

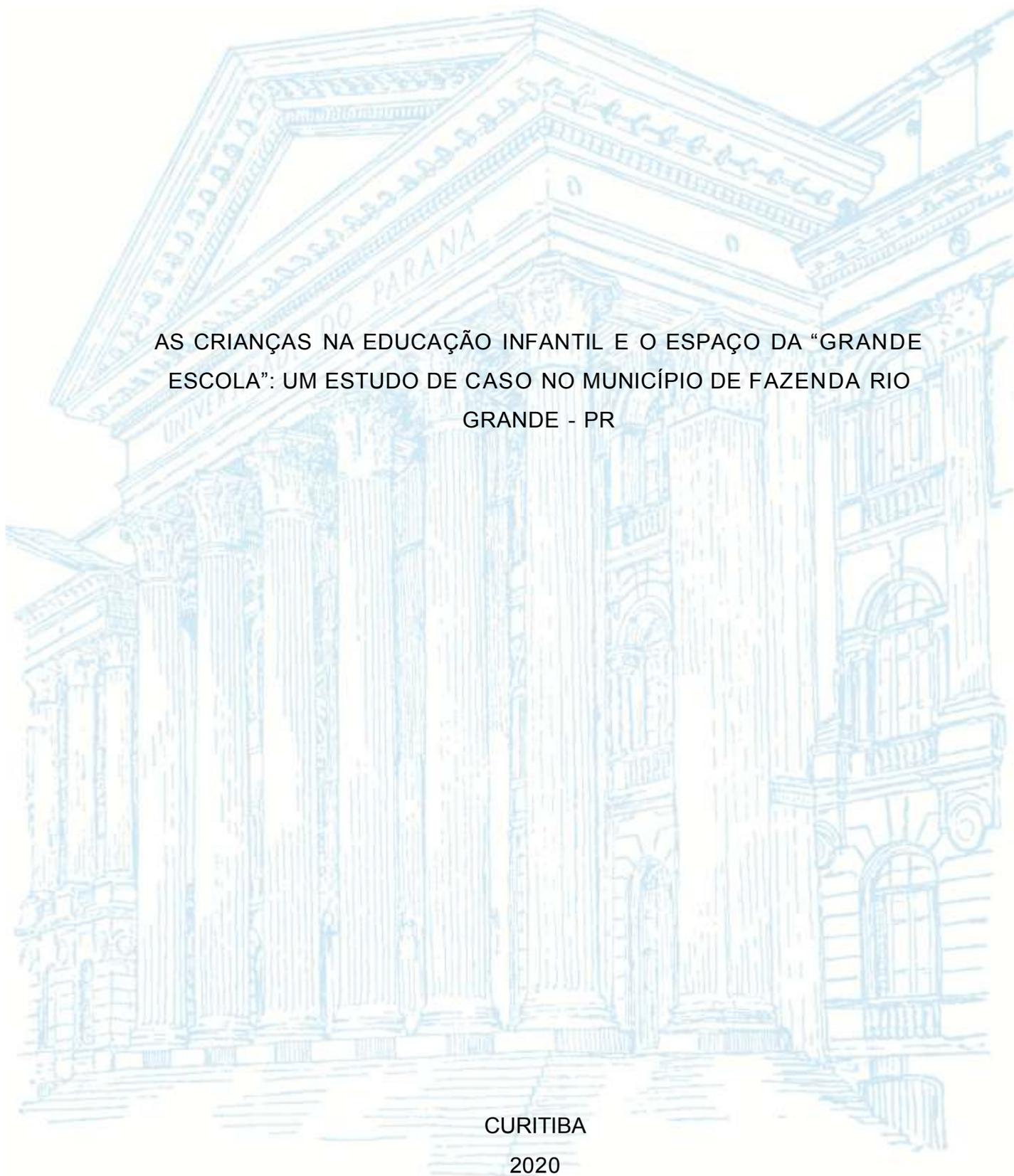
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JÉSSICA DA COSTA RICORDI

AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ESPAÇO DA “GRANDE ESCOLA”:
UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE FAZENDA RIO GRANDE - PR

CURITIBA

2020



JÉSSICA DA COSTA RICORDI

AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ESPAÇO DA “GRANDE
ESCOLA”: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE FAZENDA RIO
GRANDE - PR

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientada: Profa. Dr^a. Catarina de Souza Moro

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

RICORDI, Jéssica da Costa.

As crianças na educação infantil e o espaço da “grande escola” : um estudo de caso no município de Fazenda Rio Grande - PR / Jéssica daCosta Ricordi. – Curitiba, 2020. 204 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Catarina de Souza Moro

1. Educação de crianças – Estudo e ensino. 2. Edifícios escolares –Fazenda Rio Grande (PR). 3. Educação infantil. 4. Ensino fundamental.

I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ PRÓ-
REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **JÉSSICA DA COSTA RICORDI** intitulada: **AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ESPAÇO DA "GRANDE ESCOLA": UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE FAZENDA RIO GRANDE - PR**, sob orientação da Profa. Dra. CATARINA DE SOUZA MORO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 04 de Dezembro de 2020.

Assinatura Eletrônica 21/01/2021 15:08:30.0 CATARINA DE SOUZA MORO
Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica 11/12/2020 15:57:08.0
SIMONE SANTOS DE ALBUQUERQUE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL)

Assinatura Eletrônica 11/12/2020 12:42:57.0 GABRIELA SCHNEIDER
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouçás - CURITIBA - Paraná - Brasil CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail:
ppge.ufpr@gmail.com
Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 65487
Para autenticar este documento/assinatura, acesse
<https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jspe> insira o código 65487

*Trabalho dedicado ao meu amado filho Miguel, obrigada por fazer parte da
minha vida e me tornar uma pessoa melhor a cada dia, mamãe te ama.*

AGRADECIMENTOS

Desenvolver uma pesquisa representa desafios para o pesquisador, para os seus familiares, amigos, colegas de trabalho, para os sujeitos envolvidos na pesquisa, como os orientadores e a banca. Enfim, trata-se de um trabalho que não se faz sozinho, há uma coletividade envolvida nesse processo.

Aos meus pais Benedita e Edgar, sou grata pelo acolhimento, pela inspiração e pelo apoio ao desafio de continuar estudando e militando a favor dos ideais em que acredito: educação de qualidade, pública e gratuita.

À Chalyne, obrigada por ser uma irmã, amiga e pessoa tão incrível. Obrigada por nossas conversas, por seu apoio, sua motivação incansável e carinho que me motivam a não desistir de nenhuma luta.

Ao Miguel, meu amado filhote. A você devo, além do agradecimento, todo meu respeito, pois, mesmo tão jovem você compreendeu o porquê das muitas escolhas acadêmicas e profissionais que sua mãe fez. Obrigada por me inspirar e me fazer sonhar.

Ao meu esposo Everson, obrigada pelo incentivo, pelas conversas, pela parceria; a busca pelo saber é o que nos une.

À minha querida amiga Izabele Arving, por sua paciência, pela amizade desde a graduação, por todas as conversas, discussões de textos e teorias via mensagens, por todo carinho e pelo apoio que sempre me oferece.

À Carla Britto, amiga que levarei para a vida. Nos coorientamos, aprendemos, estudamos e rimos juntas, obrigada, amiga, pela parceria.

Às companheiras do ofício, que me oportunizaram observar seus espaços de trabalho e me presentearam com sua amizade. Em especial, às minhas queridas Adriana Semann, Adriana Akimi e Luciana Oliveira, muito obrigada.

Às crianças que me motivam e inspiram a persistir na luta por seus direitos. Espero poder retribuir todo o carinho e aprendizado que tenho com vocês.

À Secretaria de Educação e às coordenadoras Gislaine Alves Pereira e Celia Ianiski, que me oportunizaram conversas e aprendizagens incríveis, além da possibilidade da pesquisa.

À professora Dr^a Catarina de Souza Moro por me aceitar como orientanda, por me possibilitar concluir especialização e mestrado concomitantemente, pela

paciência, por todo carinho a mim dedicado e pela aprendizagem pessoal, profissional e acadêmica que me oportunizou. Suas orientações me possibilitaram evoluir como pesquisadora e como profissional na carreira docente.

À professora Dr^a Gabriela Schneider, que me acolheu na especialização, me incentivando a persistir em meus ideais de justiça social e também aceitou fazer parte de mais este momento de crescimento acadêmico, pessoal e profissional. Obrigada por nossas conversas e por tudo que aprendi com a senhora.

À professora Dr^a Ângela Maria Scalabrin Coutinho, por nossas conversas, orientações acerca da minha vida, atuação profissional e estudos acadêmicos. Obrigada por todas as sugestões no momento de qualificação.

À professora Dr^a Simone Santos de Albuquerque a quem tive a oportunidade de conhecer no exame de qualificação, realizado virtualmente devido à pandemia de covid-19. Muito obrigada pelo carinho e atenção, pelas orientações e disponibilidade em participar como banca avaliadora deste estudo.

À sociedade brasileira que acredita em justiça social, no combate às desigualdades e no papel da escola; pela manutenção da Universidade Pública e Gratuita, que este espaço de ciência permaneça e se universalize.

À Deus, pela vida, pela família que tenho, pelas amizades, e pela possibilidade de melhorar minha atuação profissional por meio das aprendizagens construídas na Universidade.

A todos (as) envolvidos (as), meu agradecimento.

O espaço social não é o espaço físico, mas ele tende a se realizar de forma mais ou menos completa e exata nesse espaço. O que explica que tenhamos tanta dificuldade de pensá-lo enquanto tal, em estado separado. O espaço, tal como nós o habitamos e como o conhecemos, é socialmente marcado e construído. O espaço físico só pode ser pensado como tal por meio de uma abstração (geografia física); ou seja, ignorando-se decididamente tudo o que ele deve ao fato de ser um espaço habitado e apropriado, isto é, uma construção social e uma projeção do espaço social, uma estrutura social em estado objetivado [...]. (BOURDIEU, 2013. p. 136).

RESUMO

O foco deste trabalho é a utilização, transformação e ocupação dos espaços internos da escola por crianças e docentes. Constitui-se um estudo de caso realizado em uma escola municipal (modelo CAIC) situada no município de Fazenda Rio Grande – PR, que atende crianças de 4 e 5 anos (Educação Infantil) e turmas de 1º a 5º anos (Ensino Fundamental anos iniciais). A rede municipal em questão possui especificidades de atendimento, todas as crianças em idade pré-escolar, de 4 e 5 anos, e de Ensino Fundamental anos iniciais, frequentam escolas municipais em meio período. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de campo, que envolveu a observação participante, o uso de fotografia e diários de campo (como ferramentas metodológicas) para a coleta e análise dos dados. Os resultados apontaram que o uso do espaço, a organização de ambientes, o pensar a estética desse ambiente requerem esforços dos docentes quanto a preparar o espaço, observar seu uso pelas crianças, bem como escutá-las acerca desse aspecto que funda e estrutura o cotidiano educativo. Também foi possível observar a dicotomia entre: espaços que oportunizavam interações entre os pares, ocupação e transformação por docentes e crianças; e outros que limitavam a atuação docente, os movimentos das crianças e a expressividade de seus corpos. Modificar o espaço e transformá-lo para as crianças, assim como oportunizar situações de protagonismo infantil, requer uma ação sinérgica entre corpo docente, equipe pedagógica e Secretaria Municipal de Educação. Nesse sentido, as conclusões a que chegamos ratificam a importância desse espaço nas relações educativas cotidianas e servem como indicador de qualidade para a Educação Infantil e para todas as etapas da Educação Básica.

Palavras-chave: Espaço. Educação Infantil. Qualidade educativa.

ABSTRACT

The focus of this work is the use, transformation and occupation of the school's internal spaces by children and teachers. A case study was carried out in a municipal school (CAIC model) located in the municipality of Fazenda Rio Grande - PR, which serves children aged 4 and 5 years (Early Childhood Education) and classes from 1st and 5th classes (Elementary School, initial years). The municipal's system in question has specific care, all children of pre-school age, 4 and 5 years old, and elementary school in early years, attend municipal schools on a part-time basis. It is a qualitative, field research, which involved participant observation, the use of photography and field diaries (as methodological tools) for the collection and analysis of data. The results showed that the use of space, the organization of environments, thinking about the aesthetics of that environment require efforts by teachers to prepare the space, observe its use by children, as well as listen to them about this aspect that founds and structures everyday life educational. It was also possible to observe the dichotomy between: spaces that enabled interactions between peers, occupation and transformation by teachers and children; and others that limited teaching performance, children's movements and the expressiveness of their bodies. Modifying the space and transforming it for children, as well as providing opportunities for child protagonism, requires synergistic action between the teaching staff, the pedagogical team and the Municipal Department of Education. In this sense, the conclusions we reached ratify the importance of this space in everyday educational relationships serve as a quality indicator for Childhood Education and for all stages of Basic Education.

Keywords: Space. Child education. Educational quality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: MODELO DE TEIA GLOBAL	33
Figura 2: MAPA DO ESTADO DO PARANÁ COM DESTAQUE PARA O MUNICÍPIO DE FAZENDA RIO GRANDE - PR	101
Figura 3: MAPA DA REGIÃO METROPOLITANA DA CAPITAL CURITIBA, COM DESTAQUE PARA O MUNICÍPIO DE FAZENDA RIO GRANDE – PR	102
Figura 4: SALAS DO INFANTIL 4 E 5 – ESCOLA 1	106
Figura 5: LOCALIZAÇÃO DA SALA DO INFANTIL 4 – ESCOLA 1	107
Figura 6: IMAGENS REFERENTES À ENTRADA DA ESCOLA, CORREDOR E SALA DO INFANTIL 4 – ESCOLA 2, RESPECTIVAMENTE.	108
Figura 7: IMAGEM AÉREA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO	111
Figura 8: IMAGENS REFERENTES AO ACESSO PARA AS SALAS DE AULA E SECRETARIA, PORTÃO DE ENTRADA E SALA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	115
Figura 9: IMAGENS REFERENTES À QUADRA ABERTA E PARQUINHO DE AREIA	116
Figura 10: BLOCO QUE COMPORTA A BIBLIOTECA, SALAS DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO, AUDITÓRIO E DUAS SALAS DE EI, GRAMADO EM FRENTE AO AUDITÓRIO	118
Figura 11: RAMPA E ESCADAS QUE DÃO ACESSO AO PISO SUPERIOR DO PRÉDIO EXTERNAMENTE.	119
Figura 12: IMAGENS DA RAMPA EXTERNA, DE OBSTÁCULOS DE CONCRETO E CANALETA DE ESCOAMENTO DE ÁGUA.....	120
Figura 13: CORREDOR DO BLOCO 2	122
Figura 14: SALA DIVIDIDA ENTRE INFANTIL 5 ANOS E 2º ANO DO EF	130
Figura 15: SALA DIVIDIDA ENTRE INFANTIL 4 ANOS E 1º ANO DO EF	131
Figura 16: SALA DIVIDIDA ENTRE INFANTIL 4 ANOS (MANHÃ) E INFANTIL 5 ANOS (TARDE).....	132
Figura 17: JANELA DE UMA SALA QUE ATENDE INFANTIL NO PISO SUPERIOR – VISTA INTERNA E EXTERNA	133
Figura 18: SALA DE INFANTIL 5 (MANHÃ E TARDE).....	135
Figura 19: DESENHO DA SALA: VISTA SUPERIOR.....	135

Figura 20: CRACHÁS COM OS NOMES DAS CRIANÇAS DIFERENCIADOS PELAS CORES ROSA PARA AS MENINAS E AZUL PARA OS MENINOS	136
Figura 21: ATIVIDADES REALIZADAS NO PROJETO CULTURA ESCRITA E AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	138
Figura 22: ATIVIDADES REALIZADAS EM SALA DE AULA.....	147
Figura 23: ENSAIO DA FESTA CAIPIRA, BRINCADEIRAS NO PARQUE E NO GRAMADO	148
Figura 24: ATIVIDADES REALIZADAS APÓS A PROPOSTA DE PLANEJAMENTO COLETIVO	150
Figura 25: PINTURA LIVRE E BOLHAS DE SABÃO NO ESPAÇO EXTERNO	152
Figura 26: ATIVIDADE DE ALINHAVO NO ESPAÇO EXTERNO	153
Figura 27: DINÂMICAS E DESCOBERTAS NO CAMINHO DA SALA AO REFEITÓRIO	156
Figura 28: RECREIOS AO AR LIVRE	157
Figura 29: ATIVIDADE LIVRE ENTRE TRÊS TURMAS DO INFANTIL E UMA TURMA DA EJA QUE OS VISITOU PELA MANHÃ.	159
Figura 30: VISITA AO MUSEU OSCAR NIEMEYER.....	160
Figura 31: BRINCADEIRAS DIRIGIDAS EM SALA E NO AUDITÓRIO	161
Figura 32: BRINCADEIRA NO CORREDOR E TARDE DO PIJAMA NO AUDITÓRIO	163
Figura 33: BRINCADEIRAS NOS CANTOS FIXOS	165
Figura 34: ATIVIDADES REALIZADAS COM MATERIAIS DIVERSOS	169
Figura 35: FAZ DE CONTA SOMOS DINOSSAUROS	172

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: HISTÓRICO DAS LEGISLAÇÕES ACERCA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS BRASILEIRAS.....	38
Quadro 2: LEGISLAÇÃO BRASILEIRA ACERCA DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL.....	40
Quadro 3: DOCUMENTAÇÃO PARA A EI EM ESFERAS: NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL APÓS A CF DE 1988.....	57
Quadro 4: O ESPAÇO FÍSICO DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DE ACORDO COM DETERMINAÇÕES E ORIENTAÇÕES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ E DO MUNICÍPIO DE FAZENDA RIO GRANDE – PR.....	60
Quadro 5: DETALHAMENTO DAS PESQUISAS SELECIONADAS NA PESQUISA COM OS DESCRITORES “ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL” E AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	72
Quadro 6: ARTIGOS ENCONTRADOS NA PLATAFORMA SCIELO COM OS DESCRITORES “ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL” E “AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL”.....	78
Quadro 7: CRITÉRIOS CONSIDERADOS NO CAMPO DE OBSERVAÇÃO.....	100
Quadro 8: FIGURAS QUE COMPÕEM OS ESPAÇOS INTERNOS DE USO COLETIVO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO.....	123
Quadro 9: ROTINA DAS MANHÃS.....	141
Quadro 10; ORGANIZAÇÃO DOS RECREIOS NA ESCOLA.....	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: NÚMEROS DE TRABALHOS PUBLICADOS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES COM O DESCRITOR ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	70
Tabela 2: NÚMEROS DE TRABALHOS PUBLICADOS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES COM O DESCRITOR AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	71
Tabela 3: PERÍODO DE OBSERVAÇÃO NAS ESCOLAS.....	99
Tabela 4: NÚMEROS DE INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA NO MUNICÍPIO DE FAZENDA RIO GRANDE.	103
Tabela 5: NÚMEROS DE MATRÍCULAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA NO MUNICÍPIO DE FAZENDA RIO GRANDE.	104
Tabela 6: RELAÇÃO DOS NÚMEROS DE VAGAS ENTRE AS ESCOLAS OBSERVADAS NO PERÍODO DE CAMPO EXPLORATÓRIO	105
Tabela 7: NÚMERO DE TURMAS E ALUNOS DIVIDIDOS POR TURNOS.	110
Tabela 8: AULAS E PROJETOS IMPLEMENTADOS NO MUNICÍPIO	139

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CAIC - Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

CDC – Convenção dos Direitos da Criança

CF – Constituição Federal

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

EB – Educação Básica

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EF - Ensino Fundamental

EI - Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases Nacional

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROINFÂNCIA - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

PRONAICA - Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente

SCIELO - Scientific Elertonic Library Online

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
OBJETIVOS	23
Objetivos específicos	23
1 CRIANÇAS DA PRIMEIRA INFÂNCIA E SEUS DIREITOS	26
1.1 QUEM SÃO AS CRIANÇAS? QUAIS SÃO SUAS INFÂNCIAS?	27
1.2 A CRIANÇA E SEU DIREITO À EDUCAÇÃO	36
2 O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÃO ENTRE NORMAS, PADRÕES, AMBIENTE E ESTÉTICA	48
2.1 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	49
2.1.1 ANÁLISES DE DOCUMENTOS NORTEADORES EM ÂMBITO NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL	54
2.2 ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE TEMOS NA ACADEMIA?	68
2.3 DEFININDO O QUE É ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	79
3 PROCESSOS DE PESQUISA: METODOLOGIA E COLETA DE DADOS	92
3.1 DESCRIÇÃO DO MUNICÍPIO	101
3.2 DESCRIÇÃO DOS DADOS	105
3.3 DESCRIÇÃO DA ESCOLA.....	110
3.3.1 O ESPAÇO EXTERNO DA ESCOLA.....	114
3.3.2 O ESPAÇO INTERNO DA ESCOLA.....	121
3.3.3 ESPAÇOS DESTINADOS À EDUCAÇÃO INFANTIL (SALAS).....	129
3.3.4 QUAL É A TURMA OBSERVADA? QUEM SÃO AS CRIANÇAS E PROFESSORAS QUE INTERAGEM COM ESTE ESPAÇO?	133
4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	144
4.1 ESPAÇOS EXTERNOS	149
4.1.1 RECREIO	154
4.1.2 DIA DE AULA DE CAMPO	158
4.2 ESPAÇOS INTERNOS	160
4.2.1 BRINCANDO NOS CANTOS	164
4.3 BRINQUEDOS E MATERIAIS	167
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS	179
ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	203

INTRODUÇÃO



- Mas então é necessário fechar o tráfego nas ruas por onde passam as crianças ou obrigar os carros a andarem em marcha lenta.
 - Devem-se construir as casas mais baixas para se evitar o uso de elevador que os pequenos não podem usar.
 - Devem-se rever os contratos de trabalho para que os filhos deixem de ser um estorvo.
 - Poderíamos pedir para que os idosos fiquem nas ruas e nos jardins em vez de interná-los em clínicas de repouso: orientariam as crianças: ensinariam a elas tantas coisas importantes e se sentiriam úteis.
 - Os guardas poderiam ser preparados para serem amigos das crianças.
 - Seria preciso pedir a opinião das crianças sobre as modificações a serem feitas na cidade.
 - É necessário que as cidades se tomem cidades das crianças.
- (TONUCCI, 2019, p.178)

A fotografia e o texto de Tonucci (2019) dialogam com a discussão proposta neste estudo sobre o espaço das instituições educacionais destinadas à crianças pequenas e bem pequenas. A limitação e quase aprisionamento de seus corpos em ambientes pensados e organizados por/para adultos.

Esse corpo ocupa um lugar no espaço e possui uma linguagem específica, sendo necessário um permanente trabalho para que a criança aprenda a utilizar-se dos espaços da melhor maneira possível. É quase dicotômico exigir que um espaço possa possibilitar o exercício da descoberta de seu próprio corpo e autonomia, quando se observa que o espaço é pensado de maneira a manter certo poder e controle sobre o sujeito. (FOUCAULT, 1999, p. 42).

A dualidade do espaço é corroborada por Guimarães e Kramer (2009), que o estabelecem como elemento que pode promover e desenvolver sensações e habilidades, bem como, pode ser ferramenta de vigilância e controle.

Esse espaço dicotômico permeia nossas vidas, independentemente de nossa vontade. Ele é perceptível no nosso local de nascimento, na nossa residência, escola, no trabalho, nas áreas de lazer, nos centros de compras, entre outros, por vezes, influenciado por nosso capital cultural¹ e econômico², que nos provê diferentes oportunidades e acessos bastante diversificados.

O espaço educacional é discutido desde a Idade Medieval, quando muitos pensadores iniciaram diálogos sobre uma ordem natural e regular do tempo existente na natureza³. Assim, os espaços escolares já foram divididos de acordo com o sexo, a idade ou o conhecimento dos alunos. Essa organização é alterada de acordo com o tempo histórico, com a evolução da humanidade, sua cultura e concepção político-social. Esse tipo de análise está presente nas obras de Comenius⁴, pensador que se utilizava da empiria a fim de equilibrar o universo e o caos. Comenius entendia a realização das tarefas educativas como algo que ensinava com mais eficiência e agilidade, e que para isso era preciso seguir os passos da ciência, ou seja, conquistar e controlar o espaço e o tempo (THIENSEN, 2011).

Ao considerar a construção epistemológica entre tempo e espaço, não apenas no âmbito escolar, mas também social, somos defrontados com a seguinte constatação:

¹ Termo Bourdieusiano que define um conjunto de bens simbólicos, que incluem qualificações intelectuais da família e da escola. É um “bem” não herdado, e sim, construído com o aporte de investimentos externos e internos do sujeito, e que lhe concede reconhecimento da sociedade e institucional (diplomas, aprovações em provas e concursos, por exemplo). (BOURDIEU, 2001).

² “A teoria geral dos capitais de Bourdieu diz que eles funcionam de maneira e intensidade diferentes em cada espaço, ou campo, em que são utilizados”. (GRÜN, 2017. p. 107). O capital econômico descreve o poder de compra de um sujeito, entretanto, não garante sucesso e ascensão social imediato, ele necessita que outros capitais sejam também reconhecidos para que a ascensão seja legitimada. (GRÜN, 2017).

³ “As críticas de Comenius à escola medieval se fundam, portanto, na nova e fundamental descoberta da ordem da natureza que a partir daquele momento passa a dominar tudo. Os conteúdos, os ritmos e os espaços, as divisões e as durações, tudo deve ser inspirado no modelo que a natureza oferece. Há momentos e lugares certos para tudo, pois não se pode abarrotar as mentes dos alunos com muitos conhecimentos ao mesmo tempo”. (THIESEN, 2011, p. 6).

⁴ Comenius é um pensador do século XVII, considerado o fundador da didática moderna. No campo pedagógico é muito estudado, especialmente a sua obra *Didática Magna*.

Os conceitos de espaço e de tempo são construções sociais e históricas da atividade humana. [...] A ideia sobre a qual se assenta a percepção atual dessas categorias tem a ver com o conceito mais amplo de tempo e de espaço vigente no paradigma da modernidade. (THIESEN, 2011, p, 243).

O tempo e o espaço são vigiados, controlados, servem como ferramentas de controle da modernidade, com a função pragmática de moldar corpos, mentes e comportamentos. Nesse sentido, o espaço das instituições educacionais funciona como um mecanismo de formação do ser humano dócil, educado, limpo e contido.

A representação desse pressuposto pode ser observada na função social dos prédios escolares, posto que foram construídos com o intuito de separar as crianças dos adultos, com o propósito de prepará-las para o futuro (VARELA; ALVAREZ – URIA, 1992, p. 75). As concepções que a sociedade tem de seus sujeitos determinam os espaços, os prédios de instituições escolares além de traduzir ideologias de formação de cidadãos. Premissa que justifica a pouca diversidade de infraestrutura encontrada nos ambientes escolares, como é o caso, no Brasil, dos projetos denominados Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) e do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA). Iniciativas que determinam espaços educacionais pouco diversificados, desconsiderando questões culturais, ambientais e estéticas de cada localidade geográfica. Esses aspectos serão estudados nos capítulos subsequentes.

As construções escolares têm, para a sociedade, uma característica de proteção das crianças e dos jovens, bem como de local sagrado do conhecimento, porém, para quem o frequenta, a realidade pode divergir da expectativa (FILHO; VIDAL, 2000). As instituições escolares/educacionais podem, por meio de sua infraestrutura, do ambiente ali criado, das relações de uso do espaço, mesmo que sem o intuito, afirmar o *status quo*, reproduzindo comportamentos, atitudes e mantendo o indivíduo em sua condição de sujeito passivo (BOURDIEU, 2012). Essa afirmativa sinaliza esta pesquisa como um estudo que busca destacar o lugar da criança na instituição de educação, analisando o uso dos espaços físicos no cotidiano. Posto isso, descrevo em breves palavras a relação que tenho com o espaço em meu cotidiano e na minha trajetória profissional, com a intenção de corroborar a justificativa da escolha temática desta pesquisa.

Minha trajetória pessoal e profissional perpassa os objetivos deste estudo dissertativo. Como mulher, mãe, professora⁵, pesquisadora, percebo meu espaço também limitado, não obstante, quando atuo em diversas situações como aquela que impõe a limitação do uso dos espaços. O cotidiano de professora apresentava-me estas duas naturezas de uso do espaço como habituais. Indagações sobre a concepção de criança que considero e respeito na instituição educacional, sobre a criança enquanto ator social e sujeito de direitos, além do corpo da criança como modo de expressão de cultura, de diálogo, de brincadeira, de ser criança e apresentar sua infância me levaram a questionar minha prática e das demais colegas da rede.

Na pós-graduação⁶, tive a oportunidade de aprofundar meus estudos sobre a infraestrutura escolar destinada às crianças de 4 e 5 anos da mesma rede pesquisada neste estudo, através da perspectiva de uma gestora da rede – coordenadora da Educação Infantil (EI); desse modo, ampliei minha compreensão sobre o conceito de infância como etapa geracional e minha concepção de criança como sujeito de direito que pertence ao espaço, com direito a usufruir dele e transformá-lo. Com isso, surgiram as inquietações sobre a ocupação do espaço pelos agentes – crianças e docentes - na instituição educacional, norteadoras do estudo que agora apresento.

O questionamento dialoga diretamente com a prática encontrada no município em que o estudo empírico foi realizado, Fazenda Rio Grande, localizado na região metropolitana de Curitiba, capital do estado do Paraná. As crianças de quatro e cinco anos que frequentam a rede pública do município são matriculadas em escolas que foram projetadas para o Ensino Fundamental (EF), ou seja, uma estrutura que por vezes não comporta nem mesmo os corpos (ainda pequenos) das crianças matriculadas nos 1º e 2º anos do EF.

Analisar as escolas, sua arquitetura, infraestrutura, mobiliário suas limitações espaciais e vivenciar esse ambiente me levaram a questionar o uso do espaço, suas possibilidades de acolhimento, bem como, a qualidade da educação que se oferece às crianças. Não compreendia o porquê de em determinadas instituições escolares o disciplinamento dos corpos ser

⁵ Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (2017).

⁶ Políticas Educacionais: Cursada no Núcleo de Políticas Educacionais - NUPE da Universidade Federal do Paraná (2019). E Psicopedagogia: Cursada na Unifacear (2017).

considerado necessário, principalmente quando pensava na criança inserida em ambiente escolarizante desde bem pequena.

A primeira experiência que tive como docente foi na EI em uma turma de Infantil 4 anos⁷. As vinte crianças que compunham essa turma dividiam um espaço de 32 m² (aproximadamente 1,5 m² para cada uma, desconsiderando o mobiliário). A escola localizava-se em um bairro conhecido pela vulnerabilidade social e altos índices de violência, fato que acarreta inúmeros pedidos de remoção e grande rotatividade de profissionais, o que gera, conseqüentemente, a descontinuidade de ambientação dos espaços.

No espaço em que lecionava, presenciei dias que faltavam mesas e/ou cadeiras, tatames não existiam e o chão era muito frio, as janelas eram grandes, entretanto com pouca passagem de ar – por serem basculantes. O único ventilador da sala estava estragado e em dias de sol nos faltava ar. Banheiros e bebedouros destinados ao uso das crianças não eram adaptados adequadamente, elas necessitavam de bancos de madeira para alcançar a torneira, por exemplo.

Os demais espaços, internos e externos da escola, compreendiam corredores, uma quadra coberta, grama e o parquinho, que estava danificado – por questões climáticas e falta de manutenção – além da sujeira de animais de rua que entravam e saíam da escola a todo momento.

Essa realidade com uma infraestrutura carente de manutenção, limitada por horários extremamente rígidos incomodava-me nos momentos de planejamento, da prática e da avaliação das crianças e de minha própria prática. Via-me dentro da “Grande escola”⁸ mencionada por Plaisance (2014), num espaço pensado e planejado para alunos maiores, que controlam seus corpos dentro de um regime disciplinar, não para crianças e suas infâncias. A terminologia da “Grande Escola” traduz a minha realidade quanto ao espaço educacional. O atendimento de crianças pequenas da EI em escolas com infraestrutura e espaços

⁷ A nomenclatura da pré-escola no município dá-se da seguinte maneira: Infantil 4 - para crianças que completam quatro anos durante o ano letivo e Infantil 5 – para crianças que completam cinco anos durante o ano letivo.

⁸ Na realidade francesa Plaisance (2004) problematiza a escolarização precoce de crianças com idade entre 3 e 5 anos sem planejamento educacional, “[...] a escola maternal é concebida ao mesmo tempo como um lugar educativo que permite o desenvolvimento harmonioso das personalidades infantis e já como uma escola que prepara para a “grande escola” e para outras aprendizagens”. (PLAISANCE, 2004. p. 230).

destinados ao EF. Espaços destinados ao disciplinamento, posto que as crianças que frequentam o EF têm entre 6 e 11 anos em média. Crianças maiores que também gostariam de vivenciar, interagir, atuar e transformar o espaço, devido a sua condição de ser ainda integrante da etapa geracional da infância.

Não nos era possibilitado planejar atividades a serem realizadas no espaço externo, com a justificativa de um suposto “incômodo” e “barulho”⁹ que as crianças pequenas faziam, e que esta distração poderia prejudicar os mais velhos (crianças do EF – 1º ao 5º anos) em suas aulas e avaliações externas, que aconteciam em média, a cada dois meses. As quatro horas diárias transcorriam sempre nos espaços internos. Os espaços abertos – o gramado ou a quadra - nos eram proibidos. Desse modo, como oportunizar momentos diversificados, de interação com outras crianças das outras turmas ou brincadeiras ao ar livre nos espaços escolares para as crianças da EI?

Concomitante ao meu ingresso no mestrado, no ano de 2018, continuei trabalhando com turmas de infantil quatro, em uma escola central. A infraestrutura e a organização espacial dessa escola foram determinantes para que me dedicasse a esta temática. Trata-se de uma instituição planejada/construída¹⁰ em meados da década de 1990 para atender EI e o EF – anos iniciais - do 1ª ao 5ª anos. O atendimento da EI realizava-se em um prédio próprio dentro do mesmo terreno. Alguns anos mais tarde, por determinação da prefeitura, o espaço foi dividido em três, criando assim, três ambientes distintos e com funções diferentes: O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), que atende em período integral crianças de 6 meses a três anos; o Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado¹¹, que atende crianças e jovens da EI ao Ensino Médio (EM) no contraturno escolar, seu público alvo é a Educação Especial. A escola ainda atende crianças dos quatro anos até completarem o 5º ano, em meio período apenas (manhã ou tarde), além do atendimento à

⁹ Terminologias utilizadas pela equipe pedagógica quando professoras questionavam a possibilidade de usos externos a sala de aula.

¹⁰ A escola em questão tem a infraestrutura determinada pelo projeto CAIC, que explicitarei no decorrer do trabalho.

¹¹ Este espaço oferece oficinas e atividades de psicomotricidade, terapia ocupacional, fonoaudiólogos, entre outros recursos, às crianças e jovens que são diagnosticados com alguma necessidade especial e que foram encaminhados pelas escolas em que estão matriculados no ensino regular.

Educação de Jovens e Adultos (EJA) que acontece nos períodos da tarde (turma para jovens com deficiência) e da noite.

OBJETIVOS

Os questionamentos supracitados me levaram ao seguinte Objetivo Geral de pesquisa: Analisar como os espaços das instituições escolares são organizados por docentes, utilizados, ocupados e ressignificados pelas crianças de quatro e cinco anos na rede pública do município de Fazenda Rio Grande – PR.

Objetivos específicos

- Analisar como o espaço escolar é descrito e orientado nas Políticas Educacionais, em documentos do Ministério da Educação, das Secretarias de Educação do estado do Paraná e do município pesquisado, com o espaço sendo um indicador de qualidade da educação.
- Compreender a relação entre as concepções de criança e infância e sua relevância no planejamento e ocupação dos espaços escolares.
- Verificar empiricamente o uso que as crianças e professoras fazem do espaço da instituição pesquisada.

A rede municipal de educação da Fazenda Rio Grande dispõe de um total de 21 escolas que atendem EI, segmento da pré-escola – 4 e 5 anos - e EF anos iniciais; além de 13 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS), que atendem o segmento de creche – 0 a 3 anos. Deste universo, esta pesquisa focou em uma escola municipal (EI, EF, EJA) situada na região central do município.

A escolha do campo de pesquisa – feita no início deste estudo – foi antecedida por discussões entre a pesquisadora, a orientadora e as coordenadoras da EI, foram necessários dois meses de observação em três escolas de diferentes realidades até se chegar à opção definitiva.

A definição da escola a ser pesquisada justifica-se por ser uma instituição localizada em bairro central, apresentar um elevado número de matrículas e ser bastante procurada, tanto pelas famílias que desejam matricular os filhos como por docentes que fazem dela sua unidade de lotação. Outro aspecto determinante nessa escolha foram as particularidades deste estabelecimento quanto às possibilidades de uso do espaço interno e externo, em função de sua infraestrutura.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo exploratório (MINAYO *et al.*, 2019), que se utiliza de observação participante como procedimento metodológico e do diário de campo como instrumento de registro. A fotografia como uma forma de linguagem e expressão visual foi utilizada a fim de apresentar o espaço analisado juntamente com minhas percepções e diálogos com a área (GOBBATO, 2011).

O desenvolvimento deste estudo demandou uma discussão com diferentes áreas, de modo que se fez necessário uma divisão em quatro capítulos para descrever e articular revisão bibliográfica e análise teórica, metodologia e análise de dados.

O capítulo 1 compreende a concepção de criança e infância a partir da Sociologia da Infância, os direitos das crianças com destaque para o direito à educação. Descreve a trajetória das políticas educacionais a partir das novas concepções de crianças que foram surgindo. Este capítulo analisa se as crianças tiveram seu papel de ator social e se suas especificidades foram respeitadas nas políticas a elas destinadas.

O segundo capítulo apresenta uma análise do espaço em documentos norteadores e mandatórios oriundos do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação, bem como das Secretarias de Educação, do Estado do Paraná e do município de Fazenda Rio Grande – PR. Além disso, o capítulo discute o espaço como um indicador de qualidade que deve ser considerado da EI de 0 a 3 anos em diante, como um elemento importante para o desenvolvimento de crianças e jovens, dentro do ambiente das instituições escolares.

No capítulo subsequente, apresentam-se a necessidade de vagas para a EI e a relação dessas vagas com uma oferta de educação de qualidade para esta etapa educacional. Essa necessidade e a garantia de qualidade são

corroboradas por Políticas Educacionais elaboradas através de documentos de âmbito federal, estadual e municipal.

O levantamento de pesquisas acerca do espaço destinado a EI é apresentado no capítulo 4, além da definição e descrição dos espaços destinados às instituições escolares a partir de pesquisadores da área.

No quinto e último capítulo, expõem-se o tipo de pesquisa e a metodologia. A análise dos dados qualitativos com o aporte da fotografia apresentam uma observação da associação que existe entre infraestrutura, espaço e ambiente, e como essa relação interfere no cotidiano das crianças e docentes que compartilham esse espaço.

1 CRIANÇAS DA PRIMEIRA INFÂNCIA E SEUS DIREITOS



Na medida em que se encarna o surgimento da alteridade, a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. Isso é a experiência da criança como um outro: o encontro de uma verdade que não aceita a medida do nosso saber, com uma demanda de iniciativa que não aceita a medida do nosso poder, e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa. A experiência da criança como um outro é a atenção à presença enigmática da infância [...] Trata-se aqui, então, de devolver à infância a sua presença enigmática e de encontrar a medida da nossa responsabilidade pela resposta, ante a exigência que esse enigma leva consigo. (LARROSA, 2006, p. 186).

O presente capítulo discute questões sobre a infância, os direitos conquistados, no caso brasileiro, garantidos em lei, bem como, quais campos conceituais e empíricos auxiliaram no processo de reconhecimento da criança como sujeito de direito e a infância como etapa e categoria geracional.

A criança como ator social (aquele que age ativamente em diversas situações e aspectos de sua vida), e a infância como uma categoria social (período geracional que inclui e acolhe as crianças) são conceitos defendidos por diversos campos, entre eles, a Sociologia da Infância e a Pedagogia, que buscam compreender e afirmar o papel da criança na sociedade. Essa conceituação tem como intenção reconhecer a cultura, os saberes e pertencimentos sociais de cada criança. Toda essa conjuntura auxilia movimentos em defesa de políticas que garantam à criança uma condição de sujeito agente de direitos.

Portanto, consideramos as crianças como sujeitos que demandam ter suas necessidades inerentes à idade/etapa geracional supridas tanto pela família quanto pelo Estado. Essas garantias referem-se ao direito à vida, à saúde, à segurança, à alimentação, ao respeito, à educação, entre outras, que hoje são direitos constitucionais destinados a toda criança brasileira.

Neste capítulo são expostas concepções de criança e infância oriundas da Sociologia da Infância, que influenciam, até o presente momento, políticas públicas acerca dos direitos das crianças.

1.1 QUEM SÃO AS CRIANÇAS? QUAIS SÃO SUAS INFÂNCIAS?

As perspectivas que nos orientam sobre as crianças como sujeitos de direitos nascem a partir do século XX, quando a sociedade ocidental passa a se questionar sobre “Quem são as crianças?” e “Quais são suas Infâncias?”. Rosemberg e Mariano (2010) contribuem na busca por respostas a esses questionamentos, afirmando que os Estudos Sociais sobre a Infância, oriundos do hemisfério norte, entre outras questões, visam legitimar a infância enquanto objeto de estudo dentro das ciências sociais, da pedagogia e das políticas de assistência e educacionais.

Mannes (2015) avalia que os estudos da psicologia sobre o desenvolvimento das crianças, por volta da década de 1960, seguia teorias comportamentalistas e cognitivistas, que não as consideravam como ator social e, assim, contribuíram para a ideia de “moldá-las” de acordo com a vontade dos adultos. A teoria Comportamentalista remete a ideia de comportamentos ensinados e padronizados, a Cognitivista atenta-se a percepção de aprendizagem e desenvolvimento através de estímulos e respostas. (MOREIRA, 2011).

Contudo, não podemos descartar as contribuições oriundas da psicologia como a afirmação da importância do afeto, da interação entre os pares, das brincadeiras, do pertencimento, do envolvimento entre escola e família que beneficiam as crianças em sua formação social. Há exemplos extraordinários oriundos da psicologia Histórica-Cultural vigotskiana, que descreve os indivíduos como alguém que se desenvolve por mediações e relações sociais, pela

dimensão social do trabalho, bem como, pela necessidade de interagir socialmente. (SOUZA; ANDRADA, 2013).

De acordo com Darahem *et al* (2009), a professora Dr^a Maria Clotilde Rossetti-Ferreira inspirou-se em Vigostsky e Bronferbrenner para elaborar sua Rede de Significações. Essa abordagem descreve o desenvolvimento humano como oriundo de inter-relações de interesse, de um tempo em comum que as pessoas vivenciam e contribuem para o seu desenvolvimento e dos demais envolvidos a partir de suas articulações de elementos ROSSETTI-FERREIRA *et al*, 2003).

