crianças, a partir do desenvolvimento de jogos, brincadeiras e atividades coletivas, e propiciam a elas uma leitura do mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato
- A unidade se preocupa e promove um tratamento paisagístico, que inclui não só o aproveitamento da vegetação, mas também os diferentes tipos de recobrimento do solo, como areia, grama, terra e caminhos pavimentados?

- () As áreas externas estão organizadas respeitando o desenvolvimento das crianças, suas idades, suas relações espaciais e suas capacidades de apreensão do contexto, ajudando também a promover a orientação espaço-temporal, segurança e incursões pelas áreas livres;
- () As áreas amplas e dispersas possuem elementos estruturadores como caminhos definidos, tratamento paisagístico, áreas de vivência coletiva, mobiliário externo compatível com o tamanho das crianças;
- () As áreas de brincadeira oferecem segurança, sem limitar as possibilidades de exploração do universo infantil;
- () As áreas externas possuem equipamentos soltos, permitindo às crianças desenvolver sua tendência natural de fantasiar, a partir de brinquedos que possam ser manipulados, transportados e transformados;
- () A área externa possui áreas reservadas que permitam a preservação da individualidade ou o atendimento à necessidade de concentração e isolamento; cantos isolados ou áreas suspensas que permitam que as crianças tenham refúgios e locais secretos;

11.SOBRE A INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO E ARQUITETURA E POSSÍVEL AFIRMAR QUE:

- () Na construção de sua Unidade de Ensino foram considerados o processo participativo de escuta dos desejos e das necessidades das crianças, dos professores ou dos familiares.
- () Quem participa da construção da escola deve ter conhecimento acerca das especificidades e necessidades, em termos de comportamentos e de funcionamento cognitivo, emocional e social, das crianças de 0 a 6 anos

12.SOBRE A APARÊNCIA E DIMENSIONAMENTO DA ESCALA DOS MATERIAIS, ESPAÇOS E EQUIPAMENTOS.

- () Existe adaptação do mobiliário, dos equipamentos e do próprio espaço físico à escala da criança permitindo maior autonomia e independência;
- () As estantes ou prateleiras das salas são acessíveis ao tamanho das crianças, e possuem diversidade de materiais educativos disponíveis;
- () As cadeiras e mesas são leves para possibilitar o deslocamento pela própria criança;
- () O mobiliário tem resistência, é durável e seguro (prevenção de quedas, quinas arredondadas), e atende ao índice de reflexão luminosa e manutenção;
- () As cadeiras, mesas ou outros equipamentos possuem cores e formas geométricas diferenciadas (quadrado, círculo, retângulo);
- () Os quadros e painéis são colocados à altura das crianças (um metro e meio do chão);
- () As janelas proporcionam ventilação e iluminação adequadas e estão ao alcance do usuário mirim;
- () As salas de atividades possibilitam a utilização em “L”, permitindo diversas ambientações e variações nos arranjos espaciais;

13.SOBRE A DISPONIBILIDADE DOS BRINQUEDOS:

- () Existem brinquedos para diferentes faixas etárias;

Outros: _____ 3.

OUTRAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESPAÇO FÍSICO DA INSTITUIÇÃO, QUE JULGAR NECESSÁRIO.

GRATIDÃO. A sua participação colabora para o maior entendimento dos espaços físicos da educação infantil.

APÊNDICE 6. Questionário 02 – Destinado a/o Professor/a

Caro (a) Educador das Unidades de Educação infantil

Gostaríamos de contar com a sua colaboração para responder este questionário, que faz parte da pesquisa O ESPAÇO FÍSICO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PECULIARIDADES E ESPECIFICIDADES DAS CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS DE IDADE, em andamento. As informações obtidas serão confidenciais, assegurando-se o sigilo sobre sua participação.

1. IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO:

- Creche
 Centro de educação infantil

2. Público que atende:

- Zero a 03 anos
 04 a 05 anos
 Zero a 05 anos

2. SOBRE AS CONDIÇÕES DO ESPAÇO FÍSICO DE SUA UNIDADE DE EDUCAÇÃO, MARQUE OS OPÇÕES QUE ESTÃO EM CONSONÂNCIA COM A SUA INSTITUIÇÃO:

- A unidade de educação infantil apresenta no seu espaço físico, relação harmoniosa com o entorno, garantindo conforto ambiental dos seus usuários (conforto térmico, visual, acústico, olfativo/qualidade do ar) e qualidade sanitária dos ambientes.
 Existe 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.
 Leva-se em consideração a relação entre a área construída e as áreas livres (áreas de recreação, área verde/paisagismo, estacionamento e possibilidade de ampliação).
 Procura integrar as atividades pedagógicas e de lazer ao espaço físico da unidade.
 Está localizada próxima a zonas industriais com índice de poluição significativo e próxima a antenas de transmissão (TV e telefone).

