

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ - UTP
Programa de Pós-Graduação em Educação

FERNANDA GRAZIELE VALOTO DA SILVA

**A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS PARA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CMEI'S DE CURITIBA**

CURITIBA

2020

FERNANDA GRAZIELE VALOTO DA SILVA

**A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS PARA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CMEI'S DE CURITIBA**

Trabalho apresentado em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre, do Mestrado em Educação no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná - UTP.

Linha de pesquisa:

POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Gonçalves.

CURITIBA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

S586 Silva, Fernanda Grazielle Valoto da .
A importância dos espaços para aprendizagem e
desenvolvimento da criança da educação infantil nos CMEI'S
de Curitiba/ Fernanda Grazielle Valoto da Silva; orientadora
Prof.^a Dr.^a. Rita de Cássia Gonçalves.
233f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná,
Curitiba, 2020.

1.Educação infantil . 2.CMEI Curitiba. 3. Organização do
espaço. 4. Espaço físico. 5. Aprendizagem e desenvolvimento.
I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em
Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 372.21098162

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212



Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 07 de julho de 1997 - D.O.U nº 128, de 08 de julho de 1997. Secção 1, Página 14295.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ATA DO EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos oito dias do mês de dezembro de dois mil e vinte, foi realizada a sessão de Defesa de **Dissertação de Mestrado** intitulada **“A Importância dos Espaços para Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança da Educação Infantil Nos CMEI’S de Curitiba”** apresentada por **Fernanda Grazielle Valoto da Silva**. Os trabalhos foram iniciados às 14 horas pela **Profa. Dra. Rita de Cássia Gonçalves**, Presidente da Banca Examinadora constituída pelos professores abaixo nominados. A Banca Examinadora passou à arguição da mestranda. Encerrados os trabalhos às 16:10 horas, os examinadores reuniram-se para avaliação cujo resultado é o que segue:

A dissertação preenche todos os requisitos exigidos para obtenção do título de mestre. A banca sugere a publicação do trabalho de pesquisa sob a forma de capítulos de livro, livro e artigos científicos e a continuidade dos seus estudos sob o objeto da pesquisa.

Profa. Dra. Rita de Cássia Gonçalves – Presidente da Banca

Rita de Cássia Gonçalves

Assinatura

APROVADA
Conceito

Prof. Dr. Geysy Dongley Germinari — Membro Titular Externo - UNICENTRO

Geysy D. Germinari

Assinatura

APROVADA
Conceito

Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto — Membro Titular Interno - UTP

Pedro Leão da Costa Neto

Assinatura

APROVADA
Conceito

Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho — Membro Titular Interno - UTP

Fausto dos Santos Amaral Filho

Assinatura

APROVADA
Conceito

utp.edu.br | 41 3331-7700

Campus Prof. Sydney Lima Santos | Reitoria: Rua Sydney A. Rangel Santos, 245 • Santo Inácio • 82010-330 • Curitiba - Paraná
Campus Bacacheri: Rua Cicero Jaime Bley, s/n Hangar 38 • Bacacheri • 82515-180 • Curitiba - Paraná
Campus Schaffer: Rua Padre Ludovico Bronny, 249 • Pilarzinho • 82100-280 • Curitiba - Paraná

“Começamos pelas escolas e, sobretudo começamos pela arquitetura”

Lina Bo Bardi, 1951.

Aos meus pais, por tudo que fizeram e fazem por mim, pela paciência, compreensão e amor, bases de uma relação que me impulsiona a seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de reconhecimento. Faço-o com a mesma satisfação com que realizei esta pesquisa.

Agradeço a Deus, por proporcionar-me a realização de um sonho pessoal e profissional, dando-me perseverança, coragem e otimismo para não desanimar nos momentos difíceis da pesquisa.

Agradeço aos meus amados pais Célio e Maria, que dedicaram suas vidas para me dar sempre o melhor, apoiando-me nos momentos mais difíceis, dando todo o suporte necessário para uma ótima criação, sempre com muito amor, carinho e compreensão.

As minhas queridas irmãs Joelma e Cintia, aos meus cunhados Elvis e David por acreditarem em mim, por todo amor, compreensão e incentivo que me deram.

A professora Rita de Cássia Gonçalves a quem tive o privilégio de ter como orientadora e incentivadora, que compreendeu e amparou minhas dificuldades, e mais que tudo, ofereceu um belo exemplo de dignidade, competência e respeito, que admiro bastante. Aprendi muito com você.

Aos professores do programa por acreditarem em mim e aos membros examinadores Dr. Geysso Germinari, Dr. Pedro Leão e Dr. Fausto dos Santos por participarem da banca de qualificação e defesa e contribuírem para a minha pesquisa.

Aos meus colegas Ednilson, Simone e Alessandra que foram companheiros e caminharam comigo nesta jornada acadêmica, pelos momentos de convivência e pelos aprendizados que me proporcionaram.

A todos que fizeram parte dessa caminhada, muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa apresenta discussão em torno da organização dos espaços no âmbito da educação infantil, vinculado aos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) em Curitiba-PR. O objetivo da investigação consiste em analisar a importância do espaço para aprendizagem e desenvolvimento da criança, investigando como a prática educativa é influenciada pela arquitetura das instituições. Pretende-se analisar como os espaços físicos podem ser organizados ou adaptados de modo a propiciar a qualidade dos espaços em duas instituições de Educação Infantil da rede pública de ensino, que atendem a crianças de 0 a 5 anos de idade, especificamente nos CMEI's no município de Curitiba, a partir de documentos legais que tratam da organização dos espaços nos Centros Municipais de Educação Infantil em âmbito nacional, estadual e municipal e de que maneira essas orientações estão ou não sendo colocadas em prática nos Espaços de Educação Infantil pesquisados. A fim de responder tais questionamentos utilizei observações a partir do projeto arquitetônico, projeto político pedagógico, registro fotográfico, análise dos documentos oficiais e estudo de diferentes autores sobre o tema para desenvolver a pesquisa. Neste trabalho, apresento a relação entre criança e infância em uma perspectiva histórica, um breve histórico sobre a organização do espaço escolar no Brasil e as transformações ocorridas ao longo do tempo, o Direito das crianças a educação, a estruturação, organização e influência do espaço escolar no processo de ensino e aprendizagem da educação infantil, o espaço na educação infantil e nos Centros Municipais de Educação em Curitiba, breve histórico da educação infantil em Curitiba, atendimento a educação infantil no CMEI Centro Cívico e CMEI Oswaldo Cruz II e análise do ambiente escolar. Caracterizo a pesquisa através dos procedimentos metodológicos e da análise e discussão dos dados, e por fim, exponho os aspectos observados que apontam a real necessidade de se levar as contribuições desses documentos para o cotidiano das instituições de educação infantil buscando atender as necessidades das crianças e promovendo aprendizagens significativas. Este estudo indicou que a organização dos espaços das instituições pesquisadas parecem não atender completamente as necessidades das crianças e também foi possível perceber que os documentos oficiais que deveriam nortear as práticas pedagógicas na educação infantil não são levados em consideração no cotidiano das Instituições. Os referenciais teóricos e metodológicos que sustentam este estudo se baseia nos estudos de Bueno (1996), Escolano (1998), Forneiro (1998), Faria Filho; Vidal (2000), Horn (2004), Carvalho e Rubiano (2010), e documentos oficiais brasileiros que tratam da organização dos espaços nos Centros Municipais de Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; CMEI Curitiba; Organização do espaço; Espaço físico; Aprendizagem e desenvolvimento.

ABSTRACT

This research presents a discussion around the organization of spaces in the scope of early childhood education, linked to the Municipal Centers for Early Childhood Education (CMEI's) in Curitiba-PR. The aim of the investigation is to analyze the importance of space for the child's learning and development, investigating how educational practice is influenced by the architecture of the institutions. It is intended to analyze how the physical spaces can be organized or adapted in order to provide the quality of the spaces in two institutions of Early Childhood Education in the public school system, which serve children from 0 to 5 years old, specifically in the CMEI's in the city from Curitiba, based on legal documents dealing with the organization of spaces in the Municipal Centers for Early Childhood Education at national, state and municipal levels and how these guidelines are or are not being put into practice in the Early Childhood Education spaces surveyed. In order to answer these questions, I used observations from the architectural project, political pedagogical project, photographic record, analysis of official documents and study of different authors on the subject to develop the research. In this work, I present the relationship between child and childhood in a historical perspective, a brief history about the organization of the school space in Brazil and the transformations that have occurred over time, the right of children to education, the structuring, organization and influence of space in the process of teaching and learning early childhood education, the space in early childhood education and in the Municipal Education Centers in Curitiba, a brief history of early childhood education in Curitiba, attendance to early childhood education at CMEI Centro Cívico and CMEI Oswaldo Cruz II and environmental analysis school. I characterize the research through the methodological procedures and the analysis and discussion of the data, and finally, I expose the observed aspects that point to the real need to take the contributions of these documents to the daily life of early childhood education institutions seeking to meet the needs of children and promoting meaningful learning. This study indicated that the organization of the spaces of the researched institutions does not seem to fully meet the needs of children and it was also possible to realize that the official documents that should guide pedagogical practices in early childhood education are not taken into account in the daily lives of the institutions. The theoretical and methodological references that support this study are based on the studies of Bueno (1996), Escolano (1998), Forneiro (1998), Faria Filho; Vidal (2000), Horn (2004), Carvalho and Rubiano (2010), and official Brazilian documents dealing with the organization of spaces in the Municipal Centers for Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education; CMEI Curitiba; Space organization; Physical space; Learning and development.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - DELIMITAÇÃO DAS REGIONAIS E CMEI'S DE CURITIBA	119
FIGURA 2 - LOCALIZAÇÃO DO BAIRRO CENTRO - REGIONAL MATRIZ	125
FIGURA 3 - REGIONAL ADMINISTRATIVA MATRIZ.....	131
FIGURA 5- LOCALIZAÇÃO DO BAIRRO CIDADE INDUSTRIAL.....	143
FIGURA 6- REGIONAL ADMINISTRATIVA CIC	149
FIGURA 8 - PLANTA BAIXA - CMEI CENTRO CÍVICO.....	173
FIGURA 9 - ORIENTAÇÃO DO EDIFÍCIO QUANTO AOS VENTOS DOMINANTES – CMEI CENTRO CÍVICO.....	181
FIGURA 10 - ORIENTAÇÃO SOLAR – CMEI CENTRO CÍVICO	183
FIGURA 11 - CMEI OSWALDO CRUZ II	198
FIGURA 12 - ORIENTAÇÃO DO EDIFÍCIO QUANTO AOS VENTOS DOMINANTES – CMEI OSWALDO CRUZ II	204
FIGURA 13 - ORIENTAÇÃO SOLAR – CMEI OSWALDO CRUZ II.....	206

LISTA DE FOTOS

FOTO 1 - LOCALIZAÇÃO E ENTORNO DA EDIFICAÇÃO – CMEI	167
FOTO 2 - LOCALIZAÇÃO E ENTORNO DA EDIFICAÇÃO	170
FOTO 3 - FACHADA PRINCIPAL VISTA DA RUA PROFESSOR BENEDITO NICOLAU DOS SANTOS.....	170
FOTO 4 - FACHADA PRINCIPAL, ESTACIONAMENTO DOS PROFESSORES.....	170
FOTO 5 - VISTA LATERAL PELA RUA EUCLIDES BANDEIRA	170
FOTO 6 - ENTRADA DE PEDESTRES PELA RUA PROF°. BENEDITO NICOLAU DOS SANTOS	174
FOTO 7- ENTRADA DE PEDESTRES AUSÊNCIA DE ELEMENTOS ARQUITETÔNICOS	174
FOTO 8 - ÁREA DE EMBARQUE E DESEMBARQUE.....	176
FOTO 9 - ESTACIONAMENTO PROFESSORES	176
FOTO 10 - ÁRVORES AO REDOR DA ESCOLA E NOS SOLÁRIOS.....	178
FOTO 11 - LOCALIZAÇÃO DO CMEI OSWALDO CRUZ II.....	194
FOTO 12 - LOCALIZAÇÃO E ENTORNO DA EDIFICAÇÃO	196
FOTO 13 - ENTRADA PEDESTRES	199
FOTO 14 - COBERTURA POLICARBONATO	199
FOTO 15 - SINALIZAÇÃO VISUAL COM O NOME DA ESCOLA POUCO APARENTE	200
FOTO 16 - SINALIZAÇÃO VISUAL – LETREIRO COM O NOME DA ESCOLA.....	200
FOTO 17 - ÁREA DE EMBARQUE E DESEMBARQUE.....	201
FOTO 18 - SOLÁRIOS.....	209

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - COMPARATIVO DE UNIDADES EDUCACIONAIS (CMEI'S, CEI'S, ESCOLAS):	122
GRÁFICO 2 – CMEI'S NO MUNICÍPIO DE CURITIBA	123
GRÁFICO 3 - DISTRIBUIÇÃO TERRITORIAL DAS REGIONAIS DE CURITIBA:	124

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - POPULAÇÃO CENSITÁRIA SEGUNDO FAIXA ETÁRIA E SEXO, CURITIBA, PARANÁ - 2010.....	117
TABELA 2 - MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, CURITIBA, PARANÁ - 2019.....	118
TABELA 3 - UNIDADES EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA - 2020.....	121
TABELA 4 - QUANTITATIVO DE FUNCIONÁRIOS	140
TABELA 5 - QUANTIDADE DE CRIANÇAS POR NÍVEL E FAIXA ETÁRIA.....	142
TABELA 6 - QUANTITATIVO DE FUNCIONÁRIOS	152
TABELA 7- QUANTIDADE DE CRIANÇAS POR NÍVEL E FAIXA ETÁRIA.....	154
TABELA 8 - QUANTIDADE DE CRIANÇAS POR NÍVEL E FAIXA ETÁRIA.....	168
TABELA 9 - QUANTITATIVO DE FUNCIONÁRIOS	168
TABELA 10 - DIMENSIONAMENTO DAS SALAS DE ATIVIDADES – CMEI CENTRO CÍVICO.....	188
TABELA 11 - NÚMERO DE ALUNOS RECOMENDADO POR FAIXA ETÁRIA PELO MEC	189
TABELA 12 - DIMENSIONAMENTO DOS SOLÁRIOS.....	189
TABELA 13 - RESUMO - CMEI CENTRO CÍVICO	191
TABELA 14 - RESULTADO DA ANÁLISE E OBSERVAÇÃO DO CMEI CENTRO CÍVICO.....	193
TABELA 15 - QUANTIDADE DE CRIANÇAS POR NÍVEL E FAIXA ETÁRIA.....	195
TABELA 16 - QUANTITATIVO DE FUNCIONÁRIOS.....	195
TABELA 17 - DIMENSIONAMENTO DAS SALAS DE ATIVIDADES – CMEI CENTRO CÍVICO.....	210
TABELA 18 - NÚMERO DE ALUNOS RECOMENDADO POR FAIXA ETÁRIA PELO MEC	211
TABELA 19 - DIMENSIONAMENTO DOS SOLÁRIOS.....	211
TABELA 20 - RESUMO - CMEI OSWALDO CRUZ II	213

TABELA 21 - RESULTADO DA ANÁLISE E OBSERVAÇÃO DO CMEI OSWALDO CRUZ II	216
--	-----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DOCUMENTOS NACIONAIS QUE TRATAM DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	96
QUADRO 2 - DOCUMENTOS ESTADUAIS QUE TRATAM DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	103
QUADRO 3 - DOCUMENTOS MUNICIPAIS QUE TRATAM DAS NORMATIZAÇÕES E ORIENTAÇÕES QUANTO AOS ESPAÇOS NOS CMEI'S DE CURITIBA	105
QUADRO 4 - REGIONAIS E BAIROS DOS CMEI'S DE CURITIBA.....	122
QUADRO 5 - COMPARATIVO GERAL DOS DOIS CMEI'S ESTUDADOS	218

LISTA DE SIGLAS

APPUC	- Assessoria de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CEETE Autista	- Centro de Ensino Estruturado para o Transtorno do Espectro
CEI	- Centro de Educação Infantil
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
CF	- Constituição Federal
CIC	- Cidade Industrial De Curitiba
CMAEE	- Centro Municipal de Atendimento Especializado
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
CNE/CEB	- Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCMEI	- Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil
DCM's	- Diretrizes Curriculares Municipais
EC	- Emenda Constitucional
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	- Educação Infantil
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPPUC	- Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
LDB	- Lei De Diretrizes E Bases Da Educação
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
NRE	- Núcleo Regional de Educação

NRE's	- Núcleos Regionais de Educação
ONU	- Organização das Nações Unidas
PIQ	- Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil
PMC	- Prefeitura Municipal De Curitiba
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	- Rede Municipal de Ensino de Curitiba
SISMEN	- Sistema Municipal de Ensino de Curitiba
SMCr	- Secretaria Municipal da Criança
SME	- Secretaria Municipal da Educação
SMS	- Secretaria Municipal da Saúde
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UNDIME	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	- Fundo Das Nações Unidas para a Infância
URBS	- Urbanização de Curitiba S/A
UTP	- Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
2. CRIANÇA E INFÂNCIA: UM CONCEITO CONSTRUÍDO HISTÓRICAMENTE	31
2.1 HISTÓRIA DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR NO BRASIL.....	43
2.2 DIREITO DAS CRIANÇAS À EDUCAÇÃO	52
2.3 PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	69
2.4 ESTRUTURAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E INFLUÊNCIA DO ESPAÇO ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL	72
3. O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	88
3.1 O ESPAÇO NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA - PERCURSO HISTÓRICO	93
3.2 OS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DOCUMENTOS LEGAIS	95
4. EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA	109
4.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA	109
4.2 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA	116
4.2.1 Regional Matriz - Centro: Atendimento a Educação Infantil	125
4.2.1.1 Centro Municipal de Educação Infantil Centro Cívico - Matriz.....	131
4.2.2 Regional CIC - Atendimento a Educação Infantil.....	142
4.2.2.1 Centro Municipal de Educação Infantil Oswaldo Cruz II – CIC	148
4.3 PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESTUDO	154
5. ANÁLISE DOS CMEI'S E SUA ARQUITETURA	162
5.1 Centro Municipal de Educação Infantil - Centro Cívico.....	167
5.1.1 Análise técnica.....	167
5.1.2 Localização e entorno.....	169
5.1.3 Características do terreno.....	172
5.1.4 Implantação do edifício escolar no terreno	172
5.1.5 Funcionalidade do edifício escolar.....	185
5.2 CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL – OSWALDO CRUZ II	194
5.2.1 Análise técnica.....	194

5.2.2 Localização e entorno.....	196
5.2.3 Características do terreno.....	197
5.2.4 Implantação do edifício escolar no terreno	198
5.2.5 Funcionalidade do edifício escolar.....	207
5.3 COMPARATIVO ENTRE OS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	216
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	221
REFERÊNCIAS	223
APÊNDICE.....	234

INTRODUÇÃO

A educação infantil no Brasil percorre um intenso processo de revisão de suas concepções. Já esteve vinculado à saúde, à assistência social e atualmente está vinculado à educação. De acordo com a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, toda criança tem direito à educação desde o nascimento.

Em 1996 a Lei nº 9.394 que determina as diretrizes e bases da educação nacional, trouxe grandes avanços no âmbito da educação infantil. Após a promulgação da LDB 9394/96, a educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança.

Perante aos avanços e transformações, são muitas as discussões sobre a educação infantil e as práticas pedagógicas. No que concerne a organização do espaço, esta é enfatizada nos documentos do MEC relacionados à educação, como os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 1998) e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009c) que contemplam essa temática, assim como a Resolução CNE / CEB nº 5 (de 17 de dezembro de 2009), que firma as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b).

Pesquisas sobre a organização do espaço mostram que a forma como o espaço se organiza, a forma como as crianças e os adultos vivem e com ele interagem, revelam uma concepção de infância e de educação (HORN, 2004). Quando entendemos que as crianças são o sujeito ativo do seu desenvolvimento, e que isso ocorre devido às interações com os adultos, com o ambiente, família e entre elas, faz-se necessário que esses espaços estimulem e possibilitem a interação e os relacionamentos. Nos estudos de Barbosa (2006) o espaço é compreendido como mediador no processo de aprendizagem, podendo ser um facilitador ou inibidor do desenvolvimento. Nesse sentido Guimarães (2009) ressalta em seu estudo a importância de se pensar que tanto o espaço quanto o educador devem viabilizar e

incentivar às crianças, em sua autonomia, seus movimentos, sua autoria, bem como apoiar as crianças nessa trajetória.

O espaço da sala de aula exerce um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Ele é um grande aliado no processo de aprendizagem da criança e também, uma das ferramentas fundamentais na promoção do imaginário infantil. Conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), esses espaços devem ser pensados e organizados visando as múltiplas aprendizagens, interações, experiências e estimular a aprendizagem na educação infantil.

É importante destacar que os espaços de interações e brincadeiras são atividades importantes no processo de aprendizagem das crianças, e esses espaços foram gradualmente desaparecendo ao longo da história. Devido ao crescimento urbano desordenado causado pelo intenso processo de urbanização (principalmente nos grandes centros), locais públicos como parques e praças estão desaparecendo devido ao aumento da violência urbana. Geralmente, nem mesmo as famílias conseguem atender à demanda por um espaço suficientemente estimulante e adequado às atividades e brincadeiras, atribuindo uma importância ainda maior ao espaço escolar.

Nesse sentido, o espaço escolar pode ser considerado depois da casa, o primeiro ambiente de socialização das crianças, onde elas estabelecem contato com o mundo exterior. O espaço da escola além de contemplar espaços atribuídos as atividades educacionais, deveriam proporcionar ambientes de encontro e brincadeiras e uma arquitetura que estivesse intimamente relacionada e contemplassem essas necessidades, pelo menos no período em que as crianças permanecem ali. Não é apenas nas salas de aulas que o aprendizado acontece, mas também no processo de interação em espaços de integração e brincadeiras, onde as crianças estabelecem relações entre elas, com objetos, aprendem a se concentrar, a ter contato com a natureza. Conseqüentemente, a qualidade de vida das crianças está intimamente relacionada com a qualidade do espaço escolar que frequentam.

No Brasil, uma grande parcela dos ambientes destinados à educação de crianças com menos de 6 anos apresentam instalações precárias. Serviços básicos

como água, esgoto sanitário e energia elétrica, nem sempre estão presentes em muitas creches e pré-escolas (BRASIL, 1994). Além da ausência de serviços básicos e precariedade em que se encontram algumas instituições de educação infantil, outro elemento referente à infraestrutura, compreende tanto a saúde física, quanto o desenvolvimento integral das crianças, entre eles, está à ausência de áreas externas ou espaços alternativos onde as crianças possam estar ao ar livre explorando o ambiente, exercendo atividades de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência e brincadeiras.

Entende-se que é necessário o diálogo entre o projeto arquitetônico e o projeto pedagógico, porém ainda existem algumas barreiras, principalmente, nas escolas públicas, embora apoiadas nos modelos tradicionais a partir de soluções projetuais convencionais. Nota-se, portanto, um descaso com a falta de manutenção das instalações e seus fatores funcionais, o que acarreta a deterioração do edifício escolar. Pode-se perceber que nesse aspecto existem sérios problemas a se enfrentar, de acordo com o diagnóstico apresentado no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

Observa-se que as construções arquitetônicas escolares da rede pública de ensino infantil são, em sua grande maioria, edifícios pobres plasticamente, com ambientes desinteressantes, formas e organização espacial desprovidos de estímulos voltados à criatividade e à percepção. Comprometendo assim, o relacionamento e desenvolvimento da criança.

Segundo a arquiteta e pesquisadora Doris Kowaltowski (2013), quando pensamos em espaços educacionais, não podemos nos limitar a projetos convencionais, que só contemplam salas de aula, quadra de esportes, refeitório e um pátio. Sendo assim, devemos dar mais atenção ao planejamento dos espaços, propondo ambientes diferentes dos convencionais, onde as crianças serão capazes de criar memórias e levar isso para vida. Essas atividades devem ser realizadas em ambientes agradáveis, confortáveis e bonitos, além de contemplar esses fatores, a arquitetura precisa se mostrar resistente e duradoura, pois precisa acomodar todas as atividades que acontecem dentro do espaço escolar.

Analisando as ideias apresentadas por Kowaltowski em seu livro, *Arquitetura Escolar: o projeto do ambiente de ensino*, podemos pontuar as três premissas básicas para a construção de um projeto escolar de excelência. Sendo a primeira, ter uma boa localização, para conseguir atender o maior número de alunos possível, e que os mesmos possam se locomover até a escola sem o auxílio de meios de transporte. Conseqüentemente precisamos pensar no terreno, que precisa estar localizado em uma área silenciosa, prezando o conforto, e longe de vias com grande movimentação, priorizando a segurança dos alunos. E por último, um projeto acessível, que possibilite e facilite o uso de todos.

A escola deve proporcionar um espaço que favoreça o crescimento e aprendizado dos alunos, além de estabelecer relações positivas com os usuários, e que contemplem as necessidades fundamentais da criança nesta primeira etapa da vida escolar. A prioridade é planejar espaços calmos e integrados com mobiliários e estruturas que levem em consideração a variedade e versatilidade dos espaços que permitem mudanças de acordo com o aspecto de ensino-aprendizagem a ser priorizado.

É primordial que esses espaços contemplem condições para o desenvolvimento das crianças nas instituições de educação infantil sem dificultá-lo ou limitá-lo. Para isso, é necessário construir espaços seguros, estimulantes, agradáveis e acolhedores, para que as crianças se identifiquem e sintam-se confortáveis. Acomodando e acolhendo essas crianças de forma confortável, possibilitando o máximo de autonomia para o acesso e uso dos materiais, enriquecendo as experiências e possibilitando interações, vivenciais e brincadeiras.

Outro ponto a ser ressaltado é que esses espaços devem ser dotados de flexibilidade, com possibilidade de ser alterado se necessário diante das fases de crescimento das crianças ao longo de sua trajetória escolar. O professor é o responsável pela organização do espaço, propiciando não apenas à criança, mas também aos pais e a eles próprios, educadores, um espaço convidativo à sua ação e criação.

Para organizar um espaço que seja um parceiro pedagógico, e que promova o desenvolvimento e aprendizagem, é fundamental que os professores tenham uma

visão ampla e sensível a todos os elementos que constituem a sua sala de atividades. Guimarães (2009) acresce que para planejar um espaço versátil, estimulante, flexível, relacional e instigador, é preciso estabelecer um compromisso com as crianças e seu desenvolvimento.

A importância do tema escolhido parte do princípio de que a criança necessita de espaços planejados onde possa se movimentar e expressar, sentir o ambiente ao seu redor, descobrir novas sensações e experiências. Esses aspectos são fundamentais no desenvolvimento de competências como a autonomia, a identidade pessoal, a sensação de segurança e de pertencimento aos ambientes dos quais fazem parte.

Os estudos de autores como Faria (1989), Machado (1996) e Carvalho e Rubiano (1996), destacam que o ambiente na educação infantil contribui para o desenvolvimento da criança. Desse modo, é importante que as instituições de educação infantil organizem os espaços de forma que possibilite a criança interagir com ele, com as outras crianças e com os adultos, para que assim ela possa se desenvolver quanto aos aspectos citados.

Por um longo período a escola de Educação Infantil, especialmente, a creche, foi tratada como um depósito de crianças, como se a instituição não tivesse compromisso algum com a educação delas, de forma que, a questão do ambiente físico/pedagógico não apresentava uma relevância significativa para o atendimento realizado. Kuhlmann Jr. (1998) ressalta que era desempenhada uma prática voltada apenas para os cuidados e guarda criança, não havendo preocupação em propiciar ambientes lúdicos para promoção de seu desenvolvimento, era supostamente desvinculado de uma intencionalidade educativa.

No entanto, o desenvolvimento de estudos científicos que tratam da criança e sua educação, impulsionaram mudanças significativas no modo de compreendê-la. Isso impulsionou uma revisão no conceito de Educação Infantil e conseqüentemente no modo de se pensar a prática pedagógica e o ambiente onde essa se realiza. Sendo assim, é fundamental que os espaços destinados às escolas de educação infantil sejam pensados com a importância que têm, tanto pelo poder público, quanto pelos profissionais que atuam em creches e pré-escolas.

De maneira geral, refletir sobre a importância da organização do espaço ainda requer maiores pesquisas. Nesse contexto, observam-se nesse campo, lacunas no que se refere a pesquisas que contemplem a temática. Nesse sentido, o presente estudo consiste em apresentar uma discussão em torno da organização do espaço adequado nas instituições de Educação Infantil, analisando especificamente a organização do espaço físico nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) do município de Curitiba-PR, a partir de documentos legais que tratam da arquitetura dos espaços destinados à educação nas instituições de Educação Infantil.

Assim sendo, para analisar a realidade espacial dos Centros de Municipais de Educação Infantil escolhidos como objeto de estudo desta pesquisa, quanto ao tema em destaque, apresentaram-se as seguintes questões norteadoras: qual a contribuição dos espaços onde funcionam tais instituições para as interações entre criança / criança e criança / adulto? Os espaços favorecem às necessidades e singularidade das crianças? Favorecem a construção da autonomia da criança e sua identidade pessoal? Eles permitem a criança expressar a sua criatividade? Existem materiais acessíveis e diversos nesses espaços para que a criança possa experimentar / realizar diferentes experiências fundamentais ao seu desenvolvimento?

OBJETIVOS

Após a apresentação dos questionamentos básicos que direcionam o presente estudo, apresentam-se os objetivos desta investigação que procura responder as questões da pesquisa.

PRINCIPAL

O objetivo da investigação consiste em analisar a importância do espaço para aprendizagem e desenvolvimento da criança, investigando como a prática educativa é influenciada pela arquitetura das instituições. Pretende-se analisar como os espaços físicos podem ser organizados ou adaptados de modo a propiciar a qualidade dos espaços em duas instituições de Educação Infantil da rede pública de ensino, que

atendem a crianças de 0 a 5 anos de idade, especificamente nos CMEIs na área urbana no município de Curitiba-PR, a partir de documentos legais que tratam da organização dos espaços nos Centros Municipais de Educação Infantil em âmbito nacional, estadual e municipal.

ESPECÍFICOS

Com o desdobramento do objetivo principal surgiram objetivos específicos para este trabalho:

- a) Observar como os espaços dos CMEI's investigados se constituem fisicamente e como são organizados do ponto de vista pedagógico.
- b) Analisar a realidade espacial das instituições de Educação Infantil e a qualidade dos espaços físicos atribuídos às instituições.
- c) Verificar se estes espaços são propícios e adequados para atividades pedagógicas e se os mesmos facilitam a prática diária do educador e proporcionam momentos de vivências significativas para a criança.
- d) Analisar as possibilidades que tais espaços oferecem às crianças quanto a construção da sua identidade, autonomia e condições de brincar, criar e/ou se expressar de diferentes formas.
- e) Verificar se os preceitos legais estão sendo efetivados.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para atender as intenções da pesquisa, a abordagem adotada neste trabalho é de natureza qualitativa do tipo análise documental. De acordo com Ludke e André (1986), está é uma técnica importante na pesquisa qualitativa, pois tanto complementa informações conseguidas por outras técnicas, quanto aponta aspectos novos de um tema ou problema.

De acordo com Godoy (1995, p.58), a pesquisa qualitativa pode ser compreendida como aquela que:

[...] não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Com relação à natureza dos dados e procedimentos, foi adotada a pesquisa bibliográfica e documental como estratégia de investigação por considerar-se necessário dimensionar como a temática dos espaços e sua organização nas instituições de Educação Infantil vem sendo abordada, no decorrer dos anos, nos documentos oficiais. Sobre a pesquisa documental, Godoy (1995a) destaca a riqueza de dados que podem emergir a partir da análise e/ou reanálise interpretativa dos documentos.

Esta pesquisa de abordagem qualitativa apresenta a análise de conteúdo sob a metodologia desenvolvida por Bardin (2010). E tem as seguintes fases para a sua condução: a) organização da análise; b) codificação; c) categorização; d) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados (BARDAN, 2010, p. 280). Para tanto, tem-se intenção de desenvolver a pesquisa em etapas inter-relacionadas entre si.

Esta pesquisa será realizada por meio de análise bibliográfica e documental, o estudo será desenvolvido com base nas informações contidas no Projeto Político Pedagógico destas Instituições e nos parâmetros de projeto, onde serão analisados de acordo com as recomendações contidas nos documentos oficiais produzidos pela instância federal, estadual e municipal que tratam dos espaços na Educação Infantil. Buscando estabelecer relações entre os teóricos estudados, os documentos verificados e a situação atual dos espaços oferecidos pelos CMEI's no município de Curitiba, a fim de favorecer a qualidade dos espaços na Educação Infantil.

Buscou-se no site do MEC e da Prefeitura Municipal de Curitiba, onde estão as publicações oficiais, todas as publicações que versam sobre a Educação Infantil para poder triar quais delas falam da infraestrutura tanto no aspecto da salubridade e conforto, quanto do aspecto pedagógico do espaço escolar. Em seguida, foi realizada a

leitura e análise desses documentos impressos, descrevendo e discutindo o conteúdo de tais documentos, identificando a concepção de espaço presente neles, as proximidades e distanciamentos com os estudos atuais que tratam do tema.

Neste estudo foram analisados os seguintes documentos: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2009), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos (2006), Parâmetros Nacionais para a Qualidade na Educação Infantil (2006), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), Brinquedos e Brincadeiras de Creches: manual de orientação pedagógica (2012), entre outros que tratam da construção / organização de espaços adequados para a Educação Infantil.