A teoria da Rede de Significações, bem como a psicologia Humanista analisam pessoas, seu desenvolvimento pessoal, suas auto-realizações. Que contemplam [...] “sentimentos, pensamentos e ações – não só o intelecto”. (MOREIRA, 2011. p. 16).

A psicologia Culturalista, como nos apresenta Fidalgo (2004), em entrevista com Bárbara Rogoff, pesquisadora da área, afirma que a criança, por exemplo, não é uma entidade. É um ser histórico, que nunca está sozinha, que todos(as) nós participamos da história por vivermos em comunidades culturais. Na mesma perspectiva, temos Jaan Valsiner, que fala do desenvolvimento do indivíduo como individual e social (SIMÃO; PONTES, 2016).

Não obstante, a psicologia Social trabalha na perspectiva de [...] “produção de conhecimentos sociopsicológicos.” (FERREIRA, 2010, p. 51). Considerando sempre a relação indivíduo–sociedade, que em alguns momentos apresenta oscilações.

A infância tem tido alguns destaques na sociedade a partir de movimentos em prol da defesa da criança e da criação/legitimação de seus direitos. A exemplo, Cury (2002) apresenta documentos de caráter internacional que contam com a assinatura de países membros da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)¹², e sua luta para a universalização do EF; a Convenção dos Direitos da Criança - CDC (1990); a Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF); o Estatuto da Criança e do

¹² “Organização criada em 1945 após a Segunda Guerra mundial, tendo como principal objetivo o [...] aprimoramento da educação mundial por meio de acompanhamento técnico, do estabelecimento de parâmetros e normas e de projetos e redes de comunicação”. (MOREIRA; LARA, 2012, p. 94).

Adolescente (BRASIL, 1990) e emendas constitucionais, no caso nacional, que auxiliam as conquistas sóciohistóricas pelos direitos das crianças.

Sarmiento *et al.* (2015) descrevem questões positivas no momento pós-criação da CDC, no caso de Portugal¹³. As novas concepções de infância e crianças possibilitam distingui-las das demais gerações e propor políticas para a garantia de seus direitos, com a simbologia de serem vistas como sujeitos de direitos. Desafios como a fome, as desigualdades sociais, o trabalho infantil, as relações de gênero, etnia, a falta de atendimento médico e educacional, entre outras questões que são realidade na vida de muitas crianças em todo o mundo.

A análise das condições de vida das crianças mais pobres é, portanto, fundamental para compreender os processos sociais desencadeados pela crise econômica e os seus impactos na infância. (SARMENTO *et al.*, 2015, p. 85).

No caso brasileiro, as condições a que as crianças estão sujeitas, inclusive sua invisibilidade, ganharam destaque no ano de 2020 devido à pandemia da Covid-19 (Coronavírus), que gerou impactos sociais, econômicos e científicos em todo o planeta. Situações de vulnerabilidade social receberam grande destaque midiático, assim como, a escola como a instituição que atende, para além da educação, questões como interação social, alimentação, assistência e segurança foram enfatizadas nas redes sociais, mídia e discussões sobre políticas públicas. Assim como as diferenças de acesso aos direitos garantidos em lei para todas as crianças, independentemente de classe social.

A ideia de que as crianças atrapalham o cotidiano familiar estando em casa e de que a escola é um espaço ainda destinado àqueles que não têm um local para deixar os filhos enquanto trabalham foi imensamente reforçada, principalmente por instituições privadas. Os mundos das crianças e dos adultos historicamente foram separados, sendo os familiares e docentes responsáveis pela proteção e controle das crianças, generalizando a percepção de que “[. .] as crianças estão ‘naturalmente’ privadas do exercício de direitos políticos” (SARMENTO, 2007); desse modo, elas não foram prioridade nas discussões. As

¹³ Mais especificamente à crise econômica que atingiu a Europa em meados de 2008.

mais pobres foram mencionadas quanto ao acesso precário à internet e à falta de alimentação; entretanto, a realidade dos familiares sobrepunha-se a das crianças. E a escola, com seu papel social especificado como o de “ensinar”, teve sua face assistencialista e de cuidado enfatizadas.

Pensar as crianças e as infâncias é pensar as cidades, as estruturas, os modos como os confinamentos têm sido feitos, ou não, e para quem tem sido direcionados os protocolos e manuais. Não tem como pensar as infâncias sem as crianças que a permeiam, habitam, transformam e são transformadas. (PASTORE, 2020, p. 11)

A criança torna-se invisível política e cientificamente em face do capitalismo, cada vez mais exacerbado e apresentando interesses políticos de outras esferas. Sarmiento (2007) discorre sobre a criança e sua invisibilidade na sociedade, classificando-a a partir dos seguintes critérios: (in)visibilidade histórica, descrita na história, em diferentes momentos e contextos, em que a criança é vislumbrada sempre a partir do olhar e das projeções dos adultos; a (in) visibilidade cívica, que abrange a “ausência forçada da cena política representativa [...]”; e a (in)visibilidade científica, refletida através da dívida histórica que a ciência têm com estudos da infância, a pouca representatividade da voz da criança.

Em tempos de crise, as crianças são esquecidas e invisilizadas em detrimento do adulto, da economia ou do interesse político. Contexto semelhante ao que ocorre no retorno às aulas presenciais no Brasil, em que a decisão fica a cargo das relações público-privadas de empresas e órgãos governamentais, que priorizaram, desde o primeiro momento da pandemia, lucro ou votos. A discussão sobre as condições das crianças para ficarem em casa, ou a consideração de um possível retorno às aulas presenciais estão baseadas na necessidade de trabalho dos familiares e na assistência social que acontecem nos Centros de EI e escolas, principalmente nas instituições públicas. Crianças e suas infâncias não fazem parte das discussões.

As concepções da infância no âmbito da Sociologia da Infância, apresentadas por autores como Qvortrup (2010), Corsaro (2011) e Sarmiento (2005) nos auxiliam na análise sobre quem são essas crianças e como pensá-las na sociedade, equiparadas ao adulto, sem hierarquização.

A Sociologia da Infância contribui para que a análise acerca das infâncias vividas pelas crianças seja possível, sem deixar de considerar suas condições sociais, possibilidades de protagonismo ou mesmo a submissão a outras categorias geracionais¹⁴. A ideia de uma infância que contemple gênero, raça, classe social e etnia, ou seja, várias infâncias com suas especificidades (PROUT; JAMES, 2010) passam a ser descritas no campo da sociologia da infância¹⁵.

Qvortrup (2010) descreve a criança como alguém que não é visto como indivíduo ativo¹⁶ ou “pertencente ao grupo dos adultos”, e que a sociedade busca enquadrar ao mundo adulto. Refere-se à origem dos Estudos da Infância no campo da sociologia, além de nos apresentar parâmetros sociais ou estruturais que perpassam a infância.

É fácil nomear tais parâmetros, mas é difícil ser completo: estamos falando de parâmetros econômicos, políticos, sociais, culturais e tecnológicos, e certamente temos em mente também parâmetros ideológicos e/ou discursivos, ou seja, parâmetros que representam os entendimentos e ideologias sobre crianças e infância. [...] Em qualquer fase, portanto, a infância é o resultado de fortes relações entre os parâmetros prevaletentes, os quais devem ser todos considerados como forças estruturais. (QVORTRUP, 2010, p. 636 - 637).

Esses parâmetros, como afirma Qvortrup (2010), não afetam somente a infância, mas todas as categorias geracionais, visto que, os grupos etários vivenciam os mesmos parâmetros externos. Porém, para a infância, as consequências podem ser mais sentidas devido ao fato de as crianças não participarem diretamente das decisões acerca de suas necessidades. Assim, Qvortrup (2010) descreve e critica a infância posicionada em segundo plano em virtude das necessidades dos adultos. Esse autor apresenta uma infância não estática, que evolui, se transforma e tangencia outras gerações.

¹⁴ [...] “a geração consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida”. (SARMENTO, 2005, p, 364).

¹⁵ Campo de estudos que considera a infância como uma categoria geracional e as crianças como atores sociais.

¹⁶ Não mais sujeito a visão que considerava a criança um ser passivo, que apenas absorve o que lhes é ensinado. O indivíduo ativo é alguém que constrói relações, que aprende em suas experiências com seus pares e com demais pessoas que passam em sua vida, agindo como ator social.

Ao discorrer sobre a infância, Qvortrup (2010) afirma que o: [...] “espaço social no qual as crianças vivem transformm-se constantemente, da mesma forma que a idade adulta e a velhice também se modificam” (p. 637). O autor retrata o papel social da criança na sociedade e na família, além apresentar estudos acerca da possibilidade ou não de a criança ser protagonista perante as demais categorias geracionais, posto que a infância e as crianças acabam por ser condicionadas a horários, locais que frequentam, atividades escolares e hábitos de consumo escolhidos por adultos. (QVORTRUP, 2010).

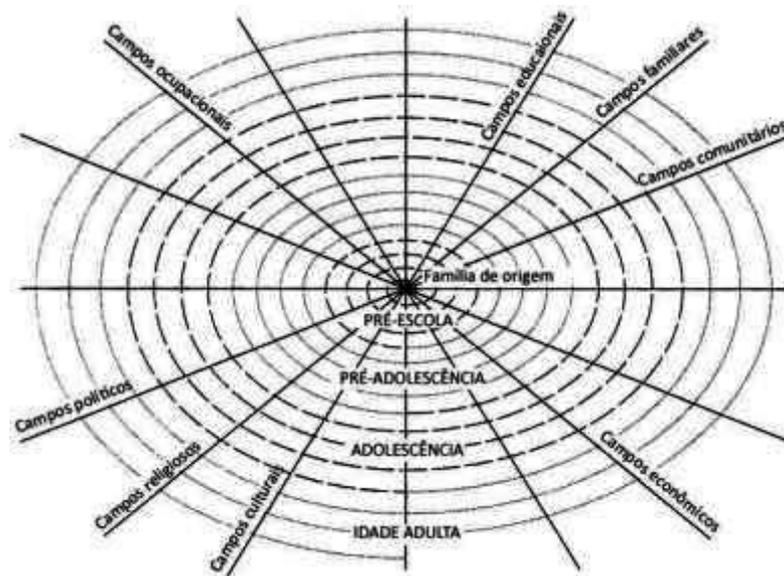
Para Corsaro [...] “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”. (2011, p. 15). Sendo a Infância temporária.

[...] Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. (CORSARO, 2011, p. 15-16)

A criança já nasce agente da sociedade, por ser integrante desta, altera e tem seu espaço social alterado pelas categorias que perpassam sua infância, tanto por estarem imersas em situações macrossociais e microssociais, tanto pela relação de pares que se fazem em ambas as situações supracitadas.

Para ilustrar este exemplo, Corsaro (2011) apresenta o conceito de teia global, na qual diversos campos perpassam as infâncias, como uma teia que engloba os microssistemas e macrossistemas em que as crianças estão inseridas.

Figura 1: MODELO DE TEIA GLOBAL



FONTE: CORSARO (2011), p. 38.

A teia global acaba contribuindo para o que Corsaro (2011) chama de “reprodução interpretativa”, na qual as crianças:

[...] participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. [...] as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais. (CORSARO, 2011, p. 31).

As crianças participam da sociedade com o aporte da cultura, da linguagem, das “rotinas culturais”, que [...] fornecem às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social. (CORSARO, 2011, p. 32)

A escola ou instituição escolar/educacional são locais para onde as crianças levam sua cultura adquirida nos campos familiar, comunitário, econômico, religioso, artístico, e até mesmo político. A partir do compartilhamento dessa cultura, reorganizam-se novas culturas no ambiente escolar com outras crianças, assim, elas se apropriam do mundo adulto e o reproduzem em brincadeiras de faz de conta, por exemplo, (SEIXAS; BECKER; BICHARA, 2012).

De acordo com Sarmiento (2005), a Sociologia da Infância propõe esta etapa como uma construção social; essa concepção rompe com a ideia de desenvolvimento apenas biológico das crianças.

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psychologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social. O desafio a que nos propomos é interrogar o modo como constructos teóricos como “geração” e “alteridade” se constituem como portas de entrada para o desvelamento dos jardins ocultos em que as crianças foram encerradas pelas teorias tradicionais sobre a infância e de como esse conhecimento se pode instituir em novos modos de construção de uma reflexividade sobre a condição de existência e os trajectos de vida na actual situação da modernidade. (SARMENTO, 2005, p. 363)

Toda a contribuição da Sociologia da Infância nos revela quão importante é pensar a criança como ator social, mesmo que não possua o mesmo poder de argumentação e luta quando comparadas aos adultos. Essa perspectiva é primordial, principalmente quando a pensamos na modernidade, em que a criança vai para a instituição escolar ainda muito pequena. Embora as questões econômicas e políticas devam ser consideradas nesse contexto, não se pode perder de vista, também, que o adulto é o único a escolher e pensar pela criança.

Sabe-se que foram também os adultos, até o presente momento, que lutaram pelos direitos das crianças e advogam para que a infância lhes seja garantida. Entretanto, nem mesmo estes militantes da infância por vezes consideram escutá-las.

Para esta pesquisa de mestrado, foi necessário explicitar o conceito de criança. Trata-se de uma concepção que perpassa diversos campos, como: as políticas educacionais específicas, a psicologia educacional, a pediatria e a pedagogia, por exemplo.

Não obstante, concepções de um campo acabam por interferir nos demais campos, como podemos observar na história da infância, no momento

em que pensávamos apenas em educar a criança para que se tornasse um “bom adulto” (QVORTRUP, 2010).

Análogo às concepções aparentemente mais democráticas¹⁷ encontradas em documentos oficiais, as políticas educacionais, de saúde, segurança, por exemplo, o lugar de escuta das crianças ainda não é totalmente possibilitado em função da predominância do adultocentrismo. Por esse motivo, fazem-se necessários estudos sobre a infância, como descreve Mayal (2000) sobre a sociologia da infância:

[...] “precisamos de uma sociologia da infância, a fim de chamar a atenção para certas características negligenciadas da infância, para fornecer uma melhor explicação de como a ordem social funciona, e usar esses conhecimentos como uma base para corrigir esses erros com as crianças” [...] (tradução da autora. p. 246)¹⁸.

O negligenciamento da infância, no caso brasileiro, é refutado por lei, entretanto, no cotidiano das crianças essa realidade é notável, sobretudo na educação. Embora ela seja direito de todos, a garantia, tanto de acesso quanto de acesso com qualidade, ainda é um privilégio para poucos.

Políticas educacionais são criadas a fim de auxiliar e democratizar o acesso das crianças às instituições escolares, entretanto, o como isso acontecerá e quais as condições que crianças e profissionais da educação encontrarão, por vezes, não são ponderadas.

O problema não é exclusivo das Políticas Educacionais. Ao discorrer sobre as contribuições de Stephen Ball e Richard Bowe, Mainardes (2006) apresenta o que ele chama de processo político, a “política proposta”, a “política de fato” e a “política em uso”. Trata-se, na verdade, de perspectivas e ações distintas de uma mesma política, uma que interessa a políticos e às autoridades, outra que se refere aos textos oficiais registrada em leis e o outro é o discurso de quem realmente efetiva e vive a prática da política, no caso deste estudo, os profissionais da educação.

¹⁷ Quanto à democratização da educação, Kramer (1984) afirmava mesmo antes da CF de 1988 que: [...] “supõe que as possibilidades de acesso à escola sejam oferecidas a todas as crianças e que o trabalho pedagógico realizado as beneficie ao invés de aumentar a marginalização que sofrem”. (KRAMER, 1984, p. 93).

¹⁸ [...] “We need a sociology of childhood in order to draw attention to certain neglected features of childhood, to provide a better account of how the social order works; and to use this knowledge as a basis for righting children’s wrongs”. (MAYAL, 2000, p. 246).

Mainardes (2006) prossegue afirmando, que Stephen Ball e Richard Bowe, problematizaram outra percepção, a de que os profissionais também participam das políticas de proposta e fato, em diversos contextos, quando são pertencentes a regimes democráticos.

Políticas pensadas para todos nem sempre têm o efeito de diminuição das desigualdades. Rosemberg (2015) destaca as desigualdades no atendimento da EI: é desigual entre os mais pobres e mais ricos, bem como entre negros e brancos. Corroborando Bourdieu (2012), Rosemberg defende que, isoladamente, uma escola não é capaz de acabar com todos os problemas existentes. As demais desigualdades, para além da educacional, ainda persistem, os demais capitais se fazem necessários, ou seja, políticas de combate à desigualdade social que visem contemplar diversos campos equiparadamente.

Não se deve minimizar a importância das instituições escolares em nenhum momento, entretanto, seu viés de cuidado e assistência social, vez ou outra, se sobrepõe ao educacional. Essa desvirtuação do papel da escola, é importante reforçar, é exclusiva dos adultos que compõem a sociedade, e obedece a demandas empresariais e políticas. Neste período da pandemia por causa da Covid 19, os argumentos a favor do retorno das atividades escolares presenciais, por exemplo, desconsideram o direito da criança à saúde, proteção e educação. A discussão desses direitos é assunto da próxima seção.

1.2 A CRIANÇA E SEU DIREITO À EDUCAÇÃO

[...] minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.
(FREIRE, 2011, p. 53).

Refletir sobre a criança, as infâncias e seus direitos são questões relevantes para quem compreende o papel social da criança, papel de luta, de quem pertence ao mundo, que age sobre ele, que tem suas vontades e necessidades, que não é passiva. Nesta seção, apresentamos o modo como as crianças passaram a fazer parte da política brasileira, quanto ao direito à educação. O direito à EI terá maior ênfase neste subcapítulo devido a esta ser a etapa educacional foco deste estudo dissertativo.

Antes de as crianças serem consideradas sujeitos de direitos, ao longo da história, elas foram consideradas adultos em miniatura, sofreram com a adultização precoce, trabalho infantil, castigos físicos e severo disciplinamento (ALVES; SIQUEIRA, 2013). Questões acerca da proteção da criança e sua infância foram conquistadas no decorrer dos anos, com mudanças de perspectiva acerca do conceito de infância e políticas que passaram a considerar a criança como sujeito de direito.

Enquanto nos países capitalistas “desenvolvidos” o direito à escolarização difundiu-se já no século XIX, na América Latina, a difusão tardia da educação escolar deveu-se à dominação colonial, ao regime escravista e à pouca importância atribuída pelas elites à educação. De um modo geral, pode-se dizer que, no período de conformação do Estado nacional, as elites buscaram na educação um meio de produzir unidade cultural, coesão social e sentido de nacionalidade. Surge, assim, uma noção de infância que era alvo de ações assistenciais e segregacionistas cujo lema era “salvar a criança” para garantir um futuro ao Brasil. No período do pós-guerra, tratou-se sobre tudo de formar o mercado consumidor e a mão de obra para atender às necessidades do desenvolvimento econômico. (MOMMA-BARDELA; PASSONE, 2015. p. 20).

Discriminações, preconceitos e negligências são a origem das lutas por direitos, sejam as agentes crianças ou não. Por meio de discussões, pesquisas ou por pressões internacionais, ocorreram mudanças de paradigma no Brasil. Desse modo, cada direito deve ser comemorado assim como seu cumprimento deve ser exigido a fim de garantir dignidade a todos. Em países desiguais e elitistas como o Brasil, Cury (2002) afirma que o direito precisa ser declarado, a fim de assegurá-lo e para que não caia no esquecimento, bem como, possibilite a cobrança de sua efetivação.

Como se pode observar no Quadro 1, que ilustra o histórico das leis e documentos que legalizam os direitos das crianças no Brasil, há, desde uma ideia discriminatória de amparo, até a legitimação dos direitos das crianças e adolescentes, independentemente de classe, cor, etnia, religião, entre outras questões.

Quadro 1: HISTÓRICO DAS LEGISLAÇÕES ACERCA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS BRASILEIRAS

LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO SOBRE AS CRIANÇAS E SEUS DIREITOS
<p>Código de Menores Decreto nº 17.943-A 1927</p>	<p>Oriundo do código de Penal, que em 1890 aceitava que crianças de nove anos de idade fossem julgadas e presas, junto com adultos. Posteriormente, o Estado responsabiliza-se por jovens pobres; proíbe de prisão de jovens até 18 anos; Jovens infratores de 14 a 17 anos deveriam frequentar escolas reformatórias.</p>
<p>Novo Código de Menores Lei nº 6.697 1979</p>	<p>Atendimento a jovens infratores, pobres e acometidos por patologias; Reforçando a ideia discriminatória de que pobreza e delinquência caminham juntas. Desconsiderando alguma maneira de proteção às crianças e jovens.</p>
<p>Constituição Federal 1988</p>	<p>Família, sociedade e Estado responsáveis por suprir os direitos básicos fundamentais de toda criança (saúde, educação e segurança...), desde seu nascimento. A ideia de proteção e cuidado de toda criança é regulamentada pela lei, e com o propósito de que as mudanças possibilitassem diminuição das desigualdades sociais.</p>
<p>Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA Lei nº 8.069 1990</p>	<p>Crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, delimitando idades: crianças, até os 12 anos de idade e adolescente até os 18 anos. Colocando a proteção à criança e ao adolescente antecipadamente em relação às infrações. Criação do Conselho tutelar e da judicialização da violação dos direitos das crianças.</p>

FONTE: A autora (2020)

Percebe-se uma preocupação focalizada em demasia no Código de Menores e no Novo Código de Menores em relação à “correção” da pobreza e questões dela originadas, a ênfase era dada apenas a segurança quanto a medidas de combate ao crime. Crianças e adolescentes passam a ser considerados sujeitos de direito somente em 1990, com a promulgação do ECA, inspirado na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e na Convenção dos Direitos da Criança (1989), que ressalta os direitos à Vida e à Saúde, à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade, à Convivência Familiar e Comunitária, Família Natural, Família Substituta (da Guarda, da Tutela, da Adoção), à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, à

Profissionalização e à Proteção no Trabalho, além de orientar ações e sanções caso a criança ou o jovem seja vítima das ações de outrem ou cometa algum ato infracionário.

A importância da discussão sobre a garantia dos direitos básicos às crianças apresenta-se como ainda necessária, posto que, dentre os direitos mencionados, o que será explicitado com maior ênfase é o direito à educação da criança brasileira, que hoje é garantido pela Constituição. Essa garantia deve-se ao fato de a educação ser vista internacionalmente como uma estratégia de combate à desigualdade social, assim como, a assistência e a saúde. (BAZÍLIO; KRAMER, 2011)

O direito à educação não compreende somente a dimensão individual, mas a social também, pois a formação de cada cidadão contribui para o desenvolvimento econômico, político e social de toda a sociedade. Acredita-se que a educação é um dos requisitos imprescindíveis para o acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade. (SILVEIRA, 2010, p. 235).

O reconhecimento do direito à educação para crianças pequenas e adolescentes teve um apoio definitivo de movimentos sociais, como o caso do movimento de mulheres e mães que lutaram para um espaço que poderiam deixar seus filhos pequenos (creches), afim de que pudessem trabalhar. O primeiro movimento acerca do acesso à educação para crianças pequenas em creches e pré-escolas se deu em 1943 na legislação educacional, que perpassou a 1ª e 2ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961 e 1971, respectivamente. Com a ausência de espaços para atender essas crianças, em meados de 1970 – 1980 as mulheres trabalhadoras e feministas ganham maior notoriedade em sua participação política, como quando criam o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) (SCHIFINO, 2016).

No momento deste estudo, a Educação Básica (EB), incluindo a EI é um direito da criança garantido em lei pela Constituição Federal de 1988 (CF), bem como, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - **LEI Nº 9.394/96**) que determina a EI como primeira etapa da EB, não sendo obrigatória dos 0 aos 3 anos, o que gera impasses, considerando que ainda é um direito da criança e de seus familiares, além de um dever do poder público. “O direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade” (CURY, 2002, p. 246), devido à sua necessidade e importância

social. Desse modo, apresento o que determina a legislação vigente acerca do direito à EI.

Quadro 2: LEGISLAÇÃO BRASILEIRA ACERCA DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

LEGISLAÇÃO	DIREITO À EI
<p>Constituição Federal de 1988</p> <p>Alterada pelas Emendas Constitucionais: EC n. 59/2009 e EC n. 53/2006</p>	<p>Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. [...] IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;</p>
<p>ECA</p> <p>Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990</p> <p>Alterada pela Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016</p>	<p>Art. 1º Esta Lei estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano.</p> <p>Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.</p> <p>Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade.</p>
<p>Lei de Diretrizes e Bases</p> <p>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996</p> <p>Alterada pela Lei nº 12.796, de 2013</p>	<p>Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade. [...] II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade. [...] Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.</p>
<p>Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) - PNE Lei nº 13.005/2014</p>	<p>Meta 1: 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.</p>

FONTE: A autora (2020)

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 é um marco histórico para a EI, devido ao fato de este documento equipará-la às demais etapas da EB, que

passa a compreender a EI, EF I e II e Ensino Médio. Trata-se de um documento de extrema importância, pois, integra creches e pré-escolas ao sistema educacional (CAMPOS, 1999).

A EI é um direito garantido em lei a todas as crianças desde seu nascimento¹⁹. Mas o fato de a matrícula ser obrigatória apenas a partir dos 4 anos de idade gera prejuízo para as crianças de 0 a 3 anos, assim como para seus familiares, cuja demanda é desconsiderada e o direito das famílias a vagas em creches ignorado. Farenzena assevera: “a garantia de educação nos segmentos não obrigatórios constitui direito de cidadania e dever do Estado, a ser concretizado mediante implementação de políticas públicas”. (2010. p. 204).

Corroborando a premissa de manter a EI como uma etapa de educacional, o ECA (BRASIL, 1990) e a LDB (9394/96) descrevem a EI, sucessivamente, como um direito das crianças, além de almejar a expansão do número de matrículas e parâmetros de qualidade da oferta. “A educação, o pensamento pedagógico, as políticas assumiram essa missão igualitária, ao menos corretiva das desigualdades”. (ARROYO, 2015, p. 18).

Em 2005, a Lei Federal nº. 11.114/05²⁰ estabelece que crianças com 6 anos de idade devem ser matriculadas no primeiro ano do EF. Subsequente, a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, estabelece que a duração do EF deve ser de 9 anos, cabendo aos municípios adequarem-se para o atendimento até o ano de 2010.

Arelaro *et al.* (2011) explicam que a justificativa do Ministério da Educação (MEC) no momento da promulgação da lei era de caráter compensatório, a fim de equiparar as crianças mais e menos abastadas.

A consideração de que as crianças de 6 anos ainda estavam fora da escola, seja pela não obrigatoriedade ou por não existir oferta de vagas suficientes na educação infantil pública, gerou um aparente consenso de que o ensino fundamental de nove anos garantiria um maior número de alunos matriculados nas escolas brasileiras e, portanto, asseguraria a essas

¹⁹ Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constituicao.htm#art7xxv

²⁰ " Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental" " Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: I – matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11114.htm

crianças a efetivação do seu direito à educação (ARELARO, et al. 2011, p. 38).

Contudo, a realidade não condizia com a legislação, crianças da EI continuavam fora das escolas, então de que adiantaria aumentar o tempo escolar? E como garantir de fato a qualidade dessa oferta? Além disso, havia, ainda, o problema de crianças com seis anos incompletos matriculadas no EF, por decisão das famílias ou escolas ²¹, sem possibilidade de argumentação ou análise das especificidades da EI²².

Após três anos da Lei Federal nº. 11.114/05, o governo federal determinou, com a EC 59/2009, que todas as crianças de quatro anos deveriam ser obrigatoriamente matriculadas em pré-escolas pelos seus responsáveis, indicando a meta de universalização do segmento pré-escolar. Arelaro *et al.* (2011) questionam o porquê de esta determinação não ter acontecido anteriormente, junto com a ampliação da EI. Os autores fazem uma crítica ao Estado, alegando que as medidas afetam a EI, dividindo-a em dois períodos (0 a 3 - 4 e 5 anos), possibilitando uma subdivisão também nos espaços de atendimento, como em creches, pré-escolas e escolas municipais que atendem a pré-escola.

A obrigatoriedade da EI é defendida neste trabalho, visto sua importância em diversos aspectos da sociedade, o que se questiona é a maneira como a política é interpretada e implementada, ou seja, como acaba sendo colocada em prática (MAINARDES, 2006). É importante avaliar se a política em execução está sendo benéfica ou corroborando a manutenção das desigualdades.

O texto da CF de 1988 destaca que o ensino do 0 aos 3 anos não é obrigatório, todavia, dos 4 aos 17 anos de idade torna-se obrigatório²³ e gratuito é um direito público subjetivo²⁴, portanto, a EI pertencente a este contexto.

²¹ [...] o CNE autorizou, em 2010, pelo terceiro ano consecutivo, a manutenção das matrículas das crianças de 5 anos no ensino fundamental, quando ali estiverem sido matriculadas, caso tenham cursado dois anos de educação infantil. (ARELARO *et al.* 2011, p. 49).

²² Após muitos processos e indecisões quanto à idade certa de matricular a criança no ensino fundamental, em 2019 [...] “o Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) julgou constitucional a fixação da data limite de 31 de março para que estejam completas as idades mínimas de quatro e seis anos para ingresso, respectivamente, na educação infantil e no ensino fundamental”. Fonte: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=385446>

²³ A educação é um direito e uma obrigação, [...] “quer dizer, em vista da exigência de educação obrigatória, não é negociada com a população atingida pela obrigatoriedade, ou com seus

O Plano Nacional de Educação - PNE - LEI N° 13.005/2014, promulgado (com atraso de três anos) com validade de 10 anos, coloca em voga a discussão sobre o direito público subjetivo e traz metas que impactam diretamente a qualidade e o atendimento da EI.

Em sua primeira meta, o PNE coloca em foco a universalização do atendimento às crianças de quatro e cinco anos, o que acentua a exclusão da etapa da creche.

Para a pré-escola, o PNE repete a meta de universalização definida na Emenda Constitucional nº 59/2009, que modificou a definição da faixa de obrigatoriedade escolar. [...] é importante lembrar que a nova definição da faixa de educação compulsória não só ampliou esse dever, mas também modificou sua concepção: anteriormente a obrigatoriedade era referida à etapa educacional obrigatória – o ensino fundamental –, enquanto que agora ela utiliza o critério da idade do alunado para essa delimitação: dos quatro aos 17 anos de idade. (CAMPOS, et. al. 2014. p. 336).

Seguindo a ideia de suprir as demandas do plano anterior, o PNE (2014 – 2024) atual apresenta estratégias, políticas de colaboração entre os entes federados, expansão na oferta, levantamento de demandas, redução das desigualdades de acesso, estruturação física, avaliação da qualidade, formação dos profissionais, políticas de inclusão, valorização da diversidade, entre outras (CÔCO; SALGADO, 2018).

Estratégias para que se efetive a universalização da pré-escola e que se reconheça a necessidade de combate às desigualdades são apresentadas no PNE (2014-2024):

- 1.2. garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a dez por cento a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até três anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;
- 1.4. estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;

responsáveis, a dispensa da educação; não existe o direito de prescindir da educação obrigatória. Portanto, embora seja indispensável evidenciar a dimensão de obrigação/dever do Estado em assegurar a escolaridade obrigatória, deve-se também considerar a dimensão de obrigação de matrícula e frequência à escola que atinge crianças, adolescentes e seus responsáveis". (FARENZENA, 2010. p. 198).

²⁴ [...] Trata-se de uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo). (DUARTE, 2004. p. 113).

1.10. fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;

1.12. implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até três anos de idade; (BRASIL, 2014).

As metas dialogam com os documentos que consideram a necessidade de oferecer diversos serviços às crianças, para além da educação, problematizando a educação como salvacionista.

A meta um versa diretamente sobre a EI, entretanto, outras metas também perpassam esta etapa educacional²⁵ com questões sobre o atendimento às pessoas com deficiência, avaliações da EB, a qualidade, a formação docente e financiamento, por exemplo (COUTINHO; MORO, 2017).

A partir do breve olhar das políticas educacionais em um contexto nacional, é importante voltar o foco para o município de Fazenda Rio Grande – PR, e o modo como esta localidade executa as políticas de educação, já que não dispõe de um sistema de ensino próprio, logo, fica submetido à regulamentação estadual²⁶. Seguindo as orientações/normativas do Processo nº 1265/14 Deliberação Nº 02/14 aprovada em 03/12/14 que se refere a “Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Paraná”:

Art. 4.º - A Educação Infantil deve ser oferecida em Centros de Educação Infantil, que se caracterizam como espaços institucionais, de ensino, públicos ou privados, atendendo às crianças em seu processo de desenvolvimento integral no sistema educacional da primeira infância, no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados pelo conselho de educação ao qual está vinculado. (PARANÁ, 2014).

Embora estejam previstas na regulamentação dois tipos de jornada – integral ou parcial – as famílias de Fazenda Rio Grande dispõem unicamente do meio período.

Art. 9.º - A organização de grupos infantis deve respeitar as condições concretas de desenvolvimento das crianças e suas singularidades, bem como os espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos existentes

²⁵ Como as metas 4, 7, 19 e 20.

²⁶ O Estado, neste caso, aprova, fiscaliza e normatiza pareceres aos municípios que não possuem sistema próprio de ensino. O financiamento e execução dos pareceres são delimitados aos municípios.

na escola, tendo como parâmetro a seguinte relação professor/criança: I - do nascimento a um ano de idade - até seis crianças por professor; II - de um a dois anos de idade - até oito crianças por professor; III - de dois a três anos de idade - até doze crianças por professor; IV - de três a quatro anos de idade - até quinze crianças por professor; V - de quatro e cinco anos de idade - até vinte crianças por professor. § 1.º - As vagas serão limitadas segundo a capacidade do número de alunos por turma e professor, definida pela escola no início do ano. § 2º - A matrícula pode ser efetivada durante o ano de trabalho educacional, desde que não ultrapasse a capacidade de atendimento com qualidade das turmas de Educação Infantil. (PARANÁ, 2014).

A orientação sobre os grupos infantis corrobora a prática realizada no município. As escolas encontram dificuldades em ofertar vagas todas as crianças. Ou seja, a demanda é grande, as escolas buscam respeitar o número máximo de alunos por turma e a prefeitura não soluciona o problema dos familiares que necessitam de vagas em período integral. O número máximo de crianças deve ser respeitado sem dúvidas, todavia, essa educação de meio período pode contribuir para a desigualdade social, posto que as famílias não encontram locais devidamente seguros, que ofereçam educação e cuidado no período sem escola.

Quanto a avaliação das propostas pedagógicas, o estado do Paraná, em 2006, elaborou o documento “Orientações para (re) elaboração, implementação e avaliação de proposta pedagógica na educação infantil”, visando subsidiar instituições de EI paranaenses com aporte da Deliberação Nº 02/05 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, esta que, [...] “regulamenta a Educação Infantil no sistema estadual do Paraná, tendo caráter mandatório para os estabelecimentos que pertencem a esse sistema” (PARANÁ, 2006).

As políticas públicas deveriam ter seu cumprimento efetivado, posto que, quando necessitamos da ação judicial para a garantia de um direito, poucos são os beneficiados. “A democratização do acesso à escolaridade básica faz do ensino uma oportunidade para todos, seja qual for a circunstância pessoal e sua origem social” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1988, p. 325). Pessoas menos abastadas, ou caso desconheçam funcionamento de uma ação judicial não conseguem argumentar e exigir seus direitos de maneira equivalente aos demais. As ações podem ser coletivas ou individuais, o que coloca o direito como algo privado. No caso do município de Fazenda Rio Grande não é divulgado se existem casos de ações judiciais.

Quando um indivíduo exerce seu direito ao ensino obrigatório de forma isolada e não coletiva, ele está acionando uma norma geral e abstrata em

seu interesse próprio. Contudo, vale destacar que, para o indivíduo fazer funcionar a máquina estatal em seu interesse, é preciso que, por trás do interesse particular, também o interesse público seja protegido (afinal, trata-se de um direito público). Aliás, este aspecto assume função de destaque no quadro de um Estado Social, pois o objeto da proteção recai sobre um direito social e este aspecto não pode ser desprezado. (DUARTE, 2004. p. 115).

Ao discorrer sobre o direito à educação para jovens e crianças, no viés judicial, em sua tese, Silveira (2010) afirma que a EI, para o segmento 0 a 3 anos não é direito público subjetivo. Não obstante, apresenta argumentos presentes na própria CF, no ECA e na LDB 9394/96 que corroboram a ideia de possibilidade de acionar órgãos competentes a fim de reivindicar matrículas de 0 a 3 como direito público subjetivo.

Além do acesso, outro aspecto relevante nessa discussão é a qualidade do ensino. O acesso à EI ou à EB, sem demais políticas públicas, não garantem uma educação de qualidade que promova equidade entre as crianças da EI e demais alunos (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2003). Por este motivo a CF de 1988 determina que: [...] “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; VII - garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988). Acesso e permanência são discutidos por Ximenes (2014) como direito e qualidade da educação, classificando a última premissa mencionada como:

[...] é expressão da dimensão interna (material) do ensino, ou seja, das condições de oferta, da gestão e dos processos educativos, responsáveis por assegurar que tais fins ou resultados relevantes sejam alcançados. Sem esses requisitos, ainda que se universalizem disponibilidade e acesso, terá fracassado a educação enquanto bem público universal e enquanto direito fundamental de dimensão coletiva. (XIMENES, 2014, p. 131).

Permanência e acesso também configuram conteúdo do direito à educação e da qualidade à educação, que para Ximenes (2014) também é um bem público, que é pensado antes mesmo do direito à educação. A qualidade na EI, durante um longo período foi vista como preparação das crianças para o EF1, como descreve Rosemberg (2015):

Ao refletirmos sobre a trajetória da educação infantil brasileira nas últimas décadas, observamos investidas para dissociar creche e pré-escola: para a pré-escola, observa-se o fortalecimento crescente de sua institucionalização e formalização, aproximando-a da institucionalização e formalização do ensino fundamental, nos moldes do que se tem denominado em inglês de *schoolification*. Por exemplo, a Emenda Constitucional n. 59/09, que instituiu a obrigatoriedade de matrícula/frequência de crianças de quatro e cinco

anos na pré-escola, aproxima essa etapa ao ensino fundamental, aproximação enfatizada pela recente campanha para o processo de alfabetização esteja completo aos seis anos de idade, mais um dos “cavalos de Tróia” da educação infantil. (ROSEMBERG, 2015, p. 231).

Corrêa (2003) descreve a relação entre qualidade e direito à EI destacando que o direito passa a ser explicitado e reconhecido também quanto ao atendimento à criança pequena. A educação é um direito que une diferentes campos como a Sociologia da Infância, a pedagogia, a psicologia, a saúde, a política, a sociologia, entre outras áreas, que reconhecem este direito e que advogam a seu favor, mesmo que os objetivos específicos venham a divergir. Apesar das dificuldades no cumprimento do direito, vale ponderar as conquistas até o momento e os desafios que ainda estão por vir.

A exigência de matrícula para crianças de 4 e 5 anos é uma grande conquista, posto a importância da EI para a sociedade como um todo. O direito à educação para todas as pessoas garantido em lei, universalizado, gratuito e obrigatório para a EB, um estatuto que protege a criança e seu direito de viver a infância, são fatos históricos significativos na perspectiva dos direitos humanos e direitos das crianças.

Ataques à democracia, à educação e aos direitos sociais nos revelam a necessidade de mantermos os movimentos, estudos e ações públicas em defesa de uma escola pública, gratuita e de qualidade para todas as crianças desde seu nascimento. O intuito *continus* deve ser o de expandir políticas e propor documentos orientadores, a fim de nortear o trabalho docente e garantir os direitos das crianças.

Para além da legislação, há documentos orientadores que auxiliam docentes nas instituições educativas e escolas, como será apresentado no próximo capítulo. A ênfase recairá acerca de como os documentos orientam e mencionam a qualidade da EI e os espaços para as crianças, para os docentes, para a comunidade escolar e quais concepções adotam.

2 O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÃO ENTRE NORMAS, PADRÕES, AMBIENTE E ESTÉTICA.



A criança, na realidade, é uma construção social, é um ser “que existe” em plenitude no “aqui e agora”, produzindo “enredos” e inserindo-se em “cenários” que, muitas vezes, não são feitos para ela. (HORN, 2004. p. 26)

A criança tem sua vida determinada por adultos, seus tempos desrespeitados por instituições, suas vontades obstruídas por atividades e seus espaços limitados por salas. Essa problemática, externada neste capítulo, demanda compreender e discutir como o espaço é apresentado e proposto por documentos orientadores do MEC, da Secretaria de Estado de Educação do Paraná e da Secretaria Municipal de Educação, de Fazenda Rio Grande.

As adversidades das crianças com seus corpos limitados dentro das instituições educacionais são descritas por Horn (2004) de modo a pensarmos o tempo diário que as crianças passam nas instituições, sobre como suas identidades e culturas são atravessadas por estas instituições e quais relações são estabelecidas.

Apesar das necessidades das famílias ao período integral, e este ser um direito a fim de que as crianças estejam assistidas durante a jornada de trabalho dos familiares, não parece fácil que crianças pequenas e bem pequenas

permaneçam de 4 a oito horas em locais que nem sempre respeitam suas culturas, diversidades e necessidades.

Bazílio e Kramer (2011) reforçam o argumento de Horn (2004), e ressaltam que a inclusão das crianças pequenas em instituições educacionais é benéfica e necessária quando a realidade da instituição possibilita a interação entre elas e seus pares, permite assistência educacional e de outros serviços a crianças e familiares. Contudo, a realidade dessas instituições nem sempre corresponde ao que é ideal para a comunidade; os autores apontam, entre os obstáculos presentes, a falta de planejamento financeiro e pedagógico para que as necessidades das crianças sejam verdadeiramente atendidas.

A legislação, de modo geral, faz parte do ciclo entre o pensar e o agir em função de atender os direitos das crianças e de toda a sociedade, no campo da educação acontece o mesmo. Normativas e documentos norteiam o cotidiano de instituições escolares a fim de garantir padrões mínimos de qualidade no atendimento. Neste capítulo, discutiremos como cada ente federado corrobora a questão educacional, com destaque ao espaço destinado às crianças que frequentam a EI em instituições educacionais públicas. O conceito de qualidade legítima determinadas políticas, no próximo tópico apresentaremos padrões de qualidade a partir de pesquisas e documentos mandatórios e orientadores desenvolvidos pelo MEC e Secretaria de Educação do Paraná.