Outros: _____

3. SOBRE O CONFORTO TÉRMICO E VISUAL DOS AMBIENTES E POSSÍVEL AFIRMAR:

- Os ambientes são bem ventilados visando ao conforto térmico e à salubridade, proporcionando renovação do ar para evitar a proliferação de focos de doenças (alergias respiratórias, por exemplo)
 Existe ventilação cruzada nesses ambientes (aberturas em paredes opostas e em alturas diferenciadas, desnível de telhados, etc.).
 Os espaços físicos privilegiam a iluminação natural, garantindo o conforto visual com um bom projeto de iluminação que integre e harmonize tanto a iluminação natural quanto a artificial.
 Os espaços permitem a setorização clara dos conjuntos funcionais (sócio pedagógico, assistência, técnico e serviços), que favoreça as relações intra e interpessoais, e proporcionam uma melhor compreensão da localização dos ambientes, facilitando a apropriação destes pelos usuários.
 As salas multiuso são de fácil acesso, fácil visualização e com localização central constituindo em uma extensão do pátio externo, proporcionando flexibilidade de uso e de arranjo interno (possibilidade de uso por crianças de diferentes estágios sem obstáculos de percurso)

Outros: _____

4. DAS INSTALAÇÕES SANITÁRIAS E POSSÍVEL AFIRMAR:

- Os banheiros contêm equipamentos adequados às idades das crianças e ao uso por parte de pessoas com necessidades especiais;

() Os banheiros são de fácil acesso, com localização próxima às salas de atividades e às áreas de recreação e vivência;

Outros: _____

5. DAS ÁREAS EXTERNAS E ESPAÇOS ADJACENTES

() As áreas destinadas ao preparo e ao cozimento dos alimentos são reservadas e de difícil acesso às crianças, evitando-se acidentes;

() A unidade possui salas de atividades com área adjacente (tipo solários), estimulando a convivência em grupo e encorajando a interação das atividades internas e externas.

() O espaço físico valoriza os espaços de recreação e vivência que favoreçam a interação das crianças, a partir do desenvolvimento de jogos, brincadeiras e atividades coletivas, e propiciam a elas uma leitura do mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato

() A unidade se preocupa e promove um tratamento paisagístico, que inclui não só o aproveitamento da vegetação, mas também os diferentes tipos de recobrimento do solo, como areia, grama, terra e caminhos pavimentados?

() As áreas externas estão organizadas respeitando o desenvolvimento das crianças, suas idades, suas relações espaciais e suas capacidades de apreensão do contexto, ajudando também a promover a orientação espaço-temporal, segurança e incursões pelas áreas livres;

() As áreas amplas e dispersas possuem elementos estruturadores como caminhos definidos, tratamento paisagístico, áreas de vivência coletiva, mobiliário externo compatível com o tamanho das crianças;

() As áreas de brincadeira oferecem segurança, sem limitar as possibilidades de exploração do universo infantil;

() As áreas externas possuem equipamentos soltos, permitindo às crianças desenvolver sua tendência natural de fantasiar, a partir de brinquedos que possam ser manipulados, transportados e transformados;

() A área externa possui áreas reservadas que permitam a preservação da individualidade ou o atendimento à necessidade de concentração e isolamento; cantos isolados ou áreas suspensas que permitam que as crianças tenham refúgios e locais secretos;

Outros: _____

6. SOBRE A APARÊNCIA E DIMENSIONAMENTO DA ESCALA DOS MATERIAIS, ESPAÇOS E EQUIPAMENTOS.

() Existe adaptação do mobiliário, dos equipamentos e do próprio espaço físico à escala da criança permitindo maior autonomia e independência;

() As estantes ou prateleiras das salas são acessíveis ao tamanho das crianças, e possuem diversidade de materiais educativos disponíveis;

() As cadeiras e mesas são leves para possibilitar o deslocamento pela própria criança;

() O mobiliário tem resistência, é durável e seguro (prevenção de quedas, quinas arredondadas), e atende ao índice de reflexão luminosa e manutenção;

() As cadeiras, mesas ou outros equipamentos possuem cores e formas geométricas diferenciadas (quadrado, círculo, retângulo);

() Os quadros e painéis são colocados à altura das crianças (um metro e meio do chão);

() As janelas proporcionam ventilação e iluminação adequadas e estão ao alcance do usuário mirim;

() As salas de atividades possibilitam a utilização em “L”, permitindo diversas ambientações e variações nos arranjos espaciais;

Outros: _____

7.SOBRE A DISPONIBILIDADE DOS BRINQUEDOS:

() Existem brinquedos para diferentes faixas etárias;

() Outros.

8. SOBRE A INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO E ARQUITETURA E POSSÍVEL AFIRMAR QUE:

() Na construção de sua Unidade de Ensino foram considerados o processo participativo de escuta dos desejos e das necessidades das crianças, dos professores ou dos familiares.

() Quem participa da construção da escola deve ter conhecimento acerca das especificidades e necessidades, em termos de comportamentos e de funcionamento cognitivo, emocional e social, das crianças de 0 a 6 anos

9. OUTRAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESPAÇO FÍSICO DA INSTITUIÇÃO, QUE JULGAR NECESSÁRIO.

GRATIDÃO. A sua participação colabora para o maior entendimento dos espaços físicos da educação infantil.