Vale destacar que as observações referidas foram norteadas por um roteiro, previamente elaborado, com base na literatura consultada e, em especial, nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil do Ministério da Educação, buscando identificar como a organização dos espaços é retratada, considerando os aspectos arquitetônicos dos dois prédios escolares, e se os mesmos estão organizados ou adaptados de modo a propiciar a qualidade dos espaços dessas instituições de Educação Infantil.

Pelo tamanho da Rede e pela complexidade que seria necessária para o desenvolvimento de uma pesquisa que abrangesse muitos CMEI's, foi definido a pesquisa em duas instituições de Educação Infantil da rede pública de ensino, que atendem a crianças de 0 a 5 anos de idade, especificamente nos CMEI's no Município de Curitiba de diferentes áreas que compõem a Rede Municipal de Ensino (RME) da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba, um na Regional Matriz – CMEI Centro Cívico, apresentando o menor número de CMEI's com 6 unidades, e outro, escolhido por redução de universo, na Regional CIC - CMEI Oswaldo Cruz II apresentando o maior número de CMEI's do Município, com 47 unidades.

O trabalho poderia ter sido beneficiado com a pesquisa empírica, mas houveram dificuldades no contato com as escolas selecionadas devido ao recesso imposto em

decorrência da COVID-19 e, paralisações dos servidores públicos de Curitiba. Outro fator que também impossibilitou bastante a pesquisa de campo foi a burocratização por parte da Prefeitura, dificultando o processo de acesso requerendo análise pelo Comitê de Ética da Prefeitura Municipal de Curitiba (Instituição Coparticipante), quanto à viabilidade de campo de pesquisa, além da avaliação já feita pelo Comitê da Instituição de Ensino (Instituição Proponente), o que implica em um retrabalho ao ter que passar pela análise de dois Comitês distintos, isso pode trazer dificuldades, haja visto que impossibilita pesquisas e pode trazer questões problemáticas para trabalhos na área da educação infantil.

O presente trabalho foi estruturado da seguinte maneira: após esta introdução, no segundo capítulo, será apresentado a relação entre criança e infância em uma perspectiva histórica, um breve histórico sobre a organização do espaço escolar no Brasil e as transformações ocorridas ao longo do tempo, o Direito das crianças a educação, o profissional da educação infantil e a estruturação, organização e influência do espaço escolar no processo de ensino e aprendizagem da educação infantil. Destaca-se a organização do espaço escolar no processo educativo, a forma como as diferentes organizações promovem a troca de experiências e conhecimentos entre membros e contribui no desenvolvimento integral da criança, favorece a aprendizagem e facilita a prática educativa.

O terceiro capítulo aborda o Espaço na Educação Infantil, onde foi feita uma análise dos conceitos de espaço e ambiente, focando na indissociabilidades entre os mesmos. Apresenta ainda o Espaço físico dos CMEI's na perspectiva legal, destacando a necessidade de espaços adequados para a Educação Infantil, considerando sua localização, adaptação e estrutura física, seguindo normas e critérios estabelecidos de acordo com os requisitos estabelecidos nos documentos legais.

O quarto capítulo trata do histórico e caracterização da Educação Infantil no município de Curitiba. Em seguida no quinto capítulo apresenta a análise dos CMEI's: o atendimento a Educação Infantil nos CMEI's Centro Cívico e Oswaldo Cruz II, trazendo um histórico sobre as regionais onde estão localizados. Nele, serão descritos os procedimentos de pesquisa realizados para a definição das categorias de análise - implantação e funcionalidade, bem como parâmetros utilizados para cada um deles.

Nas considerações finais, são discutidos os resultados da pesquisa e apontadas diretrizes para uma melhor adequação do espaço a situações reais.

Espera-se que o presente trabalho possa contribuir significativamente com este campo de estudos e também possa promover reflexões e mudanças no cotidiano da Educação Infantil.

2. CRIANÇA E INFÂNCIA: UM CONCEITO CONSTRUÍDO HISTÓRICAMENTE

“A arquitetura é antes de tudo servir as pessoas e a sociedade. Esta é a responsabilidade do arquiteto: projetar prédios que cumprem com seu propósito prático, unir pessoas e nos conectar com o mundo natural, preservando recursos preciosos”.

Steven Ehrlich

De acordo com Pallasmaa (2011, p. 11): “Uma edificação além de cumprir suas funções de usos, deve intensificar a vida de seus usuários, estimulando seus sentidos”. Desse modo, a arquitetura é capaz de explorar a experiência existencial, reforçando a nossa sensação de pertencer ao mundo estabelecendo relações com o meio em que vivemos, pessoas e suas experiências de mundo, e é essencialmente essa uma experiência de reforço da identidade pessoal.

Considerando o espaço físico da escola e sua relação no desenvolvimento e aprendizagem da criança como eixo principal desta pesquisa, deve-se levar em conta que uma escola não é construída sem antes se pensar sobre os indivíduos que irão utilizar o espaço. Sendo assim, nesse primeiro capítulo será apresentado um breve estudo sobre seus principais usuários, as crianças.

Ao pensar sobre a história da criança e da infância, o que vem em mente em relação a estes conceitos é que eles se complementam e são culturalmente determinados e historicamente construídos. Ou seja, é através do convívio e das relações com outras pessoas que nos tornamos mais humanos, seres racionais, capazes de pensar, agir, criar e tomar decisões. Nas palavras de Freire:

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens no vazio. A partir das relações dos homens com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a (FREIRE, 1983).

Ariès (1981) em seus estudos destaca que a criança sempre existiu, e que até o século XVI o sentimento de infância era ausente, surgindo a partir dos séculos XVII e XVIII. Desse modo, foram selecionadas fontes estudadas, pesquisas realizadas e referências bibliográficas para caracterizar esse sentimento.

Deve-se levar em conta as diferenças entre os termos infância e criança, enfatizando que ao se tratar da evolução histórica destes conceitos, alguns autores utilizam estas expressões como sinônimos, no entanto vale ressaltar a ciência da diferença entre as concepções, onde pode-se dizer que a infância é uma fase da vida, e já a criança é um sujeito histórico social e cultural, que está em constante mudança.

As palavras de Heywood (2004) estabelecem a diferença entre os termos em discussão, o autor caracteriza infância como uma “abstração que se refere à determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra crianças” (p.22).

Etimologicamente a definição da palavra infância, oriunda do latim *infantia*, significa “incapacidade de falar”. Referindo-se às crianças antes dos 7 anos de idade, considerando que antes disso a criança não teria condições de falar, de expressar seus pensamentos e sentimentos. Desde a sua origem, a palavra infância trás consigo o sentimento de incapacidade, da incompletude em relação aos mais experientes, colocando-os numa condição subalterna perante os membros adultos. Era um ser ignorado, sem um espaço determinado socialmente.

Ao longo do século XV, as crianças não possuíam direitos legais, segundo Ariès (1981) na Idade Média (476-1453), como o sentimento de infância não existia, a ela não se dispensava um tratamento específico correspondente à consciência infantil e as suas particularidades que a diferenciava dos adultos. Considerava-se a infância como um período caracterizado pela inexperiência, dependência e incapacidade de corresponder a demandas sociais mais complexas. As crianças eram tratadas como adultos em miniatura e, trabalhavam nos mesmos locais, suas roupas eram incômodas e similares à do adulto, impossibilitando a criança à liberdade de movimento. As crianças em condições desiguais trabalhavam e sua mão de obra ajudava no aumento da renda familiar, sendo assim útil para a sociedade. Ou seja, por muitos anos o sentimento de infância era ausente.

Postman (2011) ressalta ainda à ausência de um tratamento específico entre esses conceitos, e evidencia que não havia uma literatura infantil nesse período voltada a linguagem da criança, sendo a mesma linguagem utilizada pelos adultos. De acordo com o autor, “[...] no mundo medieval não havia nenhuma concepção de

desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto” (p. 29)

Nessa época ainda não havia o conceito de escolas e nem um trabalho pedagógico diferenciado voltado a cada faixa etária, o que existia eram as salas de estudos livres, onde qualquer pessoa que tivesse necessidade de aprender a ler e escrever poderia frequentar, independente de idade ou classe social.

Ariès (1981) elucida que a concepção atual da infância vem evoluindo e se desenvolvendo desde o século XV, e muitas mudanças foram registradas no final desse mesmo século. Até então, o que caracterizamos como primeira infância (três ou quatro anos), a criança era acompanhada pela família e tinha seus momentos de lazer isoladamente ou brincando com outras crianças. Posteriormente, praticavam os jogos de adultos, atividades domésticas ou trabalhavam como aprendizes. Segundo Cortez (2011), as famílias não desenvolviam afetividade pelas crianças e não havia a preocupação com os cuidados e sentimentos fraternos. A infância na Idade Média terminava para a criança assim que ela era desmamada, (por volta dos seis ou sete anos de idade), assim que a criança apresentava domínio das palavras. Depois desta idade ela passava a conviver constantemente com os adultos, acompanhando-os no trabalho e demais atividades, assumindo responsabilidades de uma vida adulta.

Outro contexto em que podemos ver o modo como os medievais ignoravam as crianças, está relacionado ao alto índice de mortalidade infantil e a aceitabilidade de forma passível. Nesse período a morte da criança era consequência da falta de cuidados básicos e de higiene, na época considerado uma eventualidade comum. O princípio da época era ter muitos filhos já prevendo que haveriam perdas decorrentes desse fator. Ariès (1981) evidencia que nesse cenário, “a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança”, no caso “da criança morta, não se considerava, que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança”.

Ao longo do tempo a construção histórica do sentimento de infância foi apropriando-se de diferentes significados, a partir das relações sociais e não apenas em função das particularidades da criança. Conforme dito anteriormente, a infância

existe desde os princípios da humanidade, mas o seu entendimento como uma categoria e construção social deu-se a partir dos séculos XVII e XVIII, com um olhar voltado a necessidade de uma atenção especial a estas crianças, onde as mesmas deveriam ter vestimentas e alimentações adequadas, cuidados com a saúde e higiene, além de educação, buscando a integração da criança na sociedade. Neste momento as crianças começaram a ser reconhecidas como sujeitos que faziam parte da sociedade. Em seus estudos Carvalho afirma que:

[...] A aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claras e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVIII no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância (CARVALHO, 2003, p. 47).

No que diz respeito à história da infância, existem diversos discursos pedagógicos que abordam esse assunto, Kuhlmann Júnior (1998) menciona que, nos séculos XVII e XVIII, nomes significativos do pensamento pedagógico, proporcionaram novas ideias ou “sentimentos de infância”, contribuindo para que ela se tornasse uma categoria social. Dentre esses pensadores estão: Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Fröebel (1782-1852).

Ariès (1981, p. 168) afirma que a visão da criança começa a mudar no decorrer dos séculos, em virtude da expansão do cristianismo, da forma como as famílias começam a ser organizadas socialmente e da valorização dos laços sanguíneos. Neste âmbito a criança começa a ser notada, as relações fraternas se tornam mais próximas, pois os laços afetivos se voltam para as crianças. Em decorrência dessa transformação os nascimentos aos poucos passam a ser planejados e a figura da criança ganha força e importância no contexto social, pois, os pais passaram a se sentir responsáveis pelo futuro da criança. A responsabilidade dos pais passou a assegurar mais comprometimento com o bem-estar das crianças, garantindo-lhes os direitos que lhes assistem e maiores cuidados físicos.

O autor declara ainda que foram diversos os fatores contribuintes no processo de formação do sentimento de infância, com as mudanças decorrentes em virtude das religiões, no cenário social e político ao longo da história, a preocupação com a educação das crianças ganha maior importância. O processo de escolarização

destaca-se como principal objetivo, onde as crianças são separadas de ambientes em que antes eram colocadas em convívio com os adultos. Desde então surgem as instituições escolares, que de acordo com Costa (2009), tinha como propósito “moldar as crianças de acordo com os moldes sociais aceitáveis de acordo com a moralidade da época”. Outro fator significativo foi o início da fabricação de brinquedos específicos e adequados para as crianças, e o mais importante, o crescimento do sentimento família. Ao final do século XVII, tem início o que se convencionou chamar de escolarização, quando a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação, onde a família passa a ser organizada em torno da criança, e então o afeto e a educação se tornam fundamentais. Com a modernidade, a família passa a ter uma função moral e espiritual, e a escola se torna responsável pelo dever de preparar a criança para a vida adulta, exercendo um poder disciplinar sobre ela.

A preocupação em se investir na educação da criança, vem principalmente devido o grau de importância que ela adquiriu na sociedade. Os avanços dos estudos tratados na área da Psicologia e na Filosofia também foram fundamentais contribuindo para as mudanças e adaptações que vêm sendo implantadas nas práticas educativas.

Kuhlmann (1998), reforça a idéia de que as experiências vividas pelas crianças em diferentes contextos sociais, históricos e geográficos são muito mais do que representações dos adultos. Em suas análises ele apresenta a ideia de que é necessário saber como aconteceram as representações de infância ao longo do tempo, pensar nas crianças, identificando-as na sociedade e reconhecendo-as como produtoras da história:

[...] infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel (KUHLMANN, 1998, p.16).

Isso nos faz pensar que a necessidade de investir nessas experiências tendo como propósito promover a formação das crianças como seres sociais e produtores de história, chamando também a atenção para o fato de que essas mesmas experiências são essenciais para o desenvolvimento da criança, para isso, é preciso considerar cada

atividade planejada, quais consequências pode trazer para o processo de aprendizado, qual objetivo, se a metodologia é apropriada, se o grupo está preparado etc.

Em seus estudos, Ariès (1981) ressalta que no século XVIII os artistas expressavam através das artes os sentimentos do adulto em relação a criança, que até então não era inexplorado. A essas expressões confere o nome de cenas de infância literárias, evidenciando as descobertas da primeira infância, o corpo e a oralidade da criança. Deste modo, a criança ocupa uma posição privilegiada na arte.

Postman (2011) destaca que:

No século dezoito a ideia de que o Estado tinha o direito de agir como protetor das crianças era igualmente inusitada e radical. Não obstante, pouco a pouco a autoridade absoluta dos pais se modificou, adotando padrões mais humanitários, de modo que todas as classes sociais se viram forçadas assumir em parceria com o governo a responsabilidade pela educação das crianças (p.70).

O fato de o governo ter assumido uma responsabilidade em relação a criança fez com essa conquista estivesse vinculada aos demais níveis sociais, como a família, a escola e a sociedade, incluindo de forma significativa alguns pensadores que direcionaram seus olhares ao mundo infantil. Isto proporcionou um olhar diferente em relação aos séculos anteriores. De acordo com Postman (2011) “[...] o clima intelectual do século XVIII – o Iluminismo [...] ajudou a nutrir e divulgar a ideia de infância” (p.71). Neste seguimento Sarmiento (2007) afirma que:

Os séculos XVII e XVIII, que assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um carácter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano (p.28).

Ao compartilhar os pensamentos de Ariès (1981), Charlot (1983, p. 108) estabelece a ideia de que a concepção de infância tem sua base fundamentada em um panorama social, de modo que “a imagem de criança assume, nos sistemas filosóficos e pedagógicos, as dissimulações do aspecto social dessas contradições, por trás de considerações morais e metafísicas”. Dessa forma, o autor aponta que a infância não é

um dado natural, e sim um dado social historicamente construído a partir de interesses sociais, políticos, econômicos e culturais em uma sociedade, num determinado tempo e espaço.

De acordo com os autores Kuhlmann Júnior (1998); Kishimoto (2000) e Oliveira (2000) foram adotadas em nosso país, duas concepções de serviços voltados para o atendimento infantil, fazendo menção a duas classes sociais distintas: a chamada instituição “assistencial” para as crianças pobres em instituições como as creches e escolas maternas, e a do tipo “educacional”, para as crianças de classe média, nos jardins de infância e pré-escolas.

Segundo Narodowski (2006), para Comenius a infância é o ponto de partida para o desenvolvimento adequado do ser humano:

[...] assim como uma árvore frutífera pode se desenvolver por si mesma, mas ainda silvestre e dando frutos também silvestres; é preciso que, se devem dar frutos agradáveis e doces, seja plantada, regada e podada por um agricultor experiente. Do mesmo modo, o homem desenvolve-se por si próprio em sua figura humana (COMENIUS, 1997, p. 45).

Na percepção de Narodowski (2006), esse é o conceito de infância estabelecido por Comenius: um lugar que existe porque deve ser completado, sendo a infância o ponto de partida que se faz necessário, previsto que existe uma meta à qual se deve alcançar por meio de um ordenamento de processos, do mais simples ao complexo, da primeira idade à idade madura.

Nesse âmbito, Narodowski (2001), compreende a infância como um momento único e indispensável, já para Comenius a infância não representa um objeto a ser teorizado; ela existe porque é essencialmente um ponto de partida. A infância precisa ser educada em sua completude. Assim, entende-se que a infância comeniana é uma infância pedagogizada. Retirando da infância todas as suas características sociais, raciais, de gênero, vendo todas as crianças com iguais possibilidades de educabilidade, ou seja, toda criança é educável por meio do mesmo método. Desse modo, para Comenius (1997, p.26), a infância é um elemento constante, e a criança possui toda a capacidade para aprender em uma ordem e racionalidade, realizando o processo de seu amadurecimento, o autor diz ainda que “as primeiras impressões se

fixam de tal maneira que é quase um milagre que possam se modificar, e é conveniente dirigi-las desde a primeira idade no sentido das verdadeiras normas da sabedoria”.

Dissemelhante a Comenius, de acordo com Kuhlmann Júnior (1998), Rousseau (1721-1778), o filósofo da liberdade como valor proeminente, em sua obra sobre educação estabelecia propunha o retorno à natureza e o respeito ao desenvolvimento físico e cognitivo da criança, e acreditava na necessidade de propiciar felicidade à criança enquanto ela ainda é criança. Rousseau considerava a criança como um ser diferente do adulto, com características e necessidades próprias da idade na qual se encontra.

Rousseau revolucionou as teorias e práticas pedagógicas da modernidade desenvolvendo uma nova proposta educativa para a criança. O referido filósofo centralizou a questão da infância na educação, evidenciando a necessidade de não mais considerar a criança como um adulto em miniatura, mas que ela viva em um mundo próprio, que sejam respeitadas e valorizadas as suas peculiaridades, opondo-se desta forma, a todas as ideias vigentes à época em matéria educativa.

O autor determina ainda que a infância deve ser considerada como uma etapa de valor próprio e não apenas como um lugar de passagem para outros estágios mais desenvolvidos. Em relação às etapas de desenvolvimento educacional, principalmente na infância, o filósofo dá maior atenção à educação dos sentidos, pois acredita que para obter uma boa educação é necessário permitir que as crianças vejam, sintam, e comecem a fazer os seus próprios julgamentos. Para ele, da mesma forma que “a humanidade tem lugar na ordem das coisas, a infância tem o seu lugar na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança” (ROUSSEAU, 1999, p. 69).

Com base nos estudos de Streck (2004, p. 43), para Rousseau, a infância, tem sua gramática e também sua forma de pensar, e a competência de aprender palavras é tida por ele como a fase do desenvolvimento de uma forma peculiar, que denominou de “razão sensitiva ou pueril”.

Streck (2004) enfatiza ainda, que no século XVIII, Rousseau buscava uma percepção diferente das ideias equivocadas criadas sobre a infância. E a partir da

obra *Emílio*, de Jean-Jacques Rousseau, ele menciona que, com as falsas concepções que temos de infância, “quanto mais longe vamos, mais nos extraviamos” (p. 44); deste modo, ele espera que deixemos de lado tudo o que normalmente se fala e pensa sobre a criança, as expectativas em torno dela, e passemos a percebê-las como um ser inteiro, de carne e osso, concreto, como todo homem, embora estejam temporariamente numa condição de dependência e fisicamente vulneráveis.

Friedrich Fröebel (1782-1852) também considerou a infância como uma etapa que desempenha um papel decisivo na formação das pessoas, idealizador dos jardins de infância, acreditava em um ensino sem obrigações, pois, para ele, o aprendizado depende dos interesses de cada um e se dá a partir da prática. A maneira para se fazer isso seria deixar a criança livre para expressar seu interior e buscar seus próprios interesses. Portanto, Froebel adotou a ideia contemporânea do "aprender a aprender". Para ele, a educação se desenvolve de forma espontânea. Quanto mais ativa é a mente da criança, mais ela é receptiva a novos conhecimentos.

Suas ideias hoje são contempladas pela psicologia, da qual foi precursor. Quando Fröebel criou a primeira instituição educativa para crianças pequenas, o “Kindergarten” (jardim de infância), priorizando o desenvolvimento global das crianças, seu principal objetivo era fazer florescer as potencialidades consideradas naturais do indivíduo. O ponto de partida do ensino seriam os sentidos e a conexão que eles criam com o mundo. Portanto, a educação teria como fundamento a percepção da maneira como ela ocorre naturalmente nas crianças. De modo geral, no entanto, a pedagogia de Froebel pode ser considerada como defensora da liberdade.

À vista disso, nota-se que todos os acontecimentos realizados na história da infância serviram para estruturar uma nova caracterização da criança, sobretudo do ponto de vista sociológico, como um componente histórico-cultural moldada por condicionantes econômicos e políticos atuando diretamente sobre ela.

Kuhlmann (1998) cita os historiadores Pierre Riché e Danièle Alexandre-Bidon, que constataram vários relatos da existência de um sentimento da particularidade da infância, como imagens de famílias zelosas, roupas para as crianças e brinquedos produzidos no século XIX. Verifica-se, dessa forma, que a infância já tinha certa

voz, convícta de um sentimento que ainda não incluía ideias como os direitos da criança, mas que estava presente na sociedade. O diagnóstico e a compreensão dos vestígios deixados revelam que, mesmo sendo de uma época distante, havia afeto dos pais aos filhos, independentemente da classe social, seja ela a burguesia, a nobreza ou as classes populares.

Para Redin (2007, p. 12) “a infância se refere às condições de vida das crianças em diferentes grupos sociais, culturais e econômicos”. Mas em muitos casos ainda podemos ver que a criança não dispõe de seus devidos direitos, e algumas vivem em situações precárias. Redin entende que as crianças, sendo atores sociais, precisam ser vistas como capazes de construir seus próprios mundos sociais. Elas constroem o ambiente que as rodeia e a sociedade mais vasta em que vivem, e por terem voz própria, devem ser ouvidas, notadas com seriedade e envolvidas no diálogo e tomada de decisões democráticas. Para a autora:

[...] Concepções sobre infância como um período de insignificância, como um tempo de aprender para ser logo adulto civilizado e da criança como um ser que não precisava ser ouvido fazem parte do nosso imaginário social. Na mentalidade da maioria dos adultos a criança é um ser que pouco ou nada tem a dizer. Para ser acreditada precisa, inclusive, passar antes pela escola (REDIN, 2007, p. 15).

Partindo das ideias de Redin (2007), pode-se perceber a complexidade da palavra infância, pois o que a criança vive é infância, mas depende de diversos fatores, como a classe social a que pertence. Se a criança vem de classes baixas ou das classes da burguesia, esses fatores fazem toda a diferença no modo como ela viverá sua infância.

Para Sarmiento (2002), a partir das interações das crianças entre si e com os adultos, experimentam a cultura em que se inserem distintamente da cultura adulta. Ele afirma ainda que transmitem formas especificamente infantis de compreensão, representação e simbolização do mundo. Sarmiento afirma ainda que:

Ao compreendermos a criança como sujeito histórico, precisamos de um recorte teórico do estudo da criança. Os discursos e práticas de socialização, ao se dirigirem à criança, “constroem um imaginário sobre a infância, produzindo modelos de gestos, hábitos, comportamentos que são material de socialização nos processos de formação de tais atores. A criança é também produto de tais práticas e discursos” (SARMENTO, 2002, p. 20).

A partir da análise de Sarmiento (2002), embora a criança seja sujeito ativo no processo de socialização, a criança tem uma peculiaridade, que decorre de seu lugar no mundo social. “Nas interações com os adultos, mediadas por produtos culturais a ela dirigidos, a criança recebe, significa, introjeta e reproduz valores e normas tidos como expressões da verdade” (SARMENTO, 2002, p. 21).

Souza salienta ainda que

[...] a criança e sua infância não representam, por conseguinte, a natureza purificada em estado virgem. Nasce marcada pela cultura mesmo que sem ainda apropriar-se dela por completo, cresce como natureza em função das suas necessidades – comuns e específicas, de sono, afeto, amamentação, entre outros cuidados. A tradição do pensamento evolucionista difundido também na esfera educacional traz a ideia de uma criança “individualizada” naturalmente e que se tornará no decorrer do seu desenvolvimento com as devidas condições favoráveis um sujeito “socializado”, a escola tendo assim o papel de socializadora tanto no plano do conhecimento como das relações (SOUZA, 2007, p. 74).

Souza (2007), acredita que a cultura que constitui o mundo da criança pode estabelecer condições de autonomia ou de domesticação. Por causa desse ponto de vista peculiar de estar na e para a sociedade, a criança e sua infância aparecem em uma visão mais ampla do que simplesmente um discurso vago e solto. O que se percebe a respeito da infância é que ela constitui e é constituída. (MAIA, 2012, p.26).

Portanto o sentimento de infância configura-se como um aspecto de relevância que se vislumbra, que possibilita uma visão mais ampla, já que ideia de infância não está relacionada unicamente à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda a um tempo linear, mas sim ao acontecimento, a uma história. Infância, nesse, sentido, é aquela que constitui um modo de vida, que inspira maneiras de pensar, que cria momentos de viver (MAIA, 2012, p. 27).

Em seu relato Kramer (1987), faz uma citação sobre as relações culturais e sociais da criança, e afirma que elas não ocupam apenas um espaço geográfico, como também de valor. Sendo assim, o ponto de vista sobre criança e infância na qual se acredita, é a de que ela é um ser histórico, social e político, enxergando nos outros, modelos e conhecimentos que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir espaços que a cercam.

Sarmento (2004), ressalta que é através das interações sociais que a criança exercita seu papel ativo, significando e compreendendo o mundo; “em suas práticas, existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis que configuram o que a sociologia da infância define como cultura infantil” (SARMENTO, 2004, p. 20).

O autor supracitado afirma que a partir das interações entre elas e com os adultos, as crianças experimentam a cultura em que se inserem, dissemelhante a cultura adulta. Ele afirma ainda que “veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (SARMENTO, 2004, p. 21).

No que diz respeito a interatividade, Sarmento (2004, p. 23-25) também explica que, antes de tudo, as crianças aprendem umas com as outras, nos espaços comuns de interação. Essa partilha de tempos, ações, representações e emoções é necessária para uma melhor compreensão de mundo e faz parte do processo de crescimento. Para Sarmento a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis, pois brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. O autor destaca ainda que, contrariamente aos adultos, para as crianças não há diferença entre brincar e fazer coisas sérias, pois o brincar representa muito o que as crianças fazem de mais sério.

As crianças de hoje, serão os adultos de amanhã, mas, até que cheguem a esse estágio, elas são seres que vivem o presente, elas são crianças hoje, no seu tempo. De acordo com a sociologia da infância, isso significa que qualquer fato ocorrido na sociedade influencia profundamente a infância e a vida das crianças. No cenário atual as crianças ganham cada vez mais reconhecimento no âmbito social, como sujeitos de direitos, deveres e atores sociais, com suas identidades e atuações. Mas, em todo caso, as imagens e práticas construídas ao longo dos séculos continuam presentes no modo como, em geral, os adultos tratam a infância e as crianças.

2.1. HISTÓRIA DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR NO BRASIL

Longos foram os anos de luta para o desfecho de uma educação acessível e igualitária para todos, passando por diversas irregularidades, até que se atingisse as propostas atuais dos modelos educacionais mais adequados. O entendimento dos desdobramentos acerca da construção da educação, sobretudo infantil, permite compreender a importância de uma locação adequada aos pressupostos pedagógicos.

O espaço escolar, sobretudo voltado para a educação infantil, deveria assumir a tarefa de reconstruir, pelo menos, em alguns aspectos, o espaço doméstico. Apesar do esforço de alguns teóricos e educadores quanto a essa importância, o que temos visto na prática é um total descaso com essa questão. Para elucidar melhor essa discussão nos apropriamos dos estudos de Escolano (1998, p. 72) que diz:

Nem o espaço, nem o tempo escolares são dimensões neutras do ensino, simples esquemas formais ou estruturas vazias da educação. Ao contrário, afirma que operam como uma espécie de discurso que institui, em sua materialidade, um sistema de valores, um conjunto de aprendizagens sensoriais e motoras e uma semiologia que recobre símbolos estéticos, culturais e ideológicos.

O espaço escolar não se trata apenas de um prédio em seu sentido literal, frio, sem sentido, sem objetivo de ser; bem como seu tempo, que não se caracteriza desconexo com o contexto em que se está inserido: possui sua razão de ser, e acontecer. Este espaço deve obter características singulares e fundamentais para o desenvolvimento intrínseco dos comportamentos e representações sociais. Estes fatores são elementos de ênfase para a construção social e histórica na realidade das pessoas que integram o instituto educacional, e que são determinantes para o desenvolvimento satisfatório de sua principal função enquanto berço do saber.

Historicamente, os espaços escolares nem sempre foram implementados com o foco na qualidade e como objetivo de repassar seus conhecimentos com esmero para seus alunos dentro de um contexto inclusivo e crítico-reflexivo; muito menos no interesse em oferecer um ambiente adequado, através do conforto ambiental, para a eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

No acompanhamento dos acontecimentos que travaram verdadeiras batalhas na transformação da educação brasileira, faz-se necessário o entendimento dos fatores que determinaram as ações e implementações através do Estado e da própria sociedade em geral, perpassando pelos séculos XVIII, XIX, XX, para a contextualização da necessidade de mudança na qualidade e infra-estrutura das escolas daquela época, até os dias atuais. Nesse sentido, torna-se necessário que retomemos brevemente como se deu essa evolução histórica.

Inicialmente, os primeiros indícios de arquitetura escolar começaram a aparecer com a chegada da Companhia de Jesus, em 1549. Nesse período em que os jesuítas se estabeleceram no Brasil foram criados diversos ambientes destinados ao ensino, dentre estes se estabeleceu a primeira escola oficial, em Salvador, chamada de Colégio dos Meninos de Jesus (1550), que comportavam em pequenas acomodações, até 25 alunos, dentre eles, índios e filhos de colonos (CARVALHO, 2009).

Durante o período colonial, demarcado em meados século XVIII, a educação se desenvolvia através das escolas régias¹ “que funcionavam em espaços improvisados, como igrejas, sacristias, dependências das Câmaras Municipais, salas de entrada de lojas maçônicas, prédios comerciais, ou na própria residência dos mestres” (BARBANTI, 1977; HILSDORF, 1986).

No texto de Faria Filho e Vidal (2000), é exposto que além das escolas de improvisado, nessa mesma época, havia indícios de que existiam também escolas domésticas, onde o ensino acontecia da mesma forma, porém sem vínculo direto com o Estado. Ao que tudo indica, essas escolas superavam em número as escolas de improvisado. Todos esses espaços, com exceção os colégios:

[...] utilizavam espaços improvisados das casas das famílias ou dos professores e de prédios públicos ou comerciais. Todos eles, exceto o primeiro,

¹Pertencentes ao Estado, não mais a Igreja, foram a primeira forma de ensino do Brasil. Apesar da novidade imposta pela Reforma de Estudos realizada pelo Marquês de Pombal, em 1759, o primeiro concurso para professor somente foi realizado em 1760 e as primeiras aulas efetivamente implantadas em 1774, de Filosofia Racional e Moral. Na prática o sistema das Aulas Régias pouco alterou a realidade educacional no Brasil, tampouco se constituiu numa oferta de educação popular, ficando restrita às elites locais. Ao rei cabia a criação dessas aulas isoladas e a nomeação dos professores, que levavam quase um ano para a percepção de seus ordenados, arcando eles próprios com a sua manutenção. FONSECA, HISTEDBR. Disponível em: < <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/a.html>>. Acesso em 03 fev. 2020.

eram frequentados quase exclusivamente por crianças e jovens abastados. Em todas as escolas, era, geralmente, proibida a frequência de crianças negras, mesmo livres, até pelo menos o final da segunda metade do século, o que não impedia, todavia, que elas tomassem contato com as letras e, às vezes, fossem instruídas, sobretudo no interior de um modelo mais familiar ou comunitário de escolarização (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.22).

Porém, só a partir da segunda década do século XIX, começam a surgir preocupações relacionadas à necessidade de espaços para abrigar a escola pública, principalmente depois que alguns políticos e intelectuais colocam em debate a necessidade de se adotar um novo método de ensino nas escolas brasileiras: o método mútuo. Esse método, já utilizado na Europa, segundo seus defensores, deveria ter um único professor para em média mil alunos, contudo, tendo a ajuda de alunos-monitores. Mas para isso, era necessário um espaço e materiais adequados:

Esse espaço deveria levar em conta não apenas a quantidade de alunos mas também a mobilidade dos monitores por entre as turmas, a mobilidade das turmas dentro da classe, a necessidade de pendurar “cartazes” e outras peças na parede, dentre outras inovações propostas. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 22).