2.1 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A exigência de padrão de qualidade como norma maximizadora e, ademais, além de teórica e metodologicamente justificável, uma decorrência axiológica da própria prescrição jurídica de fins públicos para a educação, previstos de forma ampla na Constituição de 1988 e, principalmente, nos tratados internacionais de direitos humanos. A qualidade, nesse sentido, é expressão da dimensão interna (material) do ensino, ou seja, das condições de oferta, da gestão e dos processos educativos, responsáveis por assegurar que tais fins ou resultados relevantes sejam alcançados. Sem esses requisitos, ainda que se universalizem disponibilidade e acesso, terá fracassado a educação enquanto bem público universal e enquanto direito fundamental de dimensão coletiva. (XIMENES, 2014, p. 132).

Embora as matrículas nas escolas sejam obrigatórias, as matrículas a partir dos 4 anos, é comum que as vagas sejam insuficientes, sobretudo se a demanda é para crianças de 0 a 3 anos. Ainda assim, quando o problema do acesso é resolvido, destaca-se a questão da qualidade. A qualidade é tema de documentos, projetos pedagógicos, currículos em todas as etapas e

modalidades educacionais. Esse aspecto da EI também é nosso objeto de análise neste capítulo, com ênfase em atendimento às crianças em idade pré-escolar.

Inicialmente, é imprescindível a análise da definição de qualidade, pois trata-se de um aspecto complexo, que ultrapassa uma definição única. A qualidade pode ser definida de modos diferentes considerando-se a localização espaço-geográfica, a mudança do perfil do público atendido, enfim, esses são alguns fatores que podem determinar do que se fala quando se fala em qualidade.

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede para a infância e sobre como deveria ou poderia ser. (BONDIOLI, 2004. p. 14).

O alcance da qualidade na educação tem relação direta com a educação pública e gestões democráticas, incorporando a comunidade escolar, os profissionais das instituições escolares e membros políticos às discussões e decisões sobre a instituição escolar. Buscando assim, definições locais de qualidade, considerando as especificidades de cada região, como será descrito neste tópico.

Além do direito ao acesso, devemos refletir e planejar a utilização e a qualidade da oferta da educação, conseqüentemente do espaço destinado para tal atendimento.

Zabalza (1998) nos apresenta três dimensões de qualidade:

1- Vinculada a valores: relacionada a valores vigentes, ou seja, qualidade pensada a partir de valores que já pertencem à instituição e às pessoas.

2- Vinculada à efetividade: relacionada a bons resultados obtidos nas instituições quanto ao que se propôs como qualidade.

3- Vinculada à satisfação dos participantes no processo e dos usuários desse processo: relacionada à satisfação, bem-estar, como uma clientela, é utilizada no ramo empresarial com seus trabalhadores, por exemplo.

Essas dimensões apresentam concepções de qualidade que envolvem a instituição, os profissionais, e as ações governamentais, entretanto, Zabalza (1998) apresenta três componentes reconhecidos em situações em que a qualidade de fato foi efetivada: “Uma identificação com valores-chave formativos”: valores que considerem a criança, seu desenvolvimento integral e a sociedade; “Alguns resultados de alto nível”: aferidos a partir de parâmetros de qualidade; “Um clima de trabalho satisfatório para aqueles que participam da situação ou do processo educativo”: profissionais envolvidos e satisfeitos desempenham o trabalho com qualidade efetivada, ou seja, valorização do profissional da educação, a fim de beneficiar todos os agentes incluídos e que perpassam a educação.

A qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem, mas sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico (por isso faz-se mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói dia a dia e de maneira permanente. (ZABALZA, 1998, p. 32).

A qualidade educacional depende também de fatores que estão além dos muros da escola. A fim de ilustrar as condições culturais da escola, Dourado e Oliveira (2009) corroboram a afirmação, bem como-reforçam a necessidade de políticas públicas que priorizem a educação a partir de:

[...] aumento dos recursos destinados à educação, regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, otimização e maior articulação entre as políticas e diversos programas de ações na área: efetivação da gestão democrática dos sistemas e das escolas, consolidação de programas de formação inicial e continuada, articulados com a melhoria dos planos de carreira dos profissionais de educação. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 206).

Concepções acerca do ser humano e sociedade são questões necessárias para que se construa e efetive qualidade nos sistemas educacionais e instituições escolares. Pensar a qualidade é uma variável determinante para que o direito à educação e à Educação Infantil seja de fato efetivado, para que o direito se associe à cidadania e não mais somente à assistência (QUERZÉ, 2013 e XIMENES, 2014). Considerando a necessidade de oferecer qualidade e parâmetros mínimos de atendimento, foram elaborados parâmetros e indicadores de qualidade para a Educação Infantil.

Dentre outros critérios a serem padronizados e avaliados, foi considerado o espaço visto que pode ser um determinante de manutenção do *status quo* (PAULA; NOGUEIRA, 2018), tendo em vista a realidade dos agentes que integram a escola, como a comunidade e seu entorno, por exemplo.

[...] a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo contraditoriamente, desse modo, para a transformação e manutenção dessas relações. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Os Indicadores de Qualidade na Educação Brasileira, como um modelo de avaliação da qualidade pretendida para a educação, é um exemplo de análise dos parâmetros propostos para a efetivação da qualidade. Aferir a qualidade da educação a partir das avaliações externas propostas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, determinou indicadores como parâmetros mínimos de qualidade para a oferta da educação (RIBEIRO *et al*, 2005).

O documento, como indicado por Zabalza (1998), Dourado e Oliveira (2009), Querzè (2013) e Ximenes (2014), apresenta metas relacionadas ao atendimento, recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino, divulgação de parâmetros de qualidade dos serviços destinados às crianças, entre estes, padrões de infraestrutura, para prédios já existentes e novos.

Em 2015, uma equipe de pesquisadoras elaborou o documento “Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto” (BRASIL, 2015) e o livro “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto” (SOUZA; MORO; COUTINHO, 2015), ambos fortalecendo a necessidade de avaliações de contexto na EI, considerando o máximo de aspectos possíveis, como aferir a qualidade da inserção das crianças e familiares nas escolas e creches, a comunicação com os familiares, as diversidades e diferenças, a participação e cooperação, as brincadeiras, manifestações de arte, interações com a linguagem, com o espaço, além da observação, do planejamento e da avaliação. “Fazer a qualidade é um trabalho que se desenreda com o tempo, que não se pode dizer nunca que esteja concluído, que cresce em si mesmo com um movimento espiral”. (BONDIOLI, 2004. p. 16).

A qualidade na educação também é objeto de estudo de pesquisadoras italianas da Universidade de Pávia. Laura Cipollone, Egle Becchi, Anna

Bondioli, Roberto Centazzo e Monica Ferrari, e demais integrantes da equipe de estudos da EI. As pesquisas envolvem temas como indicadores e avaliação da qualidade da EI, formação docente, tangenciando também a temática espaço. Seus escritos vêm sendo traduzidos para o português²⁷ e divulgados, no intuito de explicitar mais detalhadamente questões acerca de gestão e avaliações institucionais democráticas. A qualidade é descrita como um direito integrante e indissociável da EI.

[...] para que o direito de acesso aos serviços educacionais se transforme em direito de acesso aos saberes e em direito de cidadania, é preciso que a quantidade se associe a qualidade dos próprios serviços. (QUERZÉ, 2013. p. 52).

Na publicação “Instrumentos e indicadores para avaliar a creche”, Bondioli (2014) nos leva a questionar o que é, e como devemos analisar, a qualidade, afirmando que esta [...] indica não somente o que é apreciável, mas também o que é desejável, que se deseja realizar; é um “bem” a ser buscado, um objetivo a ser perseguido, um ideal a ser atingido (Id. Ib., 2014. p. 49).

Desse modo, a qualidade deve ser pensada de maneira a observar cada instituição como única, sem comparativos com outras escolas, analisando sua realidade física, pessoal, cultural e aferindo o que se pode melhorar e como fazê-lo dentro do contexto específico de cada unidade. Obviamente não se deve desconsiderar a importância de padrões mínimos de qualidade, a fim de garantir o funcionamento das instituições escolares. O uso de planejamentos²⁸ por entes federados, escolas e sociedade poderia assistir programas de ampliação e garantia da qualidade. O espaço, como foi possível observar, é um elemento que se relaciona ao acesso e ao direito, quanto à necessidade de infraestrutura

²⁷ As autoras e organizadoras [...] compõem o grupo de pesquisadores da Universidade de Pavia, inaugurado nos anos de 1970. (SOUZA; MORO, 2014 s/p). Os temas de concentração dos estudos do grupo são: [...] o diálogo entre a prática educativa; a pedagogia do jogo; a história da infância e da educação; a avaliação formativa de/em contexto; assim como a formação “reflexiva” dos professores e demais profissionais da educação. (SOUZA; MORO, 2014 s/p).

²⁸ Em 1998, [...] como um dos pilares para a qualidade da educação, o MEC assinou um novo acordo de financiamento com o Banco Mundial, para a melhoria da qualidade das escolas fundamentais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste: o Fundo de Desenvolvimento da Escola Básica (FUNDESCOLA). O acordo estabelecia a adoção de uma modalidade de planejamento escolar conhecida como Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). A qualidade educacional seria alcançada pela adequada combinação de insumos escolares (pacotes didáticos, equipamentos, reformas), pelo repasse de dinheiro direto à escola e por um modelo de gestão capaz de utilizar esses insumos eficientemente. (FONSECA, 2009. p. 170)

física, e a qualidade, posto que o espaço educa, não é neutro, limita ou amplia possibilidades de experiências culturais e de diversidade.

2.1.1 ANÁLISES DE DOCUMENTOS NORTEADORES EM ÂMBITO NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL

Enquanto humanos, estamos inseridos no campo político ²⁹, ainda que sejamos agentes passivos, que perpassa e compõe diversos outros campos ³⁰, como o educacional, interseccionando-o através de interesses e estratégias que os envolvem.

As relações de poder e dominância podem gerar discordâncias e fragmentações entre os campos, principalmente quando o campo é a EB e subcampo em questão é a EI. Questões que perpassam este subcampo são, por exemplo, relacionadas à faixa etária, a quais crianças frequentarão instituições escolares, ao modelo de atendimento, à qualidade desse atendimento, ao tipo de política implantada facilitadora ou reprodutora, orientada pela teoria do capital humano³¹ (FRIGOTTO, 2010).

Políticas públicas não são neutras e têm em si objetivos (SARMENTO, 2005) pontuais, sobretudo relacionados ao mercado, cujas interferências são cada vez mais presentes na educação, desde a mais tenra idade da criança, através de reformas educativas, iniciativas de empresas privadas, gerando precariedade da oferta educacional e terceirização dos serviços. Além de certa responsabilização designada a gestores locais. (ADRIÃO, 2013).

Esta relação se dá nas instituições conveniadas e privadas com maior ênfase, como ficou muito nítido neste momento de pandemia. Observou-se com

²⁹ O campo político é definido como um espaço relativamente autônomo, dependente de um universo de regras, crenças e papéis próprios (CANÊDO, 2017, p. 90). É um campo de lutas e forças que se planeja de acordo com as necessidades externas, em que sua existência relacional é oriunda de uma relação entre as organizações com seus mandantes e mandatários. Funciona como um instrumento de produção política entre posições oposicionistas.

³⁰ O campo é um sistema de posições estruturadas, ocupadas por diferentes agentes, é um microcosmo no macrocosmo que é o espaço social. Também possui regras e apostas específicas.

³¹ A teoria do "Capital Humano" foi desenvolvida no século XX por economistas seguidores de A. Marshall, como o também economista Schultz, mencionado por Bruno (2000): "La teoría del capital humano explica esto en función de problemas en el acceso a los centros de adquisición de capital humano y a otras imperfecciones del mercado. De esta forma, la teoría del capital humano sugiere, en su versión más extrema (competencia perfecta), que los pobres lo son porque no han invertido en capital humano, lo que a su vez se debe a sus gustos, reflejados en una elevada tasa de impaciencia o preferencia temporal". (BRUNO, 2000, p. 76)

frequência a falta de neutralidade política, os líderes políticos dialogaram com as instituições privadas a fim de tomar decisões para todas as crianças, independentemente das condições do atendimento de cada escola em particular frequentada pela criança.

Outra questão diretamente ligada a esta problematização é a escolarização precoce, predeterminada por sistemas econômicos, que pode ser imposta às crianças da pré-escola (SACRISTÁN, 2005), ou seja, a criança e seu tempo podem não ser respeitados. Nesse caso, a instituição apenas forma mais um aluno treinado e sem proporcionar o desenvolvimento pleno da criança, com suas infâncias e culturas respeitadas.

Com o intuito de compreender como se desenvolveram as políticas educacionais para a EI brasileira, nos debruçamos sobre documentos publicados pela União, pelo estado do Paraná e pelo município de Fazenda Rio Grande - PR. Iniciamos com a análise do artigo 8º da LDB 9394/96, que determina:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. § 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. (BRASIL, 1996).

Fica claro, portanto, que os documentos elaborados pela União devem ser utilizados por estados e municípios, a fim de embasar os sistemas de ensino das demais esferas administrativas (estados e municípios) na elaboração de sua legislação educacional.

Diversos são os documentos e normativas elaborados e publicados a partir da década de 1990 com a perspectiva de uma educação infantil inclusiva e que respeite o direito das crianças ao acesso à educação, e que ofereça acesso e permanência da criança com qualidade. Todavia, algumas lacunas quanto ao real reconhecimento da infância foram observadas em alguns desses documentos/normativas, principalmente quanto à qualidade da oferta da EI à garantia de equidade do atendimento.

Dessa maneira, a definição de qualidade passa a contemplar outros elementos pertencentes ao universo da EI, como a infraestrutura, o espaço e o ambiente. Essa nova perspectiva é importante porque possibilita que os espaços

sejam utilizados e planejados para atender as necessidades das crianças pequenas, visto que, a educação infantil é para elas.

Diversos foram os documentos orientadores e mandatórios, deliberações e resoluções elaborados em âmbitos federal, estadual e municipal, com o intuito de corroborar a LDB 9394/96 quanto à melhoria da qualidade da oferta na EI. É possível observarmos isso no quadro 3:

Quadro 3: DOCUMENTAÇÃO PARA A EI EM ESFERAS: NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL APÓS A CF DE 1988

DOCUMENTOS	ESFERA QUE ELABOROU
Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças – 1995 ³²	Nacional - MEC e Secretaria de Educação Básica (SEB)
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 ³³	Nacional - Poder executivo e MEC
Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil – 1998 ³⁴	Nacional - Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação.
Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI) ³⁵ - 1998	Nacional - Ministério da educação e do desporto secretaria de educação fundamental
Diretrizes Operacionais para Educação Infantil - 2000	Nacional - Câmara de Educação Básica/ Conselho Nacional de Educação - CNE
Plano Nacional de Educação - 2001	Nacional - Congresso Nacional
Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas - 2002	Nacional - MEC - Secretaria de Ensino Fundamental (SEF)
Plano Municipal de Educação de Fazenda Rio Grande – PR - 2004 ³⁶	Municipal - Câmara de vereadores e Secretaria Municipal de Educação
Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação - 2005	Nacional - MEC - Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF) - Coordenação Geral e Educação Infantil – (COEDI) - Departamento de Políticas Educacionais (DPE)
Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná - Deliberação n.o 02/05 - 2005	Estadual - Sistema estadual de ensino do estado do Paraná

³²“Sua primeira versão foi preparada no contexto de um projeto de assessoria e formação de profissionais de creche de Belo Horizonte, financiado por Vitae*. Posteriormente foi discutido no 1º Simpósio Nacional de Educação Infantil, em Brasília. A partir do final de 1994, contou com o apoio do Ministério de Educação e do Desporto, que organizou um encontro de especialistas, em São Paulo, para discutir a segunda versão do documento. Outros grupos e pessoas também colaboraram com críticas e sugestões durante todo o período de elaboração do texto”. (BRASIL, 2009) A segunda versão traz o mesmo texto no corpo do documento.

³³ Também conhecida por Carta Magna da Educação Brasileira.

³⁴ Material suspenso e substituído pelo de Política Nacional, de 2005.

³⁵ Documento de três volumes que sofre críticas de especialistas da área da EI, devido a sua desconsideração às especificidades das crianças da EI. Além das concepções de EI diferentes das perspectivas apresentadas em documentos anteriores, bem como, sua publicação que foi anterior a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (de caráter mandatório). (CERIS ARA, 2002)

³⁶ Lei nº 202/2004 de 4 de julho de 2004. Aprova o Plano Municipal de Educação de Fazenda Rio Grande - PR

Resolução no 0162/05 - determina normas técnicas sanitárias para os Centros de Educação Infantil no Estado do Paraná - 2005	Estadual - Sistema estadual de ensino do estado do Paraná
Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil – 2006	Nacional - MEC - SEB
Parâmetros básicos de infraestrutura dos estabelecimentos de educação infantil – 2006	Nacional - MEC - SEB
Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2ª ed.) - 2006	Nacional - MEC - SEB
Orientações para (Re) elaboração, Implementação e Avaliação de Proposta Pedagógica na Educação Infantil. 2006.	Estadual - Superintendência de Educação – Departamento de Ensino Fundamental – Coordenação Pedagógica de Educação Infantil
Orientações pedagógicas da educação infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico – 2015. Documento com dois volumes.	Estadual- Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – Resolução 05/2009	Nacional - MEC - CNE - Câmara de Educação Básica
Indicadores da Qualidade na Educação Infantil - 2009	Nacional - MEC - SEB
Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil – 2009.	Nacional - MEC - SEB
Política de educação infantil no Brasil: relatório de Avaliação – 2009	Nacional - MEC – SEB - UNESCO
Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (a partir da Resolução CNE/CEB no 5/09) – 2011	Nacional - MEC – CNE – Câmara de Educação Básica
Brinquedos e brincadeiras de Creche – 2012	Nacional - MEC – SEB
Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial – 2012	Nacional - MEC - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) - Instituto Avisa Lá ³⁷
Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais – 2012	Nacional - CEERT
Oferta e demanda de educação infantil no campo – 2012	Nacional - MEC - Secretaria de educação básica diretoria de currículos - Educação integral coordenação geral de educação infantil
Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação – 2012	Nacional - MEC

³⁷ Organização não Governamental – ONG, que contribui para a formação continuada de docentes.

Relatório do monitoramento do uso dos indicadores da qualidade na educação infantil – 2013	Nacional - Secretarias Municipais de Educação - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME)
Monitoramento do uso dos indicadores da qualidade na Educação Infantil – resumo executivo – 2013	Nacional - Secretarias Municipais de Educação - UNCME
Instrumento de acompanhamento da expansão da oferta da educação infantil, urbana e rural – 2014	Nacional - MEC
Plano Nacional de Educação (2014 -2024) - 2014	Nacional - Congresso nacional
Diretrizes em Ação: Qualidade no dia a dia da Educação Infantil – 2015	Nacional - MEC – UNICEF – Avisa Lá
Contribuições para a Política Nacional: Avaliação da Educação Infantil a partir da avaliação de contexto – 2015	Nacional - MEC – SEB – Coordenação geral de Educação Infantil (COEDI)
Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e Perspectivas – 2015	Nacional - MEC - Secretaria de educação básica diretoria de currículos e educação integral - COEDI
Plano Estadual de Educação do Paraná (2015 – 2025) - 2015	Estadual - Assembleia Legislativa do Estado do Paraná
Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e Mediações – 2016	Nacional - MEC – COEDI – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFJR) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO)
Base Nacional Comum Curricular – 2017	Nacional - CNE – MEC
Referencial Curricular do Paraná – 2018 ³⁸	Estadual - Secretaria de Estado da Educação do Paraná. (SEED/PR) – Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR) – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PR) – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/PR)

Fonte: A autora (2020)

Observa-se que existem normas e orientações quanto ao cotidiano das instituições escolares, à qualidade da oferta e a condições de permanência, tangenciando o espaço físico em diversos aspectos. Entretanto, não são todos os documentos enfatizam o espaço, sua utilização, elaboração e função. Entretanto, o espaço já era descrito como um padrão de qualidade em normativas e documentos mesmo antes da publicação da LDB 9394/96. No quadro 4 conseguimos analisar o conceito e a organização do espaço presentes nas leis, normativas e orientações.

³⁸ Documento elaborado após a publicação da Base Nacional Comum Curricular, em 20 de dezembro de 2017.

Quadro 4: O ESPAÇO FÍSICO DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DE ACORDO COM DETERMINAÇÕES E ORIENTAÇÕES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ E DO MUNICÍPIO DE FAZENDA RIO GRANDE – PR.

LEIS, NORMATIVAS E ORIENTAÇÕES.	COMO DESCREVEM O ESPAÇO FÍSICO DAS INSTIUIÇÕES ESCOLARES
<p>Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças – 1995</p> <p>Documento orientador</p>	<p>Apresenta o espaço amplo como um direito das crianças. Propõe melhoria dos espaços e qualidade dos objetos oferecidos às crianças. Considera a importância dos espaços internos e externos equiparadamente, bem como, qualidade pensada considerando o número de crianças em um mesmo espaço, espaços para recepção de familiares.</p>
<p>Lei de Diretrizes e Bases</p> <p>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996</p>	<p>Art. 70. Considerar-se-ão como manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a: [...] II – aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; [...]IV – obras de infraestrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar. (BRASIL, 1996).</p>
<p>Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI)³⁹ - 1998</p> <p>Documento orientador</p>	<p>A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. [...] para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. (BRASIL, 1998, p. 58).</p>
<p>Diretrizes Operacionais para Educação Infantil – 2000</p> <p>Parecer</p>	<p>Espaços Físicos e Recursos Materiais para a Educação Infantil a- Os espaços físicos das instituições de educação infantil deverão ser coerentes com sua proposta pedagógica, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, 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. b- As normas devem prever ainda o número de professores por criança, dependendo de sua faixa etária, entre 0 e 6 anos de idade, em consonância com Art. 25 da LDB/96. c- Os espaços internos e externos deverão atender às diferentes funções da instituição de educação infantil, contemplando: • Ventilação, temperatura, iluminação, tamanho suficiente, mobiliário e equipamento adequados; • Instalações e equipamentos para o preparo de alimentos que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, nos casos de oferecimento de refeição; • Instalações sanitárias suficientes e próprias para uso exclusivo das crianças; • Local para repouso individual pelo menos para crianças com até um ano de idade,</p>

³⁹ Documento de três volumes que sofre críticas de especialistas da área da EI, devido a sua desconsideração às especificidades das crianças da EI. Além das concepções de EI diferentes das perspectivas apresentadas em documentos anteriores, bem como, sua publicação que foi anterior a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (de caráter mandatório). (CERISARA, 2002)

	<p>área livre para movimentação das crianças, locais para amamentação e higienização e espaço para tomar sol e brincadeiras ao ar livre; • Brinquedos e materiais pedagógicos para espaços externos e internos dispostos de modo a garantir a segurança e autonomia da criança e como suporte de outras ações intencionais; • Recursos materiais adequados às diferentes faixas etárias, à quantidade de crianças atendendo aspectos de segurança, higienização, manutenção e conservação. (BRASIL, 2000).</p>
<p>Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas - 2002 Documento de subsídio/ orientador para municípios</p>	<p>Item importante, assim como, recursos materiais, infraestrutura, mobiliário, entre outros quesitos, todos de acordo com as especificidades das crianças e suas idades. Destaca os trabalhos interdisciplinares entre arquitetos e pedagogos, que propuseram a [...] “criação de espaços físicos e a aquisição de recursos materiais para o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, entre outros”. (BRASIL, 2002).</p>
<p>Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná - Deliberação n.o 02/05 – 2005</p>	<p>Art.19 - Os espaços serão projetados e/ou adaptados de modo a favorecer o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos, respeitadas as suas necessidades e especificidades de acordo com a proposta pedagógica da instituição. Parágrafo Único - Em se tratando de turma de educação infantil, em escolas de ensino fundamental e/ou médio, deverão ser reservados espaços para uso exclusivo das crianças de zero a seis anos. Art. 20 - Todo imóvel destinado à educação infantil dependerá de aprovação pelo órgão oficial competente. § 1.º - O prédio deverá estar adequado à educação infantil e atender normas e especificações técnicas da legislação pertinente. § 2.º - O imóvel deverá apresentar condições de localização, acesso, segurança, salubridade, saneamento, iluminação e higiene, em conformidade com a legislação que rege a matéria. Art. 21 - Os espaços internos deverão atender as diferentes funções da instituição de educação infantil e conter uma estrutura básica que contemple: I - espaços para recepção; II - espaço para professores e para os serviços administrativos, pedagógicos e de apoio; III - salas para atividades das crianças, com boa ventilação e iluminação, visão para o ambiente externo, com mobiliário e equipamentos adequados, respeitando área mínima de 1,5 m² por criança atendida; IV - refeitório, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos, que atendam as exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, nos casos de oferecimento de alimentação; V - instalações sanitárias completas, suficientes e próprias para o uso das crianças; VI - instalações sanitárias para o uso exclusivo dos adultos; VII - berçário, se for o caso, com área livre para movimentação das crianças; lactário; locais para amamentação e higienização, com balcão e pia; solário; respeitada a indicação da Vigilância Sanitária de 2,20 m² por criança. VIII - área coberta para atividades externas compatível com a capacidade de atendimento, por turno. Art. 22 - As áreas ao ar livre deverão possibilitar as atividades de expressão física, artística e de lazer, incluindo áreas verdes. (PARANÁ, 2005).</p>
<p>Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação - 2005 Documento normativo/mandatário</p>	<p>Garantir espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de Educação Infantil, considerando as necessidades educacionais especiais e a diversidade cultural. [...] espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; [...] Somente autorizar</p>

	<p>construção e funcionamento de instituições de Educação Infantil, públicas ou privadas, que atendam aos requisitos de infraestrutura. Adaptar os prédios de Educação Infantil de sorte que, em cinco anos, todos estejam conforme os padrões de infraestrutura estabelecidos⁴⁰. (BRASIL, 2005).</p>
<p>Parâmetros básicos de infraestrutura dos estabelecimentos de educação infantil – 2006⁴¹</p> <p>Documento norteador</p>	<p>Apresenta um trabalho interdisciplinar entre educadores, arquitetos, engenheiros e gestores educacionais de diferentes regiões do Brasil. Corrobora a ideia de um espaço que é ambientalizado por interações entre as crianças, professoras e demais profissionais das instituições. O documento 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–adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos”. (BRASIL, 2006).</p>
<p>Orientações para (re) elaboração, implementação e avaliação de proposta pedagógica na educação infantil.</p> <p>Documento orientador e de subsídio para as instituições de educação infantil – IEI.</p>	<p>“O espaço e a proposta pedagógica não podem ser pensados separadamente, pois as condições, o uso e a ocupação do espaço possibilitam ou impedem determinadas aprendizagens. O espaço educa. O modo como ele é organizado revela a idéia, a concepção educativa daqueles profissionais, a imagem de criança que eles têm; ou seja, o espaço revela a cultura sobre infância que os adultos que o organizaram compartilham. O espaço também pode manifestar a cultura infantil, produzida pelas próprias crianças daquele contexto. [...] Espera-se que as crianças possam vivenciar sua experiência de ser criança. Ou seja, elas devem poder se movimentar com liberdade e segurança; encontrar seus pontos de vista (de criança), desafios e modos de participar ativamente de todas as situações propostas; devem poder interferir na sua organização; conviver entre si e com os adultos ou estar sozinhas; brincar muito, tanto nos espaços internos quanto externos da IEI”. (PARANÁ, 2006).</p>
<p>Indicadores da qualidade na educação infantil -2009⁴²</p> <p>Documento orientador</p>	<p>O espaço é descrito em diversos indicadores, a fim de considerá-lo em diferentes contextos, assim, respeitando a diversidade das instituições escolares. Apresenta o espaço para todos (as) que frequentam as instituições, crianças, família, corpo docente, serviços, a fim de torná-lo um ambiente confortável, agradável e acolhedor para todos (as). Quanto à avaliação dos espaços, são propostos três indicadores: Espaços e mobiliários/ Materiais/ Espaços, materiais e mobiliários destinados aos adultos.</p>

⁴⁰ O documento determina que se deve considerar [...] “o Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004, no que diz respeito à adequação do espaço físico para o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais”. (BRASIL, 2005).

⁴¹ Documento com dois volumes e um encarte.

⁴² [...] “instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil” (BRASIL, 2009).

<p>Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (a partir da Resolução CNE/CEB no 5/09) – 2011</p> <p>Documento normativo/mandatário</p>	<p>[...] § 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: [...] V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2011).</p>
<p>Brinquedos e brincadeiras de Creche – 2012</p> <p>Documento técnico</p>	<p>É descrito de modo que tangencia brincadeiras, materiais, organização para brincadeiras, experimentação e socialização.</p>
<p>Oferta e demanda de educação infantil no campo – 2012</p> <p>Relato de pesquisa</p>	<p>Existência de salas de aulas compatíveis às atividades e à clientela; 2. Ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, 52 lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade, etc.; 3. Equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares; 4. Biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa online, entre outros, incluindo acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola; 5. Laboratório de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros; 6. Serviços de apoio e orientação aos estudantes; 7. Garantia de condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais; 8. Ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral; 9. Programas que contribuam para uma cultura de paz. (BRASIL 2012 <i>apud</i> DOURADO et al., 2007, p.181)</p>
<p>Diretrizes em Ação: Qualidade no dia a dia da Educação Infantil – 2015</p> <p>Guia informativo</p>	<p>A concretude dos espaços e a disposição dos materiais são elementos decisivos para revelar a identidade da Educação Infantil e, por consequência, o papel dos profissionais. Portanto, observar os espaços das creches e pré- -escolas, bem como refletir sobre eles, ajuda a entender o lugar da criança na sociedade, nas secretarias da educação e junto aos profissionais da área. (BRASIL, 2015).</p>
<p>Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e Mediações – 2016</p> <p>Documento orientador</p>	<p>Bibliotecas, cantos de leitura e materiais tecnológicos que compunham o espaço e possibilitem o acesso à cultura letrada.</p>

Fonte: A autora (2020)

Deste grupo de documentos, a palavra espaço aparece com referências diversas: ora designa conceito, ora se refere a materiais, ora a espaços físicos, ora a elemento curricular, ora a concepção de educação, enfim, como algo intrínseco às escolas e instituições educacionais. É evidente, portanto a impossibilidade de educar ou cuidar sem um espaço adequado e que atenda os requisitos descritos nos documentos.

O município de Fazenda Rio Grande não foi contemplado no quadro por não apresentar nenhuma especificidade quanto ao espaço em suas normas, deliberações ou pareceres. As propostas curriculares para a EI baseiam-se em atividades e aprendizagem das crianças pequenas. No momento deste estudo, a proposta curricular do município baseiam-se no Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Orientações com outros enfoques são transmitidas às docentes via formações continuadas promovidas pela Secretaria de Educação do município.

As lacunas deixadas nos documentos oficiais quanto à qualidade da EI foram ainda mais evidenciadas com a evolução das pesquisas sobre espaço da EI.

A preocupação com a baixa qualidade do atendimento foi crescendo à medida que surgiram os primeiros estudos sobre as condições de funcionamento dessas instituições, principalmente creches vinculadas aos órgãos de bem estar social. Eles revelaram as precárias condições dos prédios e equipamentos, a falta de materiais pedagógicos, a baixa escolaridade e a falta de formação dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias. (CAMPOS, *et al.* 2006. p. 89).

A LDB 9394/96, por exemplo, determina a EI como obrigatória e primeira etapa da Educação Básica, desse modo, visando à ampliação da qualidade do serviço oferecido, passa a exigir formação mínima para docentes atuantes com esta etapa educacional [você já disse isso lá na p.45]. Novas perspectivas curriculares e de acesso se fazem presente, oportunizando discussões acerca da definição de padrões de qualidade para a oferta da EI. Qualidade que deve abranger, entre outras, questões de infraestrutura, de espaço e ambiente, a fim de propor que os espaços sejam utilizados e planejados para atender as necessidades das crianças pequenas, visto que descrevem a educação infantil.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, Volumes 1 e 2, oferecem destaque sobre os direitos da criança, o atendimento à EI com

qualidade, com menção ao espaço, e a sua adaptação ao tamanho e às necessidades das crianças. Descrevem também o papel do adulto na adaptação e uso desses espaços, [...] “organizar o tempo e o espaço de modo flexível são algumas formas de intervenção que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças” (BRASIL, 2006, p. 16). O espaço é descrito como um direito das crianças, [...] “A criança, parte de uma sociedade, vivendo em nosso país, tem direito [...] a espaços, tempos e materiais específicos”. (BRASIL, 2006, p. 19).

Kramer (2006) apresenta algumas políticas que reverberam o direito à EI, para crianças de 0 a 6 anos, e nos ilustra a relação entre atendimento e qualidade.

Direitos de crianças consideradas cidadãs foram conquistados legalmente sem que exista, no entanto, dotação orçamentária que viabilize a consolidação desses direitos na prática; exigências de formação de profissionais da educação infantil e reconhecimento de sua condição de professores. (KRAMER, 2006, p. 802).

Orientações acerca da escolha do terreno, da estética do espaço, localização de banheiros, proximidade dos ambientes, cores, pisos, janelas e demais elementos materiais e espaciais são abordados, como podemos observar no quadro 4. Eles surgem no documento na seção de Parâmetros básicos de infraestrutura dos estabelecimentos de educação infantil.

Considerar as características superficiais dos materiais relacionando-as às características sensoriais das crianças (sensibilidade aos estímulos externos). Planejar ambientes internos onde as crianças possam “explorar com as mãos e com a mente”, além dos ambientes exteriores, que permitem uma exploração do meio ambiente a partir do conhecimento das cores, das formas, das texturas, dos cheiros e dos sabores da natureza, interagindo diferentes áreas do conhecimento. Esses ambientes podem ser construídos com grande variedade de materiais e acabamentos, valorizando efeitos textuais que possam introduzir ou reforçar conceitos como áspero/liso, duro/macio, cheiros e sons diversos, numa tentativa de refinar as percepções sensoriais da criança (visão, audição, olfato, paladar). (BRASIL, 2006, p. 33).

O documento detalha como deve ser o espaço, por meio de parâmetros materiais da construção civil, com o intuito de descrever a importância de cada elemento espacial dentro das instituições escolares, desde o mobiliário, acabamento das paredes e do piso – que facilite a higienização e previna doenças, além de sua durabilidade.

Com um caráter de avaliação interna das instituições há os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009), que apresentam aspectos/questões que envolvem toda a EI, possibilitando a participação de funcionários, professores e comunidade no ato de avaliar a instituição, creche ou escola que atenda a EI. Os Indicadores propõem envolvimento da equipe gestora, análise da prática docente, bem como o espaço – materiais, mobília, destinados às crianças, aos professores, funcionários e à comunidade.

Os Indicadores apresentam características que foram fortemente problematizadas com a EC 59/2009, quando a matrícula de crianças com quatro anos de idade em pré-escolas tornou-se obrigatória.

É preciso estar ciente de que muitas políticas acarretam consequências inesperadas, ou seja, consequências que não eram nem previstas nem necessariamente desejadas. Em outras palavras, devemos fazer uma distinção entre políticas que pretendem ter impacto nas crianças ou na infância e políticas que não têm esse objetivo, mas que podem ter grandes consequências para elas – para o bem ou para o mal. (QVORTRUP, 2010, p. 783).

A fim de divulgar e reforçar os direitos das crianças dentro das creches, o documento “Critérios para o atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das crianças” ganhou uma nova edição, em 2009⁴³.

O documento focaliza o atendimento em creche, para crianças entre 0 a 6 anos de idade. [...] Os pressupostos do documento baseiam-se em três áreas de conhecimento e ação: dados sistematizados e não sistematizados sobre a realidade vivida no cotidiano da maioria das creches brasileiras que atendem a criança pequena pobre; o estado do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil em contextos alternativos à família, no Brasil e em países mais desenvolvidos, que vem trazendo contribuições importantes para o entendimento do significado das interações e das vivências da criança pequena e o papel que desempenham em seu desenvolvimento psicológico, físico, social e cultural; discussões nacionais e internacionais sobre os direitos das crianças e a qualidade dos serviços voltados para a população infantil. (BRASIL, 2009, p. 7-8).

O documento tem uma linguagem de fácil entendimento, discorre sobre os direitos fundamentais das crianças enquanto sujeitos que frequentam creches e pré-escolas. Estes são os direitos assegurados nesse documento: direito à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e

⁴³ A primeira edição foi publicada em 1995 e apresenta os direitos que as crianças têm, desde o brincar, até o espaço físico das creches que frequentam.

estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e à saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (BRASIL, 2009), considerando cada aspecto biológico e social das crianças, em toda a sua plenitude.

No caso do documento do estado do Paraná, “espaço” é citado como um item que deve ser explicitado nas Propostas Pedagógicas das instituições escolares;

O espaço e a proposta pedagógica não podem ser pensados separadamente, pois as condições, o uso e a ocupação do espaço possibilitam ou impedem determinadas aprendizagens. O espaço educa. O modo como ele é organizado revela a idéia, a concepção educativa daqueles profissionais, a imagem de criança que eles têm; ou seja, o espaço revela a cultura sobre infância que os adultos que o organizaram compartilham. O espaço também pode manifestar a cultura infantil, produzida pelas próprias crianças daquele contexto. (PARANÁ, 2006, p. 40).

Durli e Brasil (2012) examinam o espaço educacional para as crianças e fazem uma análise acerca da responsabilização dos docentes quanto ao uso e às adaptações do espaço, e concluem que alguns documentos acabam por responsabilizar os docentes de maneira exacerbada, visto que nem todas as adaptações dependem exclusivamente da vontade e profissionalismo do (a) professor (a). Esses dados corroboram para [...] “o empobrecimento conceitual e dificulta o entendimento e a apreensão de especificidades implicadas nas discussões e práticas que envolvem o trabalho do professor na educação infantil”. (DURLI; BRASIL, 2012. p. 124)

Dórea (2013) explica que a arquitetura escolar e o espaço dialogam com políticas vigentes e, conseqüentemente, com a perspectiva e intenções das instituições escolares de cada momento histórico.

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 e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. [...] A partir das perspectivas anteriores, o espaço escolar tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos. (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 26).

Além de outros elementos que complementam o espaço e parâmetros de qualidade, a arquitetura escolar é elemento relevante para se avaliar a qualidade da EI. A ideia de qualidade é complexa, perpassa concepções do mercado, de empresas, de políticas, de familiares e de escola. Delimitar padrões de qualidade para a educação, independentemente da etapa educacional, requer muita pesquisa, participação popular, financiamento político, bem como o envolvimento de todos (as) atores sociais.

Ao considerar a educação como um elemento social que faz parte da construção das relações que criamos em nossas vidas, oportunizá-la com qualidade é um dever. Mais: torna-se urgente quando se trata de uma estratégia para diminuir desigualdades, como é o caso do Brasil. Salientamos que, por qualidade, compreende-se também a equidade, desconsiderando estigmas ultrapassados de meritocracia e construindo a ideia de educação de qualidade na como aquela que possibilite dignidade e oportunidades iguais a todos (as).

Posto isso, no próximo tópico apresentamos concepções descritas pelo campo acadêmico educacional acerca do uso do espaço por crianças pequenas . Esta análise pretende verificar se o espaço das escolas está em uma construção democrática em busca da qualidade, ou se mantém-se como elemento regulador.

2.2 ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE TEMOS NA ACADEMIA?

No presente capítulo, o foco é a análise da produção acadêmica nacional na pós-graduação brasileira acerca da temática “Espaço na Educação Infantil”. Esse estudo é importante posto que, como afirma Tonucci (2019), as instituições educacionais estão presentes na vida das crianças desde bem pequenas. A realidade de violência, questões do trabalho dos familiares e esperança em uma escola salvadora do mundo determinam que muitas famílias busquem esses espaços para as crianças. Em função dessas necessidades e da importância que essas escolas têm para todos, mas sobretudo para as crianças, é imprescindível que se acompanhe o modo como estes espaços são utilizados, que se verifique se os direitos das crianças são respeitados, enfim, é preciso discutir o grau de qualidade ofertado.

Em busca de respostas a essas questões, realizamos um levantamento de dados e, em função disso, escolhemos uma plataforma de divulgação de estudos acadêmico-científicos. A fim de observar o que a academia nos descreve, elegemos o Banco de Teses e Dissertações da plataforma Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior) e o Banco de artigos da plataforma eletrônica Scielo (Scientific Electronic Library Online).

No Banco de Teses e Dissertações da Capes, o refinamento dos dados deu-se a partir desses critérios: Tipo: mestrado e doutorado; Grande área de conhecimento: ciências humanas; Área de conhecimento: educação; Área de avaliação: educação; Área de concentração: educação; Nome do programa: educação.

O recorte temporal para a delimitação da coleta de dados foi de uma década: entre 2009 e 2019. O início no ano de 2009 se justifica devido a este ser o ano da promulgação da Emenda Constitucional – EC nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da EI a partir dos 4 anos de idade. Como explicitado no decorrer do trabalho, a emenda constitucional impacta diretamente em âmbito nacional a qualidade da oferta do espaço para as crianças pré-escolares.

A particularidade da busca está no fato de a tabela apresentar dados de 1989, com o intuito de comparar o número de trabalhos que foram realizados um ano após a promulgação da CF de 1988 com os números após 2009. O objetivo do estudo é aferir se o espaço obteve, ou não, maior relevância na academia.

Na busca por trabalhos com o descritor “Espaço na EI” foram encontradas pesquisas que mencionavam o espaço em contextos específicos à biblioteca, aula de artes ou educação física, alfabetização, educação especial, adolescentes, tecnologia, escolas quilombolas, ensino matemático. Esses estudos, no entanto, foram descartados por não dialogarem com o objetivo desta pesquisa.

Os números de trabalhos encontrados nesta busca podem ser observados na tabela 1:

Tabela 1: NÚMEROS DE TRABALHOS PUBLICADOS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES COM O DESCRITOR ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ano	Nº total de teses/dissertações	Nº de teses/dissertações após refinamento
1989	3454	278
2009	40790	2681
2010	41262	2732
2011	45119	3418
2012	8855	2941
2013	54508	1906
2014	56604	1976
2015	67340	2047
2016	72152	2127
2017	74370	2166
2018	76387	2080
2019	65915	1511

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados encontrados na plataforma CAPES⁴⁴ (2020)

Dentre os trabalhos pesquisados, foi realizada a seleção por relevância com a temática pesquisada, título, posteriormente, por resumo e por fim, a leitura integral dos textos. O que nos leva à tabela 2, que apresenta os estudos que melhor dialogam com a proposta desta dissertação.

A ambientalização dos espaços realizada por crianças, citada nos estudos da tabela 1, levou-nos a repetir a pesquisa na plataforma CAPES, agora, com o descritor Ambiente da Educação Infantil. Os resultados podem ser analisados na tabela 2:

⁴⁴ <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

Tabela 2: NÚMEROS DE TRABALHOS PUBLICADOS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES COM O DESCRITOR AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ano	Nº total de teses/dissertações	Nº de teses/dissertações após refinamento
1989	5192	271
2009	46508	2681
2010	47004	2732
2011	51248	2927
2012	56141	2941
2013	61350	1906
2014	63356	1976
2015	66683	2047
2016	71431	2127
2017	73656	2166
2018	73942	2058
2019	53844	1485

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados encontrados na plataforma CAPES (2020)

Os critérios de escolha de trabalhos mantiveram-se como o descritor supracitado.

Nesta pesquisa, o descarte de trabalhos relacionou-se a temáticas que não versavam sobre este ambiente criado no espaço da EI. Suas ênfases eram: formação ecológica, meio ambiente, educação especial, relação com a natureza, ensino da matemática, pedagogia hospitalar, aprendizagem e psicologia educacional, musicalidade, literatura e estética e aprendizagem matemática. No quadro 5, apresentamos os trabalhos selecionados e lidos na íntegra.

Quadro 5: DETALHAMENTO DAS PESQUISAS SELECIONADAS NA PESQUISA COM OS DESCRITORES “ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL” E AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

AUTOR (A)/ ANO	TESE/ DISSERTAÇÃO	TÍTULO	DISCUSSÃO DO TRABALHO	INSTITUIÇÃO
RICHTER 2006	Dissertação	O movimento corporal da criança na educação infantil: expressão, comunicação e interação	Apresenta as possibilidades e limitações do movimento do corpo da criança no espaço de uma instituição de educação infantil da periferia de Uberlândia – MG.	Universidade Federal de Uberlândia
MOURA 2009	Dissertação	Organização do espaço: contribuições para uma educação infantil de qualidade	Argumenta que o espaço é um facilitador na aprendizagem das crianças da EI e que a organização do espaço, quando realizada em conjunto, possibilita protagonismo infantil.	Universidade de Brasília
OMELCZUK 2009	Dissertação	Conversando com crianças na educação infantil: suas percepções sobre as interações e situações vividas no espaço escolar	Relata a voz e a participação das crianças na modificação do ambiente posto nas instituições escolares. Esse estudo dialoga com Piaget e a sociologia da infância e suas influências em diferentes pedagogias e na atuação dos docentes.	Universidade Federal do Rio de Janeiro
BIZZARO 2010	Dissertação	Em meio a infâncias e arquiteturas escolares: um estudo sobre os pátios da Educação Infantil	Apresenta o uso dos pátios das instituições escolares que atendem a EI, bem como as interações possíveis entre as crianças quando estão dentro dos muros da escola.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
MARTINS 2010	Dissertação	A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?	Analisa o espaço a partir de brincadeiras, da fala das crianças, bem como o uso do espaço de acordo com o gênero.	Universidade Federal do Paraná
RAMOS 2010	Tese	A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico	Apresenta as implicações da organização do ambiente pedagógico para bebês.	Universidade Federal de Pernambuco
BEZERRA 2013	Dissertação	O espaço na educação infantil: a construção do lugar da criança como indicador de qualidade	Confronta a perspectiva das crianças acerca do espaço com indicadores de qualidade. A partir de um estudo etnográfico com a elaboração de categorias para o tratamento dos dados, a autora conclui que as crianças subvertem os espaços, os ressignificam de acordo com suas próprias necessidades de interação.	Universidade Federal de Santa Catarina

MONTAGNINI 2014	Dissertação	Das brinquedotecas de Londrina ao espaço/tempo lúdico, político e pedagógico do brincar infantil	Descreve o papel da brinquedoteca em um município como local ideal e único para a ludicidade já que as crianças afirmam que a escola jamais produz atividades como as da brinquedoteca.	Universidade Estadual de Maringá
ESTRELA 2014	Dissertação	Arquitetura e educação: o espaço escolar como componente educativo na construção e desenvolvimento das práticas pedagógicas	Descreve o espaço da EI com o aporte da arquitetura escolar como elemento que pode contribuir para o processo de ensino – aprendizagem. Mostrando-nos como o espaço apenas como escolarizante e uma ei que não considera a criança como sujeito de direitos ainda são presentes em diversos estudos.	Universidade Tiradentes
NASCIMENTO 2015	Dissertação	Tempos e espaços do brincar no contexto da educação infantil: a voz das crianças	O trabalho discute o espaço-tempo que as crianças têm para brincar em CEI de Belém – PA, a partir do olhar das crianças.	Universidade do Estado do Pará
SIMÕES 2015	Dissertação	De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações e invenções	Destaca a voz das crianças a respeito do que pensam sobre o espaço de uma escola CAIC e, também, como usam os materiais que o compõem.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
PESSOA 2015	Dissertação	A organização dos espaços na educação infantil: possibilidades educativas na proposta 'fazer em cantos'	Discorre sobre o espaço como um componente curricular, que pode ou não oportunizar bom desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, no caso, das crianças e seus docentes. Apresenta também, as dificuldades e acertos dos docentes quanto a intencionalidade do uso do espaço. Além disso, expõe a problemática da antecipação da escolarização na educação infantil por parte dos docentes que atuam com as crianças, equivocados no trabalho com os cantos.	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".
ALMEIDA 2015	Tese	"Na hora de chover a gente não vai brincar né"? Crianças, professoras e o brincar na educação infantil: sentidos e significados	Discorre sobre o papel da brincadeira no cotidiano da EI e sobre como os espaços são destinados ou transformados para esta prática. Identifica o brincar com tempo e espaços limitados por docentes, e em sua maioria, utilizado como ferramenta didático-pedagógica.	Universidade do Estado da Bahia

RUIZ 2015	Tese	A construção do espaço: dos documentos às concepções e práticas educativas na educação infantil	Discorre sobre o papel do espaço como ambiente educativo de promoção da qualidade na EI.	Universidade de São Paulo
SILVA 2015	Dissertação	Organização dos espaços físicos na educação infantil: um estudo sob a ótica do gênero	Fala sobre o papel da organização do espaço na formação da identidade de gênero, docentes que delimitam brincadeiras e objetos de acordo com estereótipos de gênero, descrevendo a não neutralidade do espaço. O estudo possibilitou aferir que as crianças, por vezes, reproduzem o que lhes é imposto, bem como também desafiam as limitações a fim de brincar com todos os colegas, independentemente de gênero.	Universidade Federal de São Paulo
DUARTE 2015	Tese	Os espaços das pré-escolas municipais de São Paulo: projeto, usos e transformações	Analisa os prédios escolares, seus projetos arquitetônicos, como são utilizados e transformados. Não obstante, destaca o desconhecimento das equipes docentes e gestoras sobre o uso, melhorias e alterações que podem ser realizadas no espaço escolar.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
DALLAGNOL 2015	Dissertação	Política educacional e espaço físico escolar: a infraestrutura como dimensão na garantia de padrão de qualidade	Apresenta políticas educacionais e suas interferências ou melhorias na infraestrutura e no espaço escolar do período republicano até o ano de 2015. A autora relaciona o espaço físico com a qualidade da educação.	Universidade Federal da Fronteira Sul
MAFRA 2015	Dissertação	“Aqui a gente tem regra pra tudo”: formas regulatórias na educação das crianças pequenas	Apresenta o espaço das instituições educacionais que atendem a EI como regulatório, que limita o brincar, molda o corpo e os comportamentos das crianças de acordo com as regras. Comportamentos que limitam também a voz das crianças.	Universidade Federal de Santa Catarina
VIEIRA 2016	Tese	Imagens da experiência educativa de professores da educação infantil no espaço-ambiente do PROINFÂNCIA	Elabora indicadores de estéticos para os espaços do PROINFÂNCIA.	Universidade Federal do Paraná

RICCI 2016	Dissertação	Crianças, fotografias e práticas: o que dizem os espaços físicos da educação infantil.	Analisa os espaços físicos com o aporte da fotografia que fez parte da metodologia e da argumentação sobre a qualidade do espaço. As fotografias foram feitas pela pesquisadora e crianças que frequentam as instituições de EI observadas.	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
EVANGELISTA 2016	Dissertação	Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço educacional na educação infantil	Entrevistou professores e observou <i>in loco</i> crianças de uma escola que atende EI, conseguindo aferir que, segundo as crianças, falta à escola cores, espaços para brincar, para atividades livres e que possibilitem contato com a natureza. Enquanto que entre os docentes, observou que, para eles, o espaço não é um componente curricular e que desconhecem pesquisas ou funções/possibilidades de utilização e planejamento referentes ao espaço.	Universidade Estadual Paulista
KLOSINSKI 2016	Dissertação	Uma avaliação da implementação do programa PROINFÂNCIA Em Erechim: a política dos espaços escolares	O trabalho apresenta uma avaliação do espaço escolar que envolve creches públicas, privadas e filantrópicas, com ênfase no projeto PROINFÂNCIA, o primeiro programa de política de espaços escolares para a educação infantil.	Universidade Federal da Fronteira Sul
BRASIL 2016	Tese	Espaço (s) na educação infantil: entre políticas e práticas	Demonstra a relevância de o espaço ser planejado e organizado, facilitando o papel docente e sua função curricular. Destaca, também, que o espaço é um critério de qualidade.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
RABELO 2017	Dissertação	A organização do espaço na educação infantil e o desenvolvimento e ações em turmas de pré-escola	A partir de entrevistas com professoras e crianças, descreve o espaço na educação infantil. Apresenta aspectos que interferem na organização dos espaços e no desenvolvimento das crianças.	Universidade Federal do Ceará
COCITO 2017	Dissertação	Do espaço ao lugar – contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas	Analisa o espaço como elemento curricular para bebês, assim como um meio de proporcionar autonomia para as crianças bem pequenas.	Universidade Estadual Paulista

RAZUK 2018	Dissertação	Linguagem e creche: entre espaços, tempos e relações	Analisa as possibilidades de linguagem e cultura criadas pelos docentes para as crianças, bem como suas interações e organizações do espaço físico.	Universidade Federal do Rio de Janeiro
CARVALHO 2019	Dissertação	Da estrutura física à organização pedagógica: o potencial transformador do PROINFÂNCIA	A partir do materialismo histórico dialético, avalia as consequências da implementação em um município baiano do programa PROINFÂNCIA.	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Fonte: A autora (2020)

Os trabalhos apresentados nesses quadros encaixam-se nas seguintes categorias relacionadas ao espaço das instituições de educação: Espaço e aprendizagem (RICHTER, 2006); Espaço e protagonismo infantil (MOURA, 2009; SIMÕES, 2015 e OMELCZUK, 2009); Espaço como elemento curricular (PESSOA, 2015 e MONTAGNINI, 2014); Política educacional e espaço (MAFRA, 2015 e DALLAGNOL, 2015); Espaço e ambiente (RUIZ, 2015; VIEIRA, 2016 e RAZUK, 2018); Organização do espaço (SILVA, 2015; DUARTE, 2015 e CARVALHO, 2019); Brincadeira e espaço (ALMEIDA, 2015 e NASCIMENTO, 2015); Espaço e infraestrutura; Arquitetura escolar (ESTRELA, 2014); e gênero (MARTINS, 2010; SILVA, 2015). Todas essas obras me auxiliaram a questionar o espaço como determinante para comportamentos estereotipados, ou para comportamentos de compreensão e respeito à diversidade.

Cocito (2017) e Ramos (2010) nos apresentam o papel do espaço para bebês, sabemos que este não é o escopo desta pesquisa, todavia, é importante compreendermos que o espaço deve prezar pela qualidade ofertadas ao público-alvo, desde os bebês até os adultos. Independentemente da etapa geracional, oportunizar um espaço aconchegante e que atenda nossas necessidades relaciona-nos com o mundo com maior qualidade de vida e bem- estar.

Na mesma perspectiva dos estudos acadêmicos, vários artigos foram encontrados na plataforma *Scielo*, incluindo alguns de língua espanhola com o descritor “espacio em la educación infantil. Todos corroboram as categorias supracitadas.

Quadro 6: ARTIGOS ENCONTRADOS NA PLATAFORMA SCIELO COM OS DESCRITORES “ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL” E “AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL”.

Autor (a) /ano	Título	Categoria
SOUZA, 2001	Currículo para os pequenos: o espaço em discussão	Espaço como elemento curricular e Organização do espaço
DUARTE, 2003	Ambientes de aprendizaje, una aproximacion conceptual.	Espaço e aprendizagem
ELALI, 2003	O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola – natureza em educação infantil	Espaço e ambiente
BORMIO; SILVA, 2009	Estudo ergonômico ambiental de escolas das cidades de Bauru e Lençóis Paulista	Espaço e infraestrutura
AGUIAR; PEDROSA, 2009	Desenvolvimento do conceito de espaço em crianças da educação infantil	Espaço e aprendizagem
SEVILLA, 2010	Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias em la infancia.	Espaço e aprendizagem
KUHNEN; RAYMUNDO; GUIMARÃES; SANTOS, 2011.	A linguagem do espaço físico na educação infantil	Espaço e ambiente
DURLI; BRASIL, 2012	Ambiente e espaço na educação infantil: concepção nos documentos oficiais	Política educacional e espaço
DOÑA; LUNA, 2015	Ambientes educativos escolares: Una investigación sobre la propensión a aprender em jardines infantiles chilenos.	Espaço e aprendizagem
MOREIRA; SOUZA, 2016	Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia	Espaço e ambiente
SÁ; WERLE, 2017	Infraestrutura escolar o e espaço físico em educação: o estado da arte	Espaço e infraestrutura
TOLEDO, 2017	Pátios de escolas de educação infantil: entre o exposto e o escondido, marcas e vestígios.	Brincadeira e espaço
CEBALLOS-LÓPEZ; USINOS-RADA; GARCÍA-LASTRA, 2018	Espacios para jugar, para aprender. Espacios para relacionarse. Una experiencia de voz del alumnado em la escuela infantil.	Espaço e protagonismo infantil
REIS; PARENTE, 2018	A reorganização do espaço e dos materiais pedagógicos: favorecer a participação e as escolhas de um grupo de crianças.	Organização do espaço
SILVA; SILVA, 2019	Um estudo sobre a arquitetura e as mobílias na educação infantil	Arquitetura escolar
COLLA; 2019	O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos	Brincadeira e espaço
DOMINICO; LIRA; SAITO; YAEGASHI, 2020	Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos.	Espaço como elemento curricular

Fonte: A autora (2020)

A fundamentação teórica para discutir a importância da qualidade do espaço na EI tem como referencial estes autores: Zabalza (1998), Forno (1998), Frago (2001) e Horn (2004).

Destaca-se a preocupação da academia, corroborada pelos estudos da sociologia da infância, em oportunizar espaços de escuta à voz das crianças, quanto ao seu direito em estar no ambiente da instituição educacional com um espaço de qualidade e que atenda as suas necessidades, como podemos observar nos trabalhos pertencentes à categoria de “ Espaço e protagonismo infantil”, apresentado no quadro 6. A presente pesquisa não trabalha com a escuta das crianças de maneira direta, ou como seu objetivo. Todavia, trabalhos dessa categoria contribuiriam na reflexão e análises dos dados.

Um dado importante de ser cotejado é de que grande parte das pesquisas consultadas, mesmo as descartadas no levantamento bibliográfico, são qualitativas. As ferramentas metodológicas de observações, fotografias e etnografias foram muito utilizadas nos estudos com espaço, por conta da dificuldade em se falar do espaço sem conhecê-lo, vivenciá-lo e analisar suas possibilidades, componentes e sujeitos que o constituem. Desse modo, a fotografia é um elemento facilitador para pesquisador (a) e leitor (a).

Entender o que é espaço destinado à EI, do que é composto e quais as possibilidades de uso são os temas da seção a seguir. Essa compreensão é ampliada a partir da investigação de autores reconhecidos como clássicos e estudos acadêmicos mais recentes sobre o espaço na EI.

2.3 DEFININDO O QUE É ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Espaço, s.m. Extensão indefinida; capacidade de terreno, sítio ou lugar; intervalo; duração; demora; o firmamento. (BUENO, 2007, p. 317)

A temática do espaço envolve algumas terminologias que necessitam ser explicadas, como ambiente, estética, estrutura física e forma; todos esses conceitos serão descritos no decorrer dessa seção. No dicionário, a entrada para o termo “espaço” contém vários significados e pode compreender várias áreas de estudo. No campo da geografia, por exemplo, espaço designa algo a ser analisado.

O espaço é na verdade um conjunto indissolúvel do qual participam elementos naturais e a ação de toda a humanidade; portanto, ele implica em um conjunto de ações e relações sociais e cotidianas. (COELHO, 2001, p. 36).

O espaço então pode ser algo físico que está em constantes transformações humanas ou naturais, corroborando a afirmativa, Santos (1997) descreve que o espaço é:

Um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos naturais e objetos sociais e, de outro, a vida que os preenche e anima, ou seja, a sociedade em movimento. O conteúdo (a sociedade) não é independente de forma (os conteúdos geográficos) e cada forma encerra uma fração de conteúdo. O espaço, por conseguinte, é isso: um conjunto de formas, contendo cada qual frações da sociedade em movimento. (Santos, 1997, p. 26/27).

Ou seja, o espaço é um elemento que transcende a física material e concreta e adentra a abstração. Esse termo perpassa diversas áreas, relacionando corpos, objetos, a natureza e ações humanas; como nos descreve Forneiro (1998), o espaço é uma [...] “extensão indefinida, meio sem limites, que contém todas as extensões finitas. Parte dessa extensão que ocupa cada corpo”. (FORNEIRO, 1998, p. 230).

Posto isso, na EI a importância do espaço não pode ser desconsiderada, ou deixada em segundo plano. Froebel e Montessori afirmavam a importância do espaço nas instituições educacionais devido às particularidades de atendimento e acolhimento das crianças bem pequenas (MOURA, 2009). Esta mesma relevância é intensificada por Battini (1982 *apud* FORNEIRO, 1998):

Para a criança, o espaço é o que ela sente, o que vê e o que faz nele. Portanto, o espaço é a sombra e escuridão: é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno: é o poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar: é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio. São tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor... O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono: desde quando, com a luz, retornamos ao espaço. (BATTINI, 1992 *apud* FORNEIRO, 1998, p. 231).

A delicadeza com que Battini (1992 *apud* FORNEIRO, 1998) descreve o espaço, da perspectiva da criança, dá mais força ainda para que esse elemento seja percebido como inegável e incontestável, bem como, de uma importância ímpar para docentes, visto que o tempo da criança não é mesmo do adulto, por certo, o espaço e sua ambientalização também não o são.

A importância do espaço se mostra através das cores, da decoração, dos estilos de móveis e objetos, local de moradia; o modo como os sujeitos organizam seus espaços descreve suas personalidades, gostos e desejos.

Quando entramos pela primeira vez na casa de alguém, podemos descobrir muitas facetas de sua personalidade e seu modo de vida, simplesmente observando como é o lugar em que vive. O estilo dos móveis, a decoração, os livros e discos, as pinturas e as fotografias, os pequenos detalhes que ficam pendurados nas paredes ou que estão nos móveis e no chão, enfim, tudo isso nos diz muito sobre a pessoa, como ela é, do que ele gosta, como ele vive. A través de tudo isso e da funcionalidade dos elementos em que está envolvida, podemos intuir uma sensibilidade estética e espiritual, seu modo de conceber a vida. A atmosfera fala, mesmo que fiquemos calados. (Tradução da autora)⁴⁵.

A atmosfera descrita por Forneiro (2008) pertence ao que ela mesma define como “ambiente”, que também pode, e é utilizado nas instituições educacionais, para descrever as concepções de educação adotadas pela sociedade, não obstante, que docentes, gestores e a comunidade e cada instituição adota. A questão que decorre da vivência no ambiente é relacionada à agência das crianças, se elas têm a possibilidade de transformá-lo e/ou construí-lo.

Por meio das diversas percepções (relativas aos sentidos e às informações socioculturais), o espaço é vivenciado; a percepção ambiental dará lugar às sensações provocadas por elas e que conjuntamente, farão parte da concepção do ambiente interiorizado pelo indivíduo. [...] O espaço, uma vez vivenciado e experienciado, passa a ser reconhecido como ambiente. (BLOWER; AZEVEDO, 2016, p. 62-63).

Esse conceito de ambiente, corroborado por Raymundo *et al.* (2010) e Horn (2004), descreve o ambiente como a organização dos materiais e objetos que, por sua vez, acabam por demonstrar a interação que existe entre adultos e crianças, bem como, as apropriações culturais.

As características desses espaços são variáveis, ainda que as Instituições educacionais localizem-se no mesmo município ou bairro. Essas variações ocorrem por diversos fatores, como geografia, infraestrutura, envolvimento e pertencimento da comunidade escolar, por exemplo. O ambiente reflete as perspectivas que os sistemas e redes educacionais, gestões escolares e docentes articulam para a educação, visto que, como afirma Frago (2001),

⁴⁵ “Cuando entramos por primera vez en la casa de alguien podemos descubrir muchas facetas de su personalidad y de su modo de vida, simplemente observando cómo es el lugar en el que vive. El estilo de muebles, la decoración, los libros y discos, los cuadros y fotografías, los pequeños detalles que cuelgan de las paredes o que están sobre los muebles y el suelo, en fin, todo esto nos dice mucho de la persona, cómo es, lo que le gusta, cómo vive. A través de todo ello y de la funcionalidad de los elementos de los cuales se rodea, podemos intuir una sensibilidad estética, espiritual, su modo de concebir la vida. El ambiente habla aunque nosotros permanezcamos callados”. (FORNEIRO, 2008. p. 51)

corroborando Forneiro (1998), o espaço nunca é neutro e sempre educa [...] “ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica” [...] (FRAGO, 2001. p. 64). No caso da EI, os signos são facilmente observáveis, desenhos estereotipados e de animações como “Turma da Mônica” e “Smilinguido” são encontradas em diversas instituições, públicas, conveniadas e privadas. Esses signos mostram a concepção de infância que a instituição tem, muito inspirada nos “valores” que circundam a imagem.

Em consequência, problematizar o espaço requer compreender que a temática perpassa diversos sujeitos, campos e subcampos (CATANI *et al*, 2000), como a Política Educacional, a Sociologia da Infância, política de investimentos do Estado, a comunidade escolar, a interação das crianças e a prática docente. Fato que expõe a sua não neutralidade.

Os sujeitos, em sua condição de agência ou passividade, contribuem para a caracterização do espaço e do ambiente. A política pública acaba por determinar locais, estruturas físicas e tempos das instituições educacionais que serão disponibilizados às crianças, enquanto que a Sociologia da Infância e demais áreas que estudam as crianças e suas infâncias perpassam o espaço pela necessidade de reflexão acerca da qualidade da oferta educacional destinada a elas e, ainda se esta política considera as diferentes infâncias e suas especificidades.

Refletindo sobre a instituição educacional, Frago (2011) reflete sobre o espaço como um dos componentes da escola, ocupado e demarcado, devido ao fato de essa instituição envolver interações humanas e com a natureza. Isso possibilita reproduções ou transformações desse espaço. Benito (2009), problematizando o espaço, concorda com a premissa de Frago (2011) e discorre sobre questões de infraestrutura que denotam as concepções sobre a educação que carregam consigo. “A maneira de conceber os indivíduos que constituem a comunidade educacional também pode determinar as características arquitetônicas dos edifícios escolares”. (TRADUÇÃO DA AUTORA)⁴⁶.

⁴⁶ “La forma de concebir a los individuos que constituyen la comunidad educativa también puede determinar las características arquitectónicas de las construcciones escolares” (BENITO, 2009, p. 40).

As características estruturais das instituições educacionais e seus ambientes podem ser utilizados a fim de manter o *habitus*⁴⁷ de seus frequentadores, muitas escolas são repletas de grades, câmeras de segurança, cores escuras, corredores estreitos, que limitam os espaços às crianças bem pequenas e pequenas, assim como para os adolescentes e adultos. Dessa maneira se dá o disciplinamento dos corpos e a ideia de que este é o lugar a que pertencem, mantendo ambiente limitado a classe social de quem o frequenta, por exemplo. Ou seja, este espaço lhes é imposto, com pouca ou nenhuma possibilidade de agência sobre ele.

Para esclarecer esta condição das instituições escolares, é necessário que compreendamos a origem da preocupação do espaço para o atendimento de crianças em idade pré-escolar. Nesse contexto, é importante lembrar que a pré-escola nasceu com caráter médico-higienista, assistencialista e moral religioso⁴⁸, seus espaços dialogavam com essa premissa (KUHLMANN JR., 1998).

No Brasil, as instituições escolares para crianças pequenas surgem da urgência em oferecer uma educação moral às famílias pobres, diminuir a mortalidade infantil, fato que também está ligado a um projeto de “civilidade” ao país do final do século XIX e início do século XX. Sua expansão está relacionada à necessidade de as mulheres adentrarem ao mercado de trabalho. Entretanto, essa necessidade de acesso das crianças às escolas confrontava com as condições dos espaços e recursos e também com as “prioridades” do ensino fundamental. Os espaços eram pensados por médicos, professores, padres e religiosas (VIEIRA, 2016), o que levava ao imaginário de que a precariedade do espaço destinado às crianças não era uma problemática. Como nos explica Benito (2009):

Até relativamente poucos anos atrás, a questão dos espaços nos prédios das escolas não apresentava grandes problemas, uma vez que estes eram

⁴⁷Habitus é um instrumento conceptual que auxilia a apreender uma certa homogeneidade nas disposições, nos gostos e preferências de grupos e/ou indivíduos produtos de uma mesma trajetória social. (SETTON, 2002, p. 64).

⁴⁸Fundada sobre a rejeição de toda a espontaneidade, sobre a negação de todo o prazer, sobre a ausência do contato corporal, a pré-educação teria por objetivo integrar rapidamente os pequenos à sociedade, treinando pais e mães, a seguir apenas as prescrições indicadas como as necessárias para o bom desenvolvimento da infância. [...] “Desconsiderava-se as necessidades afetivas deste ser considerado como indivíduo autônomo que não precisaria ser cuidado e acariciado. Seria inútil, ou mesmo perigoso, estimulá-lo, daí a restrição aos externos”. (KUHLMANN JR. 1998, p. 192).

reduzidos à construção do edifício com uma série de salas iguais (chamadas de salas de aula), complementadas por alguns espaços específicos (sala de jantar, sala de aula). etc.) e um playground. (TRADUÇÃO DA AUTORA)⁴⁹.

Horn (2004) descreve os prédios escolares como ambientes que apresentavam características espaciais que buscavam disciplinar os corpos com o auxílio do tempo escolar. Mencionando Foucault, a autora descreve os corredores estreitos e as janelas altas como disciplinadores, principalmente dos corpos das crianças mais pobres, mas que se justificavam com a ideia de oportunizar um ambiente seguro aos estudantes, jovens e às crianças. Já os mais abastados são disciplinados com um tempo escasso, com aulas extracurriculares,- que transformam a rotina escolar em uma rotina mercadológica, fabril, de adulto. Têm-se, então, a forma escolar, que é antes de tudo, caracterizada por um espaço e um tempo específicos.

[...] A forma escolar é uma forma de relação social específica, no sentido de que ela é, antes de tudo, uma relação pedagógica. O único sentido da relação é a educação. Os adultos que rodeiam as crianças têm como única tarefa educá-las e formá-las através de atividades que não têm outro fim senão a formação das mentes e dos corpos. (THIN, 2006, p. 216).

Thin (2006) esclarece que as instituições educacionais ensina às crianças e jovens regras, limita-lhes horários e lhes impõem relações hierárquicas geracionais. Considerando que muitas instituições sequer passaram por reformas ⁵⁰, seu atendimento à crianças, estudantes e comunidade escolar se dá em prédios antigos/originais. Com características estruturais marcadas por concepções políticas e de criança datadas, seus ambientes não foram alterados, por conseguinte, interações, e desenvolvimento socioculturais são limitados. Vieira (2016) problematiza questões acerca da infraestrutura das instituições escolares, se são antigas ou mais novas. O autor considera que essa condição também contribui para a oferta e utilização de ambientes mais ou menos utilizados pelas crianças. Esta é uma problemática a ser questionada,

⁴⁹ “Hasta hace relativamente pocos años, el tema del los espacios en las construcciones escolares no planteaba grandes problemas, ya que estos se reducían a construir el edificio con una serie de habitáculos iguales (denominados aulas), complementados con algunos espacios particulares (comedor, salón de actos, etc.) y un patio de recreo”. (BENITO, 2009, p. 44).

⁵⁰ Podemos problematizar que este fato se dá por falta de verbas de manutenção, falta de programas de construção de escolas, má gestão do dinheiro público, enfim, os fatores podem ser infindáveis. Cada instituição merece um estudo e análise de seu caso em particular.

visto que o atendimento às crianças pode ser comprometido, bem como a formação e atuação docente⁵¹, que pode influenciar positiva ou negativamente na transformação desse espaço.

Assim, mediante a estrutura física e as oportunidades criadas pela prática educativa, as crianças estabelecerão relações e constituirão determinado repertório cultural, que sob a observação do professor, munido de determinada perspectiva pedagógica, poderão confluir em conteúdo para suas novas intervenções. Nesse sentido, o professor e as crianças como sujeitos ativos nos processos desencadeados em relação às intervenções que realizam no espaço-ambiente, constroem modos de apropriação e modificações sobre ele, o que atribui a ambos o caráter de elemento estruturante desse contexto de educação. (VIEIRA, 2016, p. 65).

Docentes configuram os espaços sociais das escolas, juntamente com as crianças, transformando-os. “A questão final é se transforma em um espaço frio, mecânico ou em um espaço quente e vivo” (FRAGO, 2001). Essa transformação provocada por professoras e crianças é defendida por estudos de diferentes perspectivas, desde a sociologia da infância até a psicologia cognitivista, devido à inerente interação entre adulto e criança. Seja para a troca de experiências, ampliação cultural ou mesmo pela intenção pedagógica, o espaço educa; sua importância é consenso na instituição educacional, independentemente da idade das meninas e meninos. Para a criança pequena, o espaço ganha notoriedade.

Em sua tese, Moro (2009) problematiza a ampliação do EF de 8 para 9 anos, já que essa ampliação inseriu crianças de 5 e 6 anos em escolas adaptadas/construídas e planejadas para receberem crianças maiores e adultos, mesas e cadeiras, por exemplo, foram padronizadas para esse perfil, desconsiderando, assim, os pequenos. Fato que tem como consequência uma expectativa de ambientalizar o espaço físico, considerando condições biológicas e psicológicas das crianças. Moro expõe, também, como os (as) docentes consideram importante um espaço amplo e com maiores possibilidades de interação para crianças de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, afirma também que o trabalho do professor é limitado a depender do espaço ofertado.

⁵¹ [...] “a formação dos educadores e sua consequente concepção de criança, educação e aprendizagem se refletem no modo como organizam os espaços. Nessa perspectiva, podemos entender esse processo como uma construção que se edifica paralelamente à própria formação desses educadores. Formação esta que será embasada numa dimensão reflexiva, característica que deverá acompanhar não somente os cursos de formação, como também a formação em serviço”. (HORN, 2006, p. 30)

“Além desses aspectos relativos ao espaço e à estrutura física das escolas, outras questões despontam como tensões a serem resolvidas ou como algo dado sobre o qual nada se pode fazer”. (MORO, 2009, p. 255).

Se práticas como esta podem interferir nas interações e até na aprendizagem das crianças que estão nos anos iniciais do EF (MORO, 2009), o que difere quando a problemática é a pré-escola? Crianças têm demandas específicas, seja na EI ou no EF, suas necessidades podem divergir, contudo, é consenso que o espaço precisa ser pensado, planejado, organizado e respeitar a agência de todas elas.

Entre os diversos espaços que compõem o ambiente escolar, a sala de aula apresenta um papel de destaque, pois é onde o aluno permanece a maior parte do tempo em que se encontra nessa instituição, por essa configurar-se como seu posto de trabalho. Dessa maneira, assim como qualquer outro ambiente construído, esse necessita da harmonia e do devido controle entre as variáveis que a compõem, ou seja, seus agentes ambientais, os mobiliários, o *layout*, os aspectos arquitetônicos, os usuários, os métodos pedagógicos e metodológicos, de maneira a tornar-se funcional e atender às necessidades das atividades que ali serão desenvolvidas. (PASCHOARELLI; MENEZES, 2009, p. 101).

Ao discorrer sobre instituições educacionais e seus espaços, Horn (2004) descreve a realidade de espaços disciplinadores, com pouca interação entre adultos e crianças. O espaço como componente curricular e pertencente a atividade educativa é uma concepção apresentada por Frago (2001), que também reforça a ideia da relação entre as atividades humanas e o espaço.

A escola pois, enquanto instituição, ocupa um espaço e um lugar. Um espaço projetado ou não para tal uso, mas dado, que está ali, e um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado. (FRAGO, 2001, p. 62).

A instituição educacional desvinculada das necessidades do seu público é a realidade que muitas crianças brasileiras encontram em seu cotidiano. São diversos estabelecimentos - creches, escolas conveniadas, escolas públicas, pré-escolas públicas ou privadas, que, por vezes, não são projetadas com a finalidade de atendimento educacional para crianças pequenas, mas que se transformam em “escolas”. Posteriormente, na descrição da escola, esta realidade poderá ser observada com maior precisão.

Pessoa (2015), assim como Frago (2001), apresenta o espaço como um componente curricular, que inicialmente tinha a função de disciplinar e controlar os corpos das crianças, desde pequenas desconsiderando, assim, as interações

e o desenvolvimento pleno das crianças. “Os espaços escolares não foram e, em sua grande maioria, ainda não são organizados para incentivar a brincadeira e a autonomia, por parte das crianças.” (PESSOA, 2015, p. 54). É notável, de fato, que muitas instituições que atendem crianças pequenas possuem seu espaço centrado na professora, e limitam a autonomia das crianças e suas possibilidades de brincadeiras e interações; tanto entre seus pares, quanto com os adultos.

Um dos eixos que norteiam o trabalho na Educação Infantil é o brincar, que deve ser mantido para todas as crianças de 0 a 5 anos nas creches e pré-escolas. Já para as crianças acima de 6 anos, o brincar acaba por ter seu cunho didático-pedagógico intensificado, ou mesmo é desconsiderado. Marques (2011) avalia o brincar e critica como esta atividade é, por vezes, deixada em segundo plano, em detrimento de um ensino curricular escolarizante. Em seu estudo, a pesquisadora defende, também, que a cultura escolar ocasionalmente, reproduz a cultura que as crianças vivem em seu cotidiano. Esses estudos permitem a percepção da necessidade de a escola oportunizar espaços e ambientes para além da cultura de pares que a criança traz consigo.

Barbosa (2006) apresenta como as diferentes formas de organização do ambiente possibilitam compreender as necessidades da criança e sua infância, bem como, pode educar.

As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas. Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil (BARBOSA, 2006, p. 122).

A fim de discutir a importância do brincar na EI, na realidade portuguesa, Bento (2015) aponta a relevância da temática na contemporaneidade. A autora elege o momento do recreio como um momento de interação e de uso do espaço externo, situação rara para as crianças na atualidade, devido à violência e à precária mobilidade urbana. Essa condição da realidade aumenta a relevância do uso do espaço externo nas escolas como um local de interação com os pares, com a natureza, com elementos desconhecidos, com novas possibilidades corporais. É nesse contexto que se liberta o corpo do

disciplinamento, de manter-se sentado em um espaço fechado em que o mundo é visto apenas por janelas.

Quanto ao espaço interno ideal da Educação Infantil, Zabalza (1998) afirma que ele deve conter:

[...] materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades acadêmicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas e tamanhos, etc. Costuma-se dizer que uma das tarefas fundamentais de um professor(a) de Educação Infantil é saber organizar um ambiente estimulante e possibilitar às crianças que assistem a essa aula terem inúmeras possibilidades de ação, ampliando, assim, as suas vivências de descobrimento e consolidação de experiências (de aprendizagem, afinal). (ZABALZA, 1998, p. 53)

Estes fatores enunciam que seja possível atender aspectos emocionais, aumentar o vocabulário e trabalhar diversas possibilidades de ampliação de desenvolvimento da criança. Mas para que isso ocorra, é necessário planejamento e organização do espaço e do ambiente.

Vieira (2016), em sua tese de doutorado, apresenta a terminologia “espaço-ambiente” na Educação Infantil.

[...] “onde as relações das crianças entre si, com os adultos e os demais elementos nele presentes, bem como as relações da prática educativa, constituem suas dinâmicas e se fazem visíveis em sua organização”. (VIEIRA, 2016, p. 32-33).

O ambiente é um componente do espaço, que o integra, é o que fazemos com as coisas que compõem uma estrutura física. Para Forneiro, ele tem quatro dimensões [...] “dimensão física – o que há e como se organiza; dimensão corporal – quando e como é utilizada; dimensão funcional – como se utiliza e para quê; dimensão relacional – quem e em que circunstâncias é utilizado (FORNEIRO, 1998, p. 234).

Essas dimensões apresentam questionamentos que devem ser considerados no planejamento do espaço. Trata-se de uma discussão que corrobora a premissa defendida por Vieira (2016) de que “Saberes didáticos e estéticos do ambiente”, não devem ser apenas funcionais, devem ser agradáveis e promover bem-estar nas crianças.

Saberes didáticos: Observação da criança; Tipo de material proposto; Potencialidades das crianças; Acessibilidade de todas as crianças; Regras

claras para as crianças; Confiança mútua de um coletivo; Oportunidades significativas; Elaboração de propostas; Saberes estéticos: Escolhas de elementos-eixo; Interesses da faixa etária; Modos de exploração dos objetos pelas crianças; Segurança das crianças; Diversificação de propostas; Situação de exploração. (VIEIRA, 2016. p. 209).

O material, a decoração e o mobiliário são apontados pela autora como determinantes no desenvolvimento social e cognitivo das crianças, essas funções são corroboradas por Forneiro: “A escola infantil deve procurar desenvolver uma dupla função: vincular os interesses e as atividades habituais das crianças e, ao mesmo tempo, abrir novos horizontes”. (FORNEIRO, 2009, p. 253).

Esses novos horizontes envolvem, ainda, a estética⁵², apresentada também por Vieira (2016), as instituições educacionais como um todo devem apresentar sensibilidade cultural, expor atividades realizadas pelas crianças, que trabalham com cores, texturas, réplicas de obras de arte, além de mostrar a criatividade de alunos e professores. Segundo Cavallini et.al. (2017), ao relatarem espaços em escolas Reggio Emilia⁵³, a estética é algo intrínseco à aprendizagem das crianças.

A introdução de um espaço de ateliê (oficina) e a figura do atelierista fazem com que a escola entre numa multiplicidade de linguagens expressivas, que transformam a paisagem visual e o imaginário de crianças e adultos: a dimensão estética se torna uma qualidade essencial e intrínseca da aprendizagem. (CAVALLINI et.al. 2017, p. 184)⁵⁴.

O acesso a novas linguagens no ambiente educacional cria a perspectiva de que a criança pode aprender com a estética, pode desenvolver sua criatividade e estabelecer variadas interações. Esta paisagem apresentada às crianças perpassa o ambiente, suas cores, os elementos que a compõem e a iluminação, por exemplo, como nos explicita Benito (2009):

⁵² “A estética se experimenta nos espaços, materiais, gestos, vozes, dando visibilidade ao “quê” e ao “como” é pensado e realizado com as crianças e pelas crianças, nas oportunidades que lhes são dadas de imaginar, brincar, produzir e interagir com as diferentes formas de manifestações culturais e artísticas, e de sensibilizar-se com as mesmas”. (CURITIBA, 2006. p. 17)

⁵³ Abordagem de oferta de Educação Infantil elaborada por dois americanos e uma italiana, que tem por objetivo a [...] “exploração do ambiente e nas possibilidades de dinamização das ‘linguagens naturais’ das crianças para representá-lo”. (BUJES, 2008, p. 114).

⁵⁴ “La introducción de un espacio de *atelier* (taller) y de la figura del *atelierista* (tallerista) hacen que en la escuela entren una multiplicidad de lenguajes expresivos, que transforman el paisaje visual y los imaginarios de niños y adultos: la dimensión estética pasa a ser una cualidad imprescindible e intrínseca de los aprendizajes”.(CAVALLINI et.al. 2017. p. 184).

A estética das unidades espaciais e seu ambiente: amplitude, comunicação de algumas unidades com outras, revestimento de paredes, orientação, iluminação, ventilação, ornamentação, cor...(TRADUÇÃO DA AUTORA).⁵⁵

O espaço escolar é um determinante na cultura infantil, visto que [...] “a prática educativa intervém no espaço-ambiente favorecendo o outro pela inclusão de sua expressividade como condição para as interações entre os sujeitos e suas relações” (VIEIRA, 2018, p. 164). As interações com os espaços das instituições educacionais promovem brincadeiras, dirigidas ou não, possibilitando a agência da criança sobre e com o espaço.

A Psicologia Ambiental problematiza o papel das interações e brincadeiras no ambiente para o desenvolvimento infantil, atestando que as crianças podem produzir diferentes significados para os ambientes planejados por adultos.

Deste modo, não é raro observarmos objetos e mobiliários serem utilizados para a construção de brincadeiras pelas crianças, transformando significativamente o ambiente, algo que indica que os ambientes não são os mesmos para todas as crianças. (MOREIRA; SOUZA, 2016, p. 232).

A interação e ressignificação que as crianças promovem nos ambientes lhes conferem confiança e bem estar, bem como, possibilita que consigam compreender as funções dos espaços, dos objetos, -e dos sujeitos que pertencem ao espaço das instituições escolares. (MOREIRA; SOUZA, 2016).

Marques (2011) estuda o espaço da perspectiva da criança, a partir de um panorama histórico-cultural. A brincadeira, nesse contexto, tem uma função determinante no desenvolvimento infantil, proporcionando interações entre os pares e alterações espaciais quanto à sua organização e estética. Ela foi utilizada como ferramenta metodológica, com miniaturas de mobiliários, por exemplo, foi possível que as crianças representassem o cenário da escola. Isso oportunizou a elaboração de categorias com os dados apresentados pelas crianças em seus momentos de interação com a pesquisadora. Bem como evidenciar a categoria do Espaço Físico como a mais mencionada em relação às demais, que eram: [...] “brincar, atividades, professores, regras, função da escola, relações entre crianças e gênero” (MARQUES, 2011).

⁵⁵ “La estética de las unidades espaciales y su ambiente: amplitud, comunicación de unas unidades con otras, revestimiento de las paredes, orientación, iluminación, ventilación, ornamentación, colorido...” (BENITO, 2009, p. 46).

Assim, se desvela a importância e a relevância de estudos acerca do espaço, o que permite problematizar o papel do(a) professor(a), da gestão escolar, da coordenação pedagógica, das secretarias de educação, da comunidade escolar em promover um espaço de qualidade para o acesso, acolhimento e desenvolvimento das crianças. Dessa maneira, vai se desenvolvendo a autonomia e a agência das crianças.