A propaganda acerca do método mútuo foi tão intensa que levou o Imperador Dom Pedro I a incentivar seu uso, e posteriormente, o tornar obrigatório em todas as escolas públicas de primeiras letras do império. Contudo, por volta de 1840 esse método já entrava em declínio. Faria Filho e Vidal (2000), trazem alguns dos motivos para esse declive, além da precariedade dos prédios escolares que eram reutilizados:

O afastamento do governo central, no Império, da iniciativa de difusão da escola elementar pública, passada à alçada das províncias, em 1834; a diversidade da conjuntura econômica e política das várias regiões do Brasil; os custos relativamente altos da manutenção do ensino mútuo – gastos com quadros murais, sólidos para geometria, bancos e mesas para todos os alunos, ponteiros e estrados para os monitores, campainhas e matracas para os sinais sonoros, caixas de areia para a escrita, ardósias e quadros-negros, além de cartões de perdões e penas – talvez tenham sido algumas das razões de seu declínio já nos anos 1840 e de sua progressiva associação com o ensino simultâneo (método misto) ou substituição pelo ensino individual. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 23).

Debates pelo país fizeram com que a ideia da “instrução escolar” fosse adquirindo consistência pelas províncias, instrução essa que deveria estar de acordo

com os preceitos estabelecidos por leis gerais. Entretanto, as leis provinciais foram se diversificando conforme os anos, aumentando assim a complexidade dos sistemas escolares. (FARIA FILHO, 2000).

É importante notarmos que as evoluções na educação e no ambiente escolar foram ocorrendo ao mesmo tempo que as transformações sociais da época. Durante o século XIX o Brasil passou por momentos decisivos que marcaram a história do país. Cada província tinha sua preocupação e diante delas aconteceram diversas revoltas, como a Revolta dos Malês (Salvador), Guerra dos Farrapos (Rio Grande do Sul), Balaiada (Maranhão) e Sabinada (Bahia). Além das revoltas, as oscilações no governo também tiveram grande impacto no país, de Monarquia à Império, de Império à República, o século XIX foi um período de grandes mudanças no Brasil.

Ao discorrer sobre estes aspectos históricos e sociais, é inevitável não falar sobre como um espaço pode influenciar na determinação de nossas atitudes, permanências, resistências e convivências. O modo como nos vemos num espaço e como o vemos, nas diversas épocas e situações, é possível notar as sutis determinações (ROCHA, 2000, p.113).

Sobre isso, Michel Foucault (1979) diz que:

Seria preciso fazer uma história dos espaços - que seria ao mesmo tempo uma história dos poderes - que estudasse desde as estratégias de geopolítica até as nossas pequenas táticas do habitat, da arquitetura institucional, da sala de aula ou da organização hospitalar, passando pelas implantações econômico-políticas. [Pois] (...) é surpreendente ver como o problema dos espaços levou tanto tempo para aparecer como problema sócio-político. (...) A fixação espacial é uma forma econômico-política que deve ser detalhadamente estudada. (FOUCAULT, 1979, p. 212).

Na década de 1870, os profissionais que atuavam nas escolas afirmavam à precariedade dos espaços educacionais, a pobreza de material e metodológica das aulas, a falta de salubridade, todas essas denúncias clamavam por prédios específicos às escolas da época. Os jornais locais anunciavam a decadência da estruturação das escolas, e a má divisão dos tempos escolares:

Como o professor é pobre e escasso o ordenado, instala a escola numa saleta qualquer, contando que seja barata e lhe não absorva o ordenado. A título de mobília procura dois ou três bancos de pau, uma cadeira para si, uma mesa

onde ao menos possa encostar os cotovelos e tomar notas, um pote e uma caneca, e aí temos armado o alcatifado palacete da instrução. Agrupam-se aí dentro 20, 30 ou 40 crianças, tendo por único horizonte as frestas sombrias de uma rótula e durante quatro ou cinco horas diárias martirizam os ouvidos e as cordas vocais da laringe em insólito berreiro, respirando ar viciado e poeira, arruinando a saúde, cansando a inteligência, matando a vontade de aprender, a natural curiosidade infantil e a paciência [...] resultado é tornar-se a escola o mau sonho das crianças. (Editorial de A província de São Paulo, 13/01/1876, apud HILSDORF, 1986, p. 104).

Desde o século anterior, a construção de espaços adequados para o ensino, estava não apenas relacionada à possibilidade de a escola cumprir sua função social, mas também, engajada à produção da singularidade da instituição escolar e da sua própria cultura (FARIA FILHO; VIDAL, 2000). Nesse contexto, as cidades passaram por uma revolução de ressignificações, refletindo sobre os seus problemas de ordem política, cultural, pedagógica e administrativa. Com a escola de Medicina, imbuída de saberes científicos, surge à valorização da higiene, e a aproximação desta com os saberes pedagógicos, enfatizando as necessidades de um espaço específico à escola. (GONDRA, 2000). Tendo a partir daí novas ideias para o espaço escolar.

Ao longo das discussões, na última década do século XIX, eis que surgem os grupos escolares, primeiramente instaurados em São Paulo – devido ao seu forte desenvolvimento econômico na época², e depois nos demais estados brasileiros. Denominados por FARIA FILHO; VIDAL (2000) como “escolas-monumento”, visto que tais edificações foram construídas visando a monumentalidade, e descrita por Silvia Wolff (1992) como um ambiente de propagação dos feitos políticos dos republicanos, justificando assim o funcionamento do seu regime:

A arquitetura escolar pública nasceu imbuída do papel de propagar a ação de governos pela educação democrática. Como prédio público, devia divulgar a imagem de estabilidade e nobreza das administrações [...] Um dos atributos que resultam desta busca é a monumentalidade, consequência de uma excessiva preocupação em serem as escolas públicas, edifícios muito “evidentes”, facilmente percebidos e identificados como espaços da esfera governamental. (1992, p. 48).

²A prosperidade da cafeicultura da época paulista e a intensificação dos processos de industrialização incrementam o poderio econômico de São Paulo, proporcionando condições para a expansão do ensino primário. (CORREA, et. al, 1991).

Os grupos escolares se caracterizavam por prédios grandiosos, com divisões pré-definidas e edificações simétricas com espaços distintos para meninos e meninas. Os materiais do ensino intuitivo tinham seu papel de firmar a disciplina definindo o papel de cada elemento da escola – desde a carteira fixa no chão até a maneira contida para as meninas brincarem na hora da aula de ginástica, e eram esses aspectos, que se encontrava em todos os detalhes da escola que definia o aluno escolarizado da criança sem escola. Todos os detalhes do espaço escolar eram pensados subliminarmente para desenvolver o respeito, a disciplina e as ideologias instauradas pela República:

Por outro lado, o convívio com a arquitetura monumental, os amplos corredores, a altura do pé-direito, as dimensões grandiosas de janelas e portas, a racionalização e a higienização dos espaços e o destaque do prédio escolar com relação à cidade que o cercava visavam incutir nos alunos o apreço à educação racional e científica, valorizando uma simbologia estética, cultural e ideológica constituída pelas luzes da República. FARIA; VIDAL (2000, p. 25).

Foi por meio da implementação desses grupos que a educação brasileira, pela primeira vez em sua história, pode se dizer digna de sua existência. Ao longo do século XIX e início do século XX, a escola passou por inúmeras transformações, de modo que muitas se consolidaram, como por exemplo, a definição dos alunos por classes e com uma professora por turma; o modelo de ensino simultâneo, em que todas as crianças faziam uma atividade em um determinado tempo; o controle dos tempos escolares com normas e instrumentos para sua disciplina (relógios, sinetas, etc.), todos e outros fatores foram fundamentais para a constituição da escola enquanto espaço específico, com suas particularidades como qualquer outro setor da sociedade.

Apesar de o grupo escolar ter sido a referência de escola no Brasil, em muitos estados caracterizavam as especificidades desses grupos cada qual de uma forma, fazendo-se necessária uma homogeneização de conteúdos, métodos, tempos e espaços escolares, através do Ministério da Educação e Saúde, buscando uma mensagem estética, cultural e ideológica padrão para todos os prédios que abrangessem tais espaços (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

Em 1926, Fernando Azevedo³ realiza inquérito sobre a arquitetura colonial, instaurando um novo estilo arquitetônico: o neocolonial, em que deve retratar a brasilidade, o apego aos valores pátrios, e os signos da nação. As escolas se apresentavam inadequadas para os seus fins, sem uma estruturação plausível para se enquadrar nos padrões da época. Para AZEVEDO (1931):

[...] das 236 escolas do Distrito Federal, apenas 89, em 1927, funcionavam em prédios próprios. Desses, somente 20 haviam sido construídos para abrigar escolas e, na avaliação do diretor-geral, eram mal planejados: sem iluminação adequada, circulação inconveniente, ambientes de recreio e instalações higiênicas incompatíveis com os ideais da educação sadia. Assim, em suas palavras, cabia-lhe a enorme tarefa de criar e desenvolver um plano coordenado de edificações escolares, visto que, até então, os prédios vinham sendo construídos aleatoriamente (AZEVEDO, 1931, p. 94).

Com pressupostos de escolanovismo⁴, são extintas as características do ensino intuitivo, como as carteiras fixas, permitindo novos layouts, conforme a necessidade do processo de ensino e aprendizagem – com atividades individuais e coletivas - deslocando o posicionamento do professor como eixo central da aula, transformando aos poucos, subliminarmente, uma visão de uma sociedade mais coletiva (AZEVEDO, 2002).

As escolas deixam de ser o lugar-prisão e tendem a ser, crescentemente, um lugar de socialização, até perder a exclusividade como equipamento destinado à educação das crianças e se transformar no local de encontro da comunidade. (LIMA, 1995, p. 142).

O espaço é reorganizado, e com ela, a relação entre professor e aluno se torna cada vez mais suave, próxima e interativa. Apesar da readequação dos espaços, Fernando Azevedo sofre muitas críticas devido aos altos gastos para a elaboração de prédios nesse porte, ainda sustentando o modelo de monumentalidade dos primeiros

³Fernando Azevedo: funcionário público, sociólogo e educador brasileiro, foi um dos responsáveis pela reforma do ensino no país. Membro da Academia Brasileira de Letras, eleito em agosto de 1967, ocupando a Cadeira n.º 14. Faleceu na cidade de São Paulo - SP, em 18 de setembro de 1974.

⁴Para um maior aprofundamento ver Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova: evento realizado no ano de 1931 que estabelecia a função essencialmente pública da educação; a garantia de acesso à educação dos cidadãos em condições de inferioridade econômica; a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação; a proibição de separação de sexo entre os alunos; a autonomia da função educacional; a proibição de influências religiosas, políticas e partidárias sobre o processo educacional.

grupos escolares. Nos anos 1930, um ano antes do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, novas propostas estruturais mais econômicas e mais simples eram apresentadas, e Anísio Teixeira⁵ juntamente com outros profissionais de diversas áreas entre arquitetos, educadores, médicos, higienistas, e psicólogos lançam a primeira exposição de arquitetura escolar, através da Associação Brasileira de Educação. A análise de Faria Filho; Vidal retratam muito claramente os anseios da época:

Os princípios que deveriam reger as edificações pautavam-se em necessidades pedagógicas (iluminação e ventilação adequadas, salas de jogos, pátios de recreação, instalações sanitárias etc.), estéticas (promoção do gosto pelo belo e pelo artístico), e nacionalizantes (constituição do sentido de brasilidade, pela retomada de valores arquitetônicos coloniais e pelo culto às nossas tradições). O ambiente, segundo o reformador, deveria ser educativo, ou seja, alegre, aprazível, pitoresco e com paisagem envolvente. (FARIA; VIDAL, 2000, p. 22).

Para Segre (2006), a fase definida como movimento moderno, trata do tema escola com significativa importância, propondo inovações científicas e técnicas, engajadas aos novos modelos de ensino propostos. O que também significava uma mudança na concepção da edificação escolar, com uma maior liberdade na distribuição e arranjo interior das salas e uma estrutura dinâmica na organização das funções dentro da instituição. Aliados ao caráter democrático de ensino, associado à presença de luz, ar, natureza e atividades esportivas.

Segundo Saviani (2005) essa vertente pedagógica, parte do pressuposto de que a educação é função do Estado e se dirige a todos os graus ou estágios de ensino. Para o autor o manifesto representou mais que um ideal de defesa da escola nova, pois contribuiu com as reflexões para defesa de uma escola pública. Para ele, representou, antes de tudo, um grande legado do século XX que, apesar dos esforços dos educadores, não teve concretização no país.

⁵Anísio Teixeira: educador brasileiro, jurista, e escritor, viajou por vários países observando os modelos de ensino. Foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos. Como teórico da educação, Anísio não se preocupava em defender apenas suas ideias. Muitas delas eram inspiradas na filosofia de John Dewey (1852-1952), de quem foi aluno ao fazer um curso de pós-graduação nos Estados Unidos. Anísio faleceu em 11 de março de 1971.

O Manifesto apresenta-se, pois, como um instrumento político, como é o próprio, aliás, desse “gênero literário”. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país [...]. Pode, pois, ser considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX. É um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país. (SAVIANI, 2005, p.34-35)

Desta feita, para Saviani (2006) o Manifesto da Escola Nova se traduz como evento divisor da história da educação brasileira, em que apontamentos exigidos pelo mesmo serviram de subsídio para o desenvolvimento de leis posteriores referentes à educação, como a Constituição de 1937, a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), entre outros processos legislativos assegurando a qualidade da educação em todos os níveis de ensino.

Apesar dos avanços na educação brasileira, podemos concluir que em relação a outras áreas, poucas mudanças foram percebidas em relação à pedagogia, segundo Azevedo (2002):

Fazendo um balanço do século XX, a instituição escolar e a pedagogia pouco se modificaram comparando-se com os inúmeros avanços e descobertas ocorridas em outras áreas de conhecimento, como a psicanálise, a neurociência, a genética, a semiótica, por exemplo, (MARTINO, 1998; GARDNER, 1999). Se transportássemos um aluno do século passado para as escolas atuais, estes reconheceriam muito do que acontece nas salas de aula de hoje – predomínio de preleções, memorização de conteúdos, matérias e atividades descontextualizadas etc. (AZEVEDO, 2002, p. 7).

Atualmente, é visível a intimidade dos alunos com o advento tecnológico, e geralmente, a escola se mostra distante dessa realidade, com carteiras enfileiradas, disciplina no comportamento, o professor como único protagonista do processo pedagógico. Para o estudante cheio de energia, esse ambiente escolar se apresenta indiferente aos seus anseios, tendo este espaço como uma obrigação a ser cumprida, um local em que traz o sentimento de “emparedamento”. Bem como a educação – sistematizada e petrificada no ensino de séculos atrás – o espaço deve estar estruturado de forma interativa e enriquecedora, se apresentando como um laboratório de troca de saberes, em que todos têm os mesmos direitos, e em que o diálogo entre aluno-professor é constante em todo o processo de ensino e aprendizagem.

2.2. DIREITO DAS CRIANÇAS À EDUCAÇÃO

Ao final do século XX, com a presença da mulher no mercado de trabalho e as necessidades da relação entre maternidade e a educação de crianças pequenas, passa a receber um novo olhar e uma expressiva significação na sociedade brasileira. Agregado ao desenvolvimento urbano e demográfico e ao sistema político-econômico, que acarretou reivindicações populares, no processo do trabalho feminino e novos meios organizacionais para o cuidado com as crianças e a educação, alterando as funções familiares, e os novos espaços para atender as crianças pequenas. Diante desse contexto, o assistencialismo promoveu uma nova proposta educacional com metas traçadas do Estado, iniciando novas propostas educativas para as primeiras instituições pré-escolares em nosso país (KUHLMANN Jr., 1998).

No entanto, a educação assistencialista e compensatória, ganhou nova compreensão estabelecendo critério que devem englobar cuidados com a criança e propostas educacionais, e que hoje é reconhecida na legislação brasileira. Sob esse olhar, Sarmiento e Pinto nos dizem que:

Esse modelo para à valorização da infância e os estudos do processo de desenvolvimento e de socialização das crianças desde o século passado por meio de desenvolvimento qualitativos que visam um novo cenário abordando os problemas sociais que foram originados pelo movimento social e a industrialização e que estão inseridos nos direitos da criança e que iniciaram sua trajetória desde o século XVIII, e que foram traduzidas pela legislação apenas no século XIX e com maior evidência no século XX. Que expressa à valorização da voz da criança com um novo olhar dotado de sensibilidade as suas questões. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 49-50).

Esse novo olhar sobre a infância desempenhou grande influência sobre a formação legislativa ao longo do tempo. Foi somente no final do século XX que “se acolheu o atendimento às crianças [...] dentro das políticas públicas, reconhecendo-os como sujeitos de direitos fundamentais e especiais, responsabilizando o Estado, a sociedade e a família pela garantia e atendimento, com irrestrita prioridade, de todas as suas necessidades” (LINS; SILVA, p.134).

Em 20 de novembro de 1959, com a participação de centenas de países foi aprovado por unanimidade a Declaração Universal dos Direitos da Criança. Por meio

de adaptação do que dita a Declaração Universal dos Direitos Humanos, contudo voltada para o atendimento às crianças.

Para fiscalizar e exigir o cumprimento desses direitos ficou sob responsabilidade da UNICEF, que se trata de um organismo unicelular da ONU (Organização das Nações Unidas), que foi criada com a finalidade de promover a integração das crianças na sociedade e proteger sua convivência e interação nos âmbitos culturais, sociais e financeiro garantindo-lhes condições de sobrevivência até a sua adolescência.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos da Criança:

Toda criança tem Direitos

Princípio II - Direito a especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social.

A criança gozará de proteção especial e disporá de oportunidade e serviços a serem estabelecidos em lei e por outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade. Ao promulgar leis com este fim, a consideração fundamental a que se atenderá será o interesse superior da criança.

Princípio V - Direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente.

A criança física ou mentalmente deficiente ou aquela que sofre de algum impedimento social deve receber o tratamento, a educação e os cuidados especiais que requeira o seu caso particular.

Princípio VII - Direito à educação gratuita e ao lazer infantil.

O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais.

A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade.

Princípio X - Direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

A criança deve ser protegida contra as práticas que possam fomentar a discriminação racial, religiosa, ou de qualquer outra índole. Deve ser educada dentro de um espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universais e com plena consciência de que deve consagrar suas energias e aptidões ao serviço de seus semelhantes.

(ONU, DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS, 1959).

O direito a educação para todos, é proposto desde na Constituição de 1934, no Art.149:

Art. 149. Estabelece que a educação trata-se de um direito de todos e que essa deve ser ministrada, primeiro pela família em conjunto com os poderes públicos, e que cumprir esse direito proporciona tanto aos brasileiros ou estrangeiros aqui domiciliados, fatores que englobam a vida moral e econômica da nação, promovendo na cultura brasileira a consciência da solidariedade humana. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1934).

Mesmo a lei garantindo a educação para as crianças, jovens e adultos, a oferta do ensino infantil não era obrigatório. Somente em décadas depois, no período entre os anos 1940 a 1960, que começa a tramitar para elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 1961. Nela, nos Art. 2, 23 e 25 destacam:

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância. Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social. (LDB, 1961).

Por meio dessa lei ficou definido que a educação pré-primária as desenvolvidas em escolas maternas e jardins de infância, destacando, que não ficou estabelecido a partir de que idade seria iniciada esse atendimento e como seria desempenhado. Oliveira (2002 p. 108) ressalta o papel de o governo militar e as alterações na educação de crianças pequenas. O autor conceitua que:

Novas mudanças na Consolidação das Leis de Trabalho, ocorridas em 1967, trataram o atendimento aos filhos das trabalhadoras apenas como questão de organização de berçários pelas empresas, abrindo espaço para que outras entidades, afora a própria empresa empregadora da mãe, realizassem aquela tarefa por meio de convênios. O poder público, contudo, não cumpriu o papel de fiscal da oferta de berçários pelas empresas. Assim, poucas creches e berçários foram nelas organizados.

É possível perceber a obrigatoriedade na organização de berçários e creches em empresas para assistência aos filhos das trabalhadoras, e que ficaram vinculadas as Leis do Trabalho. Essa relação ficou atrelada nesse período aos direitos das

mulheres. E posteriormente, através da revogação da LDBEN nº 4.024/61 pela Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, podemos verificar que a política para Educação Pré-Escolar continua sem expressividade, e sem critérios específicos no que permeia a educação pré-escolar. Conforme está referenciada em seu artigo 19, § 2º, que estabelece que os sistemas de ensino devam zelar para que as crianças com idade inferior a sete anos tenham acesso à educação em jardins de infância, maternais ou instituições equivalentes. E no artigo 61, é recomendado que os sistemas proporcionem esse direito “[...] as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter a educação que preceda o ensino de 1º grau”. (BRASIL, 1971).

Entretanto, ainda que esteja previsto em Lei o ensino para crianças menores ela não alcançou o objetivo na prática, uma vez que não consta como obrigatório o atendimento pelo Estado. Sousa (1996, p. 41), ressalta que essas leis foram constituídas de forma muito genérica o que não contribuiu para responsabilizar e disciplinar os órgãos públicos em sua efetividade. E acabaram ficando restritas a algumas instituições escolares apenas nos grandes centros do Brasil.

Diante desse contexto, foi convencionado que a educação pré-escolar seria ofertada a quaisquer crianças menores de sete anos, considerando que a educação deveria ser obrigatória após essa idade e deveria ser oferecida nas escolas. Entretanto, antes dos sete anos seria um dever da família, e não obrigatória. Diante desse contexto, mulheres, sobretudo mães trabalhadoras, participaram de reivindicações e movimentos para a criação de creches no país. Em 1975, com a declaração da Organização das Nações Unidas (ONU), do Ano Internacional da Mulher, esses movimentos se intensificaram, e surgiram núcleos e organizações feministas com a participação de extratos médios da população.

Outro fator importante a ser destacado, nas leis estaduais, instância a quem era delegada a responsabilidade pela educação pré-escolar, na década de 1970, podemos verificar uma classificação do estabelecimento nesse nível de ensino, onde se mencionou as escolas maternais, creches e jardins de infância.

Que pode ser analisado na Deliberação nº 020/78 - Indicação nº 001/78, do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná (CEE) - Capítulo III, que fixa normas para a Educação Pré-Escolar:

Art. 4º - A Educação Pré-Escolar será desenvolvida em estabelecimentos denominados: a) creche: para crianças de zero até dois anos de idade completos; b) Escola Maternal: para crianças de 2 até 4 anos completos; c) Jardim de Infância: para crianças de 4 até 6 anos completos. § 1º Liberdade de escolha do nome. É de livre escolha a denominação principal do estabelecimento, mencionando-se nela, porém, obrigatoriamente, a expressão 'Ensino Pré-Escolar', acompanhada da modalidade respectiva. § 2º Integração no 1º grau. O jardim de Infância poderá funcionar integrado à escola de Ensino de 1º Grau ou isoladamente. (PARANÁ, 1978, p. 15).

Pode-se verificar nesse texto da lei do Estado do Paraná, a presença de três nomenclaturas para os estabelecimentos de nível pré-escolar. Sendo as creches destinadas ao atendimento de crianças de zero a dois anos, as escolas maternas com atendimento as crianças de dois a quatro anos, e o Jardim de Infância atendendo as crianças de quatro a seis anos. Verifica-se, ainda, que o jardim de infância poderia funcionar integrado ao ensino de primeiro grau ou isoladamente.

Os avanços se concretizaram por meio dos movimentos e lutas sociais e trabalhistas que travaram embates políticos para garantir o direito na promoção de uma educação acessível e de qualidade. Aspectos relevantes para constituição de uma sociedade democrática e ao alcance de todos. E que na atualidade é aplicada políticas que reconhecem a criança como cidadão e protagonista, e sujeito de direitos, alterando o papel do educador como um colaborador no processo educacional que possibilite as crianças seu desenvolvimento integral.

De forma, que a partir dessas novas políticas e compreensão do papel da criança na sociedade e sua infância, surgiram novos programas e processos que enfatizaram a importância em expandir e estimular os requisitos essenciais para construção da cidadania das crianças que ganharam destaque na sociedade.

Para que a criança fosse classificada como um sujeito de direitos, precisamos delinear os recentes avanços nas legislações que tem como finalidade garantir o direito que coloca a criança como um ser singular. A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da criança e do adolescente e da Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, ocorreram diversos avanços para o atendimento à criança com a concepção dos direitos e deveres garantidos constitucionalmente.

É importante citar que esses avanços agregados ao compromisso e responsabilidade do Estado em efetivar os direitos das crianças, e a contribuição da atuação da família, geraram a criação de políticas que amparam a criança. E que estão estabelecidos em diversos instrumentos contidos na Constituição Federal Brasileira de 1988, que priorizam e estabelecem proteção à infância bem como seus direitos e os deveres da família. Nesse contexto Nunes:

Cita que a Constituição Federal de 1988 redefiniu os princípios da República e restabeleceu o Estado de Direito. Esse novo quadro político inseriu a criança num contexto de cidadania e definiu novas relações entre ela e o Estado. São os seguintes os principais dispositivos constitucionais que criaram o novo paradigma para essa relação. 2.2.1. (Direitos a) A criança é um sujeito de direitos. Seus direitos são citados no artigo 227 da Constituição. Ela é vista, portanto, na integralidade de sua pessoa. b) Seus direitos devem ser garantidos com absoluta prioridade pela família, pela sociedade e pelo Estado. c) Abrangência: “[...] direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”, e direito de estar “[...] a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (art. 227, apud NUNES, 2011, p. 30).

De acordo com Alves (2011), com a promulgação da Constituição Federal de 1988, ficou assegurado pela primeira vez na história da educação infantil no Brasil o direito à frequência de crianças de 0 à 6 anos nas creches e pré-escolas. Conforme o artigo 208 inciso IV, que determina que seja um dever do Estado efetivar a educação e atender a criança nas pré-escolas e creches com a mesma faixa etária citada. (CF, 1988). Almeida diz ainda que:

A constituição Brasileira de 1988 inaugurou uma nova fase doutrinária em relação a criança e ao adolescente. Foi a primeira constituição brasileira que considerou explicitamente a criança como sujeito de direitos e também foi a primeira constituição brasileira que falou de creches e pré-escolas. Estas instituições aparecem como direito dos trabalhadores homens e mulheres, urbanos e rurais, que têm “direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas”. (ALMEIDA, 2010, p. 52).

A Constituição Federal de 1988, no Brasil, em seu Art. 227 destaca os deveres da família, sociedade e Estado em relação aos direitos das crianças, jovens e adolescentes em nossa sociedade.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, CF, 1988).

Na Constituição Federal de 1988 (art. 205 e 208, inciso IV), é reconhecido como dever do Estado o direito à educação por todas as crianças. Destacando que a Educação Infantil estabelece que a educação das crianças esteja considerada antes da inserção no ensino obrigatório e deve ser promovida no período que compreende de zero à cinco anos de idade. E que nesse período a educação é constituída por metodologias estimuladas pela ludicidade por meio de jogos e brincadeiras que possibilitem o exercício de suas capacidades sociais e afetivas, bem como promover descobertas para seu desenvolvimento e preparação para iniciar o processo de alfabetização.

Considerado no Art. 205, que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, e deve ser estimulada e promovida com a colaboração de toda a sociedade, com a finalidade de proporcionar o pleno desenvolvimento do indivíduo, e construção de sua cidadania para se especializar para o trabalho. No Art. 208 define como dever do Estado a efetivação da educação e assegurar que:

I - Educação básica obrigatória deve ser gratuita dos 04 aos 17 anos de idade e garantir que todos tenham acesso à educação nesse período. (Redação dada pela Emenda Constitucional no 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional no 59, de 2009)

IV - E que o atendimento nas creches e nas pré-escolas deve atender as crianças de zero a seis anos de idade; (BRASIL, CF, 1988, Art. 205 e 208).

O Estado que anterior a essas novas leis não assumia a responsabilidade de assegurar esses direitos, e que diante das novas óticas sociais e políticas passaram a

propor novos conceitos para efetivar à educação ampliando o atendimento sem restringi-las apenas as necessidades dos trabalhadores. Alves acrescenta que:

[...] A Constituição Federal de 1988 representou para a educação infantil uma enorme abertura na política educacional do país ao considerá-la como direito da criança e da família e dever do Estado. A educação infantil, que antes tinha cunho assistencialista, no segmento creche, passou a figurar como um direito da criança (ALVES, 2011, p. 28).

Com o reflexo da Constituição de 1988 houve a expansão do número de escolas e a ênfase na formação dos profissionais foi o primeiro passo para aprimorar a educação infantil. De forma que esse dispositivo legal não se limita mais ao assistencialismo, mas determina um “direito” que as crianças passaram a ter, uma nova visão reivindicada pela sociedade.

No ano de 1990 ocorreu à promulgação da ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), e os direitos das crianças foram consolidados como pode ser verificado na Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990:

Título I - Das Disposições Preliminares

Art. 1º. A Lei dispõe no que engloba a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º. Define que a criança, para os efeitos desta Lei, estabelece o indivíduo até doze anos de idade incompletos, e adolescentes com a faixa etária entre doze e dezoito anos de idade.

Título II - Dos Direitos Fundamentais

Capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer:

Art. 53. Determina que criança e o adolescente tenham direito à educação, abrangendo seu pleno desenvolvimento como sujeito e na construção de sua cidadania e qualificação para o trabalho, garantindo-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e sua permanência na escola; (BRASIL, 1990, ECA, Lei nº8.069).

Afirmando dessa forma que, o ECA garante a cidadania da criança, com uma nova proposta para modificar a infância no Brasil, e reconhece que a criança e o adolescente como sujeitos de direitos. Conforme determina o Art. 53, do estatuto, afirma que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania [...], no inciso IV, diz que deve assegurar-lhe, a criança, especificamente, o “atendimento em creche e

pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (ECA, 1990). Este estatuto é muito importante no que se refere à proteção da infância. Assim como diz Nunes:

O ECA trata-se de um estatuto jurídico da criança cidadã. Que constituiu um novo olhar para a criança e o adolescente na sociedade brasileira, e que abandonou os conceitos autoritários, assistencialista, paternalista e de repressão do código de Menores e que estabeleceu o papel da criança como cidadã, um sujeito dotado de direitos para efetivação da sua formação e desenvolvimento (NUNES, 2011, p. 32).

Em nosso país as crianças e adolescentes são providas de uma lei específica a lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, sob o título de Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), proporciona a proteção dos direitos e deveres tanto as crianças quanto aos adolescentes a garantia de seus direitos e deveres na sociedade. Como é previsto no Art. 4 do ECA (1990, p.13-14) com base na Constituição Federal de 1988.

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. (BRASIL, 1990, p. 13-14).

A garantia de prioridade à infância e à juventude denota a proteção e amparo em quaisquer circunstâncias, como sujeito prioritário no recebimento de atendimento nos serviços públicos, preferência e na elaboração de políticas sociais públicas bem como destinação privilegiada de recursos públicos (BRASIL, 1990, p. 13-14).

Após a constituição do ECA, ocorreram alterações em relação à visão sobre a infância e adolescência, levando todas as crianças sob a proteção do mesmo código legislativo, sem distinção ou discriminação em relação a classes sociais ou outro aspecto onde essas estejam inseridas. Conforme descrito nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil:

A criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele (BRASIL, 1998, p.21-22).

Podemos verificar nesse Estatuto, a reafirmação dos direitos estabelecidos na constituição Federal, acentuando o direito da criança e do adolescente a educação, ao seu desenvolvimento integral, ao exercício da cidadania, que está descrito em seu Art. 3º:

Art. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, ECA, Lei nº8.069).

Nesse sentido os municípios começam a se responsabilizar pela infância e adolescência, com a criação das diretrizes municipais no atendimento aos direitos da criança e do adolescente, com o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, gerando o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar dos Direitos da Criança e do Adolescente.

No dia 7 de dezembro de 1993 foi aprovada a Lei no. 8.742 – A Lei Orgânica da Assistência Social que garantia:

Art. 1º. A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas.

Art. 2º. A assistência social tem por objetivos:

I - A proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
II - O amparo às crianças e adolescentes carentes; (BRASIL, 1993, Lei nº8.742).

Em 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que estabeleceu de forma incisiva o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação. A Educação Infantil passou a ser organizada em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos).

A LDB, Art. 11, inciso V, determina que os municípios sejam responsáveis em:

(...) oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de

competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, LDB – Lei nº 9.394/96, Art. 11, inciso V).

Diante do estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, classificou-se uma relevante conquista na educação infantil a partir do momento em que foi integrada ao sistema nacional de ensino, sendo a primeira etapa da educação básica. Sendo reconhecida como uma etapa significativa para o desenvolvimento humano. A lei de Diretrizes e Bases da Educação ressalta que:

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. (BRASIL, LDB – Lei nº 9.394/96, Art. 29).

Está descrito na legislação brasileira, que a educação escolar é constituída por dois níveis de ensino: a Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e até a Educação Superior.

O Ministério da Educação e do Desporto, em 1988 elaborou um documento denominado como “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI), que “constitui-se em um conjunto de referências que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, RCNEI, 2002, p. 13).

Este documento ajuda a dialogar sobre os direitos garantidos para as crianças nos dias atuais, considerando os diferentes norteadores pertinentes a uma educação de qualidade. A proposta do RCNEI abrange elementos fundamentais que integram o cuidado e a educação.

E deve propiciar [...] situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23).

Em relação ao cuidar, conforme o RCNEI prevê:

Oferecer atenção a criança [...] como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma. (BRASIL, 1998, p. 25).

Diante das diretrizes contidas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), podemos verificar que as dimensões educar e cuidar são indissociáveis. Bem como, estas dimensões devem ser compreendidas na Educação Infantil como eixos orientadores em qualquer prática educativa desse nível que pretenda construir o conhecimento em conjunto de forma interdisciplinar. A Educação Infantil, que abrange crianças de zero a cinco anos de idade, e que tenha a finalidade de trabalhar com uma fase muito influente na vida das pessoas que não pode ignorar a experiência plena da infância. Logo, propiciar à criança pequena por meio de aprendizagens significativas e vivências prazerosas um dos intuítos desse nível da educação básica. Que define que, o docente desse nível de ensino deve conhecer a criança em sua totalidade, bem como compreender as especificidades da Educação Infantil e a organização de atividades com enfoque nas crianças pequenas.