A organização do espaço, seu planejamento, sua estética e os ambientes que podemos criar junto com as crianças são questões corroboradas por áreas distintas de pesquisa, contudo, com o consenso de sua importância para as crianças que frequentam a EI.

Metodologia, descrição do campo e análise dos dados a partir dos conceitos de espaço e ambiente supracitados serão descritos no próximo capítulo.

3 PROCESSOS DE PESQUISA: METODOLOGIA E COLETA DE DADOS



“O labirinto que acolhe o estudante não tem um ponto central que seja o lugar do sentido, da ordem, da clareza, da unidade, da apropriação e da reapropriação constante. O dedado que o estudante percorre, multívoco, prolífico e indefinido, é um espaço de pluralização, uma máquina de desestabilização e dispersão, um aparelho que desencadeia um movimento infinito de sem sentido, de desordem, de obscuridade, de expropriação. O estudante dispersa-se nos meandros de um labirinto sem centro e sem periferia, sem marcas, indefinido, potencialmente infinito”. (LARROSA, 2006, p. 201).

A epígrafe escolhida para abrir este capítulo assevera a influência, nem sempre positiva, do espaço nos sujeitos que o habitam. Larrosa (2006) evidencia que o espaço pode confundir, atrapalhar e dispersar, contudo, destaca a importância dessas tortuosidades a caminho do centro de tudo, das descobertas, das possibilidades.

Esta pesquisa classifica-se como um estudo qualitativo (CHIZZOTTI, 2003), porque considera o sujeito na perspectiva pós-moderna, como alguém que tem voz (SKILIAR, 2003). Nosso estudo é desenvolvido pelo método observação participante em conjunto com pesquisa de campo, envolvendo pessoas, desse modo, sua fidedignidade é respaldada pela teoria e comprometimento do(a) pesquisador(a) (CHIZZOTTI, 2003).

A pesquisa qualitativa, por sua vez, leva em conta a junção entre o sujeito e o objeto e busca fazer uma exposição e elucidação dos significados que as pessoas atribuem a determinados eventos. Experimentação e levantamento são modalidades da pesquisa quantitativa. Estudos de caso, pesquisa-ação

e pesquisa participante constituem modalidades da pesquisa qualitativa. (LUDWIG, 2014, p. 8).

Para Minayo *et.al* (2016) a pesquisa qualitativa tem um “processo de trabalho científico” que necessita de três etapas: “fase exploratória; trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental.” (MINAYO, 2016. p. 25).

O processo de trabalho científico adotado nesse estudo é o mesmo descrito por Minayo *et.al* (2016), na fase exploratória, iniciou-se com a realização de um projeto de pesquisa, cronograma, metodologia, objetivos da pesquisa, entre outros elementos.

O estudo previsto para o trabalho de campo foi modificado em função do aprendizado das disciplinas do mestrado, hipóteses previamente levantadas e da maturidade advinda das orientações.

Os dados, documentos, fundamentos agem coletivamente, junto com a interpretação de quem pesquisa suas percepções e análises. Isso acontece na terceira e última etapa do processo, o tratamento do material empírico e documental, que, no caso de estudos qualitativos, possibilita a interpretação dos símbolos, falas, comportamentos e contextualização do(a) pesquisador(a) (MINAYO, 2016. p. 25).

A fase de campo foi feita em turmas pré-escolares de uma escola pública no município de Fazenda Rio Grande – PR, meu local de trabalho e pesquisa. Nessa etapa do estudo, pude ver a academia perpassando a realidade docente, tangenciando reflexões sobre a prática do trabalho, mesmo que não tenha sido a intenção inicial. Como a pesquisa qualitativa envolve os sujeitos e a observação participante interfere no espaço observado o olhar atento do pesquisador pode favorecer a inserção no campo.

Entrar no cotidiano de uma instituição para ver “todas as coisas como se estivesse vendo pela primeira vez” é um exercício que requer atenção, disciplina e ética. O pesquisador tem, nesse exercício, a fonte do seu trabalho (BARBOSA, 2009, p. 26).

Barbosa e Hess (2010) descrevem um pouco das angústias encontradas neste tipo de pesquisa, já que a condição de pesquisador a se confunde com a de docente. No caso dessa pesquisa, essa situação se confirma, mesmo que a função de pesquisador e de docente sejam desempenhadas em horários

diferentes e com sujeitos distintos, a prática docente foi afetada pela pesquisa, visto que em determinados momentos, elas se encontraram, mesmo contra a vontade da pesquisadora. Há ocorrências que não podem ser controladas pela pesquisadora, como no caso de mudanças realizadas no espaço por orientação da equipe gestora.

O distanciamento do objeto de pesquisa foi um problema identificado desde o início. Trata-se de um exercício que exige estranhar o comum, que obriga nos colocarmos no lugar do outro e observar o que é familiar e desconhecido ao mesmo tempo (VELHO, 1978). Saber diferenciar a observação analítica da crítica, olhar os docentes como sujeitos de pesquisa em um período do dia e como colegas em outro foi o processo mais desafiador para todos(as) agentes sociais envolvidos nesse estudo, pesquisadora e pesquisadas.

O segredo da pesquisa em educação, portanto, é o desenvolvimento [...] de um olhar direcionado para o “objeto” de interesse de nossa reflexão e outro olhar voltado para nós que olhamos nossos objetos de interesse. Isso significa dizer olhar para dentro de nós, para nossos medos de dar conta ou não daquilo que nos propomos, olhar nossas angústias, sobre aquilo que não sabemos e nos propomos conhecer, olhar nossas implicações. (BARBOSA; HESS, 2010, p. 40).

O planejamento do campo de/para a pesquisa deu-se inicialmente, em diálogos entre pesquisadora, orientadora e coordenação da EI do município. Esse diálogo com representantes do município foi importante para facilitar a minha entrada no campo, ainda que esse já fosse o meu local de trabalho, pois essa escolha se deveu ao fato de conhecer aqueles [...] “que mantêm sólidos laços de intercâmbio com os sujeitos a serem estudados”. (MINAYO, 1994, p.55). Este conhecer possibilitou-me experienciar três espaços diferentes de EI no município, bem como dialogar com profissionais e crianças que ali estavam.

O olhar homogeneizante era, e é, um determinismo muito presente em pesquisas “do cotidiano escolar”. Mas cotidianidade bem observada aporta surpresas, como se vê em alguns relatos de pesquisa: ajustes de metas, fugas do oficialismo, negociação de saberes e acertos de linguagens e modos de expressão, insights, retomadas, conflitos, desânimo, exaltação, transgressões, procuras, experimentação de caminhos de ensino. (GATTI, 2012, p. 26).

Em meio às infinitas perspectivas de escolhas metodológicas e de ferramentas que mais se adequassem ao campo da educação e a seu subcampo da

El, escolhemos a observação participante, com o aporte da fotografia e diários de campo, como nossa ferramenta e metodologia.

A observação participante dialoga com a Sociologia da Infância devido à possibilidade de descobrir, compreender e participar do mundo da criança ou de qualquer outro sujeito de pesquisa. A cultura das crianças e da comunidade escolar pode, desse modo, ser analisada em seu contexto. Esse tipo de observação possibilita, assim, certa intenção filosófica de se colocar no lugar do outro, colocar-se próximo do sujeito pesquisado a fim de interferir o mínimo possível na realidade observada.

Compreensão mútua é uma realidade entre pesquisador e atores sociais pesquisados, o pesquisador não busca ser igual aos pesquisados, todavia, necessita de sua aceitação. Essa aceitação é estabelecida por meio de conversas informais e observações, o pesquisador detalha a rotina, situações, conflitos, através de técnica, respeito e sutileza dentro do campo de pesquisa. (MINAYO, et al. 2002).

Interações com os sujeitos pesquisados, observação das manifestações e situações por eles vividas são elementos fundamentais da observação participante (SEVERINO, 2007). Esta pesquisa considera a observação – ferramenta reforçada pela abordagem sócio-histórica - como “um encontro de muitas vozes”, que dialogam e entrelaçam o texto com a descrição de gestos, palavras e expressões. (FREITAS, 2003).

Isso posto, em maio de 2019 iniciou-se nossa trajetória rumo ao mundo da observação com a participação da pesquisadora dentro do campo, com os sujeitos, com o espaço, mudando, mesmo sem a intenção, o ambiente que decidiríamos pesquisar⁵⁶.

Pesquisas de campo que envolvem pessoas modificam os comportamentos e os ambientes, para todos os agentes sociais envolvidos, no caso da pesquisa acadêmica, essa modificação afeta quem pesquisa e quem é observado. Trata-se de uma situação que exige do sujeito que pesquisa uma transformação, olhar, escutas e percepções sempre atentas, uma construção e aprimoramento de pesquisadora no campo.

⁵⁶ A observação total isenta, asséptica, “neutra”, nos moldes clássicos das ciências duras, simplesmente não é possível porque o pesquisador inevitavelmente influencia e é influenciado pelo campo de pesquisa e pelos sujeitos investigados, por se encontrar vivenciando interatividade (FERNANDES; MOREIRA, 2013, p. 521).

A observação participante auxilia na construção do material empírico e na coleta de dados. Para Fernandes e Moreira (2013) este método consiste na:

[...] promoção de interatividade entre o pesquisador, os sujeitos observados e o contexto no qual eles vivem. A pesquisa dita qualitativa – e dentre todas as suas técnicas, em particular, a observação participante – obriga o pesquisador a lidar com o “outro”, num verdadeiro exercício constante de respeito à alteridade. Pressupõe convívio e intercâmbio de experiências primordialmente através dos sentidos humanos: olhar, falar, sentir, vivenciar, experimentar (FERNANDES; MOREIRA, 2013, p. 518).

Para que os sentidos sejam de fato aguçados, são necessários um “roteiro de campo, diário de campo, informantes - chave e gravadores/câmera” (FERNANDES; MOREIRA, 2013). Seguindo esta premissa, os estudos de Souza (2001), Lima (2015), Vieira (2016) e Ricci (2016) foram utilizados como modelos de pesquisa que utilizaram a fotografia como instrumento metodológico para a observação e coleta de dados, posto que fotografias traduzem em imagens as palavras e os dados apresentados.

[...] a fotografia revela, por meio de uma técnica, e detém em uma fração de segundos, algo captado, congelado e eternizado pelo olhar que evidencia suas particularidades visíveis em um instante observável. Quiçá, a observação da realidade pela fotografia a implique com inúmeras interpretações, dado seu caráter polissêmico, e por desvelar o que jaz invisível nessa realidade representada, como possibilidades plausíveis, isso me parece constituir a similaridade entre o ato de fotografar e o ato de pesquisar. (VIEIRA, 2016, p. 16).

A fotografia como ferramenta auxilia a quem pesquisa ver o que não foi visto, pois, da mesma maneira que o observador interfere no campo quando o observa, sua pesquisa é interferida. “Esse recurso visual amplia o conhecimento do estudo porque nos proporciona documentar momentos ou situações que ilustram o cotidiano vivenciado.” (MINAYO, et al. 2002). Imagens visuais possuem então, papel importante na complementação da pesquisa, ilustrando ao leitor um pouco da vivência do pesquisador sob o olhar da fotografia como linguagem. É importante destacar que a fotografia, assim como a observação, não é neutra, pois ela faz um recorte determinado por quem manuseia o ângulo capturado. Todavia, ela possibilita que os diferentes ângulos da situação possam ser analisados, interpretados e reinterpretados aos olhos do observador (RICCI, 2016).

No decorrer desse estudo, a escolha das fotografias não foi uma tarefa fácil, devido ao universo de imagens produzidas; cotidianamente, nosso olhar precisou ser aguçado e aprimorado, posto nossa condição de alguém que conhecia e vivia aquele espaço com a dupla função de pesquisadora e docente. A seleção das fotografias exigiu uma análise cuidadosa e sensível de cada imagem, buscamos seus significados, memórias e linguagem visual nelas registradas. A fim de facilitar este processo, assim como Ricci (2016), categorizamos as fotografias, de acordo com as categorias utilizadas para a análise. A fim de facilitar este processo, assim como Ricci (2016), categorizamos as fotografias, de acordo com os critérios utilizadas para a análise.

A fotografia foi a ferramenta ideal utilizada neste trabalho, pois a partir dela pudemos conduzir o leitor para dentro do ambiente observado e ele pode fazer uma imersão nesse espaço

O diário de campo também é uma ferramenta utilizada neste estudo que contribuiu para o rigor das informações, pois ele oportuniza a escrita sobre si, sobre o que foi observado, promove, assim, uma aprendizagem interdisciplinar.

Não se trata de anotar tudo o que eles veem, mas aquilo que lhes faz sentido, que desperta reflexões ou sentimentos e, particularmente, que anatem as possíveis relações ou conexões provisórias entre diferentes fatos ou ideias que cruzam o campo (BARBOSA; HESS, 2010, p. 55).

A escrita do diário acontecia logo após o período/turno de observação, nele descreviam-se as brincadeiras, registravam-se a interação entre as crianças, os docentes e a pesquisadora, as atividades realizadas, os diálogos considerados pela pesquisadora como mais significativos, as situações que envolviam o uso do espaço, a rotina das crianças, as conversas informais com funcionárias da escola assim como a condução das atividades pela docente. O diário de campo é uma espécie de relatório escrito por quem pesquisa, em que se descreve tudo o que se vê, se ouve, se percebe e se sente (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O importante é esse exercício de registro sempre a partir de dupla perspectiva: tanto o que se vê externamente, relativo ao campo de interesse (trabalho de conclusão da disciplina, relatório de estágio, monografia de TCC), quanto o que se passa interiormente no sujeito que se coloca na posição de observador do movimento e da ação que estão em curso, levando em conta imagens, percepções, angústias,

compreensões, relações estabelecidas, mesmo que de forma preliminar (BARBOSA; HESS, 2010. p. 65).

Os dados produzidos foram registrados em arquivos ordenados por dia de observação e por escola. Essa organização visa a melhor clareza das informações e a possibilidade de perceber a complexidade das instituições; desse modo, também facilita a compreensão do olhar da pesquisadora, bem como seu distanciamento do espaço (BARBOSA, HESS, 2010).

Inicialmente, três escolas foram selecionadas como campo de observação a fim de se comparar a utilização do espaço em relação à infraestrutura, localização geográfica, público atendido e ambientalização. No decorrer das observações, notamos condições de infraestrutura realmente muito distintas: uma escola que nunca havia passado por reformas, outra cuja reforma atingira apenas metade do prédio e a última que funcionava em um prédio completamente novo e acessível às crianças com necessidades especiais. Entretanto, o uso destes dois últimos espaços, sobre os quais havíamos levantado a hipótese de que possibilitariam um uso mais amplo, interna e externamente, bem como, a criação de novos ambientes, demonstraram-se muito limitadores e reprodutores de práticas não condizentes com as orientações dos documentos citados no capítulo 2, que discorriam sobre o uso do espaço.

As observações se deram no período matutino, uma vez que no vespertino a atividade docente foi mantida, na mesma rede, também em uma turma de Infantil 4, o que impossibilitava a pesquisa de campo nos dois períodos. Cada observação teve duração de três horas e meia a quatro horas. A equipe pedagógica, juntamente com as docentes, determinaram as salas que seriam observadas. A tabela a seguir expõe essa organização.

Tabela 3: PERÍODO DE OBSERVAÇÃO NAS ESCOLAS.

	Dias (período matutino) da semana	Escolas observadas	Número de dias de observação	Total
Observação primeiro semestre de 2019	3 dias	3 instituições	Um dia em cada escola	4 meses 48 horas em cada instituição educacional
Observação segundo semestre de 2019	3 dias	1 instituição	Todos os dias em uma única escola	5 meses 108 horas na instituição educacional
				158 horas de observação

FONTE: Elaborado pela autora (2020)

O tempo de observação foi acordado entre pesquisadora e orientadora, a fim de que este período pudesse ser o mais proveitoso possível para a coleta de dados, a captura de fotografias e as percepções da pesquisadora.

A fim de saber o que observar, foram elaboradas categorias a partir das leituras, com o intuito de orientar nosso olhar aos espaços. A inserção no campo foi antecedida pela elaboração de categorias que serviram de orientação para o que deveria ser observado. Entretanto, o ato de estarmos inseridas no campo possibilitou aperfeiçoá-las, algumas hipóteses foram descartadas e outras foram inseridas. Nosso olhar de pesquisadora também foi aprimorado. Com isso, no decorrer da experiência no campo, novas categorias surgiram e possibilitaram reflexões antes não planejadas, fato explicitado por Gomes (2002):

As categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados. Aquelas estabelecidas antes são conceitos mais gerais e mais abstratos. Esse tipo requer uma fundamentação teórica sólida por parte do pesquisador. Já as que são formuladas a partir da coleta de dados são mais específicas e mais concretas. Segundo nosso ponto de vista, o pesquisador deveria antes do trabalho de campo definir as categorias a serem investigadas. Após a coleta de dados, ele também deveria formulá-las visando a classificação dos dados encontrados em seu trabalho de campo. Em seguida, ele compara as categorias gerais, estabelecidas antes, com as específicas, formuladas após o trabalho de campo. (GOMES, 2002, p. 70).

As categorias elaboradas podem ser observadas no quadro 7.

Quadro 7: CRITÉRIOS CONSIDERADOS NO CAMPO DE OBSERVAÇÃO

Categoria	O que observar?
Espaço interno	Metragem das salas Números de mesas e cadeiras. Mesas e cadeiras estão adequadas para o tamanho das crianças? Existem prateleiras? Qual a condição dos armários? As janelas são seguras? Possuem grades? A escola possui biblioteca? Possui refeitório? É adaptado para as crianças de 4 e 5 anos? O espaço é limpo? Quais as condições da pintura das paredes? Como é a decoração? As salas de cada turma possuem livros? As salas de cada turma possuem espaço para os cantinhos? Como os espaços são utilizados pelas crianças? Qual a organização/layout das salas? Existem espaços destinados à exposição das atividades realizadas pelas crianças? Como as docentes orientam o uso dos espaços?
Brinquedos e materiais	Quantidade Estão em boas condições de uso Existe variedade de brinquedos? Meninos e meninas utilizam todos os brinquedos ou existem/fazem diferenciações de uso? As crianças têm livre acesso aos brinquedos? Jogos são utilizados em sala? Há momentos de interação com materiais diversificados? Atividades de registro são realizadas em cadernos, folhas, cartazes...?
Espaço externo	As crianças podem circular/conhecer todos os espaços? Podem frequentar os mesmos espaços que os alunos do ensino fundamental I? A escola possui parquinho? Qual a condição estrutural do parquinho? O parquinho possui areia, grama ou calçada? Existem quadras? São cobertas ou não? A escola possui espaço de contato com a natureza (com árvores, ou horta)? Os banheiros são adaptados ao tamanho das crianças? Existe local para atendimento aos pais e crianças? O entorno da escola segurança às crianças? Decoração das paredes, dos jardins, corredores...

FONTE: A autora (2020).

Inicialmente planejávamos trabalhar com duas categorias, que envolviam os espaços internos e externos da instituição escolar todavia, as observações apresentaram questionamentos e situações que tangenciavam os brinquedos e materiais do espaço observado, levando assim, à criação de mais uma categoria, a fim de descrever com maior precisão a experiência vivida e os conhecimentos construídos durante as observações.

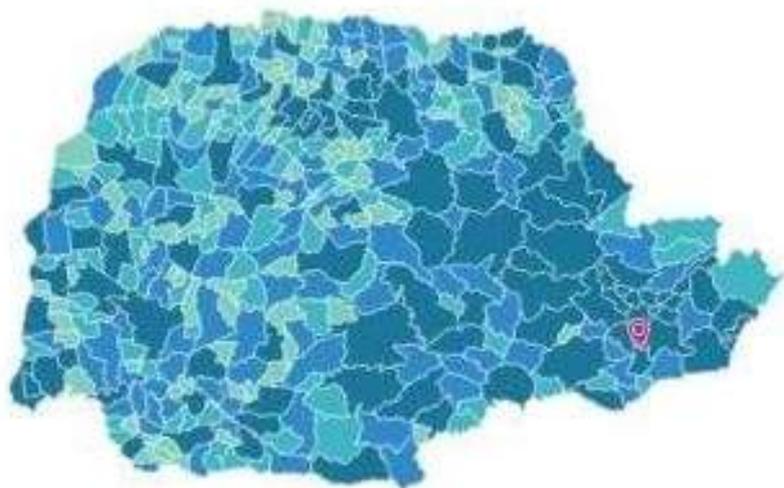
Não obstante, toda a observação com categorias, fotografias, registros não teriam validade sem compreender a realidade do município que foi campo de coleta de dados. Desse modo, essa realidade será descrita no próximo tópico.

3.1 DESCRIÇÃO DO MUNICÍPIO

Na pesquisa, é fundamental descrever densamente o lugar de onde eu (pesquisador) falo e escuto e como explico esses lugares. E de qual lugar falam ou agem os sujeitos pesquisados. O lugar de onde faço a observação interfere naquilo que eu observo e, assim, é importante expor o lugar social e político de onde faço observação, para além do lugar físico, explicitando relações de força, poder, desigualdade e modos de exercício da autoridade. A classe social, os indicadores socioeconômicos, a inserção e as práticas sociais e culturais oferecem o material concreto em que as relações vão sendo estabelecidas e em que são tecidas as histórias; por causa disso precisam ser conhecidos, descritos, considerados. (SILVA et. a.1 200, p. 93).

Em pesquisas acadêmicas, a compreensão e o conhecimento do campo são imprescindíveis, a análise das questões macrossociais e microssociais permitem aprimorar os dados e possibilitam observar fatos externos e internos que interferem no campo e no objeto de estudo.

Figura 2: MAPA DO ESTADO DO PARANÁ COM DESTAQUE PARA O MUNICÍPIO DE FAZENDA RIO GRANDE - PR



FONTE: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/fazenda-rio-grande/panorama>

O município de Fazenda Rio Grande – PR faz parte do primeiro anel metropolitano da capital do estado, Curitiba. Tornou-se um ente federado em 1990, atualmente sua área da unidade territorial (2019) é de 116.678 Km², divididos em áreas urbana e rural. A cidade tem aproximadamente 102.004 habitantes espalhados em seus 17 bairros, segundo registros oficiais correspondentes ao ano de 2020; sua renda per capita no ano de 2017 era de 25.009,80 – com um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,70.

Figura 3: MAPA DA REGIÃO METROPOLITANA DA CAPITAL CURITIBA, COM DESTAQUE PARA O MUNICÍPIO DE FAZENDA RIO GRANDE – PR.



FONTE: <http://www.guiageo-parana.com/regiao-metropolitana.htm>

A cidade é conhecida como “cidade dormitório”, pois oferece poucas oportunidades de emprego, situação que obriga os moradores a trabalharem em localidades vizinhas e só voltarem para dormir ou a se mudarem para outros municípios em busca de trabalho, o que provoca uma alta rotatividade de moradores e um alto número de casas alugadas. Essa situação afeta também as instituições escolares, pois, conforme a necessidade dos pais, muitas crianças mudam de escola, CMEI e mesmo de rede no decorrer no ano letivo.

Tabela 4: NÚMEROS DE INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA NO MUNICÍPIO DE FAZENDA RIO GRANDE.

Dependência Administrativa	2018	2019
Estadual	16	16
Municipal	32	35
Privada conveniada sem fins lucrativos	1	1
Privada conveniada com fins lucrativos	1	0
Privada não conveniada sem fins lucrativos	0	1
Privada não conveniada com fins lucrativos	10	12
Total	60	65

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados encontrados no Laboratório de dados educacionais⁵⁷.

Dentre o número de instituições educacionais, o município contempla um total de 35 estabelecimentos municipais, sendo 21 escolas municipais e 13 CMEI's. Os CMEI's atendem crianças de 6 meses a 3 anos (em período integral, das 07h30 às 17h00), enquanto que a pré- escola (que atende crianças de quatro e cinco anos) é ofertada nas escolas municipais em meio período, juntamente com as demais turmas de EF anos iniciais. Quanto ao número de matrículas, têm-se a seguinte realidade:

⁵⁷ <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/consultas>

Tabela 5: NÚMEROS DE MATRÍCULAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA NO MUNICÍPIO DE FAZENDA RIO GRANDE.

Dependência Administrativa	2018	2019
Estadual	15.905	15.514
Municipal	14.139	15.127
Privada conveniada sem fins lucrativos	198	225
Privada conveniada com fins lucrativos	296	0
Privada não conveniada sem fins lucrativos	1.986	2.138
Privada não conveniada com fins lucrativos	0	504
Total	32.524	33.508

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados encontrados no Laboratório de dados educacionais.

No ano de 2019, houve um total de 15.127 matrículas em instituições municipais, sendo 3.991 a pré-escola, e 2004 na creche. Estes dados nos mostram que a quantidade de matrículas na EB em Fazenda Rio Grande representa 34,7% da população, de aproximadamente 102.004 habitantes. Dentre os matriculados, 26,95% são alunos do Ensino Fundamental I e 16,52% são da EI. Deste montante, 5,41% são alunos de CMEI e 11,11% são alunos de pré-escola.

Deste universo de escolas, crianças e matrículas, inicialmente observei e acompanhei a rotina de três escolas, com a pretensão de escolher o campo para ser utilizado como estudo de caso. As escolas eram bastante distintas entre si, tanto quanto à localização geográfica quanto ao público que cada uma atendia. Na análise dos dados serão descritas as particularidades das escolas e o uso de seus espaços.

3.2 DESCRIÇÃO DOS DADOS

“Também na escola os adultos acreditam que as crianças não têm as suas preocupações, os seus sentimentos e os seus problemas.

Por isso ensinam e pedem às crianças que escutem, recordem e repitam. A isso tudo chamam de aprender.

Na escola acreditam que as coisas mais importantes a serem feitas em casa são as lições de casa e que não vale a pena brincar, desenhar ou estar com os amigos. Dizem que essas coisas são perda de tempo.

Aos seis anos, ao contrário, a criança possui seis anos de história, seis anos de conhecimento e desenvolveu a quase totalidade das suas potencialidades. E permanece só com as coisas que conhece, que sente e que sabe fazer”.

(TONUCCI, 2019, p. 122).

Os espaços, ambientes observados e seus usos serão os tópicos desta sessão. Apresentaremos também dados do campo desde a etapa exploratória, cuja duração foi de maio a julho de 2019, período em que observei três escolas públicas do município. Os dados numéricos referentes a essa fase podem ser observados na tabela 6.

Tabela 6: RELAÇÃO DOS NÚMEROS DE VAGAS ENTRE AS ESCOLAS OBSERVADAS NO PERÍODO DE CAMPO EXPLORATÓRIO.

	Escola 1	Escola 2	Escola 3
Localização	Próximo à região rural	Bairro afastado do centro	Centro do município
Infraestrutura	Metade da escola reformada	Prédio novo	Prédio da década de 1990, sem reformas
Número total de alunos	303	979	1024
Número de crianças matriculadas na EI	80	228	203
Número de turmas EI	4	12	11

FONTE: A autora (2020).

As escolas 1 e 2 atendem apenas alunos oriundos de seus bairros. A escola 1 situa-se em um bairro afastado, com muitos lotes à venda e casas bastante simples. As professoras relatavam dificuldades quando solicitavam a participação dos familiares das crianças, bem como quando solicitavam envio de materiais, devido à situação econômica da comunidade.

As famílias buscam ajuda na escola quando necessitam de roupas e alimentos, posto a situação de vulnerabilidade ali presente. As ruas no entorno da escola não são asfaltadas, o ônibus acessa a região apenas três vezes ao

dia, poucas crianças vão de carro para a escola. O ambiente apresenta uma estética acolhedora, entretanto, com pouco protagonismo infantil em sua ambientalização.

Durante os três meses de observação, as crianças utilizaram os espaços externos apenas três vezes e realizaram uma “aula de campo”⁵⁸. O uso do parquinho também foi pouco observado, os recreios eram feitos na quadra ou em sala, principalmente em dias de frio. Fatos que colaboram com a problematização das oportunidades do uso dos espaços e criação de ambientes, visto que o tamanho das salas são discrepantes, para atender o mesmo número de crianças matriculadas em turmas e infantil 4 e 5.

Figura 4: SALAS DO INFANTIL 4 E 5 – ESCOLA 1



FONTE: A autora (2019)

A sala representada na primeira imagem da figura 4 é bastante espaçosa, com cantos fixos e brinquedos disponíveis e acessíveis às crianças. Essa mesma organização, no entanto, não é observada na sala que aparece na figura 4, que é composta apenas por cadeiras e carteiras devido à falta de espaço físico. Ela situa-se em anexo da quadra da escola, pertence a um grupo

⁵⁸ Terminologia utilizada pelo município para aulas que são realizadas fora do ambiente escolar.

de salas que deveriam ser utilizadas como depósito, segundo informações da equipe pedagógica.

Figura 5: LOCALIZAÇÃO DA SALA DO INFANTIL 4 – ESCOLA 1



FONTE: A autora (2019)

A sala destacada na figura 5 deveria ser utilizada para o armazenamento de equipamentos esportivos, todavia a demanda por vagas fizeram que a gestão escolar destinasse o espaço para a EI. Outras duas salas foram destinadas a outras finalidades, uma foi transformada em sala de artes e a outra, sala do Projeto Cultura Escrita⁵⁹ para a EI e de ciências para o EF.

A biblioteca, a brinquedoteca⁶⁰ e a sala de vídeo na escola não são destinadas às crianças como espaço de interação, mas como salas de reforço para as crianças do EF. A falta de materiais, jogos e livros nestes espaços reforçam esta prática.

A escola 2 desperta muito o interesse dos docentes devido ao prédio e aos mobiliários serem novos, às suas salas amplas (todas com o mesmo tamanho). A escola possui, ainda, um parquinho de areia, uma quadra coberta e um campo de futebol. Todavia, apesar de o prédio ser novo, não possui biblioteca. O espaço físico para tal finalidade existe, contudo, sua utilização foi revertida a depósito.

⁵⁹ Este projeto será descrito posteriormente.

⁶⁰ Ver mais em: BUENO, Silvana Beatriz; EGGERT STEINDEL, Gisela. A biblioteca e a brinquedoteca: mediadores do livro, objeto prazeroso de saber e lazer no ambiente escolar. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 10-21, ago. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212006000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 nov. 2020.

Figura 6: IMAGENS REFERENTES À ENTRADA DA ESCOLA, CORREDOR E SALA DO INFANTIL 4 – ESCOLA 2, RESPECTIVAMENTE.



FONTE: A AUTORA (2019)

As salas de EI tem seus layouts semelhantes, com cadeiras e mesas enfileiradas, reforçando a ideia de preparo para o EF e da escolarização precoce das crianças pequenas. Os lugares são determinados pelas docentes, às crianças cabe apenas acatar a determinação. Em alguns momentos era possível perceber que as crianças buscavam agir no espaço, andando entre as mesas, subindo nas cadeiras, brincando de casinha embaixo das mesas, desenhando no quadro. Nem mesmo a repreensão da docente inibia os comportamentos de ambientação do espaço por parte das crianças.

Das seis salas destinadas para a EI, apenas uma contém um espaço com cantinhos. Em conversas com as crianças de outras salas, todas afirmam que gostariam de “*estudar nesta sala*”, quando questionadas sobre o porquê, elas afirmam: “*lá tem brinquedos, dá para brincar*”.

Ao lado da escola, há um CMEI bastante antigo e visivelmente sem manutenção estrutural. Todas as professoras que no momento da pesquisa trabalhavam com EI na escola 2 eram oriundas desse CMEI e haviam solicitado remoção para a escola. Quando questionadas sobre o porquê da mudança de

instituição, justificaram que é bem melhor trabalhar em um prédio “*novo e limpinho*”.

A higiene na escola 2 destacou-se como uma problemática recorrente, pois a escola possui paredes em cores claras e muito limpas, fato que limita a interação das crianças com espaço. Tocar as diferentes texturas das paredes é um exemplo de interação coibida. O recreio é outro momento ímpar de agitação e limitações, posto que o fazem apenas dois dias da semana em espaço externo, para que “não estraguem a grama” (palavras da pedagoga da escola), bem como não atrapalhem as aulas de Educação Física, realizadas na quadra. Durante os outros três dias da semana, as crianças permanecem em sala durante 3 horas e 40 minutos, o horário do lanche – feito no refeitório e com duração 20 minutos - possibilita a interação com os colegas de outras turmas e demais funcionários da escola.

Neste momento as crianças conversam com colegas de outras turmas, correm, gritam, cantam. Algumas ignoram o lanche e aproveitam para brincar sob os olhos vigilantes das professoras e equipe de limpeza. As crianças usavam como estratégia escolher um membro do grupo infantil para observar e aguardar que os adultos estivessem de costas, este membro avisava aos demais que neste instante elas poderiam brincar e conversar, sem que houvesse alguém para controlar seus movimentos.

A realidade do uso dos espaços não difere de maneira significativa entre as escolas, o que contribuiu para a escolha entre orientada e orientadora por uma única instituição para o estudo de caso. Questões como a localização de fácil acesso para a pesquisadora, a particularidade arquitetônica do CAIC e diversidade do público atendido foram determinantes para esta escolha.

Crianças, jovens e adultos de vários bairros da cidade frequentam a escola CAIC, um número significativo de crianças usam o transporte escolar ⁶¹ oferecido pelo município para seu deslocamento. Não obstante, servidores internos e externos (dos demais órgãos públicos do município) à escola também buscam matrículas nesta instituição para seus filhos ou familiares crianças.

⁶¹ Este é destinado a todas famílias que desejarem, visto que o georeferenciamento não ser uma obrigatoriedade no município, os familiares podem matricular suas crianças nas escolas que desejarem. Algumas famílias, buscando vagas nesta escola, optam por transporte particular.

3.3 DESCRIÇÃO DA ESCOLA

A escola – criada pelo Decreto n.8 de 04 de maio de 1993 como escola regular do antigo primeiro grau (primeiro ano a oitava série) - localiza-se a 300 metros da prefeitura, na região central da cidade, e funciona nas dependências da Escola CAIC “Jorge Salomão Khoury”. Essa escola conta com um total de 1024 alunos ⁶², dos quais 203 frequentam a EI. Quanto às salas de aula, a escola atende 51 turmas divididas em três turnos, num espaço cuja metragem da estrutura física é de aproximadamente 16 mil m².

Atualmente, a escola atende as seguintes etapas educacionais:

Tabela 7: NÚMERO DE TURMAS E ALUNOS DIVIDIDOS POR TURNOS.

Etapa educacional	Ano	Número de turmas	Total de alunos
Educação Infantil	Infantil 4 anos	6	112
	Infantil 5 anos	5	91
Ensino Fundamental	Sala de apoio	4	71
	1º ano	4	99
	2º ano	4	103
	3º ano	4	116
	4º ano	5	147
	5º ano	4	109
	EJA ⁶³	7	116
	Sala de recursos	4	32
	Classe especial	2	18
	Sala de recursos multifuncional	2	10
Total		51	1024

FONTE: Elaborado pela autora (2020)

A escola recebe alunos de toda a cidade ⁶⁴, as famílias optam por matricular seus filhos na instituição por esta ser considerada de prestígio ⁶⁵,

⁶² Dados obtidos na secretaria escolar em agosto de 2019, o adendo faz-se necessário devida a alta rotatividade de alunos matriculados no município.

⁶³ Uma turma de EJA que atende a Educação Especial funciona no período vespertino, as demais são ofertadas no período noturno.

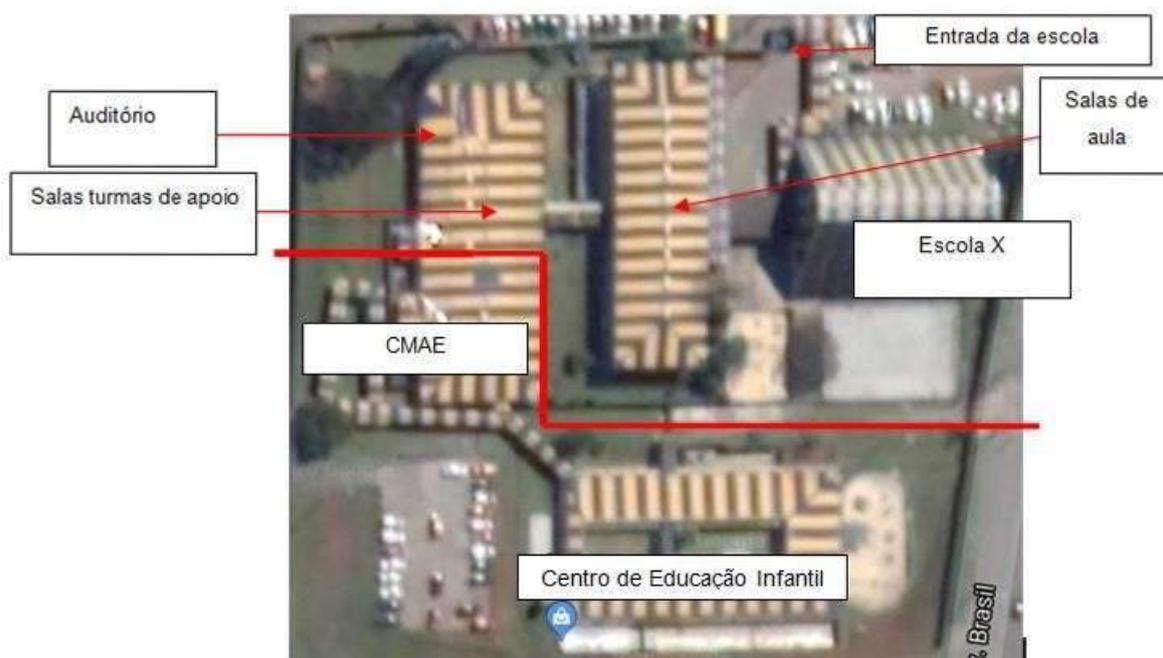
⁶⁴ A prefeitura possibilita transporte escolar gratuito a todas as crianças com deficiência, independentemente da distância em que moram da escola; e para um número determinado das demais crianças que necessitem, devido à distância da escola ou necessidade dos familiares. Os casos são analisados por uma equipe responsável.

⁶⁵ A instituição pode ser considerada de prestígio por questões de avaliações externas e disciplinamento, por exemplo, e a escolha por tais instituições dá-se pelas famílias desde a EI. (COSTA, 2020).

reputação obtida por conta da divulgação de notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e pelo “bom comportamento dos alunos”.

O atendimento da escola abrange crianças da EI, infantil 4 à pré-adolescentes (1ª ao 5ª anos – anos iniciais do EF) e alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA⁶⁶. Seu entorno é repleto de comércio, bancos e academias, todas as ruas são asfaltadas, com calçadas pavimentadas, contam com semáforos e faixas de pedestres. Locais de recreação para as crianças são possíveis em espaços privados (como casas de festas e circos) e em uma praça pública localizada atrás da prefeitura, que em datas comemorativas promove atrações gratuitas à população.

Figura 7: IMAGEM AÉREA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO



FONTE: GOOGLE MAPS

⁶⁶ O artigo 37 da LDB 9394/96 afirma que a EJA [...] “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Este contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, predominantemente marcado pelo trabalho, é o destinatário primeiro e maior desta modalidade de ensino. Muitos já estão trabalhando, outros tantos querendo e precisando se inserir no mercado de trabalho. Cabe aos sistemas de ensino assegurar a oferta adequada, específica a este contingente, que não teve acesso à escolarização no momento da escolaridade universal obrigatória, via oportunidades educacionais apropriadas. A oferta dos cursos em estabelecimentos oficiais, afirmada pelas normas legais, e a dos exames supletivos da EJA, pelos poderes públicos, é garantida pelo art. 37 § 1º da LDB” Fonte: PARECER CNE/CEB 11/2000 – HOMOLOGADO. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf

A particularidade de arquitetura de modelo CAIC possibilita que se atenda em um mesmo terreno escola municipal e CMEI. Estes espaços educacionais foram construídos na década de 1990 durante o governo Fernando Collor de Mello, com o intuito de oportunizar em período integral uma educação que envolvesse programas de [...] “assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros.” (JUNCKES, 2015. p. 78). O período integral também tinha a finalidade de prevenir que crianças e jovens tivessem algum envolvimento com violência, bem como socializá-los.

[...] CAICs receberam muitas críticas por terem priorizado o atendimento a uma parcela específica da população (denominados de os mais pobres), sendo caracterizados como programas assistencialistas, como também, por serem apontados pelos críticos como programas com fins eleitoreiros, governamentais, da qual foram realizados investimentos altos para poucos. Os críticos da época afirmavam que seria mais eficaz gastar tais recursos no modelo de rede escolar já existente, atendendo-se um maior número de crianças. (JUNCKES, 2015. p. 78).

Frago e Escolano (2001) esclarecem que a arquitetura dos prédios revelam sua intencionalidade, relações de poder e diferenciação da escola e outros edifícios. Os CAIC's possuem um projeto arquitetônico padronizado oriundo de metas do extinto Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente - PRONAICA, que considerava questões culturais ou mesmo climáticas, que diferem tanto no Brasil.

O Pronaica é um programa do Ministério da Educação e do Desporto criado para coordenar o desenvolvimento de ações de atenção integral à criança e ao adolescente, de forma descentralizada, articulada e integrada, por meio de órgãos federais, estaduais e municipais, organizações não-governamentais e com a cooperação de organismos internacionais. (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 8).

O programa propunha uma parceria entre União, estados e municípios, em uma configuração em que a União ofertava o projeto e insumos para a construção do prédio, o estado arcava com os recursos humanos e manutenção era feita em conjunto com os municípios, que custeavam o terreno.

O projeto arquitetônico foi dividido em quatro setores: setor esportivo, setor de salas de aulas – ensino fundamental, setor de salas de aulas – ensino infantil e setor de saúde e oficinas. O arquiteto João Filgueiras Lima, responsável pela autoria do projeto, apostou na pré-fabricação de peças em argamassa armada utilizando peças pré-moldadas e sistema de montagem racionalizado (MARCELINO, 2014, p. 25).

O projeto contava com um espaço adaptado às necessidades infantis, que no caso da escola analisada, atualmente é um CMEI que atende crianças de 0 a 3 anos. Todo o espaço é térreo, com amplo espaço gramado, um parquinho, janelas grandes e baixas, banheiros adaptados para crianças e adultos.

De acordo com Sobrinho e Parente (1995), o projeto inicial dos CAIC's conseguiriam atender um total de 1.128 pessoas em cada escola, dentre estas, 234 crianças em 2 turnos de pré-escola e 30 crianças na creche no período integral. A escola analisada atendeu, no ano de 2019, um total de 1024 alunos, da EI ao EJA.