Posteriormente, em 1999, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Parecer CNE/CEB 22/1998), constituída pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, sendo tal exercício assegurado pela Lei nº 9.131/95.

Art. 2º - As Diretrizes Curriculares Nacionais contemplam a doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, estabelecidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientação as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Art. 3º - Sendo as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, que devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

A. Os Princípios Éticos da Autonomia, Responsabilidade, Solidariedade e o Respeito ao Bem Comum;

B. Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, com o Exercício da Criticidade e o Respeito à Ordem Democrática;

C. Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e na Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, parecer CNE/CEB 22/1998).

Recentemente, em novembro de 2009, ocorreu uma revisão das DCNEI's que foi compartilhada através de ações conjuntas e propostas que foram discutidas amplamente em diversos encontros, grupos de pesquisas, fóruns, secretarias e ministérios no movimento que luta pela qualidade no atendimento para à criança.

Através da aprovação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº05/09) desencadeou no reforço de uma proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil que devem ter como foco a promoção do desenvolvimento integral das crianças de zero à cinco anos de idade, assegurando a cada uma delas o acesso aos processos de aprendizagem na construção de seus conhecimentos por meio de diferentes linguagens, assim como na proteção dos seus direitos como liberdade, dignidade, proteção, saúde, lazer, brincadeiras e interação e convivência com outras crianças. (OLIVEIRA, 2011, p.120).

Conforme as DCNEI's (BRASIL, 2009b), o currículo a ser construído na Educação Infantil considerando a criança como centro no planejamento curricular, e como sujeito histórico e de direitos que deve promover a construção de sua identidade pessoal e coletiva nas relações que envolvem as práticas cotidianas as relações e interações coletivas abrangendo brincadeiras, imaginação, aprendizado, observação, experimentação e narrativas que construa sentidos sobre a sociedade e a natureza e que produzam cultura.

De forma que, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) foram constituídas com o intuito de abranger o ideário pedagógico para o desenvolvimento global de todas as crianças destacando a importância da educação infantil, que conseqüentemente abrange as atividades lúdicas como um elemento norteador na proposta e práticas curriculares da Educação infantil.

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, enfatizam que o ambiente da instituição infantil influencia na educação da criança, pelo fato de que cada espaço é constituído para desenvolver potencialidades e novas

habilidades motoras, cognitivas, afetivas para a construção de sua autonomia. De modo que os espaços devem ser pensados para utilização da criança e que esse deve retratar a forma como a sociedade enxerga a criança, assumindo assim compreensão de como o sujeito deve ser educado abordando os preceitos morais, intelectual e civil. Como está determinado na proposta pedagógica nas instituições infantis e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (DIRETRIZES, 2010, p.18).

Nas Diretrizes, aparece explicitamente, a ideia de que esses objetivos estão diretamente relacionados com a demanda manifesta, e não com a demanda potencial que é estabelecida pelo número de crianças em determinada faixa etária, uma vez que a educação infantil é um direito da criança e não uma obrigação.

O Plano Nacional de Educação (PNE) que surgiu posteriormente prescreve que diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, tem como objetivo tratar da educação em todo o território nacional e em diferentes níveis de modalidades.

Em síntese, o Plano tem a proposta de elevação global do nível de escolaridade da população em geral, aprimoramento do ensino em todos seus níveis, reduzir as desigualdades sociais regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, nos âmbitos da educação pública e na democratização da gestão do ensino público, nos âmbitos oficiais, atendendo aos requisitos com a contribuição dos profissionais da educação para elaborar o projeto pedagógico nas escolas em como os demais entes como a comunidade local os conselhos escolares e outras entidades que estão envolvidas no processo educacional.

Na análise da educação infantil inserida na Lei nº 10.172, de 2001, que valida o PNE 2001-2010, estavam presentes os argumentos econômicos, que abordam a necessidade social e do direito ao cuidado e à educação desde o nascimento a fim de justificar a expansão dessa oferta em detrimento ao seu caráter não obrigatório.

Perante as estatísticas utilizadas no documento, demonstradas na Sinopse Estatística da Educação Básica, de 1998, e que registravam um atendimento de 381.804 crianças em creches, com idade que variavam entre 4 e 9 anos, na totalidade de uma população de 12 milhões de crianças com faixa etária entre zero a três anos. Provavelmente, esses dados eram incompletos, pelo fato de que as creches, nesse período, atravessavam uma fase de transição da área de assistência social para a gestão dos sistemas de ensino, depois de sua inclusão como primeira etapa da educação básica na LDB da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96), que foi sancionada em 1996.

Os dados referentes à faixa de quatro a seis anos, correspondente à pré-escola, apresentaram maior consistência, por serem coletadas por meio do sistema de estatísticas educacionais. Em uma população aproximada de 9,2 milhões de crianças, 4,1 milhões e que estavam matriculadas em pré-escolas no ano de 1998 (44% da população).

Nesse período, era possível observar uma expressiva redução do atendimento na pré-escola, por parte das redes estaduais, delimitando um acelerado processo de municipalização. No ano de 1997, os estados acolhiam 850 mil alunos, e em 1998, passou para 396 mil. Nesse momento, os municípios apresentaram um crescimento de 1,3 milhões para 2,7 milhões de alunos matriculados na faixa dos 4 aos 6 anos de idade.

No PNE 2001-2010, a preocupação de assegurar em todos os municípios recursos suficientes para educação infantil que geralmente era relegada em detrimento de investimentos para cumprir o ensino obrigatório. Como previsto na meta 18 que determinava que 10% dos recursos deveriam ser destinados para a manutenção e desenvolvimento do ensino que não possuíam vínculos com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), de modo prioritário, para a educação infantil, bem como outras disponibilizações para cada ente municipal. E que acarretou no PNE 2014-2024, vigente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação, aprovado pela Emenda Constitucional nº 53, a responsabilidade de financiar toda a educação básica⁶.

Como previsto na Nota Técnica enviada pelo Ministério da Educação ao Congresso Nacional, em 2010, que requeria o subsídio e a análise da proposta do novo Plano Nacional de Educação, que apontava que em 2009, 18,4% do grupo populacional entre 0 e 3 anos frequentavam creches, e que a taxa de frequência escolar das crianças de 4 e 5 anos alcançou 74,8% no mesmo ano.

Vale destacar que, no íterim da aprovação dos dois PNE's, ocorreram duas mudanças legais, com significativas repercussões, no que tange a organização e a gestão na educação infantil. No ano de 2005, pela Lei nº 11.114 que determinou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental. E antes dessa determinação um expressivo número de crianças nessa faixa etária estavam inseridas na pré-escola.

Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 expandiu a obrigatoriedade do ensino básico obrigatório e gratuito dos 4 aos 17 anos de idade, abrangendo a pré-escola e o ensino médio, bem como a contemplação do ensino fundamental, já previsto. Essas mudanças, evidentemente, produziram demandas distintas, sendo acolhidas pelo PNE 2014-2024.

Outro ponto a ser citado, descreve a dificuldade de comparar documentos legais elaborados partindo de estruturas distintas. Como exemplo, podemos abordar o PNE 2001-2010 que especificava de forma extensiva, elementos necessários na composição dos padrões mínimos de infra-estrutura, que não se limitavam as escolas de educação infantil, mas consideravam o ensino fundamental e médio. No PNE 2014-

⁶ No diagnóstico do ensino fundamental utilizado no PNE 2001-2010, estão presentes dois aspectos muito significativos para esta etapa, no início da década de 2000: a tarefa urgente de universalizar esta que, até então, era a única etapa obrigatória da educação básica e a taxa de distorção idade-série, consequência de elevados índices de reprovação. As taxas de escolarização bruta e líquida na faixa etária de 7 a 14 anos, referentes ao ano de 1996, eram de 116,1% e 90,8%, respectivamente. O censo escolar de 1996 apontava que mais de 46% dos alunos do ensino fundamental tinham idade superior à faixa etária correspondente. Taxas de reprovação excessivamente elevadas sobrecarregavam financeiramente os sistemas de ensino. Estava claro, ainda, que a existência de crianças fora da escola, na faixa etária obrigatória, não tinha como determinante o déficit de vagas, mas, sim, as condições de exclusão de alguns segmentos da população brasileira. As metas estabelecidas pelo PNE 2001-2010 para o ensino fundamental devem ser interpretadas de acordo com este cenário. O diagnóstico que subsidiou a elaboração do PNE 2014-2024 apontava uma taxa de frequência escolar de 98,0% para a população dos 6 aos 14 anos.

2024, foi decidido por vincular essa definição e ainda de outros insumos necessários para uma oferta educacional padronizada com o mínimo de qualidade no processo de construção do custo aluno e na qualidade de seu desenvolvimento conforme previsto nas estratégias 20.6, 20.7 e 20.8 do plano.

Na demonstração dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE) apresentaram melhoria na taxa líquida de matrículas no ensino fundamental, que alcançou a marca de 98,0%, em 2018. Em contrapartida, existe um grupo de cerca de 600 mil crianças de 6 a 14 anos verificados nos dados no ano de 2018 que não frequentam a escola e que requer políticas públicas específicas.

Além de manter a manutenção da universalização do ensino fundamental como principal meta do novo plano que propõe delimitar essa questão, o PNE 2014-2024 promoveu uma inovação ao inserir a determinação de que 95% dos alunos devem concluir essa etapa na idade recomendada, o que determina mudanças na qualidade do ensino e enfoque nos índices de evasão e reprovação dos alunos.

Entretanto, pode-se afirmar que essas conquistas acarretaram um novo olhar para a criança, no seu reconhecimento como sujeito de direitos, cidadã, abandonando os antigos conceitos fragmentados em diversas áreas que abrange os aspectos social, físico, cognitivo e afetivo, interpretado como um ser inseparável que demanda maior conhecimento e entendimento para ser acolhida de forma integral. Não obstante, a infância ganhou uma visão que prioriza a construção de sua educação e cidadania e não mais como apenas uma assistência e proteção.

Diante desse compromisso fundamental para a construção da educação infantil a instituição em conjunto com o educador tem como responsabilidade ter capacidade de lidar com o cuidar e o ensinar nos anos iniciais de aprendizagem da criança, compreendendo a influência que exerce nesse processo de aprendizagem e no desenvolvimento desses alunos, uma vez que as primeiras experiências constituem a base e a construção dos saberes e que geram resultados nos períodos posteriores de sua vida em todos os âmbitos.

2.3 PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O profissional de Educação infantil tem experimentado ao longo de sua trajetória diferentes exigências em relação a sua atuação. Tais exigências são acarretadas em função da origem e determinação social as instituições de Educação Infantil e das transformações históricas, as sociedades, que, por sua vez provocam mudanças nas concepções de infância e Educação Infantil. (KRAMER, 2005).

É importante que o profissional que atua na Educação Infantil promova em sua atuação uma aprendizagem significativa que possa assegurar as crianças o direito à infância. E para efetivar essa proposta é primordial que o espaço físico propicie as crianças condições que viabilize a manifestação de suas emoções, e priorize as relações e interações afetivas entre os envolvidos, tanto entre as crianças como na relação do professor com elas, numa lógica de respeito às diferenças. Dessa forma, Corsino enfatiza que:

O planejamento, a organização, a execução, o acompanhamento, a avaliação do trabalho e a atenção individual às crianças exigem profissionais de educação infantil com sensibilidade, formação inicial consistente atualização e reflexão sobre a sua prática. Isto é, faz-se urgente a formação de profissionais dinâmicos, afetivos, que gostem de brincar, conheçam as características das crianças, estudem e investiguem sobre seu desenvolvimento, capazes de se sintonizar com as necessidades delas, ampliando sua curiosidade e leitura de mundo. (CORSINO, 2005, p. 215).

Kramer (2005, p. 224) define que a formação dos profissionais é primordial não apenas para o aprimoramento de seu desempenho como educador ou das práticas pedagógicas. Mas que essa formação está descrita como um direito a todos os professores, e está previsto como uma conquista e direito da população, na construção de uma escola pública de qualidade.

É imprescindível que maneiras regulares de formação e especialização, e outros mecanismos que possibilitem atualizar esses profissionais, sejam assegurados e que estejam garantidos por diretrizes propostas nas políticas de Educação infantil atuais, significativas e contextuais.

Kramer (2005) acrescenta ainda que essa distância entre a realidade dos profissionais e a exigência de conhecimentos teóricos - práticos a eles imposta, dada especificidade da Educação Infantil, é bastante expressiva. Conceituando que cuidar e educar de sujeitos histórico - culturalmente determinados é grande desafio posto aos profissionais que atuam na Educação Infantil. Esse novo perfil de atendimento passa necessariamente pela construção de um novo perfil profissional que, ao menos do ponto de vista legal, já vem sendo contemplado.

Segundo Pessoa (2005) a realidade educativa demonstra que a formação do docente é um fator imprescindível para efetivar o atendimento e a atuação das crianças na educação básica. Conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que define que a formação do docente de Educação Infantil seja em nível superior ou médio, como prescrito no art. 62 da Lei 9.394/96:

A formação dos docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (PESSOA, 2005, p. 28).

De modo que, a legislação orienta que deverá ser conduzida a formação, propondo um viés escolarizante, e que incluam apenas os profissionais já habilitados em cursos de magistério ou em cursos superiores. Entretanto, é observado que muitos profissionais de Educação Infantil não possuem formação específica ou ainda é sem nenhuma formação.

Da educadora de Educação Infantil, é esperado que ela tenha sensibilidade, concepção de criança como sujeito histórico, cultural, social, cidadão, sujeito de direitos, e que domine conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil e tenha capacidade para interagir com o grupo de trabalho, com autonomia, criatividade, criticidade, além de diferentes habilidades e competências para exercer um papel colaborativo na educação das crianças (PANIAGUA e PALACIOS, 2007).

O que está disposto na legislação, e nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, (BRASIL, 1998) descreve que o profissional deve possuir um perfil associado à polivalência, ou seja, com capacidade de atender todas as ações

pertinentes ao processo educacional. E que o docente deve ser um sujeito que tenha capacidade de articular os conteúdos na promoção do desenvolvimento de projetos bem como habilidade para associar as ações de cuidado com a criança em suas necessidades básicas.

Nesse contexto Kramer (2005) assevera que:

Para ser professor, mais do que gostar de ensinar, é preciso gostar de aprender, o que implica em compreender que a formação científica, cultural e política não pára. [...] É preciso estar atento, com sensibilidade e espírito crítico, à produção culturais das diversas áreas [...] que ensinam sobre nós e sobre o outro, que ajudam a formar e praticar valores como generosidade, solidariedade e simplicidade, que parecem perder hoje em prestígio, substituído por individualismo, esperteza e falta de caráter. (KRAMER, 2005, p. 244).

Ressaltando a importância de formar profissionais conscientes das práticas educativas que desenvolvem, e que estejam dispostos a refletirem sobre elas, na superação das dificuldades pedagógicas e a criarem ou adaptarem situações educativas consoantes com as características das crianças e do cotidiano pedagógico de sua responsabilidade.

Guimarães, Nunes e Leite (2007), descrevem:

Que pensar a formação não significa focar o profissional-professor no sentido do técnico [...] com as mais atuais teorias sobre ensino/aprendizagem, sobre métodos inovadores, mas, sim, considerar o sujeito-professor em sua constituição identitária, levando-o a refletir a respeito de seus próprios processos de apropriação de conhecimentos, de suas relações com os alunos, de seus dilemas, de suas conquistas e de sua história. (GUIMARÃES; NUNES E LEITE, 2007, p.161).

Diante dessas considerações pode-se compreender que a formação do professor de Educação Infantil requer atenção aos conceitos, valores, crenças e abrange o projeto de vida do docente, uma vez que esses aspectos influenciam na qualidade de sua atuação. Kramer (2005) acresce que a formação deve considerar um espaço de divulgação e ao mesmo tempo de reconstrução do trabalho, por meio de saberes que contemplem novas práticas, promoção de reflexão de suas ações, interagirem com as experiências vivenciadas e na superação de desafios

reorganizando o seu papel de docente. Para isso é necessário promover a interação entre os profissionais e a integração com as demais áreas de conhecimento no âmbito da Educação Infantil.

Nesse sentido, Kramer (2005, p. 225) especifica que:

A formação de profissionais de Educação Infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, de modo que os adultos concebam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação – requer que medidas concretas sejam tomadas e posturas concretas sejam assumidas. (KRAMER, 2005, p. 225).

Ao se assegurar a formação do profissional que leciona na Educação Infantil, requer uma modificação nas práticas em sala de aula, assim como as aprendizagens que se efetivam, e a promoção de uma educação eficaz para as crianças pequenas.

A professora nessa etapa, exerce um papel significativo na vida das crianças, considerando que nesse período ela se apresenta como uma referência, um modelo para a criança. Isso implica que além da formação profissional, a formação pessoal da professora, no que abrange seu comportamento e atitude, também influencia no aprendizado das crianças, pelo pressuposto de que nenhuma ação pedagógica tem efeito neutro. Contudo, é esperado da professora de Educação Infantil, sobretudo, uma atitude ética e profissional em relação aos pequenos aprendizes.

2.4. ESTRUTURAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E INFLUÊNCIA DO ESPAÇO ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como já citado anteriormente, as leis e programas implementados com o objetivo de garantir os direitos das crianças, conforme previsto nas legislações que contemplam a proteção da infância, sofreram grandes e significativos avanços nas últimas décadas, no entanto, ainda é possível encontrar os direitos das crianças e adolescentes serem violados em nossa sociedade.

A formulação das leis objetiva à regulamentação da sociedade, buscando disciplinar a convivência entre os membros que a compõe, ainda que isso nem sempre seja consolidado integralmente e de forma plena. No que permeia à educação brasileira, diversos pilares políticos foram elaborados para sua realização com a idealização de um modelo de qualidade, tanto nos aspectos administrativos, pedagógicos ou funcionais. Cronologicamente, muitas medidas legislativas foram constituídas para efetivar essas regulamentações e seu pleno funcionamento.

Por meio da legislação são promovidos diversos direitos e deveres que direcionam a educação e suas esferas, com a proposta de readequar da melhor forma para alcançar as metas de qualidade pré-estabelecidas e consideradas em seus artigos. Antes de qualquer análise dessas leis que fundamentam os princípios educacionais, a criança, o adolescente e o jovem estão reconhecidos no artigo 227 estabelecido na Constituição Brasileira como sujeitos de direitos, e que são garantidos em diferentes contextos a fim de impedir o abuso de poder por parte do Estado e com o intuito de protegê-los integralmente.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), que reafirma a Declaração Universal de Direitos Humanos de que toda criança tem direito a educação; bem como a Constituição (1988), que parte do princípio de que a educação é direito de todos e deve ser promovido e incentivado por todos os âmbitos da sociedade, visando o preparo para a cidadania e qualificação do sujeito, fomentado por princípios que abrangem a igualdade de condições de acesso à permanência na escola, a gratuidade do ensino público e a garantia do padrão de qualidade de todos os serviços prestados pelo espaço educacional; pontos estes apresentados que fortalecem o dever do Estado perante os indivíduos que a formam.

Historicamente, a educação brasileira passou por várias reviravoltas, ora respondendo às necessidades políticas, ora atendendo a demanda da economia mundial. Entretanto, políticas planejadas em longo prazo se mostraram tampouco preocupadas em serem mantidas, visto que os interesses educacionais sempre foram fixados de forma parcial, dependendo dos interesses de sua utilização. Enquanto se dava esses rearranjos, a escola passava por dificuldades, a mercê das resoluções advindas do governo. A partir dos entraves pela luta de uma melhoria na qualidade da

educação, várias foram as mobilizações, para que o governo fomentasse a normatização e regulamentação da educação nacional. Nesse sentido,

À medida que o quadro social, político e econômico do início deste século eram formados com uma educação que iniciava sua imposição como condição fundamental para o desenvolvimento do País. Existia uma grande preocupação com a instrução, e nos diversos níveis e modalidades. E nas duas primeiras décadas, diante das diversas reformas educacionais, que contribuíram para o amadurecimento da percepção coletiva da educação como uma questão nacional. (BRASIL, p. 5, 2001).

Diante da precariedade dos ambientes escolares, o Estado publicou diversos documentos oficiais, entre os quais estão os parâmetros e decretos, com o intuito de regulamentar as instituições de ensino, para sua efetivação positiva. Tomando como referência a lei 10.172/2001.

A normatização dessas instituições de ensino, para que se mantenha formalmente, o que geralmente não acontece, segundo a pesquisa da lei pré citada – um padrão de qualidade adequado para a sua aplicabilidade é essencial e imprescindível para a efetivação de uma educação nacional de qualidade.

Dentro dos padrões estabelecidos pelos Parâmetros Básicos Nacionais⁷ exigidos às escolas, algumas diretrizes, se estabeleceram, como quanto ao tempo de permanência na escola, no qual o Estado garante ensino gratuito dos 4 aos 17 anos, de acordo com a Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009), sendo em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos de idade. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência na rede regular de ensino público; o apoio em todas as etapas de sua educação básica, com programas de saúde, transporte e material didático necessário. Esses e outros padrões determinados para cada nível de escolarização promove o desenvolvimento do estímulo pedagógico adequado para cada faixa etária. Para tanto, um planejamento educacional eficaz para que atingisse todas as pessoas em quaisquer condições econômicas, através de escolas públicas e privadas se faz necessário, entretanto deve-se enquadrar na realidade de cada região abordada,

⁷Ver: Parâmetros Básicos de Infra Estrutura para a Educação Infantil e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.

respeitando suas individualidades culturais. A LDB nos seus artigos 12 e 14 estabelecem que:

Toda a instituição de Educação Infantil requer por meio de suas propostas pedagógicas e de seus regimentos, por meios de cooperação, propiciar condições de funcionamento das estratégias educacionais, bem como espaço físico, carga horária e calendário, que viabilizem a adoção, a execução, bem como avaliação e o aperfeiçoamento das outras diretrizes. (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece parâmetros para a efetivação desse planejamento educacional com qualidade, e cabendo a União, aos Estados e Municípios organizar os seus sistemas de ensino, de acordo com suas necessidades regionais. Cabe a União financiar as instituições de ensino públicas federais garantindo a equalização de um padrão mínimo de qualidade do ensino, articulando sempre com o sistema nacional de educação, definindo metas e estratégias para sua implementação e assegurar a sua manutenção. Esse padrão aborda estratégias para a inclusão de seus alunos independentemente de suas condições sociais, intelectuais, emocionais, físicas, linguísticas ou outras. Na perspectiva inclusiva, segundo a Declaração de Salamanca, a escola deve criar condições para que todas as crianças aprendem juntas, independentemente de quaisquer dificuldades que uma ou outra possa ter. Estes espaços devem atender às necessidades do aluno, e não o oposto, como é visto na maioria das escolas inadequadas que não se faz promotora de uma educação de qualidade.

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (UNESCO, DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, p.5, 1994).

Entretanto, a criação de uma escola inclusiva necessita de uma infraestrutura adequada, para atender toda e qualquer especificidade do aluno, independentemente de sua deficiência. Após a promulgação da LDB, em 1996, em que a construção e conservação das instalações escolares são incluídas no orçamento da educação, diversos documentos legais surgiram para enfatizar a importância da qualidade

estrutural das escolas brasileiras. Tais documentos são constituídos pela própria LDB, o PNE, os Parâmetros Básicos de Infra Estrutura para a Educação Infantil e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Decreto 7.612, Lei 10.098 e, são reconhecidos como fundamentais, visto que reafirmam o compromisso do Estado em promover a implementação de recursos estruturais, administrativos e pedagógicos, em uma perspectiva inclusiva, em que definam o modelo de qualidade exigido para que as instituições educacionais desenvolvam seus objetivos de forma adequada. Para o PNE (2001), a escola:

Deve-se assegurar a melhoria da infraestrutura física das escolas, generalizando inclusive as condições para a utilização das tecnologias educacionais em multimídia, contemplando-se desde a construção física, com adaptações adequadas aos portadores de necessidades especiais, até os espaços especializados de atividades artístico-culturais, esportivas, recreativas e a adequação de equipamentos. (BRASIL, Plano Nacional de Educação, lei 10.172/2001, p. 24, 2001).

Como definido pelos Parâmetros Básicos de Infra Estrutura para a Educação Infantil, a construção de uma unidade de Educação Infantil demanda um planejamento específico que envolva uma análise das características ambientais, a elaboração de projeto arquitetônico, um detalhamento técnico e as especificações dos materiais e acabamentos utilizados. Deste modo, a utilização de metodologias comuns a todos na escola se faz necessário, que essa escola esteja inserida dentro do conceito de educação inclusiva, promovendo autonomia e segurança de seus sujeitos participantes. Segundo a Declaração de Salamanca, a escola inclusiva surgiu de uma necessidade dos próprios alunos com deficiência: o esforço em organizar essas crianças dentro de um padrão considerado normal, negando suas necessidades especiais, foi a alavanca para disseminar esse processo de acolhida. E a escola tem papel fundamental para este acolhimento, visto que o entendimento de que as diferenças humanas são enriquecedoras, beneficia tanto seus alunos como a sociedade, pois gera a sensibilização do respeito às singularidades do outro.

O que prevê o documento oficial define que uma escola adequada deve ter como base um projeto interdisciplinar, que possa impulsionar a interação entre os interesses pedagógicos e estruturais, uma vez que o primeiro deve ser o pilar para o

desenvolvimento do segundo. Essa elaboração do padrão escolar deve ser previamente pensado, pois é a melhor forma de evitar conflitos entre as metas pedagógicas e as utilidades arquitetônicas. Esse tipo de abordagem interdisciplinar prevê a edificação inserida em um contexto de respeito ao ecossistema local, abrangendo as localidades urbanas, uma interpretação mais abrangente do cenário sócio-histórico cultural, acolhendo todas e quaisquer diversidades, como um processo de enriquecimento educacional e humano. Além do ajustamento do ambiente construído que deve estar adequado a um ciclo de projetos na concepção interdisciplinar, isto é, sua estruturação deve ser mutável a aceitação de novos projetos.

A elaboração de um projeto para uma escola de educação infantil deve ser desenvolvida de forma detalhada, e em todo projeto deve atender os objetivos do corpo e da filosofia da escola: a linha pedagógica que será adotada, as necessidades dos ambientes construídos, as dimensões, o mobiliário, as condições de acesso e de acessibilidade (sendo menos restritivo possível), de acordo com as normas brasileiras e os decretos⁸, condições de infraestrutura (abastecimento, de água, esgoto, etc) adequados, e o estudo da população da região (análise socioeconômica), e dos anseios das necessidades dos alunos, docentes e da administração pública. Como descrito nos Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil:

É importante que já na etapa de programação sejam definidas e incorporadas metas para se alcançar uma “qualidade ambiental” do futuro edifício. Dentre essas metas estão incluídos fatores como saúde e qualidade do ar interior, conforto térmico, conforto visual, conforto acústico, segurança, proteção ao meio ambiente, eficiência energética, eficiência dos recursos hídricos, utilização de materiais construtivos não poluentes e característicos da região, além da consideração do edifício como uma ferramenta de desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas. (2006, p.17).

No espaço voltado à educação infantil, os ambientes devem ser criados com a compreensão da lógica da infância, que possibilite a construção de seu desenvolvimento infantil, e em suas práticas pedagógicas, com acessibilidade na

⁸Considerando também 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.

adequação de seus ambientes internos e externos, englobando o conceito de ambientes inclusivos. A política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006) ressalta que as escolas públicas ou privadas, devem ter autorização para seu funcionamento de acordo com os pré-requisitos de infra-estrutura estabelecidos pelas leis⁹, e na realização de estudos periódicos com base nos parâmetros de qualidade.

A história de atendimento à criança pequena no Brasil, em idade anterior à escolaridade obrigatória, foi marcada, em grande parte, por ações que a guarda das crianças e pelo assistencialismo, como citado anteriormente. De modo geral, a Educação Infantil, especificamente as creches, era destinada no atendimento de crianças pobres e era organizada com base na lógica da pobreza, ou seja, os serviços eram prestados pelo poder público através de entidades religiosas e filantrópicas e que não consideravam esse processo como um direito das crianças e de suas famílias, mas como uma doação, estabelecida e sem muitos investimentos para esse atendimento. Designada à população pobre, justificava-se um serviço pobre. Diante da carência de políticas públicas e o descaso do Estado acarretou a falta de planejamento e de criação de infra-estrutura adequada para o atendimento dessa faixa etária. A falta de investimentos resultou na precariedade das instalações de muitas instituições de atendimento às crianças de 0 a 5 anos.

Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infra-estrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. Entre eles está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido. (BRASIL, 2006a, p. 10).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que estabelece que a educação é direito de todos e que a Educação Infantil é dever do Estado. Essa lei destaca em seus artigos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

⁹Ver Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para a Educação Infantil; Decreto federal nº 5.296 e 7.612/2001 estabelecem critérios de infra-estrutura e acessibilidade para todos, em uma perspectiva inclusiva.

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII – garantia de padrão de qualidade.

Art. 208. Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

Verificando a ampliação dos direitos das crianças e o conceito de qualidade estabelecido nos documentos oficiais da educação brasileira, Corrêa (2003) acrescenta que:

Quanto à questão educacional, o aspecto mais relevante da Constituição Federal de 1988 para a educação infantil está em seu art. 208, inciso IV, ao afirmar que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. “Além de outros tópicos importantes no que diz respeito ao atendimento de 0 a 6 anos na lei maior do país, interessa destacarmos, no seu artigo. 206, no qual se afirmam os princípios sob os quais o ensino deve ser ministrado, o contido no inciso VII – “garantia de padrão de qualidade” – como um dos norteadores também para as instituições de educação infantil. Com base nesses artigos, podemos concluir que, no plano legal, a oferta de educação infantil não apenas passar a ser uma obrigação do Estado como também dever ser oferecida com qualidade. (2003, p. 91).

Reconhecendo a presença de um grande avanço em relação à educação brasileira, e que está estabelecido na Constituição Federal de 1988, ainda nos deparamos com diversas instituições de educação infantil que se encontram em péssimas condições de uso. O que nos demonstra que em algumas circunstâncias os direitos das crianças acabam sendo ignorados.

Previsto que a criança tem direito a educação e a um ambiente que propicie seu desenvolvimento de forma ampla e pedagógica, refletir-se-á em primeiro momento sobre a importância do espaço da sala de aula para o desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos.

A sala de aula é um espaço mediador no desenvolvimento da criança, sendo um espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. O espaço da Educação Infantil deve ser construído a partir das necessidades básicas da criança, a principal utilizadora desse espaço.

A sala de aula na Educação Infantil é um ambiente de cuidado e ensino, e está destinada às crianças pequenas, devendo conter algumas características específicas para que aconteça o melhor atendimento e promova o desenvolvimento infantil. Centros Municipais de Educação Infantis e Escolas Municipais devem buscar atender os parâmetros de qualidade estabelecidos em nível nacional e municipal para melhor atender o público infantil.

Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos. (BRASIL. 2006, p. 08).

As crianças podem/devem ajudar na construção destes espaços, que ocorrerá a partir de conversas e demonstração de interesse da criança por espaços e/ou ambientes preferidos. Os espaços educativos serão usados como estratégias pedagógicas de ensino, juntamente com a mediação do professor, que tem a função de mediar que estes espaços sejam propícios para a aprendizagem.

Horn e Fochi (2012, p.7), citam que diante desse contexto e necessidades da infância são construídos os espaços em sala de aula, e estes espaços são formadores de rotinas que fazem parte do cotidiano das crianças nos CMEI's e Escolas Municipais. Essas rotinas se constituem nos dispositivos espaços-temporais. E que podem ser ativamente discutidas, criadas e elaboradas por todos os envolvidos na sua execução, promovendo a construção de categorias de tempo e espaço.

Nesse sentido, a sala de aula da Educação Infantil deve ser construída por diferentes espaços, como por exemplo, os espaços de atividades diversificadas que são destinados a realização de atividades diversas e podem ser organizados de diferentes formas, com mesas, cadeiras, blocos e diferentes materiais.

O canto da leitura, por exemplo, deve ser um lugar aconchegante e confortável para as crianças vivenciarem esse momento. O espaço destinado a hora do sono, geralmente não é um lugar fixo, por conta do pouco espaço em sala, podendo ser montado em uma determinada parte do dia para a hora do sono das crianças.

A organização dos espaços de atividades diversificadas na Educação Infantil parte de alguns critérios para propiciar um ambiente rico de estímulos e interação entre as crianças. Na organização dos espaços em sala é necessário criar ambientes desafiadores, com elementos que vão além do que a criança consegue fazer no seu domínio.

Outro elemento importante na construção desses espaços é que ofereçam experiências de explorações, e aventuras, instigando as crianças a novas descobertas através de explorações com materiais diversos, recursos internos e instrumentos externos.

Nas salas de aula, a confiança, o bem-estar e o aconchego são características de um ambiente bem estruturado, desenvolvido e estimulador do processo de aprendizagem da criança. A partir da confiança que a criança constrói nestes espaços estimuladores e aconchegantes que se inicia uma relação com os outros colegas na sala e na relação com o professor.

O mobiliário e os equipamentos da sala que irão compor esses ambientes também influenciam na formação e desenvolvimento, devem ser apropriados para cada faixa etária e nível de desenvolvimento, podendo ser construído juntamente com as crianças, para dar sentido a brincadeira e ser referência para as crianças na sala. O ambiente deve ser de fácil acesso as crianças, permitindo mobilidade, segurança e ser construído em um espaço rico em elementos.