A importância do espaço na EI é perceptível quando ela se torna tema constante de pesquisa pelo país. Em estudo feito em uma cidade do Rio Grande do Sul, intitulado "O processo de construção de uma proposta pedagógica: a experiência da Educação Infantil no CAIC", (Mota – 2001), a autora discutiu a proposta pedagógica para a Educação Infantil, sua elaboração e suas consequências acerca da formação continuada e da visibilidade do profissional da EI. Os resultados obtidos também levaram a pesquisadora a questionar a qualidade do espaço reservado às crianças pequenas.

Posteriormente, em sua tese "As crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos e o governo da infância", ainda utilizando-se do CAIC como campo de pesquisa, Mota (2010), questiona a organização de tempos e espaços para as crianças, tanto da EI quanto para o EF, visto que o EF de 9 anos levou as crianças a ingressarem mais cedo na escola. A autora afirma que as crianças analisada pelo viés da teoria pós-estruturalista, e dentro do ambiente escolar, tem seus corpos limitados pela arquitetura desses ambientes e pelas dinâmicas planejadas por adultos.

[...] a partir da Modernidade começa a ser necessário que tudo seja, então, ordenado, dividido, planejado. E isso seria feito por meio de critérios de otimização do tempo numa distribuição adequada do espaço. É nesse sentido que, na Modernidade, infância e escola ganham um novo significado. É na escola que as crianças aprendem conhecimentos, mas principal e primeiramente, aprendem a usar o tempo e o espaço. Daí a importância do processo de disciplinamento que é atribuído à escola na Modernidade. (MOTA, 2010, p. 79).

Esta é uma característica da escola analisada neste estudo, familiares deixam seus nomes em listas de espera por vagas, para além das notas de avaliações externas, visando a que seus filhos tenham uma melhor educação,

por acreditarem na disciplina que ali é ensinada. Durante uma conversa da pesquisadora com familiares, duas mães afirmaram que:

“Nós estudamos aqui, e a escola é muito boa. As professoras são boas, ensinam bem. Por isso quero que meus filhos estudem aqui também”.

A grandiosidade da escola é outra característica destacada em conversas informais com o público que a frequenta, ilustraremos esta perspectiva com imagens nos próximos tópicos que estão divididos em categorias.

3.3.1 O ESPAÇO EXTERNO DA ESCOLA

O espaço externo da escola é composto por vários pátios, espaços com grama, quadras esportivas, parquinho e estacionamento para docentes. O pátio de entrada da escola também é utilizado para o recreio de todas as turmas da escola, em horários escalonados.

Figura 8: IMAGENS REFERENTES AO ACESSO PARA AS SALAS DE AULA E SECRETARIA, PORTÃO DE ENTRADA E SALA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA



FONTE: A AUTORA (2019)

A escola possui estacionamento para professores, uma quadra coberta e uma fechada, ambas utilizadas em aulas de Educação Física, festas e jogos esportivos promovidos pelo município. O acesso ao estacionamento interno é exclusivo para funcionários(as), por questões de segurança, com o intuito de prevenir acidentes. O pátio aberto serve para entrada e saída das crianças e demais pessoas que adentrem a escola, também para recreios e atividades de educação física.

Figura 9: IMAGENS REFERENTES À QUADRA ABERTA E PARQUINHO DE AREIA



FONTE: A AUTORA (2019)

As quadras são utilizadas para as aulas de Educação Física, para organizar as crianças em fila no momento de entrada da escola, para jogos de escolas estaduais, festas e práticas esportivas de jovens, com incentivo do município.

A prática educativa das “filas de meninas” e “filas de meninos” realizada cotidianamente vai confirmando os comportamentos das meninas para que sejam mais responsáveis, dedicadas, comunicativas, estudiosas, interessadas e sensíveis, e os meninos, para que as sigam como modelo. A prática da fila com os meninos vincula seus corpos aos seguintes comportamentos: são malandros, são dispersivos, são agitados (FINCO, 2010, p. 109).

As filas merecem atenção especial, pois se trata de uma situação segregadora, que corrobora comportamentos machistas e preconceituosos entre as crianças, reforçando brigas e desentendimentos entre meninos e meninas (SILVA, 2015). Crianças em fila, seguindo comportamentos mecânicos dentro das instituições de ensino foram também destacados por Martins (2010), que nos descreve filas para crianças bem pequenas de 3 anos, sempre separadas

por gênero, com as meninas seguindo à frente, como uma espécie de “cavalheirismo” dos meninos.

As crianças questionam o porquê de meninas e meninos formarem filas diferentes. Em diversos momentos elas tentavam fazer uma única fila, ou trocar de lado da fila, corriam na quadra enquanto as professoras não chegavam para levá-las para a sala. Agiam com o corpo demonstrando certa “resistência” quanto a esta prática.

O parquinho passou por uma pequena reforma (pintura dos brinquedos) no decorrer da pesquisa. Esse espaço é utilizado por crianças da EI até às do terceiro ano do EF. Segundo a gestão escolar, esse limite de uso é baseado no tamanho das crianças e justifica-se pela possibilidade de que os maiores comprometam a estrutura dos brinquedos. O uso dessas áreas tem, também, outras limitações: em dias de avaliações externas, o parquinho é interditado, pois sua localização é ao lado de uma sala de quinto ano.

Além do parquinho, o espaço externo conta ainda com uma horta⁶⁷, e espaços com grama que também compõem o espaço externo. O gramado, que contém a casinha de madeira, também foi delimitado apenas às crianças menores (apenas as crianças da EI). O brinquedo foi restaurado três vezes no ano anterior à pesquisa, segundo alegações de docentes e equipe pedagógica, as crianças maiores “destroem os brinquedos”.

⁶⁷ Espaço este descrito no site da prefeitura como um projeto da escola, mas que na prática contempla apenas os docentes. As professoras não podem usar o espaço com as crianças.

Figura 10: BLOCO QUE COMPORTA A BIBLIOTECA, SALAS DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO, AUDITÓRIO E DUAS SALAS DE EI, GRAMADO EM FRENTE AO AUDITÓRIO.



FONTE: A AUTORA (2019)

O corredor com gramado que aparece na imagem separa os dois blocos da escola (Imagem superior), o gramado (Imagem inferior) tangencia o auditório, a casinha, manilhas e a janela do espaço em que realizei a observação participante. As manilhas que se veem ao lado direito ilustra um espaço em que seria construído um novo parquinho para as crianças, os materiais foram comprados no início do ano de 2018. Entretanto, até o momento de conclusão desta pesquisa a obra ainda não havia sido concluída. Os materiais foram então transformados pelas crianças em locais de brincadeira.

Os acessos aos espaços internos da escola são possíveis através de rampas e escadas, todas com corrimão e o piso metálico antiderrapante. A escola recebe vários alunos com deficiência, sua acessibilidade é referência em todo o município.

Figura 11: RAMPA E ESCADAS QUE DÃO ACESSO AO PISO SUPERIOR DO PRÉDIO EXTERNAMENTE.



FONTE: A AUTORA (2019)

O acesso aos espaços internos no início do turno é feito de maneira escalonada, cada turma segue por um caminho. Segundo as professoras, essa organização visa evitar acidentes e facilitar a organização das crianças até a sala.

Dentre as 11 turmas de EI que a escola possui, quatro frequentam salas no térreo e as demais no piso superior. Essa ocupação representa um problema sério relatado pelas professoras: as janelas das salas do piso superior são grandes e de fácil acesso; se, de um lado, essas aberturas possibilitam que as crianças vejam o exterior, por outro, há o risco de acidentes, destacado pelas professoras.

A fim de ilustrar esse problema, podemos observar as figuras.

Figura 12: IMAGENS DA RAMPA EXTERNA, DE OBSTÁCULOS DE CONCRETO E CANALETA DE ESCOAMENTO DE ÁGUA



FONTE: A AUTORA (2019)

O espaço é importante para brincadeiras, interações entre pares e com a natureza, no entanto ele precisa ser propício a essas possibilidades, além de seguro. No entanto, os blocos amontoados de concreto são obstáculos e desafios das brincadeiras criadas pelas crianças, os espaços ganham novos significados quando utilizados e ocupados, elas saltam, correm, se penduram, dançam e se equilibram em tom de desafio a si mesmas. No período das observações duas crianças caíram por estar correndo sobre os blocos. Foram enviados bilhetes aos familiares avisando sobre o ocorrido.

A interação com o ambiente natural estimula a curiosidade e a criatividade. Sempre que for possível, deve-se prover um cuidado especial com o 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. [...] A criança deve cada vez mais apropriar-se do ambiente. As áreas de brincadeira deverão oferecer segurança, sem serem limitadoras das possibilidades de exploração do universo infantil. (BRASIL, 2006, p. 27).

O campo da psicologia ambiental reforça a questão das interações que os diferentes ambientes, incluindo desníveis, rampas, escadas, proporcionam às crianças situações de desenvolvimento. Entretanto, questões como rebarbas na calha à altura das crianças são situações que requerem manutenção e prevenção de acidentes que necessitam de um olhar especial da gestão e do estado (enquanto secretaria de educação e infraestrutura) a fim de destinar benefícios para reformas e manutenção da infraestrutura das instituições educacionais. Essas situações que colocam em risco a integridade física das crianças tendem a perdurar, embora existam programas para prevenir o problema, como o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA é gerido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e tem por objetivo destinar recursos financeiros para creches públicas a fim de efetuar reformas e compra de mobiliário e equipamentos (BASSI, 2011).

3.3.2 O ESPAÇO INTERNO DA ESCOLA

A primeira ideia que vem à mente quando se fala em escolas é a divisão em salas de aula. No entanto, a escola comporta variados subespaços com outros significados, propícios a outras formas de educar, por meio da brincadeira e da interação entre seus pares. Em seu espaço interno a instituição analisada possui ambientes de uso comum, como o auditório, refeitório, a secretaria, os corredores, banheiros e a biblioteca. E áreas de uso das crianças e professoras. Todos eles espaços educativos somados às salas de aula.

Figura 13: CORREDOR DO BLOCO 2



FONTE: A AUTORA (2019)

O corredor da figura acima também é utilizado desde 2018 como espaço para cantos permanentes da EI, como descreverei com mais detalhes posteriormente.

Alguns dos espaços internos podem ser observados nas imagens que compõem o quadro 8:

Quadro 8: FIGURAS QUE COMPÕEM OS ESPAÇOS INTERNOS DE USO COLETIVO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO.

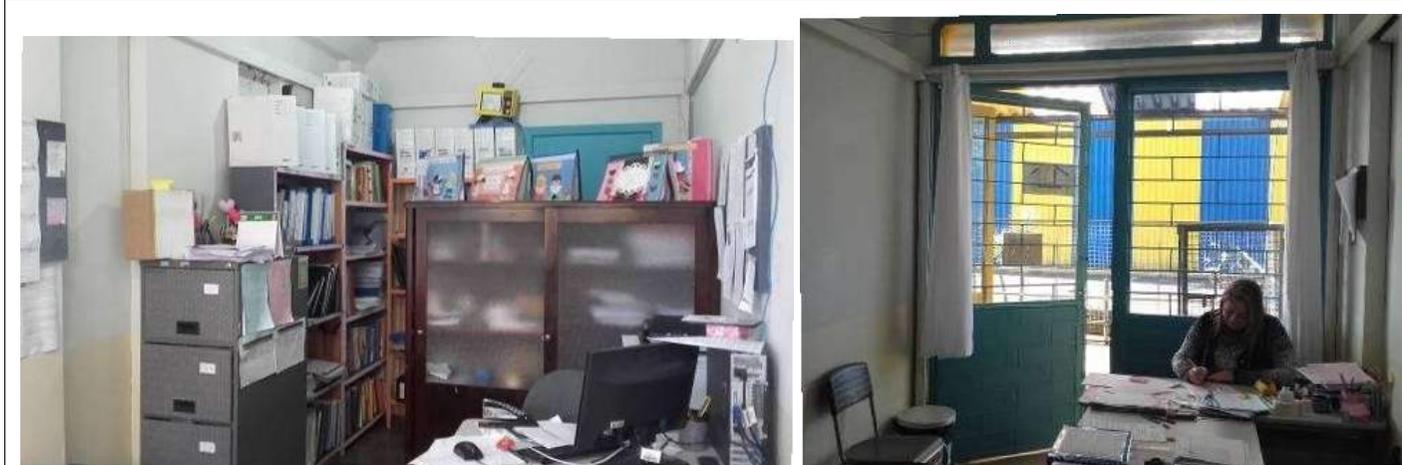
Figura	DESCRIÇÃO DO USO DO ESPAÇO
	<p>Hall de entrada</p> <p>Espaço de atendimento aos familiares quando a sala de planejamento e da coordenação pedagógica estão ocupadas.</p> <p>Acesso ao piso superior, secretaria, salas da direção, planejamento e aulas.</p>
	<p>Corredor do piso superior e térreo sucessivamente, acesso às salas de aula.</p>



Auditório em uso como sala de vídeo. Também é utilizado para a realização de aulas com cantinhos para a EI, exibição de vídeos para a EI e EF. Formações docentes também acontecem neste espaço.



Biblioteca, utilizada para empréstimos de livros às crianças do EF, almoxarifado e planejamento docente.



Sala da equipe pedagógica
Duas pedagogas orientam o
trabalho docente durante o dia e
uma no turno da noite



Banheiro das crianças e sua
porta de acesso. Para as
docentes, funcionárias e
comunidade a escola
disponibiliza dois banheiros.

		<p style="text-align: center;">Refeitório</p> <p>Utilizado pelas crianças e demais alunos, por docentes em dias de conselho de classe e pela comunidade quando a escola promove vendas de pastéis e festas.</p>
	<p>Bebedouros são encontrados nos pisos térreo e superior do prédio principal, o outro prédio não possui bebedouros. Apenas as crianças utilizam os bebedouros, as docentes utilizam um galão de água localizado na sala dos professores.</p>	

FONTE: Elaborado pela autora (2020)

A opção pelo quadro deu-se pelo número de fotos e observações que mereciam destaque em sua descrição. O *hall* dá acesso às salas de aula, secretaria, refeitório e ao outro bloco da escola. Os corredores da escola são amplos e com acessibilidade.

O auditório da escola é utilizado por professoras e crianças como sala de vídeo, como sala de reunião com familiares ou com membros da APMF e sala de formação continuada promovidas pela Secretaria de Educação. Eventos do CMAE também são realizados neste espaço, o que leva à grande circulação de pessoas na escola, nestes momentos. As professoras das turmas que integram as salas ao lado do auditório não realizam o horário do recreio com as crianças da EI por questões de segurança⁶⁸. Devido a entrada do auditório ser ao lado das salas destinadas à EI. As formações acontecem mensalmente, ou em semanas de formação (em que todos os dias da semana em questão são utilizados), sua frequência atrapalha o planejamento docente e as práticas destinadas às crianças.

A biblioteca também é um espaço crítico, cuja função é desviada para outras ações. Fora o fato de possibilitar o empréstimo de livros às crianças do EF, o uso que se faz do lugar não lhe atribui a noção importante que a biblioteca deveria ter na instituição escolar: ela é ocupada para reuniões de planejamento dos docentes e serve como almoxarifado de materiais escolares. As crianças da EI não frequentam a biblioteca, exceto se a professora planejar uma visita, entretanto, o empréstimo de livros às crianças pequenas é vetado. Com o argumento de que as crianças “*estragam os livros*”.

Quando caminham próximo à biblioteca, as crianças questionam o que existe naquele espaço e perguntam às docentes o porquê de não a frequentarem. A resposta padrão é que quando elas crescerem poderão emprestar livros ali; e, assim, o assunto se encerra.

⁶⁸ Em dias de formação, as professoras das salas do térreo têm de trabalhar com as portas e janelas fechadas, devido ao barulho vindo do auditório em uso. Docentes e crianças reclamam desse trânsito de estranhos, alegam medo e lamentam pela destruição dos cantos, visto que crianças oriundas de outras escolas utilizam este espaço quando seus familiares estão em reuniões no auditório.

Criança: profe, o que tem nessa sala?

Professora: é a biblioteca.

Criança: quero ir ali, olha quanta coisa.

Professora: vocês poderão ir quando crescerem.

Criança: por que eu não posso ir profe?

Professora: é que ali é para crianças grandes, as do primeiro ano, que sabem escrever. Quando vocês crescerem poderão ir.

A situação descrita apresenta equívocos que afastam a criança do mundo letrado, orientado em diversos documentos destinados à EI. Ela é privada de entrar na biblioteca porque não sabe ler e porque não é grande. O que nos leva a questionar o direito do uso e o significado dos espaços, a limitação que por vezes impomos às crianças.

Continuando a descrição dos espaços internos, a escola possui 6 banheiros com várias cabines destinados às crianças, 3 para as meninas e 3 para os meninos. Os banheiros do bloco que comporta o auditório não são adaptados para crianças, pias e vasos sanitários possuem tamanho destinado a adultos, sem qualquer adaptação. Com isso, em diversos momentos as crianças solicitam ajuda quando necessitam usar o banheiro, colocando a professora em uma situação difícil, pois ela precisa ajudar esta criança e ao mesmo tempo, não pode deixar as demais em sala sozinhas. Quando a turma conta com uma professora de apoio essa situação não se revela como um problema.

As professoras e demais funcionários(as) dividem outros dois banheiros com a comunidade escolar.

O refeitório é utilizado por todas as turmas de maneira escalonada, assim como o recreio. O tempo de lanche é de 10 minutos para todas as turmas, do infantil quatro ao 5º ano. Esse escasso tempo gera queixas das crianças principalmente em dias que a merenda é quente, como quando são servidos sopas e macarrão, por exemplo.

Criança: Profe, estou com fome.

Professora: Mas você acabou de vir do lanche.

Criança: É que a comida estava muito quente, não comi tudo. E a tia me mandou vir para a sala.

Esse parco momento de recreio não permite que as crianças conversem ou interajam; elas sentam-se, comem e saem do refeitório em 10 minutos. O espaço de refeição é limpo e organizado, higienizado a cada troca de turmas

pelas serventes que “olham” as crianças durante o lanche. Neste intervalo de tempo as professoras realizam seu lanche.

Uma sala de lanche para as professoras com uma geladeira e um micro-ondas, uma sala de planejamento, uma cozinha para funcionários (as) e dois almoxarifados também compõem os espaços internos da escola.

3.3.3 ESPAÇOS DESTINADOS À EDUCAÇÃO INFANTIL (SALAS)

Criança: Ai, profe, gosto tanto da escola.

Professora: Sério, por quê?

Criança: Porque nossa sala é muito bonita.

Este diálogo refere-se ao momento em que a criança observou a sala organizada em cantos para a aula do *Projeto Brincar de Faz de Conta*. Nesse projeto, durante 45 minutos as crianças se envolvem em brincadeiras que provocam a imaginação delas. A EI utiliza salas de aula como espaços para desenvolver suas atividades. A terminologia “sala de aula” é utilizada em todo o município, para a EI ou para o EF.

No caso da instituição de educacional analisada, algumas salas são compartilhadas, em turnos diferentes, pela EI e por turmas do 1º ou 2º anos. Esse compartilhamento interfere na organização do ambiente, de um lado, as professoras da EI relatam dificuldades em manter um espaço “aconchegante” para as crianças pequenas, de outro, as professoras do EF reclamam dos cantos, pois estes “distraem as crianças” nos momentos de aprendizagem formal. A insatisfação das professoras das crianças maiores é preocupante e gera questionamentos: considerando que a faixa etária do público que frequenta o 1º e 2º anos do EF situa-se entre 6 e 7 anos, e, portanto, são crianças ainda, por que não podem brincar? Como se dá a relação de controle dos corpos com as crianças que ingressam no EF? Por que essas crianças não têm mais o direito de brincar? Quais as concepções de infância que as professoras, e mesmo a rede de ensino, possuem? São questionamentos aos quais não conseguimos responder neste estudo, mas que ficaram evidentes na análise da situação.

A fim de ilustrar essa discussão, apresentamos algumas imagens destes espaços.

Figura 14: SALA DIVIDIDA ENTRE INFANTIL 5 ANOS E 2º ANO DO EF



FONTE: A AUTORA (2019)

A estética do ambiente é escolarizante e alfabetizante, posto que é destinado a crianças do 1º e 2º anos do EF com uma perspectiva apenas educacional. Todavia, no período que a EI o frequenta, nem mesmo a disposição das carteiras é alterada: as crianças sentam-se em fileiras, fato que limita suas interações. A professora relata que “assim é mais fácil de controlá-las”. Ela referia-se ao comportamento, alegando que “as crianças andam muito”, e que com esta disposição ela “organiza os mais quietos com os mais bagunceiros”. O protagonismo infantil é limitado, as interações acontecem em poucos momentos determinados pela professora. Outra problemática encontrada nestas salas refere-se às serventes, elas afirmam que: “*não é nosso serviço ficar arrumando mesas*”, referindo-se as pouquíssimas vezes que as professoras alteram a disposição das mesas e cadeiras. A situação foi levada á gestão da escola, que não se manifestou.

Figura 15: SALA DIVIDIDA ENTRE INFANTIL 4 ANOS E 1º ANO DO EF



FONTE: A AUTORA (2019)

As salas apresentadas na figura 15 descrevem um ambiente com pouca possibilidade de criatividade, interação com o espaço, e sensação de pertencimento dos indivíduos.

Salas exclusivas para a EI também são encontradas na escola, como podemos observar nas imagens posteriores.

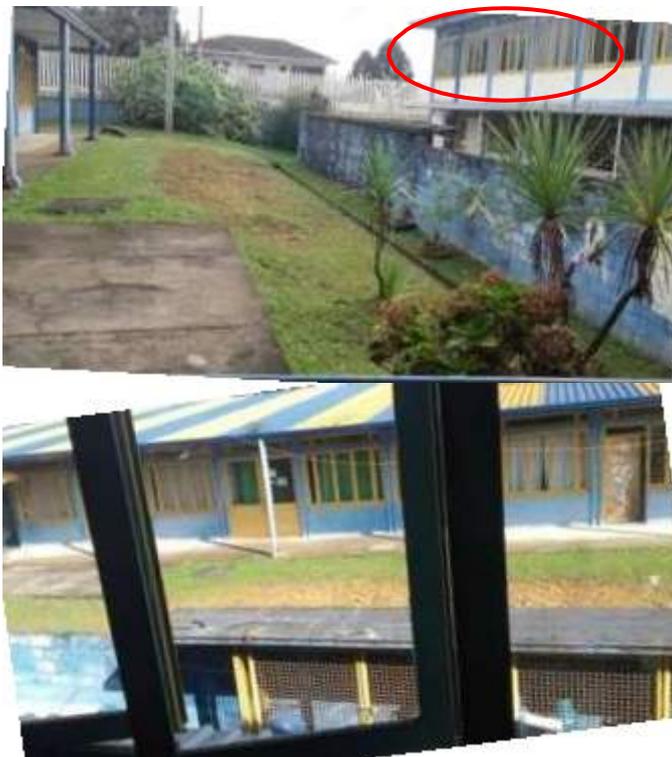
Figura 16: SALA DIVIDIDA ENTRE INFANTIL 4 ANOS (MANHÃ) E INFANTIL 5 ANOS (TARDE)



FONTE: A AUTORA (2019)

As professoras que lecionam nos espaços localizados no piso superior relatam preocupação com as janelas, basculantes laterais sem grades ou telas. Todas as janelas possibilitam que as crianças consigam observar o exterior, o que é uma situação positiva da infraestrutura, todavia, a falta de segurança quanto a quedas é uma realidade preocupante. As professoras descrevem momentos em que as crianças estavam “penduradas” na janela. Segundo a direção da escola, a solicitação de grades ou telas foi feita à prefeitura, mas a escola não foi atendida.

Figura 17: JANELA DE UMA SALA QUE ATENDE INFANTIL NO PISO SUPERIOR – VISTA INTERNA E EXTERNA



FONTE: A AUTORA (2019)

Apesar da falta de grades, as janelas das salas de todas as salas são basculantes laterais, a luminosidade e o alcance para a criança observar o lado externo são notáveis e seguem as orientações dos documentos orientadores e normativos que mencionam o espaço e a infraestrutura das escolas.

As realidades supra citadas são algumas entre as tantas encontradas na instituição de ensino, por este motivo, em diálogo com minha orientadora, selecionamos uma turma em específico para ser acompanhada, cujas observações serão descritas posteriormente.

3.3.4 QUAL É A TURMA OBSERVADA? QUEM SÃO AS CRIANÇAS E PROFESSORAS QUE INTERAGEM COM ESTE ESPAÇO?

Sala fechada, grades, armários cheios de materiais e jogos encaixotados. Mesas pequenas, crianças sentadas, folhas pintadas, letras, números, ordem, filas, brincadeiras, espaço criando ambientes, novas oportunidades do uso do espaço. (DIÁRIO DE CAMPO. 2019).

As palavras desse excerto parecem soltas, entretanto, descrevem o que sentimos no decorrer das observações. Vimos uma turma de crianças fechada em sala, descobrindo outras oportunidades dentro dos ambientes escolares.

Horn (2004), utilizando-se da teoria de Bronfenbrenner, afirma que a sala de aula é um microsistema,

[...] um local onde características físicas, sociais e simbólicas permitirão, ou não, conforme estiver estruturado, que muitas interações ocorram entre as crianças e entre as crianças e os objetos e os materiais. Quando a forma como dispomos materiais e jogos é empobrecida e não desafia cognitivamente as crianças, perde-se a oportunidade de, através dessas interações e, como consequência, das brincadeiras que se criam proporcionar a construção de conhecimentos. (HORN, 2004, p. 55).

Os ambientes desse microsistema dentro da escola ganham relevância nesta análise visto sua importância na vida das crianças. Bormio e Silva (2009) alertam-nos sobre o tempo diário que as crianças permanecem nas escolas, mais especificamente em sala. Desse modo, o espaço da sala deve,

[...] assim como qualquer outro ambiente construído, esse necessita da harmonia e do devido controle entre as variáveis que o compõe, ou seja, seus agentes ambientais, os mobiliários, o *layout*, os aspectos arquitetônicos, os usuários, os métodos pedagógicos e metodológicos, de maneira a tornar-se funcional e atender às necessidades das atividades que ali serão desenvolvidas. (BORMIO; SILVA, 2009, p. 101).

A turma escolhida para nossa observação era composta por vinte crianças com idades de 5 e 6 anos, que frequentam a instituição de ensino no período matutino. Essa turma ocupa uma sala no térreo, uma das duas menores salas da escola.

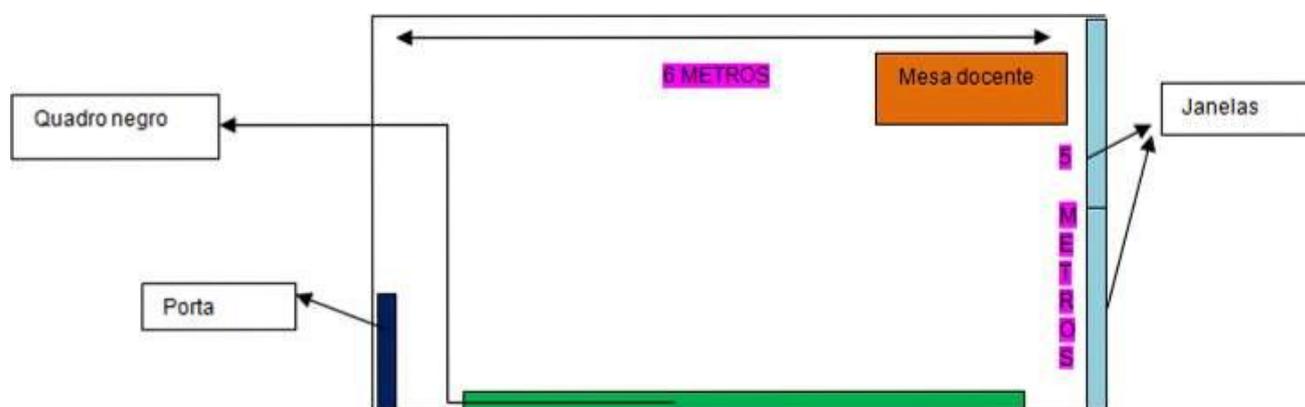
Figura 18: SALA DE INFANTIL 5 (MANHÃ E TARDE)



FONTE: A AUTORA (2019)

O espaço físico da sala de aula é composto por 20 carteiras, uma mesa para a docente, quadro negro, caixa de brinquedos, armário, prateleira, com a seguinte metragem:

Figura 19: DESENHO DA SALA: VISTA SUPERIOR.



FONTE: A AUTORA (2019)

A área da sala atenderia a exigência mínima do Estado do Paraná de $1,5\text{m}^2$ por criança se desconsiderasse armários, professoras, brinquedos e qualquer outro

objeto que faça volume em sala⁶⁹. Pessoa (2015) ao analisar os cantos nas instituições escolares, afirma a importância de um espaço com uma dimensão adequada a fim de possibilitar interações diferenciadas.

A sala objeto de nossa observação possui uma estética com pouca representatividade e protagonismo das crianças, os crachás são pendurados na grade da janela e separados pelas cores rosa (para meninas) e azul (para meninos), divisão que contraria a dinâmica mais adequada caracterizada pela utilização de cores neutras e sem caráter sexista (BARBOSA; HORN, 2001).

Figura 20: CRACHÁS COM OS NOMES DAS CRIANÇAS DIFERENCIADOS PELAS CORES ROSA PARA AS MENINAS E AZUL PARA OS MENINOS.



FONTE: A AUTORA (2019)

As cores estereotipadas, demarcadas por gênero podem influenciar na identidade da criança e em sua percepção de gênero, conceitos formativos e percepções sexistas postam o quanto essa prática é repetida dentro dos ambientes frequentados pelas crianças.

Ações como emprestar os brinquedos, apresentar e valorizar diferentes culturas, etnias, brincadeiras que envolvam questões éticas e estéticas do espaço, que respeitem a diversidade, são questões importantes a fim de potencializar e desenvolver concepções de diversidade nas instituições educacionais (BRASIL, 2012).

⁶⁹ “III - salas para atividades das crianças, com boa ventilação e iluminação, visão para o ambiente externo, com mobiliário e equipamentos adequados, respeitando a área mínima de 1,5 m² por criança atendida”. (PARANÁ, 2014).

Nos documentos normativos e mandatórios, são inúmeras as orientações de promoção da diversidade no ambiente das instituições escolares, mesmo para as crianças bem pequenas. As afirmativas mais frequentes são o respeito à diversidade do povo brasileiro (BRASIL, 2005); o reconhecimento e a promoção de situações que possibilitem a ampliação das referências de identidade das crianças; a participação e envolvimento da instituição educacional e da comunidade escolar a fim de promover e incentivar a valorização das diversidades (BRASIL, 2009); diversidade cultural, demográfica, socioeconômica, física, climáticas, estruturais, todas variantes como fundamentais para a formação humana. (BRASIL, 2006).

Na pesquisa de campo, observou-se pouca expressividade em relação às questões relacionadas à diversidade cultural das crianças, pois não lhes era possível decidir o que colocar ou não nas paredes, nos cantinhos, ou alterar a disposição das cadeiras, sendo o espaço da sala quase imutável. No decorrer do ano letivo, a estética do ambiente não foi alterada, o que impede a promoção de novas interações e experimentações às crianças. Esta situação demonstra que a professora não se atentou a escutar as crianças quanto ao ambiente interno mais frequentado por elas ou mesmo que a docente esteja habituada com a ideia de não poder alterar nada, ainda que nem lhe seja esclarecido quem teria determinado essa regra. Situações como essa nos leva a refletir sobre o papel da escola: quem “manda” na escola, quem determina regras? Se a escola é pública por que decisões sobre o espaço não são coletivas e divulgadas? Podemos refletir, ainda, sobre a formação docente inicial e continuada, sobre a importância de “atualizar” os docentes quanto a novas maneiras de trabalhar a diversidade a fim de evitar a propagação de estereótipos e preconceitos.

Em relação à frequência, observou-se que, em média, duas crianças faltam por dia, a professora – que tem uma carga horária de 40 horas e trabalha também com o Infantil 5 no período da tarde - descreve esse fato como “comum no turno da manhã” (poucos são os dias que acontecem faltas no período da tarde). De fato, em nenhuma das observações constatou-se a presença de todas as crianças, sempre faltavam duas ou três delas.

Essa turma conta com cinco professoras: a professora regente, a de artes, a de educação física, a do Projeto Cultura Escrita e a do Projeto Brincar de Faz de Conta. A professora regente ministra “aulas/atividades”, elabora pareceres,

desenvolve seus planejamentos, registra o livro de chamada, organiza o espaço da sala e atende os familiares das crianças.

Figura 21: ATIVIDADES REALIZADAS NO PROJETO CULTURA ESCRITA E AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA



FONTE: A AUTORA (2019)

Além das professoras mencionadas, uma professora de apoio também faz parte deste espaço, auxiliando uma criança autista. No momento de hora-atividade, a professora de apoio é substituída por estagiários. A professora regente e a de apoio são formadas em curso superior de Pedagogia, na modalidade EAD, sendo a segunda, especialista em Educação Especial (também em formação EAD).

Os dois projetos citados fazem parte do currículo do município, durante o tempo em que eles são executados as professoras regentes elaboram seus planejamentos. A tabela abaixo descreve o tempo que cada professora permanece em sala com as crianças.

Tabela 8: AULAS E PROJETOS IMPLEMENTADOS NO MUNICÍPIO

Aula ⁷⁰ /projeto	Objetivos	Tempo semanal com as crianças
Aula normal	Trabalhar atividades que abordem os objetivos de aprendizagem descritos no currículo do município, envolvendo todos os campos de experiência da BNCC.	13h e 55 minutos
Aula de Educação Física	Trabalhar atividades que abordem os objetivos de aprendizagem descritos no currículo do município, envolvendo o campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” da BNCC.	2 horas
Aula de Artes	Trabalhar atividades que abordem os objetivos de aprendizagem descritos no currículo do município, envolvendo o campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” da BNCC.	2 horas
Projeto Cultura Escrita	Apresentar o universo da cultura escrita às crianças através de livros, histórias, teatro e demais atividades que englobem o campo de experiência “O eu, o outro e o nós” da BNCC.	2 horas
Projeto Brincar de Faz de Conta	Oportunizar momentos de brincadeira livre ou dirigida às crianças, perpassando o campo de experiência “O eu, o outro e o nós” da BNCC.	45 minutos
Total de horas		20 horas semanais

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA (2019).

Projetos de *self-service* e de cuidados com a higiene pertencem ao cotidiano das escolas da rede municipal. Todavia, a instituição de ensino não coloca em prática o *self-service*, segundo a gestão da escola, por questões estruturais.

No ano em que estive na pesquisa de campo, o município ofertou uma formação continuada diferenciada⁷¹ aos docentes da EI, o Projeto Narrativas, Infâncias e Literatura. O projeto aconteceu através da iniciativa do MEC, em 2016, com a participação de universidades públicas brasileiras e coordenadores atuantes em secretarias de educação, com o intuito de formar professores e crianças leitoras, através da linguagem de signos, imagens, figuras, entre outras. Utilizando-se da “[...]”

⁷⁰ No município a terminologia Aula é utilizada mesmo para a EI, exceto nos projetos.

⁷¹ As formações oferecidas às docentes da EI até então, eram voltadas às questões de aprendizagem das crianças, dicas de melhorar o comportamento em sala, e sugestões de atividades a serem realizadas em sala, estas poderiam envolver conceitos de letramento, matemática, meio ambiente, entre outros.

DCNEI, de caráter mandatório, dispostas na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Comissão de Educação Básica (CNE/CEB) de número 5, de 2009” (BRASIL, 2016) para sua elaboração e execução.

Esse projeto tem por objetivo ressignificar a leitura para/na infância, utilizando-se da arte, da música, da poesia, filmes, a fim de possibilitar ampliação cultural e novas descobertas para as crianças e docentes. Além disso, ele oferece aos profissionais a possibilidade de reflexão de sua prática, com interação e dinâmica, mudando seus contextos de atuação (BRASIL, 2016). O projeto englobava o curso “Leitura e Escrita na Educação Infantil”.

O curso “Leitura e Escrita na Educação Infantil” tem como objetivo geral a formação de professoras de Educação Infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas. A complexidade dessa tarefa levou-nos a estruturar o curso em oito cadernos, destacando, em cada um deles, determinado tema, sempre tratado em suas inter-relações com os dos demais cadernos. Os cadernos são compostos por três textos, escritos por diferentes autores, o que permite ampliar o diálogo sobre teorias e práticas que informam e dão concretude ao trabalho docente. (BRASIL, 2016, p. 29).

Não obstante, a proposta acabou por transcender a leitura, apresentando às docentes novas possibilidades do uso do espaço, novas maneiras de planejamento, de brincadeiras, leituras e atividades. Mostrou-lhes o espaço como um instrumento pedagógico que pode amparar o trabalho docente, auxiliando a criança nos processos de brincadeiras, aprendizagem, letramento e convivência⁷².

A capacitação deu-se da seguinte maneira no município em questão: coordenadoras da EI frequentaram o curso na Universidade Federal do Paraná,

⁷² As formações iniciaram-se em abril de 2019 e terminaram em dezembro de 2019. Como também sou professora da rede, fui membro participante desta. Entretanto, como esta formação tinha uma dinâmica diferente das demais, com encontros mensais nos momentos de hora atividade, não éramos obrigados a participar. O curso contabilizou horas de formação continuada e certificado aos participantes. Diretores e pedagogos também participaram, foi exigida a participação de no mínimo um representante da coordenação por escola. Esta formação diferia das demais devido à certificação, metodologia e caráter não burocrático, visto que, outras formações visam orientar docentes quanto ao preenchimento de livros de chamada, folhas de encaminhamento à instituições que atendem crianças com deficiência ou médicos. A formação é oriunda do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (UFMG/UFRJ/UNIRIO/MEC), que durante 3 anos promoveu pesquisas e seminários, atualmente, já concluído, [...] “projeto vem sendo apresentado em congressos e encontros promovidos pelos fóruns estaduais de Educação Infantil, pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil, por universidades e secretarias de educação que querem conhecer as concepções que o fundamentam”. (<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/site-do-projeto-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil.html>). Em seu site estão disponíveis os cadernos utilizados nas formações. O município promoveu estes espaços formadores após uma iniciativa da UFPR, que em 2018 oportunizou formações para gestores e professores, representantes de escolas e secretarias municipais com este material, a fim de divulgar o projeto e promover maior democratização de seu conteúdo.

posteriormente, replicavam o curso com as subcoordenadoras da EI, diretores (as) e pedagogos (as) de todas as escolas municipais da rede. As subcoordenadoras, por sua vez, repassavam os conhecimentos às docentes regentes que se disponibilizaram a participar do curso. As demais docentes não foram incluídas nesta formação.

Na prática, as docentes buscam seguir as rotinas propostas pela Secretaria de Educação. “Rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil” (BARBOSA, 2006. p. 35). A rotina das crianças é realizada diariamente da seguinte maneira:

Quadro 9: ROTINA DAS MANHÃS

HORARIO	ATIVIDADE
07:20 – 07:30	Fila no ginásio
07:30 – 08:00	As crianças entram em sala, sentam-se, entregam suas agendas, fazem o cabeçalho com a professora, contam o número de crianças e falam o calendário.
08:00 – 08:50	A professora preenche o livro de chamada e as crianças conversam, sentadas em seus lugares. Se fazem “muito barulho”, a professora lhes entrega peças de lego.
08:50 – 09:00	Lanche As crianças fazem fila para receber o lanche e sentam-se à mesa da sua turma, neste período, as crianças têm duas zeladoras que as assistem.
09:00 – 09:10	Recreio A orientação da equipe pedagógica e da secretaria de educação para os docentes determina que os recreios todos devam ser orientados por brincadeiras pedagógicas, entretanto, esta realidade não é possível, pois as crianças criam diversas brincadeiras com os materiais disponibilizados pelas professoras. Além de que os materiais não têm uma duração muito longa, segundo as professoras, brinquedos novos “não duram, os grandes estragam”.
09:10 – 11:15	Atividade
11:15 – 11:30	Saída

FONTE: Elaborado pela autora (2020)

Os momentos de rotina das crianças foram iguais todos os dias, quando outras professoras entravam em sala, as crianças solicitavam que elas a fizessem como a professora regente. As crianças argumentavam: “profe, você não fez igual a professora X?”

Atualmente, a rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da educação infantil que opera como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária em um certo tipo de espaço social, creches ou pré-escolas. Fazem parte das rotinas todas aquelas atividades que são recorrentes ou reiteradas na vida cotidiana coletiva, mas que, nem por isso, precisariam ser

repetitivas, isto é, feitas da mesma forma todos os dias. Além de fornecer a sequência das atividades diárias, a rotina, na sua constituição, utiliza-se de elementos que possibilitam a sua manifestação, como a organização do ambiente, os usos o tempo, a seleção e a proposição de atividades e a seleção e a construção dos materiais. Além desses aspectos mais visíveis, percebe-se também a ação das rotinas como constituidoras de subjetividades (BARBOSA, 2006, p. 201-202).

A rotina repete-se no momento da fila, que remete à ideia de disciplinamento dos corpos. Todas as turmas fazem fila dividida por turmas e por sexo. A diretora sobe na arquibancada para desejar “Bom dia”, solicita que as crianças abaixem a cabeça e façam sua oração e lhes deseja boa aula. As crianças respondem com “amém”. A turma que conversa na fila ou pergunta alguma coisa para a professora, por exemplo, conversa com a diretora sobre a importância de ficar quietinho no momento da fila para fazer a oração⁷³. Antes da entrada da diretora e professoras, o ginásio é o único espaço de interação de todas as crianças, do infantil quatro ao 5º ano. Elas correm, gritam, caem, penduram-se nas grades e conversam muito. Assim que percebem a presença dos adultos, vão caminhando para seus lugares, aguardando que o adulto as conduza à sala de aula.

Importante destacar que a forma como os adultos organizam o espaço e tempo, mesmo que, como se sabe, estes não são definidos e organizados no vazio social, mas sim num contexto de uma instituição, ainda assim, ele será o palco dos encontros, das relações das crianças com ela e dos outros adultos e das crianças entre si. Será por meio da padronização, previsibilidade e regularidade que, sedimentadas em rotinas de espaço e tempo, permitem a estruturação de um sistema de regras sociais, o qual pode ser definido como ordem social adulta (BUSS-SIMÃO, 2012. p. 260).

A regularidade da rotina torna-se um hábito para as crianças, quando alguma atividade quebra esse costume, elas avisam a professora sobre o fato e cobram que a rotina seja retomada.

A maioria das escolas brasileiras ainda oferece um espaço que determina a disciplina, em uma relação de mão única, na qual a criança é mantida em

⁷³ Vale ressaltar que o Brasil é um país laico por determinação jurídica de Estado. A CF de 1988 garante que: **Art. 5º** Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] **VI** – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; (BRASIL, 1988). Quanto ao ensino religioso, a CF de 1988 determina: Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (BRASIL, 1988).

uma imobilidade artificial. Na educação infantil, é comum os arranjos espaciais não permitirem a interação entre as crianças, impossibilitando sua apropriação dos espaços através de objetos, desenhos e nomes. A própria prática docente desenvolvida em muitas instituições de educação infantil defende o espaço como aliado ao controle dos corpos e dos movimentos considerados importantes no que é entendido como “pré-alfabetização”. (HORN, 2004, p. 27).

Após a implementação desse projeto, a prática de planejamentos das professoras passou por uma alteração. Antes do projeto, cada professora fazia seu planejamento individualmente; após a formação, as professoras iniciaram uma proposta sugerida pela coordenação da escola, que consistia em planejar coletivamente cantos fixos para as crianças da EI e atividades conjuntas entre as turmas. A dinâmica dos cantos foi implementada em todas as escolas da rede municipal.

Na análise dos dados, apresentamos imagens e descrição das interações das crianças e professoras com os espaços da escola em diferentes momentos, nos espaços internos e externos.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS



Antigamente, dezenas de anos atrás, o tempo das crianças era claramente dividido entre o tempo formal, do dever, e o tempo informal, da diversão. O tempo formal era aquele da escola, das lições de casa e, para muitos, da missa e do catecismo. O restante era tempo “livre”. Se não se violavam regras, este tempo podia ser administrado sem vínculos, sem controles. Era possível se organizar, se divertir. Era o tempo da brincadeira, da autonomia, do risco. Era o tempo em que as crianças se tornavam adultas, passavam a conhecer o mundo. Hoje esse tempo livre desapareceu, foi substituído por outras escolas, por outros deveres, por outras obrigações: a escola de inglês, de natação, de violão etc., oferecidas às crianças do tempo da prosperidade e do medo. (TONUCCI, 2019, p. 56).

Essa epígrafe possibilita a reflexão sobre o tempo e o espaço das crianças, aquelas que viveram a infância no passado não sofriam com os medos da atualidade, como a violência. O que nos move na escolha do excerto de Tonucci não é nostalgia de um tempo distante, mas uma reflexão sobre qual infância as crianças vivenciam dentro dos grandes centros urbanos.

Essas crianças moram em casas e estudam em instituições escolares cercadas por grades, câmeras, suas curiosidades são voltadas, criadas e respondidas por um mundo virtual, marcado por pouca diversidade, posto o risco de se deixar uma criança brincar na rua, em uma praça ou parque desacompanhada. Aquelas que ainda o fazem vivem com familiares que são julgados por outros adultos a todo o momento, visto o risco que deixam suas

crianças vivenciarem o mundo⁷⁴, as interações. Qual a experiência humana, filosófica, ética, cultural e quais vínculos são oferecidos às crianças? A complexidade do pensamento facilita a análise dos dados que serão o apresentados nessa seção.

As imagens e o referencial teórico até então apresentados serão utilizados como aporte para a análise dos dados. Isso posto, neste capítulo, analisamos os momentos de interação das crianças e professoras com o espaço interno e externo da escola.

No primeiro semestre de observação, as atividades e interações possibilitadas às crianças foram majoritariamente no ambiente restrito da sala destinada à turma. Quando questionadas, as docentes justificavam esta prática por questões climáticas (as manhãs estavam frias, vivíamos o outono e o inverno neste período) e pelo fato de a professora regente ter se ausentado por motivos de saúde. As atividades eram realizadas nos cadernos de desenho das crianças, em cartazes, ou em folhas, que eram entregues às crianças para que levassem às suas residências.

Durante esse período, as brincadeiras livres no gramado foram ocasionais: em alguns dias de chuva, havia filmes selecionados exclusivamente pelas docentes, que, aparentemente, não obedeciam a um planejamento prévio. Esse tipo de situação gerava diálogos como este:

Criança: Profe, não gosto desse filme.

Professora: Mas seus amigos gostam.

Criança: Não, a gente já viu esse filme com a outra profe.

Professora: Mas agora vocês vão ver comigo.

A criança fora silenciada, todavia, não conseguia permanecer sentada duas horas em silêncio para assistir a um filme que não lhe agradara. Ela convidava os colegas para brincar entre as cadeiras, correr na sala, pedia para ir ao banheiro, cantar, enfim, qualquer subterfúgio a fim de sair da situação que lhe fora imposta.

⁷⁴ O mundo pode ser visto como a rua, a cidade, ou um clube, uma praça, o condomínio. São espaços abertos e comunitários.

O planejamento sem diálogo entre as professoras regentes e as de área⁷⁵ era recorrente, as crianças reclamaram diversas vezes que a mesma atividade, a leitura de um livro ou a exibição de um filme, havia sido realizada em outro momento.

A exibição de filmes eram questionados em demasia pelas crianças, devido ao tempo excessivo em que ficavam sentadas em carteiras no auditório. Esse tipo de atividade era descrita pelas docentes como “um momento de sossego”, em que os corpos das crianças eram controlados. A primeira imagem desse estudo apresenta o momento do filme.

Entretanto não consideramos que nossos corpos sejam totalmente apáticos e pacíficos, que ficam inertes diante desse processo, mas, ao contrário, também se manifestam, rebelam-se, encontram meios de se oporem a esse mecanismo de “docilização”. Durante as observações realizadas por nós, percebemos significativos momentos de manifestação corporal das crianças burlando as regras definidas pela professora, elas encontram meios para movimentar/tocar/brincar de modo variado e criativo. (RICHTER, 2006).

Quando conseguiam sair de sala, escutávamos as crianças escorregando, correndo e gritando no corredor. Ao se aproximarem do auditório, porém, percebíamos o som das brincadeiras diminuindo.

A brincadeira fora da sala acontecia até que outra professora ou zeladora as encontrassem e as levassem novamente ao auditório. Algumas docentes que substituíam a regente não reclamavam do passatempo das crianças, tampouco demonstravam preocupação com a ausência delas por períodos longos, já outras, preocupavam-se com a segurança, já que as salas são de fácil acesso a qualquer pessoa da comunidade durante o período de aulas.

Em outros momentos em sala, as crianças recitavam as letras do alfabeto, contavam o número total de crianças presentes, faziam atividades fotocopiadas e brincavam com os brinquedos da caixa.

A inserção do brincar livre e espontâneo no currículo educacional e, conseqüentemente, nos projetos pedagógicos das instituições educativas, é

⁷⁵ Professoras de arte, educação física, projeto cultura escrita e projeto brincar de faz de conta.

um processo de transformação política e social. No entanto, as escolas de educação infantil ainda não estão estruturadas para tal, organizam-se de forma que os espaços não são motivadores para as brincadeiras das crianças. (RAYMUNDO; KUHNEN; SOARES, 2010, p. 253).

Os brinquedos que industrializados que limitavam seu uso não estimulavam as crianças a imaginar e criar brincadeiras, elas logo buscavam massinhas, palitos de sorvete, mudavam as mesas de lugar, entre outros artifícios. Os cantos também eram utilizados como subterfúgio das crianças perante a caixa de brinquedos.

Figura 22: ATIVIDADES REALIZADAS EM SALA DE AULA



FONTE: A AUTORA (2019).

As crianças realizavam atividades externas e faziam aula de Educação Física, para os ensaios da festa caipira⁷⁶, ou quando alguma professora que

⁷⁶ As crianças que foram autorizadas - via bilhete colado na agenda - pelos familiares a participar ensaiavam, enquanto as demais ficavam sentadas assistindo, ou faltavam à escola. Ambos os grupos relatavam que não gostavam da atividade, foram quatro observações com a seguinte rotina: Brincadeira livre (enquanto a professora elaborava guarda-chuvas de frevo para a festa), uma hora de

substituí a regente as deixavam livres no parquinho, ou no gramado, com brinquedos da sala.

Figura 23: ENSAIO DA FESTA CAIPIRA, BRINCADEIRAS NO PARQUE E NO GRAMADO



FONTE: A AUTORA (2019).

ensaio e brincadeira livre novamente. Esta brincadeira consistia em liberar os brinquedos em sala de aula para as crianças.

As professoras substitutas não seguiam o planejamento previamente entregue à equipe pedagógica pela professora regente, e afirmavam que: “tirar eles de sala é bom para gastarem energia”, e que: “assim elas ficavam tranquilas”.

As professoras devem planejar atividades variadas, disponibilizando os espaços e os materiais necessários, de forma a sugerir diferentes possibilidades de expressão, de brincadeiras, de aprendizagens, de explorações, de conhecimentos, de interações. A observação e a escuta são importantes para sugerir novas atividades a serem propostas, assim como ajustes no planejamento e troca de experiências na equipe. (BRASIL, 2008, p. 40).

Nestes momentos, a professora substituta ficava sentada em uma cadeira e as crianças não interagiam com ela. Em diversos momentos, as crianças se aproximaram da pesquisadora e solicitavam interações, diálogos e brincadeiras.

No início, as crianças apresentavam desconfiança em interagir com a nova adulta em sala, pois algumas já haviam a encontrado na escola no outro período – horário de lotação da pesquisadora. Também questionaram diversas vezes sobre o porquê de estarmos na escola no período da manhã, já que a pesquisadora trabalhava à tarde. Com o passar dos dias aceitaram e acolheram em seu espaço a nova integrante do grupo, convidando a participar das brincadeiras, fazer as atividades e conversar com elas. Esta interação acontecia com maior frequência em momentos em que estávamos fora da sala, nas áreas externas da escola.

4.1 ESPAÇOS EXTERNOS

Os espaços externos permitem as brincadeiras das crianças; o espaço externo da creche e o tanque de areia são limpos e conservados periodicamente de forma a prevenir contaminações; nossos meninos e meninas, desde bem pequenos, podem brincar e explorar espaços externos ao ar livre. (BRASIL, 2009).

A instituição observada para esta pesquisa possui um espaço externo privilegiado quanto a sua extensão, entretanto seu uso era escasso e limitado, crianças e docentes o desbravaram pouco durante o primeiro semestre de observação. Situação diferente da encontrada no segundo semestre, como será descrito no decorrer desta seção.

Os planejamentos tiveram alterações em seu formato e passaram a ser elaborados em conjunto com todas as docentes da EI. Essa mudança oportunizou atividades diferenciadas, como uma praia no parquinho, elaboração de salada de fruta no gramado e um passeio à prefeitura para assistir a uma peça de teatro.

Figura 24: ATIVIDADES REALIZADAS APÓS A PROPOSTA DE PLANEJAMENTO COLETIVO





FONTE: A AUTORA (2019).

A primeira imagem apresentada na figura 24 representa uma atividade sobre a praia, a segunda ilustra o dia em que as crianças fizeram salada de frutas, a terceira imagem mostra as crianças em uma peça teatral promovida pela prefeitura municipal, juntamente com a iniciativa privada (editora de livros). Por fim, a última imagem relaciona pintura e sequenciação, realizada na grama.

Atividades envolvendo uso de tinta e prática de leitura passaram a acontecer também no ambiente externo. Esses momentos *“fora de sala de aula”* sempre eram descritos pelas crianças como *“um dia feliz”*, *“aula divertida”* e eram solicitados com frases como: *“profe, vamos brincar assim amanhã?”* diferentemente das expressões ouvidas em dias que as crianças ficaram em sala, realizando registros pictóricos ou pinturas de fotocópias.

Figura 25: PINTURA LIVRE E BOLHAS DE SABÃO NO ESPAÇO EXTERNO



FONTE: A AUTORA (2019).

Brincadeiras com tinta e água estão apresentadas na figura 25, com as crianças pintando um azulejo e fazendo bolhas de sabão. O espaço externo propiciou também momentos de maior interação entre crianças e adultos (quando a professora regente retornou às suas atividades). As crianças a procuram de maneira mais pessoal e carinhosa quando estão fora do ambiente da sala. Atividades envolvendo ludicidade ganharam destaque neste período, com a participação massiva das crianças, que as realizava com satisfação.

Criança: Profe, como se chama essa brincadeira?

Professora: Alinhavo.

Criança: Olha profe, parece quando amarro meu tênis, né?

Professora: Isso mesmo, que legal que você percebeu.

Criança: eu gosto de brincar assim, profe.

A imagem subsequente ilustra as crianças buscando proximidade da professora para a realização da atividade. Elas escolheram sentar-se ao lado da docente.

Figura 26: ATIVIDADE DE ALINHAVO NO ESPAÇO EXTERNO



FONTE: A AUTORA (2019).

Os espaços externos da escola são notáveis e possibilitam muitas atividades e propostas diversificadas, entretanto, a falta de manutenção é um problema mencionado pelas professoras e pelas crianças. Materiais para a reforma expostos, plantas sem a devida poda, areia do parquinho suja e brinquedos quebrados é a realidade encontrada na instituição.

Raymundo et. Al (2010), ao analisarem os pátios das escolas, também alertam para certo negligenciamento quanto ao cuidado, manutenção e planejamento de uso dos espaços externos, como corte da grama, manutenção dos parquinhos.

No caso do parquinho da escola, por exemplo, a manutenção levou cinco meses após o início das aulas para ser concluída. As verbas para as manutenções⁷⁷ provêm de arrecadações em festas e venda de pastéis nos momentos de entregas de boletins e pareceres⁷⁸. Essa situação poderia ser evitada se houvesse políticas públicas para as escolas e ações que garantissem efetivamente um padrão mínimo de qualidade. Instituições educacionais, docentes e sociedade civil não deveriam depender de ações exclusivas de gestores e docentes para a realização de reformas e manutenção de estruturas e espaços necessários para o bom funcionamento da escola. As crianças

⁷⁷ A falta de manutenção, o descuido alguns serviços por parte das políticas públicas e a depredação são fatores que cerceiam o direito de as crianças brincarem nas áreas externas: os balanços com frequência estão quebrados, faltam peças nas gangorras, as caixas de areia muitas vezes não estão higienizadas adequadamente, tornando-se focos de doenças, há lixo amontoado e faltam os cuidados mínimos para receber as crianças. (BRASIL, 2012, p. 130).

⁷⁸ A venda de pastéis acontecem duas vezes ao ano, em maio e setembro.

acabam por sofrer com a falta de espaços saudáveis, educáveis e seguros para que possam explorar.

Ao descrever seu estudo sobre arquitetura escolar para a pré-escola, Estrela (2014) menciona a importância do contato das crianças pequenas com a natureza, ambientes externos, com locais sombreados, flores de diferentes espécies, espaços que possuam luz solar e sombra. A autora fortalece a premissa do espaço como um local, um ambiente que proporciona a produção e a interlocução cultural entre os pares.

Quanto ao uso do parquinho, as crianças reclamavam diariamente à professora e à pesquisadora sobre a demora em concluir a obra, refletindo seu incômodo com a falta de um espaço importante para elas. Como pode ser observado neste diálogo:

Criança: Profe, por que não podemos usar o parquinho?

Pesquisadora: Por que ele está em reforma.

Criança: O que é reforma?

Pesquisadora: É quando consertamos alguma coisa

Criança: Por que está demorando tanto?

Pesquisadora: Eu não sei, o que você acha?

Criança: Não sei... mas quero brincar.

Esta realidade do microsistema da escola é também vivida nas cidades, o que nos leva a questionar, quais locais as crianças terão para brincar e em que espaços poderão interagir.

As professoras utilizam os espaços externos da escola no horário de almoço, ou de hora atividade, também como espaço para interagir com as colegas. Escadas, rampas e *hall* de entrada são os locais de encontro mais utilizados por elas.

4.1.1 RECREIO

O recreio das crianças tem duração de 10 minutos e acontece após o lanche, que também é realizado em dez minutos. As professoras da EI usam como estratégia dirigir-se ao refeitório cantando com as crianças alguns minutos antes, para que possam se alimentar com mais tranquilidade. Durante este período, a professora acompanha a turma no refeitório até a chegada das zeladoras. Os dez minutos destinados à alimentação das crianças são utilizados pelas professoras

para a sua própria alimentação, assinatura do ponto de presença, interações com as colegas e para recados da equipe de gestão ou pedagógica (reunião na sala do café).

As professoras podem alimentar-se do mesmo lanche servido às crianças, porém qualquer outra dinâmica de alimentação, como café ou chá, são organizadas por meio de compartilhamento de custos entre a equipe de professoras. Na sala do café são disponibilizadas uma geladeira e um micro-ondas às professoras e demais funcionários.

A organização das turmas para os recreios pode ser observada no quadro 10:

Quadro 10; ORGANIZAÇÃO DOS RECREIOS NA ESCOLA

Infantil 4 e infantil 5 , se HOUVER MESAS, um 1º ano pode fazer o recreio e lanche junto com a EI
1º e 2º anos
2º e 3º anos
3º e 4º anos
5º ano

FONTE: Elaborado pela autora (2020)

As crianças ficavam eufóricas quando percebiam que era hora do lanche, diziam que o lanche “era legal porque podiam conversar”. Bizzaro (2010) descreve os pátios escolares como espaços utilizados para os recreios, contudo, têm potencial para oferecer interações, brincadeiras, atividades motoras e descobertas com estruturas diferentes das encontradas nos espaços internos. Todavia, na instituição observada o espaço externo nos pátios não representa a cultura das crianças, demonstradas por elas mesmas.

Figura 27: DINÂMICAS E DESCOBERTAS NO CAMINHO DA SALA AO REFEITÓRIO



FONTE: A AUTORA (2019).

Dois momentos ganharam destaque quanto à importância de interação das crianças com o espaço. No primeiro, a professora aproveitou o ato cotidiano de ir ao refeitório e propôs que as crianças fizessem o mesmo caminho, mas de um jeito diferente. Elas escolheram “ir de costas”. Depois deste dia, as crianças escolhiam sempre uma maneira diferente de fazer este caminho. Elas foram imitando sapos, carangueijos, cangurus, cachorros, pássaros e muitos outros animais.

Em um desses dias, o trajeto foi interrompido por um gafanhoto. Um evento inesperado que gerou uma manhã muito interessante para as crianças. Depois de observarem o inseto, no retorno à sala, a professora atendeu ao pedido delas e foram pesquisar em livros⁷⁹ o que era um gafanhoto e demais problematizações levantadas pelas crianças.

⁷⁹ Os livros da caixa que a professora tem em seu armário. O acervo foi comprado pela professora, desse modo, ela os guarda a fim de conseguir utilizá-los nos anos seguintes.

Figura 28: RECREIOS AO AR LIVRE





FONTE: A AUTORA (2019).

Os recreios são realizados no espaço aberto ou no gramado, em dias de chuva são feitos em sala de aula. Sempre que os recreios eram realizados na quadra aberta, as crianças se dirigiam à sala e pegavam giz para que pudessem desenhar no chão. Nem todas as professoras permitiam que as crianças usassem o giz, fato que levava as crianças a seu protagonismo e agência. Elas trocavam giz entre si, se organizavam para ir até as salas buscar, até mesmo iam escondidas das professoras, solicitavam ir ao banheiro e desviavam seu caminho.

Os brinquedos foram utilizados em alguns momentos de recreio, entretanto, estes possibilitavam pouca interação entre as crianças, principalmente porque são escassos e sua conservação é precária⁸⁰. Brinquedos quebrados, sem cores e deteriorados pelo tempo era a realidade ofertada às crianças.

4.1.2 DIA DE AULA DE CAMPO

No ano desta pesquisa, professoras do infantil e da EJA elaboraram um projeto em conjunto na escola, o “Projeto cuida de mim”, que não teve adesão no ano posterior devido à pandemia de covid -19. Na ocasião da pesquisa, foram elaborados planejamentos para 4 aulas de campo, todos em espaços públicos da cidade de Curitiba e Fazenda Rio Grande – PR.

⁸⁰ No início do ano letivo a equipe gestora da escola adquiriu 10 bolas, 10 cordas, 10 pernas de pau e 10 bambolês, com a finalidade de serem utilizados no recreio por todas as turmas. No final do primeiro semestre, não era possível utilizar nenhum material, todos estavam estragados ou haviam desaparecido.

O projeto consistia em alunos da EJA participando de atividades juntamente com as turmas de Infantil. Esses eventos consistiam em sessões de cinema, aula de trânsito no entorno da escola, auxílio às professoras do infantil e jogos.

Figura 29: ATIVIDADE LIVRE ENTRE TRÊS TURMAS DO INFANTIL E UMA TURMA DA EJA QUE OS VISITOU PELA MANHÃ.



FONTE: A AUTORA (2019).

A autorização e liberação do ônibus⁸¹ para o passeio – aula de campo no Museu Oscar Niemayer, em Curitiba - aconteceu em apenas um momento. Dentre todas as crianças que participaram do passeio, apenas uma conhecia o museu. Elas observavam tudo, tentavam localizar suas residências, perguntavam o local da moradia das professoras, analisavam a sujeira das ruas, os prédios altos da cidade de Curitiba e comparavam com o local em que moravam. As docentes impressionaram-se com as frases das crianças e com a complexidade de seus diálogos no trajeto. Relataram o quanto o passeio foi significativo para elas e para as crianças, posto que algumas professoras também desconheciam o museu. Em um diálogo com a pesquisadora observa-se o que mais chamou a atenção das crianças no trajeto.

Criança 1: Profe, olha o tamanho do prédio!

Pesquisadora: Grande, né?

Criança: Sim, igual ao do lado da escola.

Pesquisadora: Igual mesmo?

Criança 2: Claro que não, esse é muito maior, né, profe?

⁸¹Para as aulas de campo, algumas etapas precisam ser realizadas: elaboração do planejamento, aprovação da equipe pedagógica, aprovação da secretaria de educação, e liberação do ônibus gratuito pela prefeitura.

Os carros ganharam destaque nas observações das crianças, elas notavam suas cores, tamanhos, números de rodas e suas velocidades. No percurso de ida e volta, com um total de, aproximadamente, duas horas e meia de duração nenhuma criança dormiu. O trajeto foi repleto de brincadeiras, pipocas ⁸² e músicas escolhidas pelas crianças.

Figura 30: VISITA AO MUSEU OSCAR NIEMEYER



FONTE: A AUTORA (2019).

O passeio dentro do museu durou apenas uma hora devido à distância entre este espaço e a instituição de ensino⁸³, o suficiente para que elas memorizassem as obras, os corredores, as cores, a ponto de, na escola, reproduzirem o museu com peças de lego em um momento de brincadeira livre. Esta experiência fora dos muros da escola foi o momento em que as crianças demonstraram muita alegria, o assunto da aula de campo perdurou duas semanas. Uma das crianças relatou à professora, após um mês da data do passeio, que sua mãe a levava ao museu, de tanto que ela falava do passeio da escola.

Estas situações nos levam a refletir sobre a importância da ampliação do espaço para a criança, sobre o como conhecer novos espaços é significativo para elas.

4.2 ESPAÇOS INTERNOS

⁸² O lanche foi comprado com o dinheiro do caixa da escola, arrecadado em festas, como fora citado anteriormente.

⁸³ Aproximadamente 32 km.

Atividades em sala requeriam uma organização da docente quanto à limpeza, pois as pessoas responsáveis por este setor reclamam constantemente se encontram papéis ou manchas de tinta em sala. “Os aspectos de segurança e higiene são muito importantes, mas a preocupação com eles não deve impedir as explorações e iniciativas infantis”. (BRASIL, 2009, p. 50).

Figura 31: BRINCADEIRAS DIRIGIDAS EM SALA E NO AUDITÓRIO



FONTE: A AUTORA (2019).

As queixas quanto à “sujeira” chegaram à direção da escola, que solicitou que a professora “não fizesse tanta bagunça em sala, para ajudar as tias da limpeza”. Entretanto, a organização e limpeza já fazem parte das regras elaboradas em sala e as crianças auxiliam no cuidado do espaço. Ao final de cada atividade, elas guardam brinquedos, limpam o excesso de tinta e recolhem papéis do chão.

O cuidar do espaço é importante para a interação entre as crianças, todavia, o documento “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (2009) orienta que os espaços possuam materiais acessíveis às crianças, para que elas possam interagir de acordo com seus interesses, buscando também a autonomia das crianças. A prática no cotidiano da instituição depende também da escuta do docente às crianças e de liberdade (ou transgressões) para experimentar os espaços.

Com relação à organização dos espaços internos, as salas, é fundamental partirmos do entendimento de que este espaço não pode ser visto como pano de fundo e sim como parte integrante da ação pedagógica. Desde logo, é importante ponderar que são fatores determinantes desta organização o número de crianças, a faixa etária, as características do grupo e o entendimento de que a sala de aula não é propriedade do educador e que, portanto, deverá ser pensada e organizada em parceria com o grupo de alunos e com educadores que atuam com este grupo de crianças. Sabemos que crianças menores exigem determinados cuidados e têm necessidades bem diferenciadas das crianças maiores; por outro lado, entendemos que uma organização adequada do espaço e dos materiais disponíveis na sala de aula será fator decisivo na construção da autonomia intelectual e social das crianças. Estes espaços podem ser delimitados com materiais diversos: no chão, podemos definir espaços com tapetes, panos, plásticos coloridos. Nas laterais, com pequenas estantes, biombos, floreiras, panos pendurados com cordas, cortinas de bambu e outros. No teto podemos colocar móveis, placas informativas, toldos com lençóis e outros. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 76).

As docentes não podem pendurar tecidos ou divisórias em sala, algumas por falta de espaço, outras por não possuírem autorização da coordenação, posto que alterações na estrutura não são possíveis em prédios CAIC. Outra dificuldade para alterar o espaço é a necessidade de por vezes, ganchos para pendurar/amarrar tecidos, por exemplo, não disponíveis na escola ou não permitidos porque marcam as paredes. Nem mesmo ganchos para as mochilas das crianças foram autorizados nesta escola pela prefeitura. Pessoa (2015) afirma que o ambiente torna-se significativo para as crianças se docentes e coordenadores observam a disposição dos materiais no espaço e refletem sobre ela, aferindo se as intencionalidades de interação das crianças são alcançadas.

Em seu estudo com bebês, Ramos (2010) alerta sobre a importância da participação da criança na construção do ambiente, sobre ela demonstrar suas

preferências e o que deseja ter no espaço. Desse modo, ela constrói relações com seus pares também através dos objetos, cores e brinquedos. Na mesma perspectiva, Walter (2009) apresenta as vozes das crianças, a importância do diálogo criança-adulto. Quando esse diálogo existe, as crianças percebem o professor como companheiro, como alguém que irá escutá-las e aceitar suas ideias.

Práticas democráticas entre os atores da escola representam possibilidades de ambientalização dos espaços na EI e em outras etapas educacionais. A última imagem apresentada na figura 32 (abaixo) ilustra essa afirmação, as crianças comentaram em sala sobre a vontade de que a escola propusesse uma festa do pijama e auxiliaram a professora na organização do espaço, na escolha do filme e do lanche que seria servido. Por solicitação docente, a direção da escola comprou pipoca para que fosse servida às crianças (com a devida autorização da equipe nutricional do município).

Figura 32: BRINCADEIRA NO CORREDOR E TARDE DO PIJAMA NO AUDITÓRIO





FONTE: A AUTORA (2019).

Como alternativa para a interação das crianças em outros espaços, as professoras utilizavam o corredor do bloco 2 e o auditório para realizar cantos diferentes dos fixos, festas e brincadeiras diferenciadas. A limpeza dos espaços, após as atividades, eram realizadas pelas professoras com o auxílio das crianças. As docentes aproveitaram para elaborar uma rotina de limpeza do espaço, evitando assim, atritos com a equipe de limpeza da escola.

4.2.1 BRINCANDO NOS CANTOS

No primeiro semestre, havia apenas dois cantos fixos, no final da observação, no segundo semestre de 2019, já eram quatro. Todos localizavam-se no corredor da sala observada, onde havia pouca circulação das crianças do EF.

Para a elaboração dos cantos, as professoras encaminhavam bilhetes aos familiares solicitando que enviassem materiais recicláveis, visando propor novos cantinhos e brincadeiras para as crianças, além de algumas atividades. Esta prática influenciou um novo projeto de reutilização de materiais, que foi implementado para a EI no ano seguinte.

Figura 33: BRINCADEIRAS NOS CANTOS FIXOS



FONTE: A AUTORA (2019).

A elaboração dos cantos fixos possibilitou interação entre crianças e professoras. A professora escolhia o tema do canto, mas as crianças a auxiliavam na ambientalização e estética, escolhiam a disposição dos móveis e brinquedos e os organizavam a sua maneira após o término da brincadeira. Esta prática é descrita por Buss-Simão (2012) como tempos das crianças, em que

elas podem interagir com os materiais, com adultos e com seus pares utilizando o espaço.

Apesar de os cantos serem identificados com temas, as crianças recriavam utilidades para os materiais que ali estavam, reinventavam os cantos com suas próprias narrativas. A agência das crianças no espaço das escolas e instituições educacionais tornou-se possível, segundo Zabalza (1998), devido à disponibilidade de materiais reais, lúdicos, recicláveis, comercializados e elaborados na própria instituição, por docentes e crianças.

Uma questão de gênero acabou aparecendo no uso dos cantos: as meninas brincavam em todos os cantos, mas recusavam-se a brincar de carrinhos, afirmavam não gostar da brincadeira. E os meninos não gostavam de brincar na casinha ou na barraca rosa, alegando que estes espaços eram “de meninas”. Contudo, percebem-se nas imagens as crianças rompendo essa barreira no desenrolar das atividades, pois encontramos meninos e meninas brincando em conjunto no cantinho do médico e na barraca rosa.

De acordo com o documento técnico “Brinquedos e brincadeiras de Creche” (BRASIL, 2012), a interação das crianças, meninos ou meninas, deve ser conjunta, independentemente de qual seja a brincadeira ou o brinquedo. Esse modelo de interação é importante para que as crianças possam interagir e fortalecer vínculos de respeito às vontades, limitações e aos interesses de seus pares.

Os espaços são potencializadores das relações de gênero, a fim de que as crianças ampliem suas interações com outro gênero, com diferentes elementos, assim sendo, os espaços precisam contemplar as diversidades culturais, étnicas e de gênero. Aos docentes cabe compreender que esta dinâmica é possível e benéfica às crianças.

Observou-se uma diferença no comportamento das crianças no momento da organização. Enquanto as meninas iniciam o recolhimento dos materiais sem a professora pedir, assim que ouvem que o horário da brincadeira acabou, os meninos precisam ser cobrados diversas vezes para que organizem o espaço juntamente com as meninas.

Cantos coletivos provisórios foram criados também no auditório, estes com duração de no máximo dois dias, devido ao uso do espaço por outros sujeitos, como mencionado anteriormente.

As meninas brincavam de serem mães e princesas, e os meninos de carrinhos e super heróis, como descreve Rivero (2015) em sua análise sobre o brincar na EI, crianças acabam por reproduzir os estereótipos em brincadeiras como casinha ou carrinhos. Bem como em situações de faz de conta em que as meninas tornavam-se mães e os meninos “donos” de um animal, por exemplo.

Alguns momentos do brincar de faz de conta nos proporcionaram, mesmo que sem esta intenção, analisar a prática docente na perspectiva da criança- “[...] brincar de dramatizar situações cotidianas da escola pode ser subsídios imensos ao pesquisador sobre as relações instituídas entre professor-aluno”. (LEITE, 2008, p. 131).

Elas dramatizavam situações de leitura e de escrita no quadro em que imitavam as docentes, sempre com um tom mais elevado de voz e solicitando que as demais crianças permanecessem sentados e quietos para que pudessem terminar a atividade “[...] É comum vermos as crianças protagonizando enredos e desempenhando papéis que no dia a dia não realizam. Nesses enredos, via de regra, são reproduzidas situações vividas no cotidiano das crianças” (HORN, 2004, p. 70). Além da representação de situações por elas vividas em suas residências, idas ao mercado, cuidado de crianças menores, imitam também seus familiares, primos, avós e pessoas que “cuidam delas no contraturno escolar”.

4.3 BRINQUEDOS E MATERIAIS

A categoria de brinquedos e materiais engloba as categorias “espaço interno” e “espaço externo”, posto que em ambos a utilização de materiais e brinquedos são uma possibilidade real. Para as crianças de 4 e 5 anos o ato de brincar nas instituições educacionais é muito importante, elas almejam isso sempre que se imaginam neste espaço (ALMEIDA, 2013).

Todas as salas da EI possuem brinquedos em caixas fechadas, são oriundos de doações dos familiares. No período de observação, buscamos contabilizar e categorizar os brinquedos numericamente, todavia, sem êxito, posto que as crianças de diferentes turmas dividem suas caixas de brinquedo e, na turma observada, esta prática é reforçada nos dois períodos diários. Desse modo, os brinquedos nem sempre são os mesmos, o que impossibilitou esta análise quantitativa.

Na turma observada foi possível notar que os brinquedos estão quebrados, faltam partes e muitos, inclusive, apresentam riscos de acidentes (como os eixos de carrinhos soltos). Os brinquedos mais novos ficam no armário da professora, ela os libera em determinados dias e depois os guarda novamente, alegando que as crianças estragam, ou que podem “sumir da sala”. Essa atitude contraria a indicação do documento orientador “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (BRASIL, 2009), que prevê o acesso a brinquedos limpos, em boas condições de uso.

As caixas de brinquedos são deixadas à altura das crianças, todavia, seu uso é limitado de acordo com horários e regras de cada turma. Animais de pelúcia e bonecas ganham destaque entre os brinquedos; segundo a professora, este fato se dá devido às famílias das meninas contribuírem mais com doações, bem como, segundo ela: “as meninas cuidam mais dos brinquedos”. Alguns blocos de montar compõem a caixa de brinquedos, e as crianças são bastante seletivas sobre quando e como os utilizarão; construções de casas, carros e robôs ganham destaque nestes momentos.

Durante as brincadeiras, é possível observar que os meninos têm mais dificuldades em participar de brincadeiras “das meninas”, como casinha, médico, ou com os brinquedos de pelúcia. Até mesmo peças de montar de cores consideradas de meninas geram desconforto entre eles.

A professora corrobora a situação com os crachás e cadernos rosas e azuis, bem como, em algumas falas, como: “as damas entram primeiro na sala”, os brinquedos das meninas são mais bem cuidados” e “as meninas são mais cuidadosas e delicadas”. Desse modo, as ações e os discursos dirigidos às crianças naturalizam a segregação de gênero, por parte do adulto, por conseguinte, elas reproduzem os mesmos comportamentos durante as brincadeiras e demais atividades coletivas propostas.

Brincadeiras com massinha de modelar, atividades com papel bobina, e cartazes também foram realizados, mas a exposição das atividades das crianças é pouco observada, tanto em sala, quando nos corredores. Normalmente as atividades eram enviadas às casas das crianças. Elas utilizam, ainda, dois cadernos de atividades no decorrer do ano, um com atividades desenvolvidas com a professora regente e outro, com a professora de artes.

Figura 34: ATIVIDADES REALIZADAS COM MATERIAIS DIVERSOS







FONTE: A AUTORA (2019).

Livros também são oriundos de doações das famílias, nenhum livro da escola é disponibilizado para o manuseio infantil, apenas as professoras podem emprestá-los da biblioteca para que sejam utilizados em sala. Essa prática não dialoga com a perspectiva pedagógica surgida em meados dos anos 1980 em que livros passam a ser produzidos para crianças pequenas – com imagens, palavras, histórias, que contribuem para a ampliação cultural, para a construção da identidade e da imaginação das crianças (BRASIL, 2016). O modo como a escola lida com os

livros também desrespeita a formação continuada oferecida pelo próprio município, que reforça a importância de livros de qualidade e em bom estado, além de incentivar a interação das crianças com os livros, a leitura com o professor como leitor e a pseudoleitura.

A professora da turma observada possibilita interação com livros que ela adquiriu a fim de ter em sala sua caixa de livros, que ela disponibiliza dentro e fora da sala para as crianças. O comportamento da professora reflete a pouca importância dada aos livros por parte da instituição e sua importância na vida das crianças. Também mostra que a escola, por vezes, torna-se o único espaço em que as crianças têm acesso a livros e bibliotecas.

Para a realização de atividades, é comum que as professoras, depois de planejarem uma sequência didática, busquem materiais escolares na biblioteca para confeccionarem os objetos didáticos necessários, como foi o caso da atividade “Faz de conta que somos dinossauros”. As fantasias – feitas a partir de cartolinas, cola, fita adesiva, grampos de papel e folhas de sulfite – foram criadas e montadas pela professora.

Figura 35: FAZ DE CONTA SOMOS DINOSSAUROS



FONTE: A AUTORA (2019).

Nos momentos de jogos, a professora utiliza aqueles guardados em seu armário, nenhum fica disponível para as crianças. Já os jogos de montar ficam armazenados na biblioteca; para serem disponibilizados, precisam ser solicitados pela professora com antecedência. A estratégia foi criada, segundo a professora e a equipe gestora, por necessidade de “manter o material inteiro”. De acordo com elas, todo ano eram comprados materiais novos, mas os jogos “iam desaparecendo com

o tempo”; o que levava a escola a ter de renovar seu estoque. Mesmo considerando a necessidade de se preservarem os brinquedos, o modo como se cuida deles parece privilegiar a integridade do brinquedo e não a necessidade de a criança brincar, manusear, usar, de fato, esse tipo de objeto.

Neste ponto, cabe a problematização quanto à manutenção da escola: não há prevenção de verbas para reposição de materiais que se deterioram? Como trabalhar com as crianças a perspectiva de pertencimento ao espaço quando lhes é negado, ou burocratizado, o acesso a materiais que devem ser destinados a elas?

Apesar desses questionamentos, foi possível observar a transformação e utilização do espaço que as professoras compreenderam a importância dos espaços externos e que as crianças descobriram seu papel no uso desses espaços.

As interferências com formações e solicitações de elaboração de espaços para as crianças surtiram efeito na prática docente, na interação adulto-criança, na interação criança-criança, no protagonismo infantil, na ocupação dos espaços até então não destinados às crianças da EI no ambiente escolar. Essas interferências também contribuíram para o reconhecimento de que as crianças pertencem àquele lugar, como sujeitos de direitos como qualquer outra criança ou adulto que habita aquele espaço.

Este momento de formação e envolvimento com as professoras, segundo elas, foi importante e motivador, elas relataram que nas formações o ambiente era acolhedor e agradável, com balas, flores e música, e que esta acolhida lhes motivavam a tentar o mesmo em sala. Ou seja, um ambiente com uma estética agradável, que demonstra afeto e valorização do profissional, que reproduziu a mesma atitude em seus espaços educacionais.

A estética da escola, que tentava com alguns elementos ser acolhedora, tornou-se melhor, no caso da EI que foi por mim observado. Uma hipótese para esta problemática se dá em torno de minha presença enquanto pesquisadora neste espaço.

A destinação de espaços para cantos fixos oportunizou às crianças momentos de interação, bem como uma estética mais voltada para o mundo infantil, com elementos próprios desse universo e materiais construídos por elas.

As crianças do EF questionaram o porquê de não terem acesso àquele espaço, não obtivemos retorno das professoras a esta questão levantada pelas crianças, todavia considero que a importância do brincar fica explícita na situação.

As meninas e meninos de 5º ano também são crianças, suas demandas de interações podem divergir, mas ainda buscam o brincar. Diversos foram os momentos em que crianças do EF tentavam interagir nos espaços dos cantinhos, mexendo nos brinquedos, desenhando no quadro, passando seus dedos sobre os cantinhos com olhos baixos, buscando aprovação para poder brincar.

O uso dos espaços externos foi algo inovador na instituição, segundo a equipe pedagógica, até o momento da pesquisa as crianças eram vistas interagindo umas com as outras apenas no horário de recreio. Outra situação que inovou a prática da EI foi o projeto “Cuida de mim”, uma experiência de interação entre crianças e adultos que envolvem a diversidade e aprendizagens entre as diferentes gerações.

Estratégias para os dias de avaliações do EF também foram criadas. Nestes dias, a EI têm seu espaço limitado ao gramado próximo ao auditório, um espaço já conhecido e utilizado pelas professoras e crianças, que podem brincar na gangorra, na casinha, além de poderem levar brinquedos das caixas e bolas para este espaço.

Uma questão interessante de ser pontuada é a relação com o novo, com reformas. A instituição de ensino não passou por nenhuma reforma desde sua inauguração, entretanto, entre as três escolas observadas é a que melhor possibilita utilização e ambientalização dos espaços por professoras e crianças. Esses fatos possibilitam reflexões acerca da prática docente, da concepção que estes têm do espaço e da infância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS



A escola, a creche ou a universidade, quando públicas, são espaços de todos. Seu custeio é oriundo de impostos, portanto não são os professores ou os gestores donos deste espaço. Estes sujeitos coordenam regras que devem ser pensadas coletivamente, democraticamente, envolvendo todos os sujeitos, incluindo crianças.

Minhas primeiras palavras ao chegar ao “fim” desta pesquisa traduzem um desejo pessoal enquanto professora e pesquisadora. Após as leituras e observações, compreendo que utilizar, ocupar e transformar o espaço é possível, bem como promover um espaço com qualidade, estética e ambiente agradáveis e acessíveis a todos.

Um espaço dual, que acolhe, possibilita interações, descobertas, vivências diversificadas, mas que também pode limitar corpos e movimentos, com regras e proibições, foram analisados neste estudo. Presenciei, no percurso da pesquisa, trabalhos docentes que fizeram crianças de cinco anos permanecerem sentadas a manhã toda, não obstante, também testemunhei práticas interativas com protagonismo infantil que possibilitaram a ocupação da escola com as brincadeiras da EI.

Ou seja, a escola pensada para meninos e meninas do EF que se tornou lugar da criança pequena, não impossibilita sua agência. É possível afirmar que a

escola segue com sua premissa de educar como um todo, que sua intencionalidade se faz presente a todo o momento, como uma pedagogia oculta – com filas, horários rígidos e espaços delimitados. Todavia, a resistência e a agência de docentes e crianças demonstraram ser estratégias que alteram a lógica do sistema escolar.

Agência docente, não na perspectiva do senso comum de “heroísmo docente” ou como profissional que “trabalha por amor”, mas que valoriza uma gestão democrática, investimento em formação continuada e respeito às especificidades das crianças. Como foi possível observar, principalmente no segundo semestre com espaços transformados e ocupados pelas professoras da EI.

Esses movimentos de amadurecimento da análise tiveram início nos primeiros meses de observação. Foram momentos em que permaneci em um espaço fechado, compartilhado com crianças retraídas em sala, sem muita interação, sem muito protagonismo. Já o segundo semestre se mostrou muito proveitoso em relação ao uso do espaço, do planejamento e da organização docente, do envolvimento das demais esferas que compunham a instituição educacional, como a Secretaria da Educação e equipes de gestores e coordenação pedagógica. Esse ambiente possibilitou a vivência de ações políticas pró-melhoria da qualidade da oferta da EI.

A questão da demanda por matrículas maior que a oferta de vagas é uma realidade não só no município analisado; para que se cumpra a universalização da EI, é necessária a construção de novas instituições educacionais e manutenção das já existentes, formação docente, reposição de materiais pedagógicos, brinquedos e jogos a fim de oportunizar qualidade de atendimento, bem como, o cumprimento da legislação. O direito à educação, no caso analisado, é cumprido para as crianças de 4 anos em diante, entretanto, a subetapa de 0 a 3 anos possui uma lista de espera de mais de 1.000 crianças⁸⁴.