Na Educação Infantil, todo o ambiente da sala de aula pode ser utilizado para o desenvolvimento das crianças, como as paredes, o teto e o chão, que podem ser bem produzidos, montados e equipados. A organização dos espaços de atividades diversificadas pode influenciar na dinâmica e comportamento em sala, de maneira que as crianças expressam através de suas atitudes e brincadeiras, se estão satisfeitas ou não com aquele determinado espaço, com brinquedos, brincadeiras e atividades atrativas.

O desenvolvimento humano é multifacetado, o qual além de abranger o florescimento das capacidades de cada indivíduo no que diz respeito às transformações e maturações motoras, emocionais, sociais e intelectuais, o mesmo

influencia e é influenciado pelo ambiente, visto que este é de fundamental importância para a estimulação das habilidades motoras globais e refinadas.

Segundo Silva (2011 p. 344), “o comportamento humano compreende os domínios cognitivo, afetivo, motor e físico, que estão interagindo constantemente”, e as conexões realizadas entre esses aspectos resultam no aprimoramento das complexidades do desenvolvimento. É no crescimento e na maturação que a criança se desenvolve à sua maneira, e os estímulos que lhe são oferecidos irá influenciar diretamente a formação de suas características pessoais. Esses estímulos decorrentes do meio em que se está inserido são fatores primordiais de como a criança irá refletir acerca deles. É na aprendizagem que o indivíduo irá mediar essas estimulações, significando e ressignificando esses saberes.

Nesse sentido, a teoria de Vigotsky busca entender como se dá essa relação dos seres humanos com seu ambiente físico e social, e quais os fatores que influenciam seu desenvolvimento. Em relação a sua teoria, a autora Cecília (2003, *apud* SILVA, 2011, p. 356) assegura que:

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independentemente da criança. Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente e organizadas e especificamente humanas.

Quando a criança interage com o meio, está desenvolvendo diversas habilidades, e interiorizando-as. Habilidades estas, que só são desenvolvidas a partir da troca de informações com o ambiente. Para Vygotsky (*apud* NOVA ESCOLA, 2013), explorá-lo “é uma das ferramentas mais poderosas que a criança possui para a assimilação e internalização dos seus conhecimentos.”

Em seu conceito de aprendizagem mediada¹⁰, o teórico entende que boa parte das relações entre sujeito e meio, se dá pela intermediação de um objeto, denominado por ele como instrumentos e signos. O primeiro possibilita a transformação da natureza, como a utilização de uma faca para repartir a comida, ou um copo para beber água. Já o signo, nos remete a representações mentais de algo concreto do meio, como a apresentação da palavra “mesa”, logo se imagina o objeto detalhadamente. A construção desses elementos pelo ser humano estabelece a relação do homem com sua realidade. Além da interação da criança com o objeto, a sua relação com as experiências do outro também são muito importantes.

Com a observação da ação e reação observadas em grupo viabiliza uma troca de experiências e com riqueza de internalizações através dos conhecimentos adquiridos. Conforme o teórico, as aprendizagens têm como pressuposto que a relação mediatizada pela possibilidade de interação com outros indivíduos, símbolos culturais, signos, e outros instrumentos, possibilita a criação de um elo intermediário entre o ser humano e o mundo.

Diante dessa reflexão e sob a perspectiva do sócio interacionismo, o espaço em que a criança irá se desenvolver é de elementar destaque, pois é neste determinado ambiente que se dará a tipologia do conhecimento que por ela será adquirido. Nesse sentido, David; Weinstein (*apud* HANK, 2006, p. 4), apontam que:

Todos os ambientes construídos para crianças deveriam atender cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, no sentido de promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para contato social e privacidade. David; Weinstein (*apud* HANK, 2006, p. 4).

Os espaços devem satisfazer as necessidades básicas das crianças, e compondo o espaço com ambientes ricos em informações, e possibilitando a interação da criança com o mesmo, irão desenvolver plenamente suas habilidades. Segundo

¹⁰Por Experiências de Aprendizagem Mediada (EAM) nos referimos ao caminho no qual os estímulos emitidos pelo ambiente são transformados por uma gente mediador, normalmente os pais, irmãos ou outros. Esse agente mediador seleciona os estímulos que são mais apropriados e então os molda, filtra, programa; ele determina a presença ou ausência de certos estímulos e ignora outros. (FEUERSTEIN et al., 1980, p.15-16, *apud* GOULART) Disponível em: <https://groups.google.com/forum/#!msg/escola-estadual-josephina-de-melo-gestao-participativa/G-mfQjP0Gr0/vmGEdqhSDqsJ>. Acesso em: 21/03/19.

Vygotsky, citado pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, p.14), a interação:

Trata-se de interação social, um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente. Nessa perspectiva, a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce (VYGOTSKY, 1991).

Deste modo, alguns aspectos são necessários a serem apontados acerca das condições em que se dá o ambiente em que a criança irá se desenvolver, sob a ótica da interação. Um ambiente estimulante deve trazer a sensação de segurança e de desafio simultaneamente, em que ela possa estabelecer suas interpretações sobre o meio. Para tanto, espaços organizados são desafiantes, “no campo cognitivo social e motor, oportunizando a criança de andar, subir, descer e pular, através de várias tentativas,” (HANK, 2006, p. 3) em que possam participar de experiências que promovam diversas sensações nos diversos sentidos. Entretanto, a criança irá se desenvolver singularmente em relação a outra, e portanto, alguns aspectos devem ser analisados sobre como deve ser construído esse ambiente. As recomendações legislativas acerca desse espaço são fomentadas através do documento do MEC, no tocante aos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil, este refere que:

A construção de uma creche ou pré-escola exige um compromisso de interdisciplinaridade por parte dos profissionais envolvidos. Essa interdisciplinaridade normalmente não existe nos projetos convencionais, tornando a conciliação entre as várias especialidades envolvidas, bastante complexa. Como exemplo disso, pode-se destacar os projetos de iluminação e climatização, que precisam ser pensados integralmente desde o início. O projeto interdisciplinar é a melhor maneira de se evitar conflitos, erros e redundâncias decorrentes de decisões isoladas e estanques (BRASIL, p. 15, 2006).

A preparação da escola deve ocorrer desde a sua idealização, em que a estruturação arquitetônica deve estar interligada aos interesses pedagógicos. Nessa etapa de concepção, os espaços escolares devem proporcionar os estímulos

cognitivos, motores e afetivos se apresentando para criança como acolhedor e prazeroso. O projeto interdisciplinar promove essa interação entre os interesses pedagógicos e estruturais, visto que o primeiro deve ser o pilar para o desenvolvimento do segundo. Essa abordagem interdisciplinar prevê a edificação inserida em um contexto que, permite o respeito ao ecossistema local, mesmo em localidades urbanas; o estudo sócio-histórico-cultural, como forma de enriquecimento educacional e humano. Para tanto, a escola deve aliar a edificação, a pedagogia e a sociedade, no aspecto sociointeracionista. Para o Referencial Curricular para a Educação Infantil:

As crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (BRASIL, 1998, p. 21).

A qualidade da aprendizagem está diretamente relacionada com o meio em que está inserida, e o educador deve estar ciente de seu papel, enquanto planejador desse espaço escolar, pois,

O educador também precisa estar atento e sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como as crianças e adultos interagem com eles são reveladores de uma concepção pedagógica. (HORN *apud* HANK, 2006, p. 4).

Ao organizar a sala de aula, o professor está promovendo aos seus alunos uma interferência direta com os ambientes criados, impondo, subliminarmente, às crianças, a interação com o meio.

Com a estruturação do ambiente, é fundamental que o educador proponha aos seus alunos, considerando os aspectos apresentados no Referencial Curricular para a Educação Infantil:

Experiências que promovam o seu desenvolvimento motor, psicológico e neurológico, e com isso, possa expressar suas sensações e sentimentos;
Conhecimento do seu próprio corpo, entender seu funcionamento e os cuidados que ele necessita;
Interação com as crianças de sua sala, bem como das outras salas, promovendo a socialização e a capacidade de relacionar-se.
Exercícios que estimulem a auto-estima, a confiança e a identificação de suas potencialidades;

Ações e condutas de respeito com o outro, entendendo suas diferenças e aceitá-las na perspectiva da inclusão;
Abertura para que a criança exponha seus conhecimentos prévios, visto que esta internaliza entendimentos anteriores com informações novas, formando e amadurecendo novos conhecimentos. (BRASIL, p. 37, 1988).

Tendo em mente as metas que devem desenvolver com seus alunos, o educador deve propor atividades que explorem ao máximo esses aspectos. Dentre essas atividades, Silva (2011, p. 372) propõe:

- Artes plásticas e dramatizações, por trabalharem de forma lúdicas os conceitos de linguagem, vocabulário, e colaboram para a linguagem e criatividade.
- Atividades gráficas, por meio de colagens, desenhos e pinturas que auxiliam no desenvolvimento cognitivo social e motor.
- Adequação e organização do espaço que possa atender às necessidades de limpeza, higiene, alimentação, conforto, e descanso da criança.
- Considerar nos espaços habitados pela criança por práticas rigorosas de limpeza, agradabilidade, segurança e que esses sejam confortáveis e livre de elementos que causem riscos.
- O uso de atividade com água, areia, pedrinhas, garrafas, tampinhas e copinhos, levando a compreensão da criança sobre os conceitos de quantidade, volume, peso, temperatura e no conhecimento da propriedade de resistência, flutuação com a aplicação de atividade que desenvolvam a motricidade fina como remover, encher, esvaziar e misturar
- Instalar no ambiente externo, balanços, gangorras, escorregadores, cama elástica e piscina de bolinhas.
- Ter ambientes que contenha terra, água, areia, flores para a realização de atividades espontâneas e que transmita tranquilidade para as crianças.
- Existe a necessidade de promover a atuação da criança de modo livre para que ela possa conceber suas sensações pessoais sobre o ambiente físico na organização desse ambiente é preciso criar condições para isso.
- Considerando que promover atividades livres e espontâneas auxilia o desenvolvimento das habilidades e competências da criança.

Diante do exposto, fica evidente a necessidade da escola, especialmente por parte do educador, que está diretamente ligado ao cotidiano da criança, em criar a organização do espaço, com planejamentos adequados a cada etapa de seu desenvolvimento. Considerando que um ambiente escolar bem estruturado, tem a capacidade de desenvolver a aprendizagem dos seus alunos, promovendo novas habilidades nos aspectos cognitivos, motor e afetivo, ressignificando-as constantemente.

3. O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao falar de espaço, Bueno (1996, p. 262) apresenta uma das definições mais comuns, o conceito de espaço como: “extensão indefinida; capacidade de terreno, sítio ou lugar; intervalo, duração; demora; o firmamento”. De acordo com dicionário de língua portuguesa¹¹, a palavra “espaço” é definida da seguinte maneira:

Intervalo entre limites. Vão; claro; lugar vazio. Tempo (em geral). Tempo (em que se opera). Tempo (que medeia entre duas operações ou atos). Capacidade (de lugar); lugar; sítio. Imensidade do céu. Peça com que se formam os intervalos na composição. Diz-se das reses que têm os chifres dispostos horizontalmente. Espaços: de tempos a tempos; de distância em distância de espaço: devagar; pausadamente.

Já a palavra “ambiente” é definida pelo dicionário como:

Conjunto das condições biológicas, físicas e químicas nas quais os seres vivos se desenvolvem. Conjunto das circunstâncias culturais, econômicas, morais e sociais em que vive um indivíduo. Espaço físico delimitado (ambiente fechado). Que envolve ou está à volta de alguma coisa ou pessoa. Que é relativo ao meio físico ou social circundante.

É possível perceber os muitos significados que relacionam ambas as palavras, percebe-se também certa semelhança entre elas, o que leva ao equívoco de as tratar como sinônimos, especialmente no campo educacional, onde costuma-se atribuir aos termos espaço escolar e ambiente escolar o mesmo significado, desconsiderando suas diferenças.

Estudos de diferentes áreas do conhecimento, como a psicologia, a filosofia, a sociologia, a arquitetura e a geografia, apresentam contribuições importantes sobre o entendimento de espaço físico: além do conceito e da concepção, consolidam a sua importância na formação dos seres humanos, na organização social e o seu caráter de não ser neutro. Associado a pedagogia, esses discursos oferecem elementos para pensá-lo não apenas como um simples cenário ou “pano de fundo” da prática

¹¹Dicionário Aurélio (on-line). Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>. Acesso em: 12 abril. 2020.

educativa, mas como eixo norteador da atividade pedagógica e constitutivo das condições de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Uma das contribuições importantes acerca do espaço vem da Geografia, através de Milton Santos pioneiro nessas discussões, que oferece um conceito de espaço geográfico permitindo compreendê-lo como ambiente educativo. Para o autor: espaço é definido como “um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações” (SANTOS, 2008, p. 21). Nesse contexto, o espaço se torna um elemento dinâmico no âmbito educacional, propiciando as interações socioambientais ao permitir que adultos e crianças ajam sobre ele, proporcionando modificações e transformações a fim de o tornar um ambiente promotor de aprendizagem.

Sendo assim, a palavra “ambiente” apresenta um significado muito amplo, que engloba o espaço. O espaço escolar bem estruturado e organizado pedagogicamente pelo professor, transforma-se em um ambiente que se propõe a promover o conhecimento e aprendizagem para as crianças. Nesse sentido, percebe-se que espaço e ambiente estabelecem entre si uma relação de interdependência, onde um complementa a ação do outro no processo educativo.

A escola é constituída por um espaço, à medida em que é habitada por crianças e profissionais, convivendo diariamente, torna-se um ambiente. As interações e experiências vividas neste ambiente, tornam esse espaço ainda mais valorizado, ou seja, se a criança se sente pertencente ao espaço da escola, ela estará pronta para desenvolver-se. De acordo com Villela e Archangelo (2013), para que a escola seja significativa, é necessário que ela desperte nos alunos três sentimentos: acolhimento, reconhecimento e pertencimento.

Nesse sentido, fica evidente a importância da organização e adequação do espaço escolar para o desenvolvimento infantil, e além de influenciar no desenvolvimento emocional da criança, tem o poder de potencializar ou dificultar as determinadas atividades e relações que nele se estabelecem. (FORNEIRO, 1998).

Battini (apud FORNEIRO, 1998, p. 231) descreve o conceito de espaço para a criança:

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é

poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde pode ir, 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, é 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, apud FORNEIRO, 1998, p. 231).

Em outras palavras, o espaço para as crianças têm vida, nele a criança estabelece relações, sensações e descobertas, é o lugar onde a criança cria sua identidade pessoal e coletiva, ela brinca, corre, pula, descansa, se diverte, realiza várias atividades, interage e se relaciona e estabelece relações entre crianças, e entre crianças e os adultos responsáveis por elas. Para a criança, o espaço está relacionado a todas estas atividades e com as vivências, muito pessoais, das quais faz parte. Neste sentido, o papel dos profissionais envolvidos em planejar este espaço, de arquiteto a educadores é fundamental.

Segundo Lima (2001), a criança desde que nasce necessita de espaços que proporcione a liberdade de movimentos, que transmita conforto, segurança e que permita socializar com o mundo e com as pessoas ao redor. Sejam estes espaços: públicos, privados, institucionais ou naturais são de todas as crianças por direito. Lima ressalta ainda que, “o espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas, das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela”. (LIMA, 2001, p. 216).

Para Vygotsky (apud DAVIS e OLIVEIRA, 1993, p. 56) “o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento.” Portanto, para que os espaços educativos favoreçam o desenvolvimento integral da criança é preciso que o ambiente e a interação com outras pessoas estimulem esse desenvolvimento, é necessário que a criança se sinta segura e desafiada ao mesmo tempo. Os ambientes devem ser planejados e personalizados com a intenção de atender as necessidades e especificidades da criança, tudo precisa estar acessível a ela, a fim de possibilitar seu desenvolvimento e independência, da mesma forma que sua socialização dentro das suas singularidades.

Horn (2004), entende o espaço como uma construção social, e que, na Educação Infantil, está relacionado às atividades realizadas pelos profissionais. A

autora salienta que “o espaço não é algo dado, natural, mas sim construído. Pode-se dizer que o espaço é uma construção social que tem estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições”. Destacando ainda que “[...] quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica.” (HORN, 2004, p. 20).

Esse espaço, portanto, é o "pano de fundo", a "moldura", de acordo com Souza Lima (1989, p. 30) Ele será qualificado ao adquirir uma nova condição, a de ambiente: "o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou de opressão". As autoras Barbosa e Horn (2001), referindo-se à organização das salas, afirmam a necessidade de considerar a sala como parte integrante da ação pedagógica, e destacam como fatores determinantes desta organização a quantidade de crianças, as faixas etárias, as características do grupo e a interação entre professores e aluno.

Em Frago e Escolano (1988, p.26) compreendem que “o espaço-escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem”. Nessa perspectiva, Malaguzzi (1999) afirma:

A valorização do espaço devido o poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as crianças de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e devido o seu potencial para iniciar qualquer espécie de aprendizagem social, afetiva, motora e cognitiva. Tudo isso contribui para a sensação de bem-estar e segurança do aluno. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espalhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele. (MALAGUZZI, 1999b, p.86).

Desse modo, a organização espacial, transmite mensagens aos usuários daquele espaço, tanto diretas, facilitando ou impedindo determinadas atividades, quanto simbólicas, ao propagar valores e crenças sobre o ensinar e o aprender.

Existem várias formas de se organizar o espaço em turmas de Educação Infantil, e segundo Carvalho e Rubiano (2010) apresentam três tipos de arranjos espaciais que

diz respeito ao modo como são posicionados os mobiliários e equipamentos presentes em um local, que serão classificados com fundamento nas zonas circunscritas, as quais “são áreas espaciais claramente delimitadas pelo menos em três lados por barreiras formadas por mobiliário, parede, desnível do solo etc. A característica primordial destas zonas é a circunscrição ou fechamento, por tanto, um aspecto topográfico.” (CARVALHO e RUBIANO, 2010, p.118).

Os arranjos espaciais são caracterizados como:

O arranjo *semi-aberto* caracterizado pela presença de zonas circunscritas, proporcionando à criança uma visão fácil de todo o campo de ação, incluindo a localização do adulto e demais crianças. As crianças, geralmente em subgrupos, ocupam preferencialmente as zonas circunscritas, mesmo quando afastadas do adulto; em tais zonas geralmente ocorrem interações afiliativas entre crianças. Suas aproximações do adulto, embora menos frequentes, tendem a evocar mais respostas deste em comparação com outros arranjos. No *arranjo aberto*, há ausência de zonas circunscritas, geralmente havendo um espaço central vazio. As interações entre as crianças são raras, as quais tendem permanecer em volta do adulto, porém ocorrendo pouca interação com o mesmo. No *arranjo fechado* há presença de barreiras físicas, por exemplo um móvel alto, dividindo o local em duas ou mais áreas, impedindo uma visão total da sala. As crianças tendem a permanecer em volta do adulto, evitando áreas onde a visão do mesmo não é possível, havendo poucas interações entre as crianças (CARVALHO; RUBIANO, 2010, p. 118).

Percebe-se então, a importância de um espaço organizado e adequado para as instituições de Educação Infantil, considerando que é na estruturação física do espaço, nas suas dimensões e especificidades e no modo como está organizado, que o contexto educacional pode ser compreendido e definido como espaço, visto que é onde se pode, ou não, estabelecer as relações sociais das crianças com o mundo físico através dos materiais existentes nele e com seus pares e professores. Essas relações se constituem em momentos de aprendizagens importantes para a formação da criança enquanto sujeito social.

3.1 O ESPAÇO NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA - PERCURSO HISTÓRICO

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba tem cerca de 145 mil estudantes, em 185 escolas, 95 creches contratadas e 229 Centros Municipais de educação Infantil (CMEI's) (CURITIBA, 2019). Os CMEI's objeto deste estudo, atuam com capacidade de atendimento que variam entre 60 até 250 crianças¹², a maioria das matrículas são realizadas em tempo integral. Estas unidades educacionais têm vínculo direto com a Secretaria Municipal da Educação, por meio do Departamento de Educação Infantil, sendo responsável pela formação em serviço dos profissionais, por articular planos, políticas, programas e projetos educacionais, através do controle de qualidade e supervisão que atuam com a educação infantil nos dez Núcleos Regionais da Educação.

Nesse contexto, o princípio do atendimento à educação infantil em Curitiba é decorrente do percurso histórico do movimento que aconteceu em âmbito nacional. As primeiras iniciativas para oferta ao atendimento das crianças eram de caráter assistencial com a primeira creche¹³ fundada em 1928, propondo oferecer melhores condições de vida para as crianças de classe menos abastadas e vulneráveis.

Foi instituído em 1976 o plano de desfavelamento, através da Lei nº 5.358/76, dando origem ao primeiro movimento de construção e manutenção de creches por parte do poder público municipal, logo, foram construídas 10 creches até o ano de 1979, prestando atendimento à crianças de zero a seis anos de idade.

Na década de 1980, foram estabelecidos os primeiros critérios e parâmetros para a expansão do número de creches dando início a rede pública de atendimento às crianças. Nessa circunstância, as creches eram administradas pelas associações de moradores em conjunto com vários setores da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC). Deste modo, essas instituições eram as denominadas creches comunitárias ou creches de vizinhança que funcionavam em espaços domiciliares, e aos poucos foram tendo reconhecimento do poder público municipal.

¹²Dado referente ao 1º semestre de 2020.

¹³Denominação anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos na Rede Municipal. (CURITIBA, 2006b).

Ao fim da década de 80, com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), as crianças passaram a receber uma atenção constitucional, tendo seus direitos assegurados por lei firmado no artigo 277 deste documento, que reconhece a criança como cidadã de direitos, se desvinculando das premissas anteriores ao atendimento em creches, antes entendido como alternativa pública para suprir apenas as necessidades maternas. Na década seguinte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em seu artigo 29 situa a educação infantil como “primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

A partir do ano de 2003, a Secretaria Municipal de Educação (SME) assume a responsabilidade pelos CMEIs que eram anteriormente administrados pela Secretaria da Criança. A partir desse período aconteceram diversas mudanças que influenciaram diretamente nos seus espaços: como obras de reforma, ampliação e novas construções. Neste mesmo ano, em 2003, os CMEIs receberam uma pedagoga em cada instituição, com isso surgiu a necessidade adaptarem os espaços já existentes para atender a essa necessidade, enquanto os novos projetos de construção começaram a ser planejados prevendo um espaço específico para a pedagoga.

Outra mudança ocorreu em atenção à Deliberação 08/06 (PARANÁ, 2006), ampliando a participação dos profissionais da Educação Infantil, nas turmas de maternal I e II, (com crianças de 1 ano e 6 meses até 3 (três) anos de idade), e de professores na turma de maternal III, (com crianças que completam 4 (quatro) anos de idade durante o período vigente). Com esse aumento do número de profissionais surgiu a necessidade da construção de novos CMEIs incluindo espaço destinado à realização de permanências dos profissionais para estudos e planejamentos e a sala de coordenação pedagógica. Com isso, essas necessidades começaram a ser contempladas como parte do projeto arquitetônico dos novos CMEIs.

A Norma Técnica da Resolução SESA nº 0162/05 (PARANÁ, 2005b) estabelece exigências sanitárias para as instituições de educação infantil, tendo como objetivo normatizar a estrutura física e o funcionamento de forma padronizada, sejam em edificações novas, estabelecimentos completos ou partes a serem ampliadas. Essas

exigências dizem respeito ao tamanho das salas, à inclusão de banheiros acessíveis adaptados para pessoas portadoras de necessidades especiais, organização do espaço destinado às refeições, e criação de salas para atividades diversificadas.

Os “Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil - (PIQ)” (CURITIBA, 2009a) teve seu lançamento no mesmo ano que os Indicadores da qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009c) foi baseado na determinação federal, com referência nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b) e também nos Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009a). Estes documentos legais trazem orientações para o processo de autoavaliação da qualidade dos espaços nas instituições de Educação Infantil.

Em decorrência a Constituição Federal (BRASIL, 1988), à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e ao Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), houve um crescente aumento no número de crianças de zero a cinco anos matriculadas nos Centros de Educação Infantil. No município de Curitiba é observado também a ampliação no aumento do número de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) entre os anos 2010 e 2020, no ano de 2010 eram 168 Centros (CURITIBA, 2010) e em 2020 são 229 Centros (CURITIBA, 2019).

Portanto, com o progressivo aumento no número de crianças matriculadas nas instituições de Educação Infantil, deve-se refletir sobre a qualidade e organização destes espaços, seguindo as orientações estabelecidas nos documentos legais a fim de proporcionar um ambiente escolar de qualidade para atender a todas as crianças em todas as suas necessidades.

3.2 OS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DOCUMENTOS LEGAIS

A estrutura do sistema educacional brasileiro é definida por um conjunto de documentos norteadores que orientam a organização e planejamento dos espaços das instituições de Educação Infantil. Estes documentos norteadores e legais apresentam orientações em âmbito nacional, estadual e municipal.

No Quadro 1 são apresentados os seguintes documentos no âmbito nacional:

QUADRO 1 - DOCUMENTOS NACIONAIS QUE TRATAM DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANO	DOCUMENTO NACIONAL
BRASIL, 1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96.
BRASIL, 1998a	Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil.
BRASIL, 1998b	Referencial Curricular Nacional para Educação infantil.
BRASIL, 2000	Diretrizes Operacionais para Educação Infantil.
BRASIL, 2001	Plano Nacional de Educação
BRASIL, 2006a	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.
BRASIL, 2006b	Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (1ª Ed.)
BRASIL, 2006c	Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de educação Infantil.
BRASIL, 2009a	Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2ª Ed.)
BRASIL, 2009b	Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Resolução 05/2009.
BRASIL, 2009c	Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.
BRASIL, 2012	Brinquedos e Brincadeiras de creches - manual de orientação pedagógica
BRASIL, 2014	Plano Nacional de Educação

Dados de pesquisa documental organizados pela autora.

O primeiro documento apresentado no Quadro 1 é a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB” 9394/96, (BRASIL, 1996), Lei que determina as diretrizes e bases da educação nacional contemplando desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. O Título VII deste documento “dos recursos financeiros”, no Art. 70 faz a seguinte menção quanto aos espaços das instituições escolares:

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: [...] aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino.” (BRASIL, 1996, art. 70).

Os recursos financeiros são destinados as despesas correntes atribuídas à aquisições do cotidiano da escola, e também às despesas relacionadas com materiais permanentes, como equipamentos, construção, manutenção e conservação das instalações escolares dos espaços onde se realiza a Educação escolar.

O documento “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil – Volume II” (BRASIL, 1998a), foi publicado pelo MEC em 1998, o

objetivo desta regulamentação é estabelecer e assegurar padrões básicos que garantam o processo contínuo de melhoria da qualidade da Educação Infantil. O documento aborda ainda, a importância de um ambiente planejado e organizado, assim como a influência que exerce no processo de desenvolvimento das crianças. Nesse contexto, Oliveira (1998) aponta que:

O espaço físico da instituição, o tamanho e arranjo espacial de suas salas são fatores que favorecem maior ou menor oportunidades para interações, sendo a organização do espaço um exemplo vivo da proposta pedagógica concebida pelos professores. Deve haver a presença de espaços físicos variados e estimulante decorados para a execução de diferentes atividades e que contem com equipamentos e mobiliários adequados. Neles é necessário a observância de exigências técnicas quanto ao tamanho, ventilação, som e iluminação dos aposentos. Não devem existir barreiras arquitetônicas para os deficientes físicos e há necessidade de adaptação dos espaços [...] (OLIVEIRA, 1988, p.91).

Dessa maneira, as dimensões do espaço físico podem favorecer ou dificultar oportunidades de interações na prática pedagógica.

O “Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI” elaborado no ano de 1998 (BRASIL, 1998b), este documento foi organizado em três volumes. De acordo com o documento supracitado, a organização dos espaços e seleção dos materiais:

[...] se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, 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. Além disso, a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela. A pracinha, o supermercado, a feira, o circo, o zoológico, a biblioteca, a padaria etc. são mais do que locais para simples passeio, podendo enriquecer e potencializar as aprendizagens. (BRASIL, 1998b, p. 58).

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998b), o texto que trata da “organização dos espaços e seleção dos materiais” destinados à Educação Infantil se constitui em um elemento fundamental para a prática educativa, ou seja, cada atividade realizada com as crianças deve ser planejada e organizada da forma mais adequada, deve-se considerar a disposição dos mobiliários dentro da sala,

assim como selecionar e introduzir materiais específicos para a “montagem de novos ambientes” vinculado aos projetos em curso (BRASIL, 1998b, p.58). O documento ressalta ainda que a aprendizagem vai além dos espaços da sala de aula, acontecendo também nas áreas externas e de outros espaços da instituição e fora dela. A organização do espaço nas instituições de educação infantil deve ser pensada a fim de propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo de maneira plena, deve acontecer de forma que seja confortável e aconchegante para que seja promotor da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. O espaço físico é tido como potencialmente versátil, onde as necessidades das crianças são notadas e atendidas, por intermédio do adulto, de acordo com as especificidades de cada faixa etária.

No ano seguinte, em 1999, foram publicadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 1999), estabelecendo critérios para o ensino infantil e associando o espaço físico às propostas pedagógicas.

Já as “Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2000), apresenta normas e projeta ações para o melhor seguimento da Educação Infantil no país. Uma das resoluções contidas no documento diz respeito aos “espaços físicos e recursos materiais” para a Educação Infantil. Segundo este aspecto deverá haver coerência entre o espaço físico destinado a Educação Infantil e sua proposta pedagógica:

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. (BRASIL, 2000, p. 628).

Os espaços criados dentro do contexto da Educação Infantil devem ser planejados para atender às diversas funções, possibilitando o uso de mobiliários e equipamentos adequados e apropriados. Estes espaços, de acordo com as Diretrizes Operacionais devem contemplar: “Local para repouso individual pelo menos para crianças com até um ano de idade, área livre para movimentação das crianças, locais para amamentação e higienização e espaço para tomar sol e brincadeiras ao ar livre.” (BRASIL, 2000, p. 628)

No ano de 2001, o governo aprovou o “Plano Nacional de Educação – PNE” (BRASIL, 2001), Lei 10.172/2001, com duração de dez anos. O documento possui diagnóstico, objetivos e metas para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal da educação em todas as modalidades de ensino. Para a Educação Infantil, o Plano estabelece 26 objetivos e metas a serem atingidas, e direciona 3 metas relacionadas à infraestrutura do espaço físico: as Metas nº 2, nº3 e nº 4 que propõe a elaboração e efetivação de padrões mínimos de infraestrutura para reorganização, adequação e construção de instituições de educação infantil (BRASIL, 2001)

Nesse contexto, em 2006, foi publicado a “Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação” (BRASIL, 2006a), o documento determina diretrizes, objetivos, metas e estratégias, dentre os objetivos propõe: “garantir espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de Educação Infantil, considerando as necessidades educacionais especiais e a diversidade cultural.” (BRASIL, 2006a, p.19). É esperado que este objetivo seja cumprido através das metas e estratégias contidas no documento.

Os “Parâmetros Nacionais para a Qualidade na Educação Infantil - PNQEI – Volumes 1 e 2” (BRASIL, 2006b,c), publicados em 2006, tem como finalidade contribuir para a elaboração de políticas públicas para a Educação Infantil que atendem à crianças de 0 e 6 anos de idade, e objetiva estabelecer padrões de referências para orientar o sistema educacional, quanto a organização, gestão e funcionamento das instituições de Educação Infantil.

O volume 1 (BRASIL, 2006b), evidencia que para definir os parâmetros de qualidade é necessário que a criança seja vista em primeiro plano, assegurando que seus direitos sejam garantidos. No que se refere ao espaço, o documento destaca “do tempo, dos espaços, dos materiais” como um dos direitos da criança. Destaca ainda que as crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e modo de se expressar, elas devem ser incentivadas a “movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre” (BRASIL, 2006b, p.19).

O volume 2 (BRASIL, 2006c) deste documento estabelece padrões de referência orientadores para o sistema educacional. O documento trata da organização e funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil. Os Parâmetros realçam

a importância de criar “[...] condições favoráveis à construção do autoconceito e da identidade pela criança em um ambiente que expresse e valorize a diversidade estética e cultural própria da população brasileira” (BRASIL, 2006c, p.40). As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem contemplar princípios éticos (formação da criança para o exercício constante da valorização da independência, responsabilidade e respeito ao bem comum), políticos (formação da criança para o exercício constante dos direitos de cidadania e respeito à ordem democrática) e estéticos (formação da criança para o exercício constante da criatividade, ludicidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais) (BRASIL, 2006c, p.31).

Neste mesmo ano, em 2006 foram publicados os “Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil” com dois volumes (BRASIL, 2006d), Este documento foi originado das determinações do PNE, e detalha questões sobre os espaços que contemplam a Educação Infantil, elabora propostas que orientam o processo de construção, reforma e adaptação dos espaços físicos onde se realiza a educação infantil e atribui sugestões aos dirigentes municipais de educação, à equipe multidisciplinar (arquitetos, engenheiros, administradores, diretores, gestores) e demais profissionais atuantes na Educação Infantil associados ao projeto da edificação escolar. O espaço destinado a Educação Infantil deve ser flexível, dinâmico, explorável, mutável, transformável e acessível para todos, promovendo interações e aprendizagens.

Os Parâmetros apresentam importantes aspectos referentes a infraestrutura do espaço físico para as instituições de Educação Infantil, como a organização dos ambientes internos e externos (arranjo espacial, volumetria, os materiais, cores e texturas), conforto (térmico, visual, acústico, olfativo/qualidade do ar), qualidade sanitária dos ambientes e segurança, interação com o ambiente natural, com as práticas pedagógicas (de acordo com a faixa etária), a acessibilidade universal envolvendo o conceito de ambientes inclusivos (BRASIL, 2006d, p.21). Esses espaços devem planejados valorizando as experiências essenciais às crianças, fazendo com que ela se sinta segura e ao mesmo tempo desafiada, deve proporcionar a criança o prazer de pertencer aquele ambiente e se identificar com o mesmo.

Em 2009, foi publicada a 2ª edição dos “Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (BRASIL, 2009a) a primeira publicação foi em 1995 e novamente em 2009, mas sem alterações. A publicação é composta por 12 critérios, sendo 3 deles relacionados aos espaços de Educação Infantil: “Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; Nossas crianças tem direito ao contato com a natureza; Nossas crianças tem direito ao movimento em espaços amplos” (BRASIL, 2009a). Esses critérios em destaque retratam o que se espera de um espaço com qualidade para as instituições de Educação Infantil, contribuindo para que a criança se aproprie, se sinta acolhida, segura, e estabeleça relações.

No mesmo ano, em 2009, foram reestruturadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2009b), o objetivo dessa norma é estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais para orientar a construção das Propostas Pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Ao abordar a organização do espaço o documento determina que as instituições deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização seus espaços, tempos e materiais de modo que assegure e propicie às crianças a liberdade de movimentos amplos e deslocamentos nos espaços internos e externos da instituição, prevendo a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.(BRASIL, 2009b, p.20).

Os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009c), são uma metodologia de autoavaliação que considera aspectos fundamentais para a qualidade das instituições de Educação Infantil, acontece por meio da participação de diferentes agentes da escola: crianças, professores, gestores, colaboradores, familiares e representantes de organizações locais. Com base nesse documento a instituição escolar pode compreender melhor suas potencialidades e fragilidades, e com isso intervir para melhorar sua qualidade, de acordo com suas necessidades, definindo suas prioridades em busca da construção de um trabalho pedagógico e social significativo. (BRASIL, 2009c, p. 15).

A metodologia de autoavaliação são expressas em sete dimensões fundamentais para a qualidade da instituição de Educação Infantil “que devem ser consideradas para a reflexão coletiva sobre a qualidade de uma instituição de educação infantil.” (BRASIL, 2009c, p. 15). Associando os indicadores (BRASIL, 2009c) ao tema desta pesquisa, no que se refere aos ambientes físicos, a dimensão 5 diz respeito aos “Espaços, Materiais e Mobiliários” (BRASIL, 2009c, p. 50) orienta que os espaços das instituições devem educar e cuidar da criança, respeitando suas necessidades e especificidades, contribuindo para o desenvolvimento em seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. (BRASIL, 2009c, p. 48), essas dimensões sintetizam aspectos fundamentais na Educação Infantil para que ela seja considerada de qualidade. Essas dimensões consistem em 3 indicadores: 1) Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças; 2) Materiais variados e acessíveis às crianças; 3) Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos. Esses indicadores são realizados através de perguntas, a fim de auxiliar o procedimento de auto avaliação.

No ano de 2011, um novo Plano Nacional de Educação (PNE) deveria ter sido aprovado, contudo, a Lei ficou aguardando aprovação até junho de 2014 (com vigência até 2024). Essa versão do documento “Plano Nacional de Educação - PNE” (BRASIL, 2014), é mais sucinta que o Plano anterior, no que diz respeito ao aumento do atendimento na Educação Infantil. Das metas contidas no Plano, duas estratégias estão relacionadas à infraestrutura:

1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;

1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE (até 2016), avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes; (BRASIL,2014).
[grifos meus]

À vista disso, como se observa, o PNE (BRASIL, 2014) Lei nº 13.005/2014 destaca a importância da infraestrutura visando garantir a melhoria da qualidade da Educação Infantil no país.

Por fim, em 2012, o MEC publicou o documento “Brinquedos e Brincadeiras de Creches: manual de orientação pedagógica” (BRASIL, 2012), documento estabelecido com base no PNE, orienta os profissionais da educação no que diz respeito aos brinquedos e às brincadeiras na Educação Infantil. O módulo IV “Organização do espaço físico, dos brinquedos, e materiais para bebês e crianças pequenas”, orienta como deveriam ser os espaços ideais para as crianças de creche, considerando a importância de se pensar na qualidade dos espaços, nos materiais destinados as brincadeiras, e na configuração destes ambientes e mobiliários que devem estar em sintonia com os princípios das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b).

Os documentos apresentados no Quadro 1 fazem parte do conjunto de documentos oficiais nacionais que norteiam e orientam os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e trazem contribuições para a organização dos espaços onde se realiza a Educação Infantil.

Em âmbito estadual, os documentos norteadores estão apresentados no Quadro 2:

QUADRO 2 - DOCUMENTOS ESTADUAIS QUE TRATAM DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANO	DOCUMENTO ESTADUAL
PARANÁ, 2005a	Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná - Deliberação nº. 02/05.
PARANÁ, 2005b	Institui a norma técnica sanitária para Centros de Educação Infantil no Estado do Paraná - Resolução nº 0162/05.
CURITIBA, 2006a	Orientações para (Re)elaboração, Implementação e Avaliação de Proposta Pedagógica na educação Infantil.

Dados de pesquisa documental organizados pela autora.

A Deliberação nº 02/05 – “Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná” (PARANÁ, 2005a), faz menção aos espaços na Educação infantil em seu capítulo IV: “do espaço, das instalações e equipamentos”, o documento define no Art. 19 que os espaços devem ser projetados e/ou adaptados de modo que favoreça o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos, sendo respeitados seus direitos, suas necessidades e singularidades em consonância com a proposta pedagógica das instituições de educação infantil. O documento também determina que o edifício arquitetônico destinado à educação infantil deve estar

adequado e deve atender as normas e especificações técnicas da legislação pertinente. (PARANÁ, 2005, Art.20)

A “Resolução nº 0162/05” (PARANÁ, 2005b), da Secretaria do Estado da Saúde (SESA). Estabelece exigências sanitárias e com isso “normatizar a estrutura física e o funcionamento de forma padronizada dos Centros de Educação Infantil – CEI no Estado do Paraná”. Esses procedimentos devem ser realizados tanto em edificações novas, estabelecimentos completos ou partes a serem ampliadas. Essas exigências dizem respeito ao tamanho adequado das salas, à inclusão de banheiros acessíveis e adaptados para pessoas portadoras de necessidades especiais ou que possuem mobilidade reduzida, organização do espaço destinado às refeições e criação de salas para realização de atividades diversificadas.

O documento “Orientações para (Re)elaboração, Implementação e Avaliação de Proposta Pedagógica na Educação Infantil” (CURITIBA, 2006a), têm como finalidade ser subsídio às instituições de Educação Infantil paranaenses, no momento de construir e revisar suas propostas pedagógicas, propiciando uma constante avaliação. De acordo com o documento, o espaço físico e a proposta pedagógica não podem ser desassociados, visto que as condições, o uso e a ocupação do espaço podem possibilitar ou impedir a realização de determinadas aprendizagens. (CURITIBA, 2006a, p. 40)

Nesse sentido, o espaço quando planejado e organizado para satisfazer e atender às necessidades e interesses da criança, desempenha na educação infantil papel de educador, ou seja, “quanto mais o espaço estiver organizado, estruturado em arranjos, mais ele será desafiador e auxiliará na autonomia das crianças” (BARBOSA, 2006, p. 124). Como também, podem influenciar no desenvolvimento integral da criança, de forma a propiciar ou impedir a realização de certas atividades.

A partir dos documentos nacionais e estaduais que regulam e norteiam as ações do poder público, a Rede Municipal de Curitiba produziu documentos para tratar da organização dos espaços nos Centros Municipais de Educação Infantil:

QUADRO 3 - DOCUMENTOS MUNICIPAIS QUE TRATAM DAS NORMATIZAÇÕES E ORIENTAÇÕES QUANTO AOS ESPAÇOS NOS CMEI'S DE CURITIBA

ANO	DOCUMENTO MUNICIPAL
CURITIBA, 2006b	Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba.
CURITIBA, 2009a	Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil.
CURITIBA, 2013	Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil: Organização de Espaços Externos das Instituições de Educação Infantil.

Dados de pesquisa documental organizados pela autora.

As instituições de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Curitiba, além das legislações em nível nacional e estadual, são norteadas pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006b) e pelos Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (CURITIBA, 2009a).

As “Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – volume 2 – Educação Infantil” (CURITIBA, 2006b) é um documento que orienta o atendimento nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) em Curitiba. Esse documento foi baseado na determinação federal Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Resolução 05/2009 (BRASIL, 2009b).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006b), estão organizadas por três Eixos Articuladores: 1) Infância: Tempo de Direitos; 2) Espaços e Tempos Articulados; e 3) Ação Compartilhada. O Eixo que trata dos “Espaços e Tempos Articulados” orienta que os espaços destinados à Educação Infantil, sejam espaços que propiciem interações e aprendizagens.

Segundo Borges e Lara (2002) “[...] o ser humano aprende a ver o mundo pelos olhos de quem cuida dele e o educa. Dependendo das relações que vive, poderá perceber o mundo como um lugar agradável, acolhedor, onde vale a pena viver; ou um lugar desconfortável, inseguro e ameaçador” (CURITIBA, 2006b, p. 22).

As interações estabelecidas pelas crianças no ambiente escolar são fundamentais no processo de desenvolvimento das habilidades sociais e pessoais e na construção das aprendizagens. Dessa maneira,

[...]o desenvolvimento da criança dependerá igualmente da possibilidade que ela tenha de explorar seu ambiente, expressar suas emoções, ter contato com várias coisas e pessoas, estabelecer relações afetivas. É na interação com pessoas e com o meio que a criança vai construindo sua subjetividade, sua

imagem corporal, percebendo características próprias e desenvolvendo sua autonomia. (CURITIBA, 2006b, p. 23).

Desse modo, pode-se destacar a importância do educador nesse ambiente de interações “Cabe ao profissional da Educação Infantil planejar diferentes oportunidades de aprendizagem preparando espaços e materiais de modo que promovam o desenvolvimento da identidade e da autonomia infantil.” (CURITIBA, 2006b, p. 35). De acordo com o documento, cabe aos professores e educadores planejarem e organizarem os espaços, de modo que seja, acolhedor, desafiador, estimulador, aconchegante e que desperte o interesse das crianças. Estes espaços devem ser:

Espaços individuais que identifiquem e valorizem cada criança no espaço coletivo (local para acomodar pertences pessoais, para repousar, para colocar a etiqueta com seu próprio nome, para expor trabalhos, para estar consigo mesma); espaços com materiais (papel, tinta, pincel, jogos, brinquedos, livros de história, calendário, quadro de chamada, entre outros), arranjados ao seu alcance; espaços para o contato com a natureza e com novas tecnologias; espaços para ampliar e aprender novos conhecimentos sobre o mundo e a cultura em que vive; espaços em que possa fazer escolhas, falar e ser ouvida, participar da elaboração de regras para o convívio no grupo e perceber a existência de diferentes realidades e pontos de vista, para que aprenda a respeitar-se na sua diversidade (CURITIBA, 2006b, p. 35). [grifos meus]

Segundo Hoffmann (1996):

O espaço pedagógico que respeita e valoriza a criança no seu próprio tempo é, antes de mais nada, um ambiente espontâneo, seguro e desafiador. Espontâneo no sentido de favorecer a exploração livre dos objetos, da vivência de situações adequadas ao tempo da criança, onde possa escolher brinquedos ou parceiros, num ritmo próprio, mesmo que diferente entre elas, sem pressões ou expectativas dos adultos a serem cumpridas. Um ambiente acolhedor, porque será compreendida e acompanhada pelo adulto, pronto a ampará-la, a conversar com ela, a dar-lhe todo afeto e orientação necessária. E, ao mesmo tempo, desafiador, porque planejado e organizado pelo professor com base nas conquistas da própria criança e sempre na direção de novas conquistas. (HOFFMANN, 1996, p. 39). [grifos meus]

Orientações em torno da organização dos espaços nas unidades de Educação Infantil, também são contempladas nos “Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil - (PIQ)” (CURITIBA, 2009a) foi baseado na determinação federal, tendo como referência os Parâmetros Nacionais de Qualidade

para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b) e também nos Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009a).

Os Parâmetros específicos para a Educação Infantil nos Centros Municipais de Educação Infantil em Curitiba passaram por reestruturações no ano de 2013, mas sem alterar os parâmetros e teor estabelecidos no documento, as mudanças foram apenas na reorganização e apresentação. Os Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil é dividido em oito capítulos, formulados considerando os direitos das crianças. Os capítulos são compostos por critérios, objetivos e indicadores de qualidade, possibilita a avaliação e evidencia as necessidades da instituição, quanto a investimento, melhoria, manutenção e aprimoramento do trabalho (CURITIBA, 2009a).

O primeiro capítulo deste documento, “Nossas crianças têm direito a um espaço organizado, acolhedor, seguro e estimulante”, em uma das suas dimensões trata da “Organização dos espaços e tempos” e considera o espaço como um recurso pedagógico elemento curricular. A organização dos espaços e tempos articulados às experiências e aprendizagens aos bebês e crianças refletem concepções de educação e cuidados presentes no cotidiano das Unidades Educacionais. Os espaços possuem dimensões simbólicas permitindo que a criança desenvolva múltiplas habilidades e sensações, sendo organizado de maneira limpa, segura, estimulante e acessível a todos, possibilitando maior interação entre as crianças, e entre crianças e os adultos.

O capítulo “Nossas crianças têm direito à alimentação saudável”, em seu texto introdutório trata dos Espaços de alimentação e sua organização. Considerando a importância do momento das refeições, os espaços destinados aos refeitórios devem ser planejados ou adaptados de forma a satisfazer as necessidades da criança, esses ambientes precisam também ser agradáveis e acolhedores possibilitando a autonomia da criança.

No capítulo “Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade”, o texto Ambiente Educativo, considera o espaço além da sua estrutura física, e o caracteriza como fundamental para as interações entre crianças, e entre crianças e adultos (profissionais e familiares) no ambiente escolar, é através desses espaços e

relações que a criança se sente segura, protegida e acolhida e esses aspectos potencializam o processo de desenvolvimento da criança.

Por fim, o capítulo “Nossas crianças têm direito a um espaço de convivência democrático”. Esse parâmetro trata da gestão compartilhada entre a comunidade educativa nas instituições. A comunidade educativa por sua vez é composta por “[...] (profissionais, crianças, famílias / responsáveis pelas crianças, instituições comunitárias e profissionais das unidades de saúde) que participam ativamente da (re)elaboração, implementação e avaliação anual da proposta pedagógica e da gestão da instituição.” (CURITIBA, 2009a, p.10).

O documento “Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil: Organização de Espaços Externos das Instituições de Educação Infantil” (CURITIBA, 2013), retrata a importância de se planejar e organizar os espaços (seja ele interno ou externo), nas instituições de Educação Infantil levando em consideração as relações e interações estabelecidas entre crianças e delas com os adultos que frequentam este espaço.

Nas instituições de Educação Infantil, ao planejar e organizar os espaços de brincar e de expressão de outras linguagens infantis, é preciso superar a ideia do espaço como físico, composto de objetos, materiais, mobiliário e decoração. É necessário ampliar esse olhar, incluindo, além dessas características físicas do espaço, também as relações que nele se estabelecem. Essa ideia do espaço que agrega tanto as características físicas quanto as relações, as sensações e as lembranças dos que lá vivem e convivem (...). (CURITIBA, 2013, p. 11).

Nessa perspectiva, torna-se necessário o conhecimento das possibilidades de organização espacial, com o intuito de se planejar o espaço em função dos objetivos que se pretende atingir com as crianças, objetivos esses voltados à formação humana. É a partir das relações estabelecidas nesses espaços que as crianças passam a compreender o mundo, despertando suas habilidades e contribuindo no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Os referidos documentos municipais têm por objetivo nortear e orientar a prática pedagógica dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Curitiba.

4. EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA

Neste capítulo será apresentado a síntese da trajetória da oferta da Educação Infantil no município de Curitiba.

4.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA

Segundo o caderno I do Currículo de Educação Infantil - Princípios e Fundamentos, a história da Educação infantil em Curitiba inicia com o surgimento da creche comunitária: Escola Maternal da Sociedade Socorro aos Necessitados, em 1929. Atualmente Centro de Educação Infantil Anette Macedo.

Por meio dos registros históricos municipais (1968), é possível verificar que não havia disponibilidade de atendimento para todas as crianças, somente para crianças das áreas centrais da cidade. A principal finalidade era preparar as crianças para o ensino fundamental. Nesse mesmo período, é elaborado pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC) o “Plano Educacional”, tendo como principal finalidade o atendimento as crianças em idade pré-escolar.

Na década de 1970, a concepção da criança na educação infantil de Curitiba caracterizava-se pelo caráter compensatório. Os primeiros passos para a construção de creches ocorreram em 1976, sendo construídas as quatro primeiras creches do município: Jardim Paranaense, Vila Camargo, Vila Hauer e Xaxim. Nesta mesma década houve um aumento no número de creches construídas, onde o atendimento oferecido era meramente na guarda e o aspecto educacional enfatizava a disciplina.

Algumas escolas municipais passaram a ofertar turmas de pré-escola com intuito de antecipar etapas da educação. Diante destas mudanças, destaca-se que a educação infantil no município de Curitiba está associada a aspectos históricos e políticos, onde a iniciativa de constituir Instituições Públicas que atendesse crianças de 0 a 6 anos, foi implantado a reforma urbana do município, esse programa foi nomeado de “desfavelamento”.

Esse Plano objetivava a transferência da população moradora em favelas para vários bairros da cidade, onde seriam construídas habitações e instalados equipamentos que permitissem a adaptação dessa população – geralmente originária do meio rural – aos hábitos e valores do espaço urbano. A equipe interdisciplinar que elaborou o Plano de Desfavelamento, composta por técnicos do IPPUC e do Departamento do Bem-Estar Social da PMC, procurou subordinar a proposta de intervenção físico- habitacional à proposta de intervenção social, levando em conta, principalmente, o baixo nível de remuneração dessa população e o número expressivo de crianças em sua composição (CURITIBA, 1992, p.3).

A construção de creches nos conjuntos habitacionais tinha como finalidade atender as crianças, permitindo assim o tempo livre para as mães trabalharem. Essas creches eram um espaço na qual oferecia atendimento para as crianças carentes, seguindo um modelo nacional.

A creche surgiu no âmbito da Assistência, através do Departamento do Bem-Estar Social, com iniciativas do poder público municipal para a construção e manutenção de creches, no plano de desfavelamento e relocação das famílias para conjuntos habitacionais na periferia da cidade. Até 1979, tinham sido construídas 10 creches, com o objetivo de atender crianças de zero a seis anos de idade, favorecendo a liberação das mães para o trabalho. Tais iniciativas focalizavam a necessidade da mãe, tendo em conta dificuldades socioeconômicas, como a baixa remuneração e elevado número de crianças na composição familiar. O atendimento infantil estava centrado na guarda e, do ponto de vista educativo, visava à disciplina da criança para evitar marginalização futura, evidenciando, assim, a dicotomia dos processos de guarda e educação. (CURITIBA, 2005, p. 9).

De acordo com os registros da Revista “Creches em Curitiba – Espaço de Educação” (1992) foi construído 10 creches até 1979 onde ocorriam os períodos de “desfavelamento”.

Outro ponto que merece destaque neste processo, refere-se aos critérios adotados para a seleção de funcionários e das crianças. As mães eram “coagidas” a trabalhar como atendentes nas creches, em troca da garantia de moradia no programa da Companhia de Habitação (COHAB) do Município, sendo a carência o primeiro critério para obtenção de vagas. (COSTA, 1997).

A década de 1980 é marcada por algumas parcerias como: A Parceria da Prefeitura Municipal de Curitiba com o IPPUC (Instituto de Pesquisa Planejamento

Urbano de Curitiba) e o Departamento de Desenvolvimento Social, a fim de expandir o número de creches no município. Essa parceria resultou em cinco novas creches.

Outro feito da década de 1980 é a criação do “Programa de Estimulação Essencial” direcionado para as crianças de 3 meses a 5 anos. Como também o “Programa de Educação Pré-Escolar”, para crianças de 4 a 6 anos. Nesse período ocorre também o desenvolvimento do manual de orientações técnico-administrativas do “Programa Creche” e o “ Concurso Municipal” - para funções de babá.

Em 1981 foram desenvolvidas propostas políticas e sociais, que criaram “Creches de Vizinhança”¹⁴ e o “Programa Mãe Solidária”¹⁵.

Salientamos que a maioria dos prédios utilizados para a instalação das creches eram inadequados ao atendimento às crianças: nem sempre o responsável pelo projeto de construção considerava as orientações dos profissionais da área da infância; várias creches, principalmente as de vizinhança, aproveitavam as casas construídas para abrigarem as sedes das Associações de Moradores (creche Vila Leonice, creche Cinderela, entre outras); nem sempre as creches eram construídas em terrenos adequados (podemos citar o caso do CEMIC Santa Quitéria que teve sérios problemas para a sua implantação devido ter sido construído em área alagada); algumas vezes os projetos de construção eram determinados pelos convênios estabelecidos (primeiras creches construídas), geralmente padronizados tendo por base realidades diferentes das locais e, conseqüentemente, nem sempre apropriados. (COSTA, 1997, p.227).

No período de 1984 dá-se início as creches comunitárias, a oferta acontecia em espaços domiciliares e a comunidade era a principal responsável. Em 1985, com auxílio do “Projeto Araucária” - Programa de Extensão da Universidade Federal do Paraná (UFPR) começou-se a discussão sobre a organização pedagógica nas unidades de educação infantil. Nesse sentido a Secretaria Municipal da Criança (SMCr), iniciou um trabalho de apoio pedagógico e orientações gerais para os profissionais das creches.

As formas de contratação de profissionais no que se refere ao trabalho nas creches foi modificando-se como salienta Costa:

¹⁴ “Creches ou CEMIC gerenciados por Associações de Moradores em parceria com a Prefeitura Municipal de Curitiba, mantidos por convênios dos poderes público municipal e/ou estadual e/ou federal”.

¹⁵ Consistia no fato de algumas mães cederem o espaço de sua casa para atendimento de crianças da comunidade. Essas mães recebiam remuneração e a prefeitura se encarregava de proporcionar a alimentação das crianças.

Até 1985, a seleção era realizada pela equipe multidisciplinar por meio de entrevistas, mas “em 85 foi instituído o concurso público e os critérios passaram a ser baseados principalmente no conhecimento formal, isto é, no nível de instrução”. (COSTA, 1997, p. 229).

Nesse sentido de mudança, em 1987 e 1988 ocorreram alguns concursos públicos que tinham como funções específicas, vagas para: babá, administrador, cozinheira, auxiliar de cozinha e servente. Esse concurso contribuiu para a mudança do perfil do quadro de funcionários da creche.

Um dos marcos mais importantes para o Brasil ocorre com a homologação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988. Em reflexo a esse documento é criada em 1989 a Secretaria Municipal da Criança (SMCr) e consolidada a organização do “Programa Creche” em Curitiba. Com essa organização de secretarias houve um aumento considerável no número de creches construídas, através dos recursos oferecidos pelo governo Federal.

A década de 1990 é essencial para a educação em todos os níveis, a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n°. 9394/96 contribui nesse aspecto. Nesse período é elaborado a proposta pedagógica para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos tendo como base esse documento legal. A LDB coopera nesse sentido, onde ressalta que a educação infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica.

O Departamento de Atendimento Infantil da Secretaria Municipal da Criança, em 1999, mobiliza-se para proporcionar uma discussão, entre os profissionais da educação e a equipe técnica, sobre uma possível revisão e reescrita da proposta pedagógica.

Em 2000, ocorrem alguns fatos importantes como: a implantação do ciclo de aprendizagem, onde as crianças de 6 anos passaram a ser atendidas na escola ao invés de creches. Como também o fato da Secretaria Municipal da Criança e a Secretaria Municipal de Educação em 2001 trabalharem juntas, a fim de atualizar as propostas pedagógicas das unidades.

Em 2001, por meio do decreto n°. 55/2001 a nomenclatura de Creche Municipal passa a ser denominada de Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

O ano de 2003 teve uma grande importância para as secretarias, pois os CMEI's passaram a ser de responsabilidade da SME e não mais da SMCr. Essa mudança teve impactos diretos no que diz respeito ao trabalho que estava sendo desenvolvido com as crianças. Os CMEIs passaram a contar com a orientação de um pedagogo no quadro de funcionários, os ambientes educativos começam a apresentar algumas mudanças, como a criação de um conselho escolar, formado pelos funcionários, pais e comunidade. Os profissionais da educação também se movimentam para a elaboração da escrita do documento oficial "Curriculares na Rede Municipal de Ensino de Curitiba". A proposta do horário de permanência também foi elaborada nesse período do ano de 2005.

Foram lançadas em 2006 as Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba - volume 2, que foca na educação infantil. Ocorre também a implementação do "Projeto Família", que tem como objetivo fazer a aproximação das famílias nas ações diversas que ocorrem nos CMEI's. Ainda no ano de 2006, a Lei nº. 12.083 veio definir que a escolaridade mínima para o cargo de educador seria nível médio - magistério.

Outra parceria no ano de 2007 foi firmada, entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Secretaria Municipal da Saúde (SMS), onde inaugurou o "Programa Mama Nenê", que incentiva o aleitamento materno dentro das instituições de educação infantil. O 1º Seminário de Educação Infantil ocorreu também em 2007.

Em 2008 aconteceram alguns projetos como: Projeto Kidsmart¹⁶; Projeto Educamovimento: saberes e práticas na educação infantil¹⁷; Projeto Ampliando Horizontes¹⁸ e o lançamento do Caderno pedagógico de oralidade - área da formação humana: linguagens¹⁹.

¹⁶ O Projeto Kidsmart teve início na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba nos anos de 2003 e 2004, com a doação de 40 (quarenta) computadores pela empresa IBM. Devido a parceria entre a empresa IBM e a Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), todos os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Curitiba que possuem turmas de Pré, tem instalado nesta um computador, para uso das crianças de 4 a 5 anos. A ampliação desse projeto para a educação infantil ocorreu no ano de 2008, com a doação de 66 (sessenta e seis) equipamentos. (GALEB e SÁ, 2015).

¹⁷ O projeto "Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil" é um projeto de formação inicial e continuada de professores de Educação Física, com a parceria entre a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba, para a atuação docente na Educação Infantil. (NADOLNY, SCHICORA e MIRANDA, 2013).

¹⁸ Promovido desde 2008, o "Ampliando Horizontes" faz parte das ações do programa "Trilhas e Trilhos", realizado pelo Setor Educativo do Museu de Artes e Ofícios (MAO). Propõe a criação de um espaço de

Em 2009 houve a aprovação do parecer CNE/CEB n°. 20/2009 tratando de uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Nesse ano também foi organizado no município de Curitiba o material de parâmetros e indicadores de qualidade para os CMEI's; caderno pedagógico de práticas inclusivas na educação infantil; caderno pedagógico de movimento: área de formação humana- linguagens, e também os parâmetros de qualidade para as escolas municipais que também possuem a oferta da educação infantil.

Em 2010 foi lançado os materiais “referenciais para o estudo e planejamento da educação infantil” divididos por temas: leitura e contação na educação infantil; modalidades organizativas do tempo didático; cantos de atividades diversificadas na educação para a educação infantil; e planejamento e avaliação..

Ainda no ano de 2010 foram disponibilizados outros dois materiais para as instituições de educação infantil: as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e Rotinas na Educação Infantil: berçários.

A SME continuou oferecendo materiais pedagógicos para os CMEI's em 2011. O caderno de Artes – área de formação humana – Linguagem e, os Parâmetros de Qualidade para os centros de educação infantil conveniado a prefeitura de Curitiba, o “Projeto Músico da Família ao Vivo”, fruto de uma parceria entre EEI e a Universidade Federal do Paraná, que visa conhecer, valorizar e ampliar a cultura musical que as famílias possuem, também foi lançado em 2011.

Outro ponto importante foi referente à Lei n°. 14.580 de 22 de dezembro de 2014 (CURITIBA, 2017), que reestruturou a carreira dos profissionais da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), onde se passou de educador para professor de Educação Infantil.

discussão e debate sobre diversos temas relacionados à instituição museu, patrimônio, universo do trabalho, cultura entre outros. (Fonte: Site oficial do Museu de Artes e Ofícios - Acesso 11/07/2020).

¹⁹ Este texto apresenta o resultado de um trabalho de formação continuada, com o foco em Linguagem Oral, uma das áreas de formação humana abordada no documento Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, o qual contou com a participação da equipe técnica do Departamento de Educação Infantil e Núcleos Regionais da Educação , pedagogos, educadores, professores que atuam em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's), Centros de Educação Infantil (CEIs) Conveniados e Escolas Municipais. (ALESSI E MACHADO, 2011).

O Plano Municipal de Educação de Curitiba foi aprovado em 2015, por meio da Lei nº. 14.681. Em 2016 foram lançados os projetos: Projeto Gestão de Resíduos Sólidos nos CMEIs e CEIs contratados, uma parceria entre EEI e UFPR, e o Projeto Desvendando Contextos: Educação Patrimonial na Pequena Infância, trabalho realizado entre o EEI e o Museu da Escola Paranaense, o Projeto Curitiba Brincante, uma parceria entre o EEI e a Urbanização de Curitiba (URBS), onde seus desenhos foram expostos em terminais e ônibus da cidade.

No mesmo período foram lançados os documentos: “As experiências das crianças com a tecnologia na Educação Infantil”; “processos de transição das crianças da educação infantil: práticas e reflexões”; e “jogos de tabuleiro na Educação Infantil”.

A revisão do material do Programa Sinais de Alerta também foi realizada nesse período de 2016. E em decorrência da emenda nº. 59/2009 há a universalização da pré-escola para crianças de 4 a 5 anos. E é lançado também a (re)elaboração do currículo da educação Infantil do município de Curitiba onde resulta no Caderno I – Princípios e Fundamentos da Educação Infantil. (Portal MEC, 2018).

Atualmente, de acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) é composta de 718 unidades: 185 escolas municipais (sendo 3 de educação especial), 229 centros de educação infantil (CMEI's), 9 centros municipais de atendimento especializado (CMAEE's); 1 Centro de Ensino Estruturado para o Transtorno do Espectro Autista (CMAEE - CEE TEA), 95 centros de educação infantil contratados (CEI's), 150 bibliotecas escolares, 32 faróis do saber e inovação (em escola), 9 faróis do saber (em praça), 1 laboratório pedagógico de inovação, 3 bibliotecas temáticas, 1 biblioteca especializada em educação e 10 Núcleos Regionais da Educação (NRE)²⁰.

²⁰ Dados referente ao 1º semestre de 2020. Fonte: SME/Departamento de Planejamento, Estrutura e Informações - Acesso: 27/06/20.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

A Educação Infantil é dividida entre creche (dos 0 aos 3 anos) e pré-escola (dos 4 aos 5 anos) e pode ser ofertada por quatro tipos de instituições: públicas, privadas, conveniadas e escolas de ensino fundamental que possuem pré-escola. Todas são regidas pela mesma legislação, porém possuem especificidades distintas. As públicas são mantidas pelo governo e possuem o nome de Centros Municipais de Educação Infantil. As instituições privadas são centros de educação infantil totalmente custeadas pela mensalidade paga pelos pais ou responsáveis. As conveniadas são instituições particulares que possuem um regime de coparticipação com a prefeitura que repassa a verba para custeio do atendimento às crianças, porém quem administra é o gestor da instituição, algumas vezes os pais também contribuem com uma pequena mensalidade. E as escolas de ensino fundamental que possuem pré-escola (crianças na faixa etária de 4 anos), por este fazer parte da educação infantil que atende crianças de 0 a 5 anos.

Dentre estes quatro tipos de instituições ainda há um universo de diversificações destas quatro realidades, em se tratando de condições físicas, materiais, pedagógicas, econômicas, confessionais, doutrinárias, metodológica, concepções, localização, tamanho, entre outras especificidades.

Para elencar a atuação do Conselho Municipal de Educação de Curitiba na normatização das políticas de educação infantil é indispensável a apresentação da caracterização da educação infantil no município. O Plano Nacional de Educação (2014 a 2024) apresenta como meta 01 a universalização até 2016 na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e a ampliação da oferta de educação infantil em creches com propósito de atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do mesmo (BRASIL, 2014).

Aprovado pela Lei nº 14.681, de 24 de junho de 2015, o Plano Municipal de Educação do município de Curitiba apresenta na meta 1 a universalização, até 2016, a educação infantil na pré-escola, para as crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender 100% (cem por

cento) das crianças de até, no máximo, 3 (três) anos até o final da vigência deste PME, preferencialmente (CURITIBA, 2015).

Dados da Pnad/IBGE (2012-2017) e Pnad contínua/IBGE (2018), apontam que no Brasil 91,7% das crianças com idade entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos estão sendo atendidas na pré-escola e no estado do Paraná esse atendimento apresenta um percentual de atendimento de 89,8%. O atendimento em creches – crianças com idade de 0 (zero) a 3 (três) anos – no Brasil apresenta um percentual de 32,7% e no estado do Paraná um percentual de 36,3%.

Segundo dados de Laboratório de Dados da UFPR²¹, no município de Curitiba no ano de 2018 estavam matriculadas no segmento creche – ensino público e particular 24.985 crianças e no segmento pré-escola – ensino público e particular – estavam matriculadas 22.819 crianças.