O percurso construído por esta pesquisa possibilitou-me compreender as relações entre direitos das crianças e ações políticas e em que grau essas relações entre os diferentes campos podem contribuir para a melhoria das condições de proteção à infância.

A vivência como professora e pesquisadora que busca analisar o todo das situações mostrou-se mais sensível que o normal, visto a condição de viver uma

⁸⁴ Dados informados por coordenadoras da EI.

pandemia no momento da produção/finalização da pesquisa de mestrado. Coloquei-me no lugar das crianças⁸⁵, agora sentindo e vivendo em um espaço de confinamento, em que não era possível sair de casa, e que até a ida ao mercado para fazer compras era um momento de alegria por ver outras pessoas, por estar em outro espaço. Mesmo a escrita deste trabalho, a análise dos dados foi produzida durante a pandemia, com muitas adversidades, incluindo a limitação do uso dos espaços, a relação com a qualidade dos espaços públicos e privados.

Minhas observações finalizaram-se em 2019, entretanto, o espaço físico da escola, fechado em 2020, me trouxe reflexões. A escola permaneceu simbolicamente presente na rotina das crianças com atividades e interações virtuais com as docentes e, apesar das críticas e reflexões acerca do uso do espaço dentro das instituições educacionais, o desejo de frequentá-los novamente foi observado por meio de conversas com as crianças, entrevistas televisivas, nos desenhos produzidos por elas durante a pandemia. Podemos concluir que, mesmo com muito a melhorar, este ainda é um local desejado pelas crianças, por ser um espaço de brincadeira, de interação social, de experiências e aprendizagens diárias.

No caso deste estudo, o direito à educação ganhou destaque, questões sobre a demanda de matrículas, sua relação com a qualidade da oferta, com ênfase na EI, etapa educacional que é composta por questões dúbias. Também esteve no foco das atenções a subetapa de 0 a 3 anos, com questões acerca do direito subjetivo ainda em discussão e a sua não obrigatoriedade, que leva à manutenção do pouco interesse público em universalizá-la. Em contrapartida, temos a subetapa de 4 e 5 anos, cuja matrícula é obrigatória, com responsabilização dos familiares por matricular as crianças em instituições educacionais públicas ou privadas. Esta garantia de que a criança precisa ser matriculada – caso as famílias não cumpram essa determinação, podem responder judicialmente - é um exemplo de ação política eficaz.

A parte questionável dessa política é a sua prática quanto a investimentos que visem garantir qualidade da oferta dessa subetapa, e que este atendimento

⁸⁵ A presença arrebatadora das instituições escolares e pré-escolares no cotidiano das crianças desde bem cedo (aos 3 anos, para muitas delas) faz o tempo que passam nelas um pivô, em torno do qual todos os demais giram e se estruturam na cada vez mais minguada margem para o uso de outros tempos sociais. (NÍDIO, 2019, p. 214).

obrigatório não prejudique a subetapa 0 a 3 anos, que não possui o mesmo caráter legal de obrigatoriedade.

O espaço tem sido objeto de discussões – predominantemente em âmbito nacional - nos documentos orientadores e normativas que discorrem sobre o uso, a ambientalização e a avaliação do espaço. Mas o acesso a estes documentos por professoras é um ponto a ser considerado. O exemplo do município de promover formações a fim de estudar juntamente com as professoras é positivo, pois oportuniza discussões novas e propostas de mudanças em seu espaço de trabalho. Na instituição de ensino em questão, esta prática mostrou-se proveitosa, posto que toda a dinâmica do grupo de trabalho da EI alterou-se, com a intenção de proporcionar espaços de leitura e interação entre as crianças.

A finalização de uma pesquisa não significa o fim da inspiração da pesquisadora ou dos questionamentos que tangenciam a prática de uma professora-pesquisadora. A trajetória do mestrado contribuiu para que minha ânsia por justiça social, por uma escola de qualidade que promova equidade para todas as crianças realmente aconteça, que as políticas já existentes a favor das crianças sejam cumpridas. Posto isso, descrevo situações que não foram abordadas neste trabalho, por questões referentes ao tempo de pesquisa, bem como, pela delimitação do tema. Ficaram ecoando alguns questionamentos que poderão oportunizar futuros estudos na mesma temática, como: elementos naturais do espaço, relação do espaço para a EI e EF e como as diferenças espaciais entre instituições educacionais públicas e privadas impactam na qualidade da educação ofertada. Também é possível investigar se o desenvolvimento das crianças da EI e do EF seria o mesmo se os espaços fossem adequados de acordo com o que está previsto nos documentos e normativas mencionadas neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; DAMASO, Alexandra; GALZERANO, Luciana Sardenha. A adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de educação infantil: reflexões a partir do perfil dos professores. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11 v.02 ago.2013, ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso em 15 nov. 2020.

AGUIAR, Maria Cecília Antunes de; PEDROSA, Maria Isabel Patrício de Carvalho. Desenvolvimento do conceito de espaço em crianças e a educação infantil. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 389-415, set. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642009000300006&Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642009000300006>.

ALBORNOZ ZAMORA, Elsa Josefina. LA ADAPTACIÓN ESCOLAR EN LOS NIÑOS Y NIÑAS CON PROBLEMAS DE SOBREPOTECCIÓN. **Universidad y Sociedad**, Cienfuegos, v. 9, n. 4, p. 177-180, dic. 2017. Disponible en <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000400024&Ing=es&nrm=iso>. Acesso em 09 nov. 2020.

ALGEBAILLE, Maria Angélica Pampolha. Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca. **Na hora de chover a gente não vai brincar né? Crianças, professoras e o brincar na educação infantil: sentidos e significados**. Tese de Doutorado. Universidade do Estado da Bahia Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade. 2015. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/04/M%C3%81RCIA-TEREZA-FONSECA-ALMEIDA.pdf> Acesso em 15 nov. 2020.

ALVES, Cássia Ferrazza; SIQUEIRA, Aline Cardoso. Os direitos da criança e do adolescente na percepção de adolescentes dos contextos urbano e rural. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 460-473, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000200015&Ing=en&nrm=iso Acesso em: 25 fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200015>.

ARAÚJO, Vania Carvalho de (org.); SARMENTO, Manuel Jacinto *et al.* **Educação infantil em jornada de tempo integral : dilemas e perspectivas**. Brasília, DF. Ministério da Educação, Vitória : EDUFES, 2015.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, Apr. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-

97022011000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100003>.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 7ª Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2012.

ARROYO, M. Pra uma releitura do PNE a partir da diversidade: questões pendentes. In: SILVA, P.V.B.; DIAS, L.R.; TRIGO, R.A.E. (orgs.). **Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos**. Curitiba: Editora e Livraria Appris, 2015.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A organização do ambiente. In: BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2006.

BARBOSA, Silvia. “O que você está escrevendo?” Na pesquisa com crianças, o exercício de compreender e ser compreendido. In: KRAMER, Sonia. **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ed. Ática, 2009.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**. Brasília – DF: Liberlivro, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Maria Carmen Silveira Barbosa [et al.] organizadoras. – Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BARROSO. Ana Brauna Souza. **Jogos cooperativos na educação infantil e suas implicações para o espaço da sala de aula**. Dissertação (mestrado em educação) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília–DF. 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/20028> Acesso em 15 nov. 2020.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica. ISQUEN: indicadores de escala de avaliação da qualidade educativa na creche. In: CIPOLLONE, Laura; BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna; CENTAZZO, Roberto; FERRARI, Monica. **Instrumentos e indicadores para avaliar a creche: um percurso de análise da qualidade**. Tradução de Luiz Ernani Fritoli. Curitiba – PR. Ed. UFPR. 2014.

BENITO, Vanesa Delgado. **Organización del aula de Educación Primaria en centros educativos de Burgos y su provincia. Influencia del espacio**

escolar en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Tese (Doctorado em Pedagogía Política, Curricular y Social). UNIVERSIDAD DE BURGOS. 2009. Disponível em: http://riubu.ubu.es/bitstream/10259.1/146/1/Delgado_Benito.pdf Acesso em 15 nov. 2020.

BENTO, Gabriela. Infância e espaços exteriores: perspectivas sociais e educativas na atualidade. In: **Investigar em Educação** - II^a Série, Número 4, 2015. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/103/102> Acesso em 15 nov. 2020.

BEZERRA, M. S. de H. **O espaço na Educação Infantil: a construção do lugar da criança como indicador de qualidade.** Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Educação. Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106910> Acesso em 02 mar. 2020.

BIZARRO, Fernanda de Lima. **Em meio a infâncias e arquiteturas escolares: um estudo sobre os pátios da educação infantil.** Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, RS. 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/27058?locale-attribute=en> Acesso em 15 nov. 2020.

BLOWER, Hélide S.; AZEVEDO, Giselle A.N. O lugar do ambiente na Educação Infantil: avaliação pós-ocupação. In: VASCONCELOS, M. R. de; EISENBERG, Z. **As muitas facetas de uma creche: pesquisas acadêmicas na Educação Infantil.** Curitiba, PR. CRV, 2016.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos.** Portugal, Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, Anna. Dos indicadores à condições do projeto educativo: um percurso pedagógico-político de definição e garantia da qualidade das creches da região da Emília-Romanha. In: BONDIOLI, Anna. et. al. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada.** Tradução de Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BORMIO, Mariana Falcão. Estudo ergonômico ambiental das cidades de Bauru e Lençóis Paulista. In: PASCHOARELLI, LC.; MENEZES, MS., orgs. **Design e ergonomia: aspectos tecnológicos.** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 279 p. ISBN 978-85-7983-001-3. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 14 nov. 2020

BORMIO, Mariana Falcão; SILVA, José Carlos Plácido da. Estudo ergonômico ambiental de escolas das cidades de Bauru e Lençóis Paulista In: CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria C.S. BNCC e educação infantil Quais as possibilidades? In: **Revista Retratos da Escola.** Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585/659> Acesso em 09 mar. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 5. ed Rio de Janeiro: Vozes, 2012. 275 p., il., 19 cm. ISBN 978-85-326-3651-5.

BOURDIEU, Pierre. Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado. **Estud. av.**, São Paulo, v. 27, n. 79, p. 133-144, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142013000300010&lng=en&nrm=iso Acesso em: 21 nov. 2020 <https://doi.org/10.1590/S0103-40142013000300010>.

BRASIL. **Decreto nº 17.943-a de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Código de menores: dpl 5083, de 01/12/1926. Ver estatuto da criança e do adolescente. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=dec&numero=17943-a&ano=1927&ato=e760tr65kmzpwt606> Acesso em 15 nov. 2020. .

BRASIL. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. **Institui o Novo Código de Menores**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm#:~:text=L6697&text=LEI%20No%206.697%2C%20DE%2010%20DE%20OUTUBRO%20DE%201979.&text=Institui%20o%20C%C3%B3digo%20de%20Menores.&text=Art. Acesso em 15 nov. 2020.

BRASIL.[Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm Acesso em 15 nov. 2020.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_base_s_1ed.pdf Acesso em 15 nov. 2020.

BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. MEC – SEF - Departamento de política da educação fundamental - Coordenação-geral de educação infantil. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie.pdf> Acesso em 15 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acesso em 15 nov. 2020.

BRASIL. Parecer homologado. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. Câmara de Educação Básica/ Conselho Nacional de Educação. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004_00.pdf Acesso em 15 nov. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em 15 nov. 2020. .

BRASIL. **Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas**. MEC – SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/integra01.pdf> Acesso em 15 nov. 2020. .

BRASIL. **LEI Nº 11.114, DE 16 DE MAIO DE 2005**. Torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm Acesso em 19 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. [...] dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm) Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf Acesso em 15 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica – Brasília, DF. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília – DF; MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **EC nº 59/2009. Presidência da República – Casa Civil**. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em 15 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf Acesso em 15 nov. 2020.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil**. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

BRASIL. Brinquedos e brincadeiras de Creche. MEC – SEB. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf Acesso em 15 nov. 2020.

BRASIL. **Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação.** MEC, 2012. Disponível em: <http://nepiec.com.br/producoes/Educacao%20Infantil%20sistemica%20de%20avaliacao.pdf> Acesso em 15 nov. 2020.

BRASIL. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** Maria Aparecida Silva Bento, organizadora. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BRASIL. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial.** Coordenação geral: Hélio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira de Carvalho. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa Lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

BRASIL. **Monitoramento do uso dos indicadores da qualidade na Educação Infantil – resumo executivo.** Secretarias Municipais de Educação - UNCME – 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1311_9-relatorio-versao-internet-final-pdf-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em 15 nov. 2020.

BRASIL. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.** Plano Nacional de Educação. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília – df. 2014. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/viw_identificacao/lei%2013.005-2014?opendocument Acesso em 15 nov. 2020.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

BRASIL. **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas.** Vania Carvalho de Araújo (org.) ; Manuel Jacinto Sarmiento ... [et al.]. - [Brasília, DF]: Ministério da Educação ; Vitória : EDUFES, 2015. 186 p.

BRASIL. **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações.** Coordenação Geral de Educação Infantil. Monica Correia Baptista [et al.], org. – Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da educação infantil.** Instituto Avisa Lá. Formação continuada de educadores; Ministério da Educação;

Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF – São Paulo: Ed. Instituto Avisa Lá, 2015.

BRASIL. **Caderno de apresentação: Coleção Leitura e escrita na educação infantil**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL, Maria Ghislény de Paiva. **Espaço(s) na educação infantil: entre políticas e práticas**. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/42400219-Maria-ghislény-de-paiva-brasil-espaco-s-na-educacao-infantil-entre-politicas-e-praticas.html> Acesso em 15 nov. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília – DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf Acesso em 15 nov. 2020.

BROOKS, Rachel; RIELE, Kitty te; MAGUIRE, Meg. **Ética e pesquisa em educação**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2017. 242P.

BRUNO, Alejandra Capocasale. Capital humano y educación: Otro punto de vista. In: **Consejo de Formacion en Educacion**. Montevideo – Uruguay. 2000. Disponível em: <http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1070/Capocasale%2cA.%2 cCapital.pdf?sequence=2&isAllowed=y> Acesso em: 05 out. 2020

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emília. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte - MG n. 48. p. 101-123 dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n48/a06n48.pdf> Acesso em 15 nov. 2020.

BUSS-SIMÃO, Márcia. A dimensão corporal entre a ordem e o caos: espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. da. **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança**. Por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. In: **Cadernos de Pesquisa**. nº 106. p. 117-127, março/1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15741999000100006&lng=en&nrm=iso&tling=pt Acesso em: 14 nov. 2020.

CAMPOS, Maria Malta; SILVA, Rita de Cássia Coelho e; CRUZ, Silvia H. Vieira. **Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil**. São Paulo: FCC/DPE, 2006. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/download/2444/2784> Acesso em 15 nov. 2020.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, Apr. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000100005>.

CAMPOS, Maria Malta. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Organizadoras: Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009. 44 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf> Acesso em 15 nov. 2020.

CAMPOS, Maria M; ESPOSITO, Yara L; GIMENES, Nelson A S; **A meta 1 do Plano Nacional de Educação: Observando o presente de olho no futuro**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 329-352, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/445/576> Acesso em 15 nov. 2020.

CANÊDO, Letícia Bicalho. Campo Político. In: CATANI, Afrânio Mendes.[et al.]. (orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CARVALHO, Leila Lôbo de. **Da estrutura física à organização pedagógica: o potencial transformador do PROINFÂNCIA**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2019/06/LEILA-L%C3%94BO-DE-CARVALHO.pdf> Acesso em 15 nov. 2020.

CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denice Bárbara; PEREIRA, Gilson R. de M. **As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área**. In: Revista Brasileira de Educação. Caxambu (MG), set. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a05.pdf> Acesso em: 10 mar. 2020

CAVALLINI, Ilaria; QUINTI, Barbara; RABOTI, Annalisa; TEDESCHI, Maddalena. Las Arquitecturas de la Educación: El Espacio de lo Posible. La Cultura del Habitar en la Experiencia de las Escuelas Municipales de Educación Infantil de Reggio Emilia. In: **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**, 2017, 6(1), 181-197. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/7660> Acesso em 15 nov. 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. In: **Revista Portuguesa de Educação**. vol. 16. nº 2, Universidade do Minho. Braga – Portugal. 2003.

CEBALLOS-LOPEZ, Noelia; SUSINOS-RADA, Teresa; GARCIA-LASTRA, Marta. Espacios para jugar, para aprender. Espacios para relacionarse. Una experiencia de voz del alumnado en la escuela infantil (0-3 años). **Estud. pedagóg.**, Valdivia, v. 44, n. 3, p. 117-135, dic. 2018. Disponible en

<https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052018000300117&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 09 nov. 2020.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300117>.

COCITO, Renata Pavesi. **Do espaço ao lugar – contribuições dos espaços para bebês e crianças pequenas**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente. 2017.

Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151013/cocito_rp_me_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y Acesso em: 15 nov. 2020.

CÔCO, Valdete; SALGADO, Raquel Gonçalves. Meta 1-Reafirmando o direito à educação infantil. In: **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Organização: João Ferreira de Oliveira, Andrea Barbosa Gouveia e Heleno Araújo [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018.

Disponível em:

<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2018/01/cadernoanlisepne.pdf>
 Acesso em: 14 nov.2020.

COELHO, Marcos Amorim. **Geografia Geral: o espaço natural e socioeconômico**. 4ª Ed. São Paulo: Moderna, 2001.

COLLA, Rodrigo Avila. O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília , v. 100, n. 254, p. 111-126, Apr. 2019 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812019000100111&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 nov. 2020. Epub May 16, 2019. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i254.3956>.

CORSARO, William. O estudo sociológico da infância. In: CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13-72.

COSTA, Márcio da. Famílias e acesso diferenciado a escolas públicas prestigiadas: um estudo de caso. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 26, n. 2, p. 227-247, Aug. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 nov. 2020.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000200011>.

COUTINHO, Ângela; MORO, Catarina. Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. In: **Revista zero a seis**. DOI:<http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p349>. ISSN 1980-4512 | v. 19, n. 36 p.349-360 | jul-dez 2017. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewFile/1980-4512.2017v19n36p349/35623>; Artigos Acesso em: 01 mar. 2020.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho, p.85-112, 2003.

CURITIBA. **Orientações para (Re) elaboração, Implementação e Avaliação de Proposta Pedagógica na Educação Infantil.** Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação Pedagógica de Educação Infantil. 2006. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/ed_inf_orientacoes_deb.pdf
 Acesso em: 15 nov. 2020.

CURITIBA. **Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto.** Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil - MEC/SEB/COEDI, 2015, 104p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, July 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>.

DALLAGNOL, Raquel. **Política educacional e espaço físico escolar: a infraestrutura como dimensão na garantia de padrão de qualidade.** Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. 2015. Disponível em:
<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/715/1/DALLAGNOL%2c%20Raquel.pdf> Acesso em: 15 nov. 2020.

DARAHM, Gabriela Campos; SILVA, Ana Paula Soares da; COSTA, Nina Rosa do Amaral. Da teoria do apego à Rede de Significações: Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e a psicologia do desenvolvimento brasileira. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 1, p. 191-207, 2009. Disponível em
 <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000100016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08 nov. 2020.

DOMINICO, Eliane et al. Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 101, n. 257, p. 217-236, abr. 2020. Disponível em
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812020000100217&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 15 nov. 2020. Epub 24-Jun-2020. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbeb.101i257.4272>.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. In: **Educar em Revista**. nº 9. Ed. UFPR – Curitiba – PR, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: desafios e desafios. **Cafajeste. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, pág. 201-215, agosto de 2009. Disponível em
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 de nov. 2020.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>.

DUARTE D., Jakeline. AMBIENTES DE APRENDIZAJE: UNA APROXIMACION CONCEPTUAL. **Estud. pedagóg.**, Valdivia , n. 29, p. 97-113, 2003 . Disponible en https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100007&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 09 nov. 2020. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo Perspec.**, São Paulo , v. 18, n. 2, p. 113-118, June 2004 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392004000200012>.

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. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9865> Acesso em: 15 nov. 2020.

DURLI, Zenilde; BRASIL, Marizete Rossana Aparecida. **Ambiente e espaço na educação infantil: concepção nos documentos oficiais**. In: **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 1, p. 111-126, jan./jun. 2012. Disponível em: www.editoraunoesc.edu.br Acesso em: 15 nov. 2020.

ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 8, n. 2, p. 309-319, ago. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2003000200013&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 15 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000200013>.

ESTRELA, Laura Ramos. **Arquitetura e educação: o espaço escolar como componente educativo na construção e desenvolvimento das práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação na linha Educação e Comunicação – Universidade Tiradentes. ARACAJU – 2014. Disponível em: <https://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/handle/set/1097?show=full> Acesso em: 02 mar. 2020

EVANGELISTA, A. S. **Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço educacional na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente - SP, 2016. 265 p. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136198> Acesso em 08 mar. 2020.

FARENZENA, Nalú. A Emenda da obrigatoriedade: mudanças e permanências. In: **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 4, n. 7, p. 197-209, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/80/268> Acesso em: 25 fev. 2020.

FAZENDA RIO GRANDE. **Lei nº 202/2004 de 4 de julho de 2004**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Fazenda Rio Grande – PR. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-fazenda-rio-grande-pr>
Acesso em: 15 nov. 2020.

FERNANDES, Fernando Manuel Bessa; MOREIRA, Marcelo Rasga. Considerações metodológicas sobre as possibilidades de aplicação da técnica de observação participante na Saúde Coletiva. **Physis**, Rio de Janeiro , v. 23, n. 2, p. 511-529, June 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312013000200010&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312013000200010> Acesso em: 15 nov. 2020.

FERREIRA, Maria Cristina. A Psicologia Social Contemporânea: Principais Tendências e Perspectivas Nacionais e Internacionais In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. 2010, Vol. 26 n. especial, pp. 51-64. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a05v26ns.pdf> Acesso em: 15 nov. 2020.

FIDALGO, Zilda. Psicologia Cultural e Desenvolvimento Humano: Um encontro com Barbara Rogoff. **Aná. Psicológica**, Lisboa , v. 22, n. 1, p. 7-9, mar. 2004 . Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312004000100002&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 08 nov. 2020

FILHO, Luciano Mendes de Faria; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03> Acesso em: 15 nov. 2020.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: Análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras do gênero**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FONSECA, Marília. **Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social**. In: Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02.pdf> Acesso em: 15 nov. 2020.

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

FORNEIRO, María Lina Iglesias. Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. In: **Revista iberoamericana de educación**. N.º 47 (2008), pp. 49-70. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a03.pdf> Acesso em: 15 nov. 2020.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A. 2001. 152 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Maria Tereza. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Tereza et.al. **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre a educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9ª e. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 28, n. 1, abr. 2012. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066>>. Acesso em: 12 nov. 2020. doi:<https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36066>.

GERGEN, Kenneth J.. A psicologia social como história. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 20, n. 3, pág. 475-484, dezembro de 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000300018&lng=en&nrm=iso>. acesso em 08 de nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822008000300018>

GOBBATO, Carolina. **Os bebês estão por todos os espaços!'**: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. PPGEDU, UFRGS, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/29947> Acesso em: 28 out. 2020.

GOERGEN, P. **Espaço e tempo na escola: constatações e expectativas**. 2005. Disponível em: <http://www.foruns.unicamp.br/magis/evento5/Texto%20PEDRO.doc> Acesso em: 27 out. 2020.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade** e. 21ª edição: Ed. Vozes – Petrópolis – RJ. 2002.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre – RS: Artmed, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza. O papel do espaço na formação e na transformação. **Revista Criança**. Nº 38. Brasília –DF. 2006.

JUNCKES, Cris Regina Gambeta. **Escola de tempo integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica (1988 – 2014)**. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC. 2015. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136305/335965.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 15 nov. 2020.

KLOSINSKI, Daniele Vanessa. **Uma avaliação da implementação do programa PROINFÂNCIA em Erechim: a política dos espaços escolares.** Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. 2016. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/692/1/KLOSINSKI.pdf> Acesso em: 15 nov. 2020.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar: a arte do disfarce.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984. 132p.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, Oct. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300009>.

KUHNEN, Ariane et al. A linguagem do espaço físico na educação infantil. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 35, p. 109-127, dez. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782011000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 nov. 2020.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre – RS. Ed. Mediação, 1998.

LIMA, Diana Aparecida de. **Num mundo de selfies: a fotografia como recurso pedagógico para educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR. 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/40311/R%20-%20D%20-%20DIANA%20APARECIDA%20DE%20LIMA.pdf?sequence=2&isAllowed=y> Acesso em: 15 nov. 2020.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** 4ª Ed. tradução de Alfredo Veiga-Neto. 3ª imp. – Belo Horizonte – MG. Ed. Autêntica, 2006.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa-onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. et al. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. Métodos de Pesquisa em Educação. In: **Educação em Revista.** v. 14, nº2. p. 7-32, jul-dez. Marília – SP. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1215> Acesso em: 12 nov. 2020.

MAFRA, Aline Helena. **“Aqui a gente tem regra pra tudo”**: formas regulatórias na educação das crianças pequenas. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. PROGRAMA DE Pós – graduação em Educação. Florianópolis – SC. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/158786/337034.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 15 nov. 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 27, n. 94, p. 47-69, Apr. 2006 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 out. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>.

MANNES, Mariana. A criança pesquisada: uma análise de artigos científicos em psicologia. **Psicol. educ.**, São Paulo , n. 40, p. 15-26, jun. 2015 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752015000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 29 nov. 2020.

MARCELINO, Marcolina Maria de Oliveira Pires. **Arquitetura escolar infantil: modulada e flexível**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em arquitetura e urbanismo. Mestrado profissional em arquitetura e urbanismo. Mestrado profissional em arquitetura, projeto e meio ambiente. Natal – RN. 2014. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/19313/1/ArquiteturaEscolarInfantil_Marcelino_2014.pdf Acesso em: 15 nov. 2020.

MARQUES, Fernanda Martins. **A Escola de Educação Infantil na Perspectiva das Crianças**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS. 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29689/000777613.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 12 nov. 2020.

MARTINS, Rita de Cassia. **A organização do espaço na educação infantil: O que contam as crianças?** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR. 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24301?show=full>. Acesso em: 15 nov. 2020.

MAYAL, Berry. The sociology of childhood in relation to children’s rights. In: **The International Journal of Children’s Rights**, 8, 2000, 243–259.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOMMA - BARDELA, Adriana Missae; PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Políticas públicas de educação infantil e o direito à educação. **Laplage em Revista**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. p.17-35, maio 2015. ISSN 2446-6220. Disponível em:

<<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/5/355>>. Acesso em: 25 fev. 2020. doi:<https://doi.org/10.24115/S2446-62202015115p.17-35>.

MONTAGNINI, Rosely Cardoso. **Das brinquedotecas de londrina ao espaço/tempo lúdico, político e pedagógico do brincar infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Verônica Regina Müller. Maringá, 2014. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2014%20-%20Rosely.pdf> Acesso em: 15 nov. 2020.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo. Editora Pedagógica e Universitária. 2011.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990 – 2001)**. Maringá-PR: Eduem, 2012. 246p.

MOREIRA, Ana Rosa Picanço; SOUZA, Tatiana Noronha de. Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá , v. 20, n. 2, p. 229-237, ago. 2016 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000200229&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202955>.

MORO, Catarina de Souza. **Ensino fundamental de 9 anos: O que dizem as professoras do 1º ano**. Tese (doutorado em educação) Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR. 2009. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/39797/discover?query=moro%2C+catarina&submit=> Acesso em: 15 nov. 2020.

MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de. Para uma análise pedagógica dos contextos educativos - uma entrevista com Anna Bondioli, Monica Ferrari e Donatella Savio da Universidade de Pavia/Itália. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 60, p. 323-363, June 2016 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000200323&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46424>.

MOTA, Maria Renata Alonso. **As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governo da infância**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, RS. 2001. Disponível em: http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/651/2010_Mota_As%20crian%C3%A7as%20de%20seis%20anos%20no%20ensino%20fundamental%20de%20nove%20anos%20e%20o%20governo%20da%20inf%C3%A2ncia.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 26 fev. 2020.

MOURA, Margarida Custódio. **Organização do espaço: contribuições para uma educação infantil de qualidade**. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em

Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4245> Acesso em: 15 nov. 2020.

NASCIMENTO, Débora Silva do. **Tempos e espaços do brincar no contexto da Educação Infantil: a voz das crianças**. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém –Pará, 2015. Disponível em: http://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/09/debora_silva_do_nascimento.pdf Acesso em: 15 nov. 2020.

NÍDIO, Alberto. Os tempos do tempo das crianças. In: CAMARGO, Daiana. et. al. **Crianças e espaços educativos: entre pensamentos, saberes e ações pedagógicas**. Curitiba, Intersaberes, 2019.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2005, n.28, pp.5-23. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782005000100002&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 25 fev. 2020. ISSN 1413-2478. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>.

OMELCZUK, Fernanda Walter. **Conversando com crianças na Educação Infantil: suas percepções sobre as situações e interações vividas no espaço escolar**. – Rio de Janeiro: UFRJ/ Faculdade de Educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/dissertacao_de_mestrado_fernanda_omelczuk_walter.pdf Acesso em: 15 nov. 2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41 Acesso em 25 out. 2020.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php Acesso em 25 out. 2020.

PARANÁ. **Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná** - Deliberação n.o 02/05 – 2005. Disponível em: [http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/cbc5269bb92e77c70325701b006b19ca/\\$FILE/_88himoqb2clp631u6dsg30chd68o30d8_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/cbc5269bb92e77c70325701b006b19ca/$FILE/_88himoqb2clp631u6dsg30chd68o30d8_.pdf) Acesso em: 15 nov. 2020.

PARANÁ. **Resolução no 0162/05**. Determina normas técnicas sanitárias para os Centros de Educação Infantil no Estado do Paraná – 2005. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/ed_inf_sesa.pdf Acesso em: 15 nov. 2020.

PARANÁ. **Orientações para (re) elaboração, implementação e avaliação de proposta pedagógica na educação infantil**. Superintendência da Educação –

Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação Pedagógica de Educação Infantil. Curitiba – PR, 2006.

PARANÁ. **Orientações pedagógicas da educação infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. - 2. ed. - Curitiba : SEED/PR., 2015. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/orientacoes_pedagogicas_educacao_infantil_vol1.pdf Acesso em: 15 nov. 2020.

PARANÁ. **Lei nº 18.492 de 24 de junho de 2015**. Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. Disponível em: file:///D:/Usuario/Downloads/PARAN%C3%81_PEE_LEI_18492_-_LEI_e_anexos.pdf Acesso em: 15 nov. 2020.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR. Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/PR. União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME/PR. 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf Acesso em: 20 out. 2020.

PASCHOARELLI, Luis Carlos; MENEZES, Marizilda dos Santos. **Design e ergonomia: aspectos tecnológicos**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009. 279 p. Disponível em: SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

PASTORE, Marina Di Napoli. Infâncias, crianças e pandemia: em que barco navegamos? In: **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional/Brazilian Journal of Occupational Therapy**, Preprint, 2020. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/919/version/973> acesso em: 29 out. 2020. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.919>

PAULA, Gustavo Bruno de; NOGUEIRA, Maria Alice de Lima Gomes. Desigualdades socioespaciais e escolhas escolares. In: **Educação**. Santa Maria – RS. v.43. n.1. p. 55-74. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30037>

PESSOA, Priscila Sales Rodrigues. **A organização dos espaços na educação infantil: possibilidades educativas na proposta “Fazer em Cantos”**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2015. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2015/ms/priscila_pessoa.pdf Acesso em: 15 nov. 2020.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educ. Soc.** Campinas, v. 25, n. 86, p. 221-241, abril de 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000100011&lng=en&nrm=iso>. acesso em 26 de fevereiro de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000100011>

PROUT, Alan; JAMES, Allison. Introduction e A New Paradigma for the Sociology of Childhood? Provenance, promise and problems. 2ª ed. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood**. London and New York: Routledge, 2010, p. 1-33.

QUERZÉ, Adriana. O valor da participação. In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. **Participação e qualidade em educação da Infância: Percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos**. Tradução de Luiz Ernani Fritoli. Ed. UFPR. Curitiba – PR. 2013.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. In: **Educação e Pesquisa**, vol.36, n.2, 2010, p.631-644.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. **Cadernos de pesquisa**, n. 141, set./dez. 2010, p. 777-792.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3865> Acesso em: 15 nov. 2020.

RABELO, Jeriane da Silva. **A organização do espaço na educação infantil e o desenvolvimento e ações em turmas de pré-escola**. Dissertação (mestrado em educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza - CE. 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/26622> Acesso em: 15 nov. 2020.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico**. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós Graduação em Educação, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3865> Acesso em: 14 nov. 2020.

RAZUK, Rachel Martins Arenari. **Linguagem e creche: entre espaços, tempos e relações**. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2018/dRachel%20Martins%20Arenari%20Razuk.pdf> Acesso em: 15 nov. 2020.

REIS, C., PARENTE, C. (2019) A reorganização do espaço e dos materiais pedagógicos: favorecer a participação e as escolhas de um grupo de crianças In: **Da Investigação às Práticas**, 9(1), 36 - 46. DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.181> <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v9n1/v9n1a04.pdf>

RICCI, Aline do Nascimento. **Crianças, fotografias e práticas: o que dizem os espaços físicos da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em:

http://www.unirio.br/ppgedu/DissertaoPPGEduALINEDONASCIMENTORICCI.pdf/at_download/file Acesso em: 15 nov. 2020.

RICHTER, Leonice Matilde. **Movimento corporal da criança na educação infantil: expressão, comunicação e interação**. 2006. 176 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13991> Acesso em: 15 nov. 2020.

RIBEIRO, Vera Masagão; RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMAO, Joana Buarque de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 227-251, Apr. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100011&lng=en&nrm=iso>. access on 15 Nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100011>.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. In: **Cadernos de Pesquisa**. v. 40, n.141, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a03.pdf> Acesso: 24 fev. 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Instrumento de acompanhamento da expansão da oferta da educação infantil, urbana e rural – MEC**. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3303-1-educ-infantil-instrumentos-acompanhamento-expansao-oferta-urbana-rural-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 15 nov. 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIN, Katia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da. Rede de Significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIN, Katia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Rede de significações: uma nova perspectiva teórico-metodológica**. 2003. Disponível em: <http://www.cindedi.com.br/file/f039909539cf7c06da5096fcc6b1483b> Acesso em: 15 nov. 2020.

RUIZ, S.R.B. **A construção do espaço: dos documentos à concepções e práticas educativas na educação infantil**. Tese (Doutorado). Faculdade de educação. Universidade de São Paulo. 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04122019-151556/publico/SHEILA_REGINA_BRISSON_RUIZ.pdf Acesso em: 15 nov. 2020.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª Ed. Reimpressão 2007. Artmed, 1998. 400p.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado**. Fundamentos metodológicos da Geografia. 5ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alterações: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, agosto de 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200003&lng=en&nrm=iso>. acesso em 09 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>.

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estudo da Infância. Em: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. **Infância (In) visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p.25-49.

SARMENTO, M., FERNANDES, N., TREVISAN, G. A redefinição das condições estruturais da infância e a crise económica em Portugal. In: FERNANDO, Diogo; CASTRO, Alexandra; PERISTA, Pedro. (org.). **Pobreza e exclusão social em Portugal**. Vila Nova de Famalicão: Editora Humus. 2015.

SCHIFINO, R. S. A LUTA DAS MULHERES OPERÁRIAS POR CRECHE: DO “BALDE” AO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 4, n. 2, p. 94-111, 29 nov. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/620> Acesso em 03 nov. 2020.

SEIXAS, Angélica Amanda Campos; BECKER, Bianca; BICHARA, Ilka Dias. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares nos Grupos de Brincadeira da Ilha dos Frades/BA. In: **Psico**. Porto Alegre, PUCRS, v. 43, n. 4, pp. 541-551, out./dez. 2012. Disponível em: file:///D:/Usuario/Downloads/10260-47962-1-PB.pdf Acesso em: 08 nov. 2020.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 20, pág. 60-70, agosto de 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200005&lng=en&nrm=iso>. acesso em 11 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005>.

SEVILLA, Yenny Otálora. **Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia**. CS No.5, pp. 71-96, enero – junio 2010. Cali – Colombia. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n5/n5a04.pdf> Acesso em: 17 nov. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alterações: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, agosto de 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200003&lng=en&nrm=iso>. acesso em 09 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>.

SILVA, Tássio José da. **Organização e utilização dos espaços físicos na educação infantil: um estudo sob a ótica do gênero**. 2015. Dissertação

(mestrado em educação). Escola de Filosofia, letras e ciências humanas. Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39238> Acesso em: 15 nov. 2020.

SILVA, C. R. da, & Silva, V. B. da. (2019). Um estudo sobre a arquitetura e as mobílias na Educação Infantil. **Itinerarius Reflectionis**, 15(2), 01-19. <https://doi.org/10.5216/rir.v15i2.56295>
<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/56295>

SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. **O direito à educação de crianças e adolescentes: uma análise da atuação do tribunal de São Paulo (1991-2008)**. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de educação. Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-144259/pt-br.php> Acesso em: 15 nov. 2020.

SILVEIRA, Adriana A. Dragone. A busca pela efetividade do direito à educação: análise da atuação de uma Promotoria de Justiça da Infância e Juventude do interior paulista. **Educ. rev.**, Curitiba , n. spe2, p. 233-250, 2010 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000500014&lng=en&nrm=iso>. access on 06 out. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000500014>.

SIMAO, Livia Mathias; PONTES, Vivian Volkmer. A cultura na mente e nas sociedades. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 27, n. 1, pág. 153-155, abril de 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642016000100153&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/0103-656420140108> .

SIMÕES, E. **De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações e invenções**. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Dissertação (mestrado em educação). Programa de Pós-graduação. Faculdade de educação. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/131058> Acesso em: 12 mar. 2020.

SOBRINHO, J.A; PARENTE, M.M.A. **CAIC: Solução ou Problema?** Texto para Discussão nº 363, IPEA, Brasília, janeiro de 1995. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1717/1/td_0363.pdf Acesso em: 15 nov. 2020.

SOUZA, Gizele de. Currículo para os pequenos: o espaço em discussão!. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 17, p. 79-99, jun. 2001 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.221>

SOUZA; Rosa Fátima de. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. In: **Educar**. Curitiba - PR, n.18, p. 75-101. Editora da UFPR, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a07.pdf>

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 30, n. 3, pág. 355-365, setembro de 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2013000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 de nov. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005>

SOUZA, Gizele; MORO, Catarina. Apresentação da edição brasileira. In: CIPOLLONE, Laura; BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna; CENTAZZO, Roberto; FERRARI, Monica. **Instrumentos e indicadores para avaliar a creche: um percurso de análise da qualidade**. Tradução de Luiz Ernani Fritoli. Curitiba – PR. Ed. UFPR. 2014.

THIESEN, J. da S. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 241-260, Apr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 out. 2020

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. Tradução: Anna Carolina da Matta Machado. Revisão técnica: Lea Pinheiro Paixão In: **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000200002&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 12 nov. 2020.

TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges de. **Pátios de escolas de educação infantil: entre o exposto e o escondido, marcas e vestígios**. In: Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 1, p. 177-198, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-S1517-9702201611150588.pdf> Acesso em: 15 nov. 2020.

TONUCCI, Francesco. **A solidão da criança**. Tradução de Maria de Lourdes Tambaschia; revisão técnica de Ana Goulart de Faria. 2ª Ed. Campinas, SP. Ciranda das Letras, 2019.

VARELA, J., ALVAREZ-URIA, F. **A Maquinaria escolar**. Teoria & Educação. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.

VIEIRA, Daniele Marques. **Imagens da experiência educativa de professores da educação infantil no espaço-ambiente do Proinfância**. Tese (Doutorado em Educação) Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba –PR. 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/43794> Acesso em: 15 nov. 2020.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. “Mal necessário”: creches no Departamento Nacional da Criança, Brasil (1940-1970). In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil**. 9ª Ed. São Paulo – SP: Cortez, 2016.

VIEIRA, Daniele Marques. O espaço-ambiente em uma perspectiva estético-didática para pensar a prática educativa e o currículo na educação infantil.

Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 161-183, maio/ago. 2018.

Disponível em:

<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/19847238194020>

18161/pdf Acesso em: 12 nov. 2020.

XIMENES, Salomão Barros. **Direito à Qualidade na Educação Básica: Teoria e Crítica**. São Paulo: Quartier Latin, 2014.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Curtiba, 06 de maio de 2019

A pesquisa "Espaços para crianças de 4 e 5 anos: análise de indicadores de qualidade", que tem, por objetivo discutir a questão do espaço escolar, destacando a sua importância para a efetivação do direito à educação. Tal pesquisa é fruto do trabalho de dissertação que está sendo desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná sob orientação da Prof^a. Dra. Catarina Moro (moro.catarina@gmail.com - 41-999517477).

O estudo será realizado através de técnica de observação estruturada com docentes e gestores pela oferta da Educação Infantil no município. Informamos que a presente pesquisa tem caráter meramente acadêmico e, objetiva ampliar as discussões sobre a educação infantil com vistas a subsidiar reflexões e mesmo políticas públicas para essa etapa da educação básica.

Serão realizadas observações em três escolas no período de 4 meses, de maio à agosto, um dia por semana (período de 4 horas em cada escola).

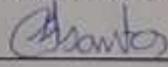
Esclarecemos, ainda, que as informações são confidenciais e sua identidade será mantida em sigilo na divulgação dos resultados. Serão entregues termos de consentimento livre e esclarecido a cada sujeito participante da pesquisa. Tais informações serão utilizadas para fins acadêmicos, podendo ser apresentadas em congressos, publicações ou congêneres, assegurado o anonimato das e dos participantes e instituições envolvidas.

Sendo assim, convido os (as) docentes e demais profissionais das escolas Municipal Santa Maria, Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima e Escola Municipal 26 de Janeiro, a participar da presente pesquisa. Neste sentido, solicitamos sua colaboração e participação como voluntária para a coleta de dados.

Ressaltamos que você tem todo o direito de em qualquer momento da pesquisa interromper sua participação, devendo somente avisar o pesquisador de sua desistência. Caso concorde, solicitamos a gentileza de concretizar sua concordância, assinando esse termo de consentimento livre e esclarecido.


Assinatura do pesquisador responsável
Jéssica da Costa Ricordi e-mail jericordi@gmail.com (41) 995102191

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha vontade, aceito participar da pesquisa, autorizando a sua utilização para fins acadêmicos.

Fazenda Rio Grande, 02/05/19


Assinatura do/a Participante da Pesquisa ou do Responsável