Para elencar o atendimento das crianças na faixa etária compreendida na educação infantil no município de Curitiba serão apresentadas tabelas bem como a análise das mesmas.

TABELA 1 - POPULAÇÃO CENSITÁRIA SEGUNDO FAIXA ETÁRIA E SEXO, CURITIBA, PARANÁ - 2010

MODALIDADE/ FAIXA ETÁRIA	MASCULINA	FEMININA	TOTAL
Creche - 0 a 3 anos	43.698	42.442	86.140
Pré-escola - 4 e 5 anos	22.112	21.595	43.717

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES/IBGE, 2020).

Ao analisar a tabela 1 com dados do último Censo Demográfico (2010) realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é possível verificar a disparidade entre o número de crianças na faixa etária para atendimento nas creches em relação a pré-escola. Percebe-se também que em pouco tempo haveria aumento na demanda para matrícula dessas crianças da creche para a pré-escola, necessitando de novos investimentos e recursos para o atendimento delas.

Para garantir o acesso de todas as crianças à escola, na última década, no Brasil, foram estabelecidas algumas políticas educacionais no sentido de garantir a

²¹ Fonte: Laboratório de dados educacionais UFPR. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores>. Acesso: 27/06/20.

democratização e o direito constitucional à “educação pública e com qualidade para todos”. Atualmente, as ações de ampliação das matrículas avançaram e ganharam força com o advento da Emenda Constitucional 59, aprovada em 2009 pelo Congresso, que promulga a obrigatoriedade do ensino para a população entre 4 e 17 anos e amplia a abrangência dos programas suplementares em todas as etapas da educação básica.

Sendo assim, no Art. 1º, os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita à todos os que não tiveram acesso a ela na idade própria. E referindo-se a organização o Art. 2º, 4º do art. 211 da Constituição Federal, na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Com essas alterações, a obrigatoriedade que antes era apenas o ensino fundamental dos 6 aos 14 anos, agora ela está estendida até os 17 anos de idade e a educação pré-escolar é abrangida, no entanto, a creche (0 a 3 anos) não é incluída na obrigatoriedade.

TABELA 2 - MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, CURITIBA, PARANÁ - 2019

MODALIDADE DE ENSINO	MUNICIPAL	PARTICULAR	FEDERAL	ESTADUAL	TOTAL
Creche - 0 a 3 anos	16.597	16.369	76	-	33.042
Pré-escola - 4 e 5 anos	17.120	16.702	69	14	33.905
Educação Infantil	33.717	33.071	145	14	66.947

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES/IBGE, 2020).

No que diz respeito ao número de creches e pré-escolas no município de Curitiba é possível constatar que no período de 2019 há mais instituições da modalidade pré-escola em relação às instituições na modalidade creche. E as matrículas realizadas no período de 2019 estão abaixo do número da população censitária apresentado pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social no ano de 2010.

Na tabela 1 verifica-se o número de 86.140 crianças com idade entre 0 (zero) a 3 (três) anos, e destas apenas 33.042 crianças estão matriculadas, conforme mostra a tabela 2. O mesmo acontece com crianças na faixa etária entre 4 (quatro) e 5 (cinco)

anos, onde verifica-se que das 43.717 crianças apenas 33.905 estão matriculadas. Ainda que a população brasileira tenha apresentado crescimento em torno de 10% no período de 2010 a 2019, segundo estimativa do IBGE (2019) o déficit permanece alto, sobretudo na creche, com uma taxa de atendimento de cerca de 25% da população de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade e de 80% na pré-escola. Portanto, destaca-se que há maior atendimento de crianças na faixa etária dos 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, um movimento que pode ter sido impulsionado fortemente devido à obrigatoriedade de matrícula, para cumprimento da EC 59/2009.

O município de Curitiba organiza a sua administração de forma descentralizada através de 10 regionais distribuídas em todo o território municipal. Em cada regional existe um Núcleo Regional de Educação (NRE), que faz a ligação entre as unidades do seu território e a Secretaria Municipal de Educação (SME). Na figura 1 estão delimitadas as regionais do município de Curitiba, os bairros que as compõe e os CMEI's existentes em cada uma delas.

FIGURA 1 - DELIMITAÇÃO DAS REGIONAIS E CMEI'S DE CURITIBA



Fonte: Página oficial da Prefeitura Municipal de Curitiba e do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC) - Acesso: 27/06/20. Dados de pesquisa documental organizados pela autora.

Na figura acima foram delimitadas as regionais do município de Curitiba, de acordo com seus respectivos bairros e os CMEI's existentes em cada uma delas, a tabela abaixo (Tabela 3), faz um comparativo do número de CMEI's, CEI's e Escolas de cada uma das 10 regionais do município de Curitiba no ano de 2020.

TABELA 3 - UNIDADES EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA - 2020

REGIONAIS	CMEI	CEI (contratados)	ESCOLAS
BAIRRO NOVO	31	7	19
BOA VISTA	26	11	24
BOQUEIRÃO	25	15	20
CAJURU	26	18	21
CIC	47	12	27
MATRIZ	6	15	7
PINHEIRINHO	17	8	19
PORTÃO	20	5	20
SANTA FELICIDADE	14	6	13
TATUQUARA	28	1	15
TOTAL	229	95	185

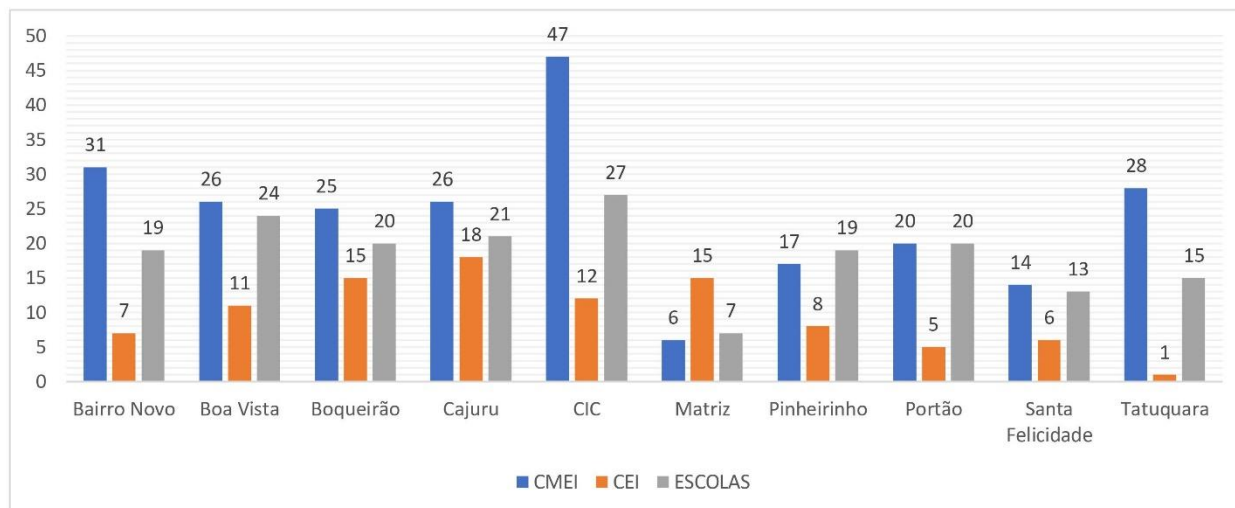
Fonte: Página oficial da Prefeitura Municipal de Curitiba - Acesso: 27/06/20
Dados de pesquisa documental organizados pela autora.

Ao analisar o comparativo das unidades educacionais, pode-se perceber a desproporção entre o número de CMEI's (que atendem crianças de 0 a 5 anos) em relação ao número de CEI's que são creches conveniadas a Prefeitura. Os Centros de Educação Infantil (CEI's) atendem a faixa etária de 0 a 3 anos, e foi uma iniciativa da Prefeitura de Curitiba para ampliar a oferta de vagas e reduzir a fila de espera na educação infantil.

Segundo dados da Prefeitura Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2019), toda demanda de crianças de 4 e 5 anos que antes frequentavam os CEI's foram absorvidas em unidades municipais, o que explica o número de CMEI's e Escolas serem superiores ao número de CEI's. Isso ocorreu em atendimento à lei de universalização da pré-escola, Lei n°. 12.796 (2013), que ampliou a obrigatoriedade do ensino às crianças de 4 e 5 anos. Essa determinação foi oficializada pela presidente Dilma Roussef, no dia cinco de abril de 2013, fazendo alteração em alguns artigos da Constituição de 1988 e da Lei n° 9.394/96, visto que referenda as mudanças impulsionadas pela Emenda Constitucional n° 59 (2009).

O gráfico 1 faz um comparativo do número das unidades educacionais (CMEI's, CEI's e Escolas) existentes nas 10 regionais do município de Curitiba no ano de 2020.

GRÁFICO 1 - COMPARATIVO DE UNIDADES EDUCACIONAIS (CMEI'S, CEI'S, ESCOLAS):



Fonte: Página oficial da Prefeitura Municipal de Curitiba - Acesso: 27/06/20
Dados de pesquisa documental organizados pela autora.

No quadro 4 são listados os bairros de Curitiba organizados em administrações regionais municipais, as divisões oficiais e que estão de acordo com a prefeitura da cidade. Os dados foram coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC) no ano de 2000.

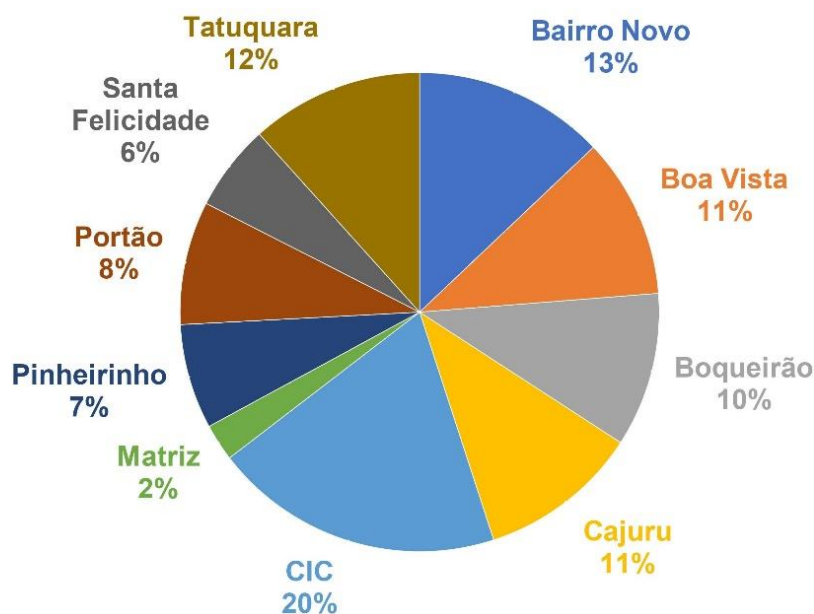
QUADRO 4 - REGIONAIS E BAIRROS DOS CMEI'S DE CURITIBA

REGIONAIS	BAIRROS
BAIRRO NOVO	Ganchinho, Sítio Cercado, Umbará.
BOA VISTA	Boa Vista, Tingui, Bairro Alto, Pilarzinho, Santa Cândida, Abranches, Cachoeira, Barreirinha.
BOQUEIRÃO	Alto Boqueirão, Boqueirão, Hauer, Xaxim.
CAJURU	Cajuru, Capão da Imbuía, Guabirota, Uberaba.
CIC	Augusta, CIC, São Miguel.
MATRIZ	Centro Cívico, Prado Velho, Rebouças.
PINHEIRINHO	Capão Raso, Lindóia, Novo Mundo, Pinheirinho.
PORTÃO	Campo Comprido, Fazendinha, Guaira, Parolin, Portão, Santa Quitéria.
SANTA FELICIDADE	Butituvinha, Campo Comprido, Orleans, Santa Felicidade, Santo Inácio, São Braz, São João, Vista Alegre.
TATUQUARA	Campo de Santana, Caximba, Tatuquara.

Fonte: Página oficial da Prefeitura Municipal de Curitiba - Acesso: 27/06/20
Dados de pesquisa documental organizados pela autora.

O gráfico a seguir aponta o percentual de CMEI's de cada Regional do Município de Curitiba.

GRÁFICO 2 – CMEI'S NO MUNICÍPIO DE CURITIBA



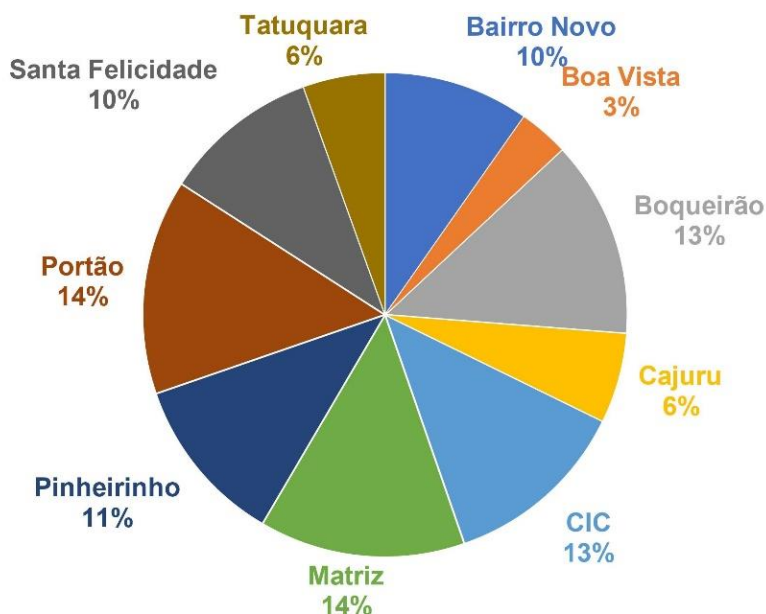
Fonte: Página oficial da Prefeitura Municipal de Curitiba - Acesso: 27/06/20
Dados de pesquisa documental organizados pela autora.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como lócus empírico dois CMEI's de diferentes áreas que compõem a Rede Municipal de Ensino (RME) da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba.

A Regional CIC apresentando o maior número de CMEI's do Município, com 47 unidades educacionais, correspondendo a 20% (vinte por cento) dos CMEI's, e a Regional Matriz apresentando o menor número de CMEI's com 6 unidades, correspondendo a 2% (dois por cento).

Para justificar as unidades educacionais escolhidas e a diferença na quantidade de CMEI's presentes em cada Regional, foi feita uma análise de Distribuição Territorial das Regionais de Curitiba, a partir do Banco de Dados do IPPUC, conforme apresentado no gráfico 3.

GRÁFICO 3 - DISTRIBUIÇÃO TERRITORIAL DAS REGIONAIS DE CURITIBA:



Fonte: IPPUC – Banco de Dados - Acesso: 27/06/20
 Dados de pesquisa documental organizados pela autora.

Analisando os dados populacionais das duas regionais, pode observar que a regional CIC possui 171.480 habitantes, que corresponde a 13% da população de Curitiba, sendo que desse total, 14.996 são crianças de 0 a 5 anos. Destas crianças, 47,19% frequentam as creches públicas municipais e conveniadas e escolas municipais que oferecem pré-escola, gerando um total de 7.062 crianças atendidas.

A CIC é apontada como uma das regionais de maior vulnerabilidade socioeconômica do município, e que contém, segundo o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), o maior número de Centros de Educação Infantil e a maior demanda por creches do município.

Já na regional Matriz, que esta ranqueada como a quarta mais populosa de Curitiba e possui 205.722 habitantes, o número de crianças de 0 a 5 anos é de 9.304 e são atendidas 1.839 crianças em creches públicas municipais e conveniadas e escolas municipais que oferecem pré-escola.

Comparando os dados pode-se concluir que a Regional CIC atende 3,85 vezes mais crianças que a Regional Matriz o que justifica a grande disparidade no número de

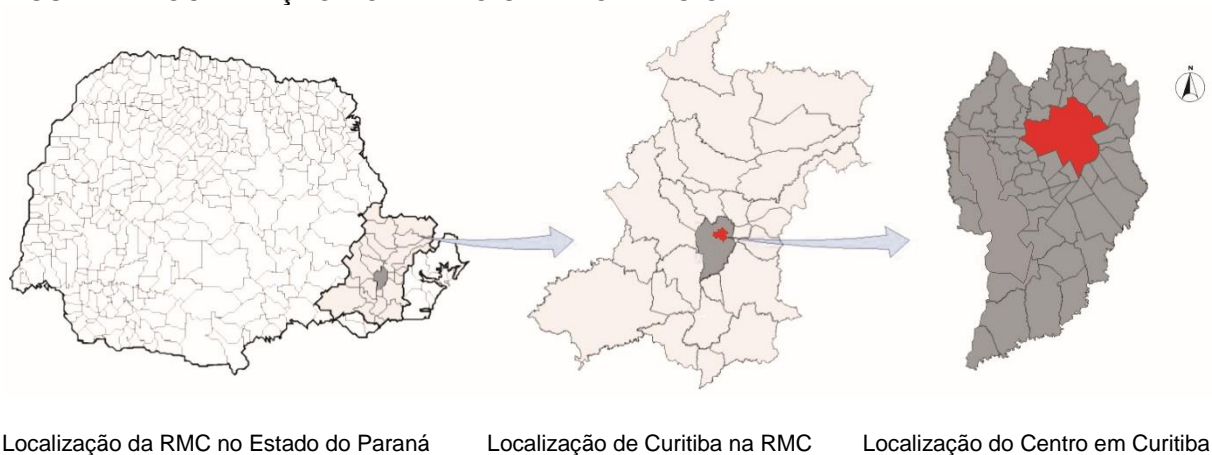
unidades de CMEI's presentes nessa regional. Esse número se destaca ainda mais quando consideramos o crescimento das regionais, a Regional CIC cresceu entre 2000 e 2010, 12,12% e a Regional Matriz 1,7%, sendo assim, atualmente esses índices se destacariam ainda mais.

4.2.1 Regional Matriz - Centro: Atendimento a Educação Infantil

Na estrutura político-administrativa, o Centro hoje faz parte da Regional Matriz, a qual é composta por outros 18 bairros. Faz limite com os bairros do Alto da XV, Alto da Glória, Centro Cívico, Batel, Rebouças, São Francisco, Mercês, Cristo Rei, Jardim Botânico, Bigorriho e Água Verde. Abrange uma área de 3,3 km², o que corresponde a menos de 1% da área total do município.

No último censo demográfico do IBGE, do ano de 2010, Curitiba apresenta uma população total em torno de 1.751.907 habitantes, distribuídos na área de 435 km² do município. O Centro, segundo estatísticas do mesmo ano, aponta uma população de 34.623 habitantes. Apesar de representar apenas 2,06% da população total do município, possui papel estratégico em relação a ele e aos municípios de sua região metropolitana.

FIGURA 2 - LOCALIZAÇÃO DO BAIRRO CENTRO - REGIONAL MATRIZ



Fonte: IPPUC - Banco de Dados - Acesso: 23/09/20

Dados de pesquisa documental organizados pela autora. OBS: escala indeterminada.

Entre as várias versões para a origem de Curitiba, podemos apontar o ano de 1649, com a chegada nos campos de uma expedição, pelo comando de Eleodoro Ébano Pereira. Esse grupo de povoadores portugueses se instalaram às margens do Rio Atuba. Criando o Distrito de Curitiba no ano de 1654, e posteriormente em 29 de março de 1693, na região da Praça Tiradentes, com a fundação da Vila de Nossa Senhora da Luz dos Pinhais de Curitiba, constituída por uma população aproximada de noventa pessoas.

Ainda não existia um ordenamento do solo específico, e apenas em 1721, por meio do ouvidor Rafael Pires Pardiniho que se buscou um planejamento que ordenasse a ocupação do solo urbano e o crescimento da Vila. O ouvidor tinha uma missão de promover a adequação da vida local às leis do Reino. A preocupação era de que não fossem construídas casas isoladas, o que tornaria a cidade dispersa e de crescimento disforme.

No século XVIII, os habitantes de Curitiba sobreviviam basicamente da lavoura e com a presença escassa de ouro existente na região. No início do século XIX, a cidade foi alçada à sede da recém-criada comarca de Paranaguá e Curitiba, em detrimento ao seu desenvolvimento advindo com a passagem pela região de tropeiros e donos de terra. Nesse período, as casas estavam distribuídas, especialmente, pela rua de São Francisco, ruas do Louro (R. Barão do Serro Azul), do Chafariz (R. José Bonifácio), Direita (R. Treze de Maio), da Entrada (R. Emiliano Pernetá), das flores, e do Commercio (R. Marechal Deodoro). E eram formados com trezentas casas, sendo setenta aproximadas, destinadas ao comércio.

Em meados do século XIX, com o início do comércio de gado e a exportação de erva-mate, estabeleceu-se um importante ciclo de desenvolvimento econômico e urbano em Curitiba. Em 1853, o Paraná tornou-se independente de São Paulo e Curitiba passando a ser a capital da província. Nessa época a população era constituída por 5.818 habitantes, a cidade possuía 308 casas, por duas escolas e quatro igrejas. Tempo em que surgiram os primeiros sinais de adaptação da malha urbana, por meio de um traçado viário mais regular, empreendido pelo engenheiro francês Pierre Taulois. Mesmo com essas ações advindas do poder público em determinar o crescimento da cidade até o final do século XIX, e sua ocupação ocorreu

de forma desordenada e lenta. No início do século XX, o engenheiro Cândido de Abreu, prefeito na época, iniciou uma série de grandes obras, como o Paço Municipal, o calçamento e alinhamento de diversas ruas, canalização do Rio Ivo, retificação do Rio Belém, reforma do Passeio Público, e com a inauguração do bonde elétrico.

Foi na década de 1940 que começaram a surgir os primeiros sinais de favelamento da população. O urbanista francês Alfred Agache, produziu o plano urbanístico com a proposta de um sistema de vias radiais ao redor do Centro. Nesse plano, pode se reconhecer as avenidas (Plano de Avenidas), o Mercado Municipal, o alargamento da Rua XV de novembro, a previsão de áreas para o Centro Cívico (para onde foram transferidos os órgãos do Governo, que estavam no Centro) e o Centro Politécnico.

No ano de 1960, a Câmara Municipal, aprovou o Plano Diretor de Curitiba, que regulamentou as expressivas transformações urbanas, considerando o seu crescimento linear ao longo de eixos que buscavam redirecionar sua expansão, e delimitando zonas residenciais, comerciais e industriais, com a proposta da preservação de áreas históricas e privilegiando o sistema de transporte coletivo (GAZETA DO POVO, 2002).

Em 1970, o Plano de Agache foi resgatado e colocado em prática. Curitiba foi cenário de intensas transformações urbanas entre as quais a criação dos parques Barigüi e São Lourenço, e em 1974, iniciando o funcionamento do sistema de ônibus expresso. Partiu-se ainda da planificação da área central de maneira a direcionar o crescimento linear, permitindo uma certa autonomia aos bairros, bem como a definição da hierarquia das ruas e avenidas. E ao final dessa década veio a criação do Setor das Unidades de Preservação, assegurando os incentivos fiscais aos proprietários, em troca da revitalização desses imóveis, dos quais grande parcela está localizada no Centro.

Entre as décadas de 1980 e 1990 a capital superou a marca de um milhão de habitantes, apresentando os principais desafios de sua condição de metrópole. Ferrara (2007), discorre que nessa época sua legibilidade se apegou aos elementos de grande impacto visual, contribuindo para uma estratégia de marketing na cidade. Como

consequência disso pode ser verificado o amplo conhecimento acerca das ações relacionadas ao urbano em Curitiba.

[...] a grande tarefa é modelar a cidade entre potenciais orgânicos e necessidades básicas da vida diária, entre soluções técnicas e persuasão publicitária, entre desejos difusos e induções planejadas, entre arquitetura e urbanismo, entre forma e imagem, entre comunicação e persuasão. (FERRARA, 2007, p. 161).

Pode-se descrever que a história do Centro de Curitiba é concomitante à história do próprio município. A escolha do nome do bairro se refere ao núcleo ao redor do qual cresceu a cidade, a partir do século XVII. É nessa região, portanto, que se encontra o marco zero, e do qual se tomavam as distâncias para a demarcação das vilas. De acordo com o Instituto de Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC) (2009), o bairro já apresenta outros nomes, em diversos mapas antigos seu nome aparece simplesmente como Curitiba, como se a cidade se resumisse na cidade, e em seu entorno apenas fazendas ou campos inabitados.

O desenvolvimento da malha viária da região se constituiu em dois momentos: um pelos antigos caminhos que ligavam as vilas e outros núcleos urbanos ao Centro de Curitiba, e dos eixos de expansão urbana. Desde o início da colonização do território brasileiro, os caminhos foram se apresentando em locais onde as características topográficas possuíam melhores condições topográficas para os deslocamentos, e assim eram delineados ao longo de divisores de água e fundos de vale. Na cidade de Curitiba, os primeiros caminhos faziam a ligação das vilas ao Largo da Matriz, integrando-se com o passar dos anos à malha urbana.

Em 1940 por meio do Plano Agache e o sistema de vias radiais, gerou uma configuração que possibilitava a irradiação das vias a partir do Centro. Esse plano era influenciado pela divisão de funções presente na ideologia modernista, previu a criação de novas centralidades na cidade, contribuindo para o posterior processo de transformação das funções do seu centro principal. Em cada um desses novos centros foi identificado por uma função principal: como a militar, no Bacacheri; esportiva, no Tarumã; de abastecimento, no Mercado Municipal; de educação, no Centro Politécnico;

industrial, no Rebouças; administrativa, no Centro Cívico; e de lazer, em alguns parques da cidade.

BLASCOVI (2006), cita que após os anos de 1950, o Centro da cidade, ganhou essa legitimidade de centro, diante de características como um intensivo uso do solo urbano, e com a verticalidade das construções e com a função de conexão entre os bairros e de convergência do sistema de transporte coletivo, bem como por concentrar as sedes de grandes empresas e instituições. De forma que após essas ocorrências e conforme as complexidades que passaram a existir no bairro, as intervenções de caráter pontual foram dando lugar a ações de planejamento de forma mais abrangentes.

Podemos citar a primeira lei de zoneamento para a cidade de Curitiba, de 1953, que determinava para o Centro parâmetros, que tinham o objetivo de caracterizá-los não pelo viés da função residencial, priorizando outros usos, como o comercial. Diante da Lei de Zoneamento do Plano Diretor de Curitiba, em 1960, a fim de efetivar seu adensamento foram concedidos incentivos para seu estabelecimento, como para o uso residencial em especial nas áreas do bairro compreendidas pela chamada Zona Residencial III (BLASCOVI, 2006).

Em 1970, com base no modelo de expansão urbana, e a integração do uso do solo e sistema viário, muitas obras significativas foram implementadas no bairro, entre as quais o fechamento para automóveis da Rua XV de Novembro, que foi transformada num calçadão, como é hoje, bem como as alterações no sistema de transporte coletivo. Nesse novo sistema de transporte, foram criadas avenidas estruturais, com canaletas exclusivas para os ônibus expresso.

Ainda em 1970, com a implementação desse novo zoneamento, em busca de coibir o crescimento desenfreado das áreas residenciais periféricas da cidade. Por meio de medidas para limitar seu adensamento e ocupação, no entanto, incentivando o adensamento das áreas ao longo dos eixos estruturais. O zoneamento do Centro diante dessa lei contemplava uma única zona, a Zona Central, com altos coeficientes de aproveitamento, contudo reduzido à metade em comparação com os parâmetros de ocupação anteriores.

Na atualidade o zoneamento do bairro é determinado pela Lei Municipal No 9800/2000, que determina a criação de novos eixos de adensamento e de áreas de preservação, para a consolidação das diretrizes de gestão metropolitana, incentivo a atividades de geração de emprego e renda e participação da comunidade nos processos de gestão. Com essa legislação, o Centro de Curitiba está dividido em: Zona Central (ZC), Zona Residencial (ZR4), Setor Estrutural (SE), Setor Histórico (SH), e dois Setores Especiais (IPPUC, 2009).

Comparado às leis anteriores, para esse novo zoneamento do bairro, foram criadas algumas restrições em relação à taxa de permeabilidade do solo, afastamentos de divisas e especificações de lote mínimo.

Em meio à população residente no Centro, nas últimas décadas, houve uma redução do caráter de família tradicional, com pais e filhos. Existe um crescente número de pessoas na faixa etária dos 20 aos 29 anos, o que demonstra a demanda de moradias para estudantes, especialmente os que escolhem o bairro devido à facilidade de acesso a instituições de ensino, e o uso das linhas do transporte coletivo, e a busca por aluguéis mais acessíveis. Entretanto, a média de idade dos moradores do bairro é de 35 anos, maior do que a média de Curitiba.

O Centro se caracteriza hoje, como receptor de pessoas advindas dos diversos bairros da cidade, bem como dos municípios da região metropolitana. Conforme os dados do IPPUC, o Centro recebe por dia, o equivalente a oito vezes o número de moradores que possui. De forma que se confirma a intensa dinâmica pertinente em suas características, mas que é presente somente no horário comercial. Em outros horários, é identificado um intenso esvaziamento de pessoas circulando. A partir disso é possível perceber que o bairro passa a ser vivenciado de principalmente como um local de permanência por períodos limitados uma vez que, seus principais usos (serviços e comércio) atraem pessoas por algum tempo e em específicos horários.

Na regional de que o bairro faz parte, a Regional Matriz, é caracterizada como a que possui o maior número de estabelecimentos industriais, comerciais e de serviços. E caracterizada pelas atividades de comércio e serviços, sendo reforçado pelo conceito popular de que estar no Centro “é estar próximo a tudo o que se precisa”. Entre os

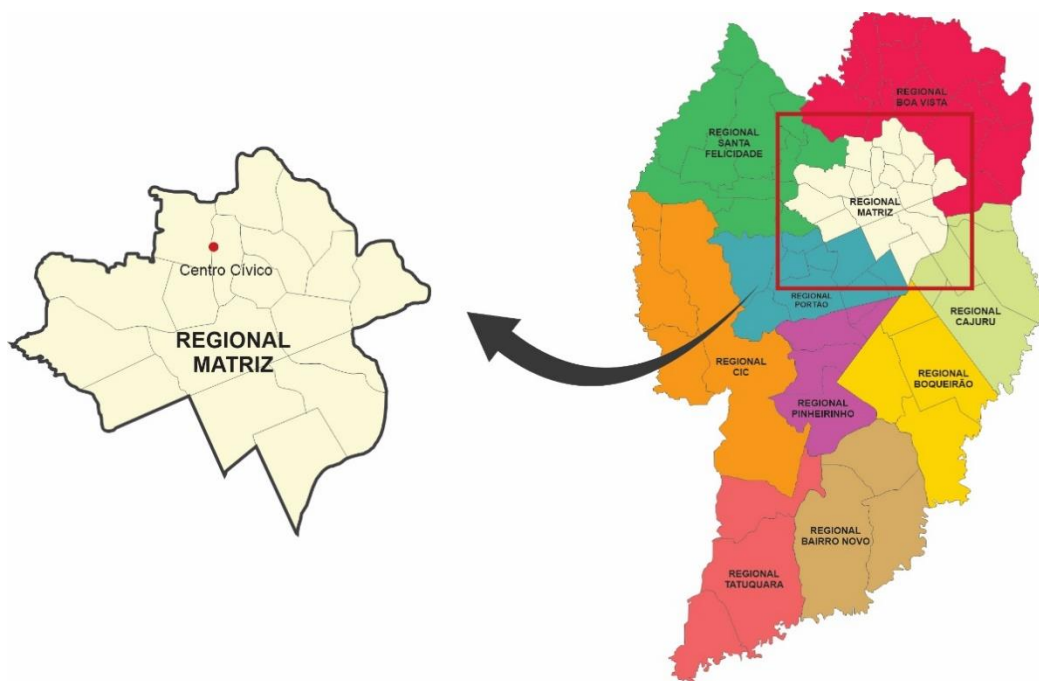
principais equipamentos de uso coletivo existentes no bairro estão os prédios de administração pública, educação, cultura, trabalho e infraestrutura e transporte.

Tendo em vista o breve histórico apresentado acima, o próximo item diz respeito ao atendimento a Educação Infantil no CMEI Centro Cívico localizado nesta Regional.

4.2.1.1 Centro Municipal de Educação Infantil Centro Cívico - Matriz

Neste item será apresentado um estudo sobre o Centro Municipal de Educação Infantil Centro Cívico o qual faz parte da Regional Administrativa Matriz (Figura 3).

FIGURA 3 - REGIONAL ADMINISTRATIVA MATRIZ



CMEI CENTRO CÍVICO – REGIONAL MATRIZ

REGIONAIS ADMINISTRATIVAS DE CURITIBA

Fonte: IPPUC - Banco de Dados - Acesso: 23/09/20

Dados de pesquisa documental organizados pela autora. OBS: escala indeterminada.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Prefeitura Municipal de Curitiba (2018), o CMEI Centro Cívico caracteriza-se como uma unidade educacional, que atende crianças de 0 a 5 anos, respeitando e envolvendo a família e a comunidade,

seguindo as mudanças que ocorrem em todos os segmentos da sociedade de forma dinâmica e globalizada, possibilitando que cada um interaja como sujeito atuante nela.

Deste modo, o CMEI Centro Cívico, entendendo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, reconhece a sua importância na promoção do desenvolvimento da criança pequena. O CMEI, como instituição educativo pedagógica, revela-se como espaço privilegiado para as crianças viverem, também, de diferentes modos, a sua infância. Uma de suas principais características é a possibilidade de criar diariamente, encontros entre criança/criança, crianças/adultos, adultos/adultos e adultos/crianças/familiares que compartilham tempos e espaços no dia-a-dia educativo.

Ao considerar as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos e portadoras de vez e voz, o CMEI Centro Cívico e seus profissionais se dispõem a refletir e agir no ideário moderno de infância e de criança. Isso porque compreendem a infância como um tempo social repleto de singularidades e de que os modos de viver a condição de criança se manifestam, no cotidiano institucional, com diferentes formas expressivas.

O CMEI considera como objetivo central da ação pedagógica na Educação Infantil a ampliação do repertório cultural das crianças, respeitando os direitos de aprendizagem na educação infantil que perpassam pelas ações de brincar, comunicar, explorar, participar e conhecer.

Os professores recebem orientações para que planejem atividades desafiadoras para e com as crianças; atividades que as desafiem a fazer narrativas, descrições, comparações, relações, construções em várias dimensões, explorando diferentes espaços e materiais; atividades que as provoquem a pensar, tomar decisões e resolver problemas; atividades que tomem como referência conceitos fundamentais que precisam ser explorados em espaços coletivos de Educação Infantil, conforme mapa conceitual e expectativas de aprendizagem definidas em sua Proposta Curricular.

Essas dimensões do planejamento sinalizam a necessidade e a possibilidade de uma rotina heterogênea e de um planejamento que seja centrado na partilha entre adulto e criança por meio de Projetos. A Educação Infantil trabalha, prioritariamente, com o intuito de atender ao que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05/2009), garantindo o desenvolvimento integral das crianças.

No que diz respeito a caracterização da Instituição, o Centro Municipal de Educação Infantil Centro Cívico anteriormente era denominado de “Creche Servidores I”. A inauguração da creche foi em 15 de dezembro de 1988 e tinha capacidade para atender 120 crianças. Nesse momento, foi criada com a finalidade de atender exclusivamente os servidores municipais.

Foi construída com recursos do Instituto da Previdência Municipal de Curitiba-IPMC e vinculada à extinta Secretaria Municipal da Criança. Na época, a sua placa de inauguração registrava a homenagem do povo de Curitiba à escritora Cora Coralina e especial agradecimento ao Conselho Municipal da Condição Feminina e IPMC.

Em seguida, no ano 2000, atendendo às exigências da Deliberação 003/99 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, a unidade passou a ser denominada “Centro Municipal de Educação Infantil Servidores I”. Em seguida, no ano de 2004, os objetivos de atendimento se estenderam para a comunidade em geral. Em 2005, o CMEI ganhou novas instalações para garantir maior oferta de ensino para outras crianças, pois adquiriu duas novas salas. Assim, passou a atender 150 crianças. Em abril de 2012, o CMEI Servidores I passou a se chamar “Centro Municipal de Educação Infantil Centro Cívico” (CMEI), nome este que é preservado até hoje.

Voltando um pouco para seu histórico, vale lembrar que no início as atividades eram realizadas pelas atendentes, profissionais que trabalhavam diretamente com as crianças, hoje são denominados professores de educação infantil. Nesse período, as técnicas (profissionais com formação em Psicologia, Serviço Social e Pedagogia) do Programa Creche da Secretaria Municipal da Criança acompanhavam o trabalho desenvolvido na unidade, oferecendo treinamentos e cursos, além de orientar os professores nas atividades de cuidado e educação.

Ainda fazendo um retrospecto histórico, é importante frisar que no ano de 1990 foi alocada uma professora, proveniente da Secretaria Municipal da Educação para atendimento em meio período a turma do Pré. Em novembro de 1992, foi instituída a Associação de Pais, Professores e Funcionários – APPF; até então, os assuntos relacionados ao andamento da unidade eram resolvidos por uma comissão formada por pais.

Em fevereiro de 2003, com a vinculação dos CMEI's à Secretaria Municipal da Educação, inicia-se o trabalho da pedagoga na unidade para a orientação pedagógica dos profissionais que atuavam com as crianças. Atendendo aos anseios da comunidade, em março de 2004, a Associação de Pais, Professores e Funcionários deliberaram que as vagas ociosas fossem ofertadas às crianças provenientes da comunidade local.

Em 2005, o CMEI recebeu novo dimensionamento no quadro de professores, possibilitando oito horas semanais de permanência, sob a coordenação e orientação da pedagoga. Este momento de permanência era destinado para reflexões sobre o trabalho desenvolvido junto às crianças, aprofundamento de seus estudos, planejamento e avaliação do trabalho e capacitações.

O momento atual caracteriza-se pelo estudo e pesquisa na busca de alternativas em direção a melhoria constante da qualidade na Educação Infantil na perspectiva de possibilitar às crianças a vivência da infância na sua plenitude, valorizando-a como tempo peculiar no desenvolvimento humano.

O Centro Municipal de Educação Infantil Centro Cívico atende crianças de 3 meses a 5 anos de idade, primeira etapa da Educação Básica, conforme estabelece a legislação vigente. Entre as Leis estão as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010) e em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), bem como da Deliberação n.º 02/2012, Conselho Municipal de Educação de Curitiba – CME/Curitiba. Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais é importante ressaltar que a primeira etapa da educação básica ofertada em creches e pré-escolas tem as seguintes características:

Espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2010, p. 13).

O CMEI Centro Cívico está localizado no bairro Centro Cívico e atende uma clientela proveniente de funcionários públicos municipais, empregados do comércio, servidores públicos estaduais, pessoas que trabalham ou residem na região.

O nome do bairro surgiu nos anos 40, quando o urbanista francês, Alfred Agache, dentro de suas propostas para o novo Plano Urbano de Curitiba, propôs a criação do Centro Cívico. A construção do Centro Cívico ocorreu na gestão do governador Bento Munhoz da Rocha Neto, com o intuito de abrigar o centro administrativo do Estado e Município. Projetado pelo arquiteto Xavier Azambuja, o Centro Cívico foi inaugurado em 1953.

Atualmente, o bairro abriga diversos prédios dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário do Estado do Paraná: o Palácio Iguazu, a Assembléia Legislativa, o Tribunal do Júri, o Tribunal de Contas e o Tribunal da Justiça. Próximo a esse complexo está o Palácio 29 de Março, sede da Prefeitura Municipal de Curitiba e vários órgãos do governo municipal.

Situado próximo ao centro da cidade, o bairro possui uma boa infraestrutura: agências bancárias, supermercados, hotéis e um shopping. No bairro também estão situados o museu Oscar Niemeyer e o Bosque João Paulo II, mas conhecido como o Bosque do Papa. O comércio e o setor de serviços atendem as necessidades da população local, caracterizada por um alto nível sócio econômico.

O Projeto Político Pedagógico contempla ações educacionais visando à qualidade de ensino na educação infantil e está amparado pela legislação municipal, estadual e nacional em vigor.

Fazendo um resgate histórico da legislação nacional na área da Educação, é importante ressaltar a importância do respaldo da Constituição Federal de 05 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988). A Lei aborda em seu artigo 193, Título VIII - Da Ordem Social, que tem por objetivos “o bem estar e a justiça sociais”, assegurando para a infância brasileira no artigo 203, na Seção I – Da Assistência Social “a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência...”. Posteriormente no artigo 205, Seção I – Da Educação, afirma que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao

pleno desenvolvimento da pessoa” (BRASIL, 1988, Art. 205). Dentro dessa visão o CMEI embasa seus objetivos de ensino.

Ainda na Constituição Federal, no artigo 208, inciso IV, “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. A mesma legislação afirma ainda no capítulo VII, artigo 227, da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2010, Art.227).

Outra Lei que garante o direito de atendimento da criança na educação infantil é o Estatuto da Criança e do Adolescente, disposto pela Lei n.º 8.069, de julho de 1990, colocando basicamente os mesmos princípios norteadores acerca da responsabilidade familiar, da comunidade e do poder público:

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 (BRASIL, 1990, Art. 4º).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as formas de organização para o atendimento às crianças até cinco anos de idade e encaminha o princípio do direito à educação, determina que:

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. (BRASIL, 2013, Art. 29).

No artigo 30 afirma sobre a oferta de ensino que poderá acontecer em: “creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”:

A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns. I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (BRASIL, 2013, Art. 31).

A Deliberação n.º 02/2012 de 10 de outubro de 2012 (CME/Curitiba), estabelece no artigo 1º que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, constitui direito inalienável da criança de zero a cinco anos, a quem o Estado tem o dever de atender em complementação à ação da família e da comunidade”. E no artigo 2º, que “a educação infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos, contribuindo na ampliação de suas experiências e conhecimentos sobre si e o mundo em que vive” (CMEI, 2002, Art. 2º).

Nesse sentido, o CMEI se respalda legalmente para atender crianças e a comunidade, valorizando as diferenças e respeitando as individualidades de cada criança que chega a esta instituição para dar os primeiros passos na educação formal.

Quanto a caracterização da clientela e da comunidade em que está situada a Instituição, de acordo com dados contidos no Projeto Político Pedagógico da instituição, grande parte das famílias da comunidade possui um ou dois filhos, e uma pequena parcela possui de três a quatro filhos.

Para levantamento dos dados necessários para compor as características da comunidade atendida foi elaborado e distribuído um questionário com 11 perguntas. Das 140 famílias, 96 responderam o questionário, ou seja, 68,57%.

De acordo com as respostas obtidas a organização familiar se baseia no formato tradicional de pai, mãe e filho, ou seja, cerca de 79,7%, vive junto com o pai e com a mãe; 13,1% vivem com a mãe; 4,8% vivem com a mãe e avós e 2,4% vivem com avós.

Quanto ao nível de escolaridade das mães, ficou constatado que: 14,7% fizeram pós-graduação; 28% concluíram o ensino superior; 13,3% iniciaram o ensino superior; 38,7% concluíram o ensino médio; 2,7% concluíram o ensino fundamental; 2,6% freqüentaram o ensino fundamental por mais de 4 anos.

Já em relação aos pais, percebeu-se o seguinte nível de escolaridade: 10,3% fizeram pós-graduação; 22,1% concluíram o ensino superior, 20,6% iniciaram o ensino superior; 38,2% concluíram o ensino médio; 7,3% concluíram o ensino fundamental e 1,5% frequentaram o ensino fundamental por menos de 4 anos.

No que refere à ocupação dos pais, foi constatado que: 31,5% são funcionários públicos municipais; 27% trabalham no comércio; 13,9% desenvolvem atividades de economia informal; 13,8% realizam serviços temporários; 3,1% são funcionários públicos estaduais; 1,5% são empresários do comércio e 9,2% estão, no momento, desempregados.

Quanto à ocupação das mães, 23,5% são funcionárias públicas municipais; 41% trabalham no comércio; 4,1% desenvolvem atividades de economia informal; 4,1% trabalham na indústria; 1,4% são funcionárias públicas estaduais; 1,3% realizam trabalhos temporários; 3,3% realizam trabalhos domésticos e 2,3% estão, no momento, desempregadas.

Em razão da maioria dos pais desempenharem funções que exigem qualificação, constata-se que a média salarial das famílias concentra-se entre 3 a 5 salários mínimos, 35,2%. Já 21,5% declararam ter renda de 1 a 3 salários mínimos; 53,3% declararam ter renda superior a 5 salários mínimos.

Quanto ao tipo de moradia, as informações revelaram que 57,3% das famílias residem em casa própria e houve uma igualdade de 21,35% quanto aos dados das famílias que moram em casas alugadas ou cedidas.

Em relação à localização das residências, 67,1% moram em diferentes bairros; 22,4% moram no bairro Centro Cívico e 10,5% moram em municípios da Região Metropolitana de Curitiba (Almirante Tamandaré, Colombo, São José dos Pinhais e Pinhais).

Os dados acima justificam o tipo de transporte utilizado pelas famílias para chegarem até o CMEI: 58,7% vêm de transporte particular; 25,3% utilizam o transporte coletivo, 4% vêm de transporte escolar e 12% vem a pé ou bicicleta.

Quanto ao lazer, às famílias se divertem em passeios a shopping, parques, cinemas e visita aos parentes. Os motivos que levaram as famílias à escolha do CMEI Centro Cívico, de acordo com as informações, são vários: para 54,5% o principal

motivo da matrícula foi à boa referência que tiveram da unidade; 22,1% matricularam seus filhos neste CMEI por motivo de proximidade do trabalho; 21,4% pela proximidade da casa; 12% afirmam escolher o CMEI pela confiança no trabalho realizado. Entre as respostas, a maioria dos pais teceu algum tipo de referência ao bom desempenho dos profissionais no atendimento às crianças e a qualidade da educação.

Quando questionados sobre o que desejam sobre a educação dos filhos no CMEI, 35,3% consideram importante a socialização, ou seja, que a criança saiba conviver com outras crianças; 29,4% esperam que o trabalho no CMEI contribua para o desenvolvimento físico e psicológico das crianças, 23,5% almejam que o CMEI propicie atividades diversificadas e 11,8% indicam o bom atendimento às necessidades das crianças.

No que concerne a organização do Espaço físico, o CMEI Centro Cívico tem a sua organização do espaço físico contando com as seguintes instalações e equipamentos: 6 salas de atendimento às crianças; pátio interno – espaço utilizado para a realização de atividades – espaço destinado ao refeitório das crianças e as integrações entre as salas; sala de diretoria; sala de coordenação pedagógica; refeitório para funcionários; cozinha; lactário; lavanderia; sanitários; almoxarifado; solários e parque.

No que diz respeito às instalações, o CMEI possui atualmente:

Instalações sanitárias completas própria para o uso das crianças; instalações sanitárias para o uso exclusivo dos adultos; instalações sanitárias adequadas ao uso de pessoas com deficiência (banheiro adaptado para cadeirantes); instalações internas e externas adaptadas para o uso de pessoas com deficiência – acessibilidade arquitetônica: acessos e rampas e acessibilidade a todos os espaços do CMEI; área coberta para atividades externas compatíveis com a capacidade de atendimento; área ao ar livre, incluindo áreas verdes, possibilitando o desenvolvimento de atividades educativas por grupo: solário com brinquedos, um parquinho padrão com caixa de areia e espaço verde, um parquinho de plástico injetado em área pavimentada; sala mama nenê, sala de permanência e lavanderia; área livre (para atividades de expressões físicas, artísticas e de lazer, incluindo áreas verdes: 4 canteiros para horta medindo

3,50 x 4,00m cada um, parque com caixa de areia medindo aproximadamente 7,50 x 5,50m, parque em área verde medindo aproximadamente 6,50 x 4,50m.

No que diz respeito aos equipamentos, o CMEI possui atualmente:

Equipamentos de uso comum: 01 televisão, 01 microondas, 02 impressoras, 01 dvd, 04 computadores, 01 data show, 15 tablets, 02 geladeiras, 01 máquina de lavar, 01 máquina de secar.

Material didático – pedagógico: 07 quebra-cabeças, 03 blocos lógicos, 10 fantoches, 35 brinquedos, 08 jogos de encaixe, 08 jogos de memória, 10 bambolês, 09 bolas, 04 alfabetos móvel, 02 dominós e acervo bibliográfico. O mobiliário da instituição é adequado as crianças e encontra-se em bom estado de conservação.

Quanto a caracterização dos profissionais da Instituição, as atividades no CMEI são desenvolvidas por um grupo de profissionais que contam com o apoio do Conselho do CMEI e Associação de Pais, Professores e Funcionários - APPF.

Os profissionais são formados pela Equipe Pedagógica Administrativa, composta pelo Diretor, Suporte Técnico-Pedagógico e Agente Administrativo; os Professores do Magistério, Professores de Educação infantil e os integrantes da equipe auxiliar de serviços gerais de limpeza e alimentação.

TABELA 4 - QUANTITATIVO DE FUNCIONÁRIOS

SETOR	FUNCIONÁRIOS	QUANTIDADE
Pedagógico	Professores	23
Serviço	Cozinheiros	03
	Limpeza	03
	Vigias	01
Administrativo	Diretor	01
	Pedagoga	01
	Agente ADM	01
	Apoio Pedagógico	02
TOTAL		35

Fonte: Site PMC - Projeto Político Pedagógico. Acesso: 30/09/19.
Dados de pesquisa documental organizados pela autora.

Os Professores do Magistério possuem carga horária de 20 horas, o Suporte Técnico Pedagógico (Pedagogo) é de 20 horas semanais, os Professores de Educação Infantil, Diretor, Agente Administrativo e Apoio Administrativo com carga horária diária é de 8h. Todos são contratados mediante concurso público.

Os serviços de limpeza e alimentação são terceirizados. O setor de limpeza é composto por 3 profissionais com carga horária de 40 horas, ou seja, 8 horas diárias e o setor de alimentação é composto por 3 profissionais, com carga horária de 40 horas semanais, 8 horas diária, sendo uma para atender o lactário (berçário I e berçário II).

A direção envolve-se com questões administrativas no que se refere ao acompanhamento dos processos operacionais do CMEI, tais como: processo de matrículas das crianças, documentação, efetivação do calendário escolar, controle e provisão dos recursos materiais e físicos, entre outras.

As atribuições do Suporte Técnico-Pedagógico estão direcionadas para as questões pedagógicas, no que se refere ao relacionamento CMEI / família, entrevista com os pais, à adaptação e desenvolvimento das crianças, encaminhamento das crianças aos serviços especializados, orientação e assessoramento à equipe de profissionais, com vistas a permanente melhoria da qualidade de educação.

As funções administrativas e pedagógicas estão inter-relacionadas e são desenvolvidas em conjunto pela diretora, pedagoga e o agente administrativo.

O Agente Administrativo está responsável pelo Sistema de Gestão Educacional - SGED, que envolve matrículas documentação da unidade, acompanhar, em conjunto com a equipe pedagógica, equipe docente e educadores, a verificação de frequência das crianças, receber e prestar atendimento à comunidade pessoalmente ou por telefone, fornecendo informações e esclarecimentos, de forma clara, coerente e precisa, de acordo com a legislação vigente, sempre que necessário, entre outras. O apoio administrativo é realizado por funcionários, que estão impedidos temporariamente de atuar nas suas funções, decorrente de laudo médico.

O trabalho junto às crianças é desenvolvido pelos professores que recebem as crianças no início do dia, desenvolvem atividades lúdicas de cuidado e educação durante todo o período da criança na unidade e as entregam no final do dia. Todo o trabalho tem como objetivo o desenvolvimento integral das crianças, complementando a ação da família.

A escolha de turma é realizada através de entrevista com professores que indicam suas opções e intenções pedagógicas em desenvolver um trabalho de continuidade com a turma.

Os professores também têm participado do Projeto Educultura, de iniciativa da Secretaria Municipal da Educação - SME, buscando constante inovação no processo educativo. A alimentação das crianças e o serviço de limpeza são realizados por empresas terceirizadas pela Secretaria Municipal da Educação.

Sobre oferta da Instituição,

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei no 12.796, de 2013).

O CMEI Centro Cívico possui um total de 150 alunos, com oferta em período integral (de segunda a sexta-feira das 7h30 às 18h30) e atende às seguintes modalidades da Educação Infantil:

Creche: para crianças até 3 anos;

Pré-escola: para crianças de 4 e 5 anos.

As turmas são organizadas da seguinte forma:

TABELA 5 - QUANTIDADE DE CRIANÇAS POR NÍVEL E FAIXA ETÁRIA

	NÍVEL	Nº CRIANÇAS /TURMA	FAIXA ETÁRIA
CRECHE	Berçário I	18	3 meses a 1 ano e 6 meses
	Berçário II	18	1 ano e 7 meses à 2 anos e 7 meses
	Maternal I	22	2 anos e 5 meses à 3 anos e 7 meses
	Maternal II	28	2 anos e 5 meses à 3 anos e 7 meses
PRÉ-ESCOLA	Pré I	32	4 anos
	Pré II	32	5 anos
TOTAL DE CRIANÇAS:		150	

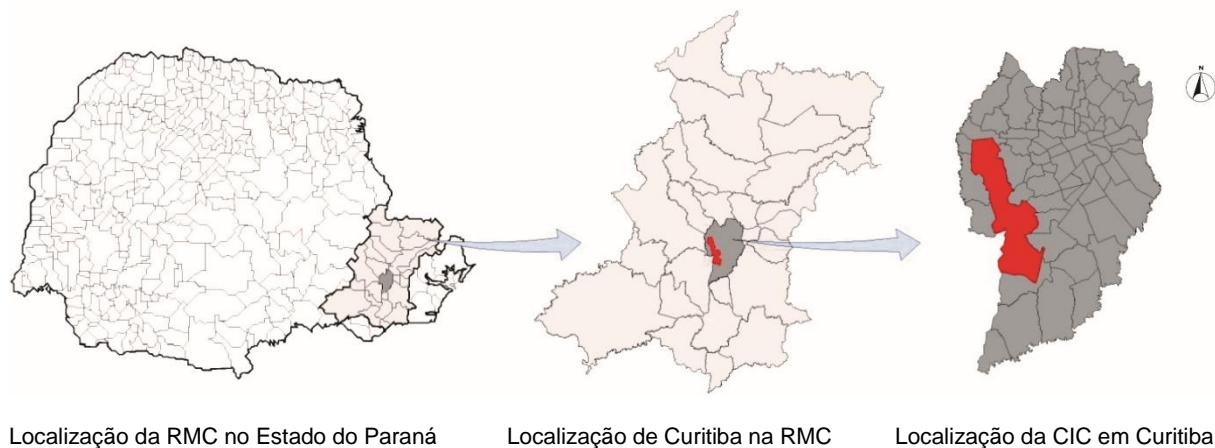
Dados de pesquisa documental organizados pela autora.

4.2.2 Regional CIC - Atendimento a Educação Infantil

A Cidade Industrial de Curitiba – CIC é o maior bairro de Curitiba, ocupando 10,04% de seu território, acerca de 9 km do centro, com uma área de 4.337,80 ha. Ela corresponde ao distrito industrial da capital paranaense e localiza-se nas porções noroeste, centro-oeste e sudoeste do Município. Faz parte da Regional Administrativa

CIC²², juntamente com os bairros Riviera, Augusta e São Miguel, fazendo divisa com os bairros Orleans, Riviera, Augusta, São Miguel, Tatuquara, Pinheirinho, Capão Raso, Novo Mundo, Fazendinha e Campo Comprido.

FIGURA 4- LOCALIZAÇÃO DO BAIRRO CIDADE INDUSTRIAL



Fonte: IPPUC - Banco de Dados - Acesso: 23/09/20

Dados de pesquisa documental organizados pela autora. OBS: escala indeterminada.

O Estado do Paraná até o final da década de 1960, tinha sua economia centralizada exclusivamente em torno do setor primário. Sua capital, Curitiba era caracterizada na economia terciária e administrativa. Nesse período a cidade era constituída por indústrias tradicionais, predominantemente formadas por pequenas e médias empresas no ramo de produtos agrícolas e minerais, como olarias, torrefadoras de café, madeireiras, moveleiras e frigoríficos. E apresentavam escassez no fornecimento de telecomunicações, transportes e ligações rodoviários e energia devido a essas carências não era possível estabelecer uma industrialização expressiva.

Nascimento (1991), cita que entre as principais indústrias de Curitiba estavam a Fundação Müller no Centro Cívico; a Fábrica de Biscoitos Lucinda, na Av. João Gualberto, a Fábrica de Pianos Essenfelder, As Refrigerações Paraná em Guabirota, as Indústrias Todeschini, na Av. Silva Jardim e as moveleiras Guelman e Paciornick, no centro da cidade se localizam as fábricas da Matte Leão, a Brahma, e a Fiat Lux, no

²² A Regional CIC foi criada em 2005. Anteriormente o bairro Cidade Industrial fazia parte de três diferentes administrações regionais: Santa Felicidade (CIC-Norte), Portão (CIC-Centro) e Pinheirinho (CIC-Sul).

bairro Rebouças. Outro ponto a ser destacado é que mesmo no início houvesse uma tentativa de planejar a industrialização conforme o Plano Agache de 1943, que alterou parte do bairro Rebouças no primeiro distrito industrial da cidade, resultou em construções industriais dispersas. Para Fenianos (2001), o que o Plano Agache não previa era o crescimento futuro da cidade em relação a proximidade do centro da cidade ao bairro Rebouças acarretando a necessidade de transferir o centro industrial para outra área.

No ano de 1964, foi aberta à concorrência, em âmbito nacional, onde foi escolhida uma empresa para elaborar o Plano Diretor de Curitiba. E a escolha foi a Sociedade Serete de Estudos e Projetos Ltda., de Isaac Milder, do Estado de SP, que designou o escritório do arquiteto Jorge Wilhelm na formação de uma equipe multidisciplinar, e se responsabilizar pelas análises e propostas urbanísticas.

No desenvolvimento desse plano, Wilhelm em conjunto com equipe do Departamento de Urbanismo da Prefeitura de Curitiba, na gestão do prefeito Ivo Arzua Pereira estipulou como Assessoria de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba – APPUC, e em 1965 que posteriormente tornou-se a IPPUC (Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba). Esse Plano Preliminar de Urbanismo de Curitiba foi realizado em 1965 como um piloto de como deveria ser constituído o Plano Diretor, com o compromisso do IPPUC em desenvolvê-lo (MENDONÇA, 1998).

Esse Plano Preliminar de Urbanismo, previa que Curitiba ingressaria em uma fase mais acelerada e homogênea de industrialização, com uma estimativa de 5ha de área definida para indústrias em curto prazo e 20ha para prazos médios. Propôs então,

[...] uma zona preferencialmente industrial (norte) (ZI2), para estabelecimentos sem resíduos nocivos e uma zona exclusivamente industrial (sul) (ZI1), para o restante da indústria; ao sul, no Prado de São Sebastião, poderá vir a se criar um distrito industrial (DI) que se distinguiria das demais ZI por um maior grau de integração social entre seu comércio, habitação e recreação com atividade fabril. [...] Não considerou-se, no entanto, conveniente a criação desse DI antes de consideravelmente ocupado o solo contíguo, a fim de não criar vazios urbanos ou densidades ínfimas; Ao longo da Estrada do Xisto poderão ser permitidos depósitos e serrarias lá localizados com propriedade (IPPUC, 1965, p. 166).

Wilheim como um dos pioneiros na criação do Plano Preliminar, ficou responsável pelo planejamento do previsto pólo industrial. E que foi concedido pelo apoio do IPPUC e da URBS (Urbanização de Curitiba S/A), que gerou a criação do Projeto Integrado, com a proposta de que o núcleo industrial não deveria ser marginalizado, porém era preciso integrá-lo à cidade por meio de cinco eixos conectores, com distâncias médias de 11 km, conectando a CIC a área urbana (MENDONÇA, 1998; SGANZERLA, 1991). De acordo com Cássio Taniguchi (1991), que posteriormente se tornou diretor da URBS, requisitou que o governo federal alterasse a diretriz do Contorno Sul a fim de que passasse dentro da Cidade Industrial, levando a uma economia de recursos para a implantação do eixo principal.

A definição dos limites da área industrial foram estipulados na gestão do então prefeito Ivo Arzua Pereira. E foi escolhida a área Prado de São Sebastião, que possuía uma extensão de 43,7 milhões de metros quadrados estava localizada na região oeste da cidade. Ainda tinha um declive médio de 0,5%, colaborando para que o plano fosse suficiente para englobar construções sem a demanda de grandes adaptações do terreno. Bem como tinha boa posição em detrimento aos ventos predominantes, com isso era possível controlar e direcionar os resíduos gasosos nocivos, que eram inerentes às indústrias, em relação ao centro da cidade e para as zonas habitacionais. A região era constituída por terrenos baldios e chácaras. Nessa área eram instalados imigrantes poloneses ao norte, nas imediações de Santa Felicidade, Rondinha, italianos.

Mesmo diante de todas as vantagens de sua localização ainda existiam alguns desafios. Como a rigorosa legislação ambiental que pleiteou a implantação da CIC. Com o propósito de criar um setor industrial que permitisse a convivência plena com a cidade, inserido na malha urbana, destoando do perfil predominante das áreas industriais nacionais nesse período que eram caracterizadas por degradação, poluição e estavam geralmente localizadas nas periferias. Entretanto, Curitiba buscava por empresas que pudessem se adequar a um plano habitacional e viário controlado (MENDONÇA, 1998).

Outro ponto a ser ressaltado, era apontado pela necessidade de circulação viária facilitada, como era exigida pelas indústrias, para desempenhar uma logística mais

eficaz, foi um dos pontos que condicionou o projeto. No plano era previsto que a área destinada à CIC fosse cortada em seu eixo longitudinal por uma rodovia federal com aproximadamente 15 km de extensão, que determinou-se como parte do Contorno Sul e tinha a função de desviar o tráfego pesado da Zona Central da cidade, bem como efetivar a ligação da BR-277 (Curitiba a Foz do Iguaçu e Norte do Paraná) e a BR-116 (Curitiba a São Paulo e Porto Alegre) com acessos para a BR-468 (Curitiba a Joinville e Florianópolis) e para a BR-277 (Curitiba – Paranaguá). Além disso, o acesso ao centro urbano seria realizado por avenidas que permitiam melhores conexões e que esse trajeto em média não ultrapassaria 11 km.

Seria criado também, na própria área, setores e sub-setores formados por áreas habitacionais, de lazer, de serviços, e com a preservação das áreas verdes no fundo do vale. O objetivo era viabilizar o equilíbrio e autonomia de uma área urbana independente, e com a proposta de oferecer todas as condições necessárias para que a mão-de-obra pudesse habitar próxima do seu local de trabalho. (BUSATO, 1991). Tudo isso veio de encontro com os 43,7 metros quadrados, que formariam a futura CIC.

O projeto definitivo da CIC foi inaugurado pelo então governador do Paraná, Pedro Viriato Parigot de Souza, em 19 de janeiro de 1973, e assinado pelo Prefeito Jaime Lerner por meio do decreto municipal nº 30 de 1973, que detalhava os limites da área, no que permeava à desapropriação. Paralelamente, foi realizado um convênio entre os governos do Estado do Paraná, por meio de seus órgãos de administração direta e indireta, e com a Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), buscando fornecer toda a infra-estrutura necessária à instalação de indústrias que fossem ali implantadas. Os intermediários do convênio, eram os governos estadual e municipal, e os parceiros como SANEPAR, COPEL, BADEP, TELEPAR, BRDE e o Conglomerado Financeiro Banestado.

Foi determinado que era responsabilidade à PMC, através da URBS, a criação dos projetos de urbanização da CIC, inclusive a terraplanagem e pavimentação, bem como a desapropriação, a liberação e venda de terras reconhecidas como de utilidade pública para elaboração do projeto. Caberia ao governo do Estado promover o atendimento às necessidades de infra-estrutura com disponibilização de água e esgoto

(SANEPAR), energia elétrica (COPEL), de telefone e telex (TELEPAR), bem como conceder financiamentos para implantação ou expansão das indústrias (BADEP).

Uma vez que os terrenos estivessem urbanizados, seriam revendidos às indústrias interessadas em transferir-se para Curitiba, ou que, já estando no Município, não contassem mais com a possibilidade de expansão nos locais onde se encontravam. Tornando-se uma oportunidade interessante para os industriais locais, especialmente entre os mais atingidos pelas alterações ocorridas com o zoneamento urbano e sofrido restrições em suas atividades industriais.

Contudo, de acordo com OLIVEIRA (2001b), no preço da venda dos terrenos não foram contabilizados, nem os custos da urbanização, nem os custos das desapropriações. Os órgãos públicos acabaram subsidiando a instalação e ampliação de muitas empresas. Os maiores gastos nesse processo correram por conta da URBS, encarregada de atividades relacionadas à infraestrutura, gerando uma enorme dívida que limitou a capacidade de endividamento do Município durante muitos anos.

A URBS, criada em 1961, sempre se dedicou a executar os programas de obras da cidade, principalmente na área de pavimentação. Contudo, a partir de 1972 ela passou a se envolver prioritariamente com o projeto da CIC. Mais tarde com o crescimento deste projeto, foi criada a CIC S.A., desdobrada da URBS, sendo que esta retornou então, exclusivamente, ao seu papel de implantação de infraestrutura urbana.

A CIC foi inaugurada oficialmente em 5 de março de 1975. Concomitante a sua inauguração diante de três das 40 indústrias em implantação já estavam funcionando e outras nove se preparavam para iniciar suas atividades. Contudo, para a completa instalação de toda a infraestrutura, em decorrência dos processos de desapropriações perduraram por quatro anos.

Outro aspecto é que a viabilidade financeira da implantação decorreu dos recursos do orçamento de investimentos do Município, que somavam 30% da receita global, e por meio de recursos financiados. Para a execução de parte da infraestrutura, como a pavimentação das vias, utilizou-se o instrumento da contribuição de melhoria (SGANZERLA, 1991).

Entre os diversos fatores que estimularam o interesse das indústrias para a CIC. Primeiramente, a posição geográfica de Curitiba que é privilegiada e detém um centro

com grande potencial consumidor, e por se tratar de um importante porto exportador do país, Porto de Paranaguá e que mantém uma ligação entre a região Sudeste denominada como a mais desenvolvida do país e com o Extremo Sul. E ainda por possuir um sistema viário e de transporte que permitia o acesso aos locais de trabalho com grandes vantagens sobre outras cidades do mesmo porte no país. Pela existência de um sistema de saúde de qualidade e com áreas de lazer como parques e praças, que apresentavam a caracterização de maior qualidade de vida. E ainda, pelo fato que Município eram formados por uma boa infra-estrutura de ensino em todos os níveis, especialmente profissionalizante e universitário, como exemplo de destaque podemos citar a Escola Internacional e o CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná).

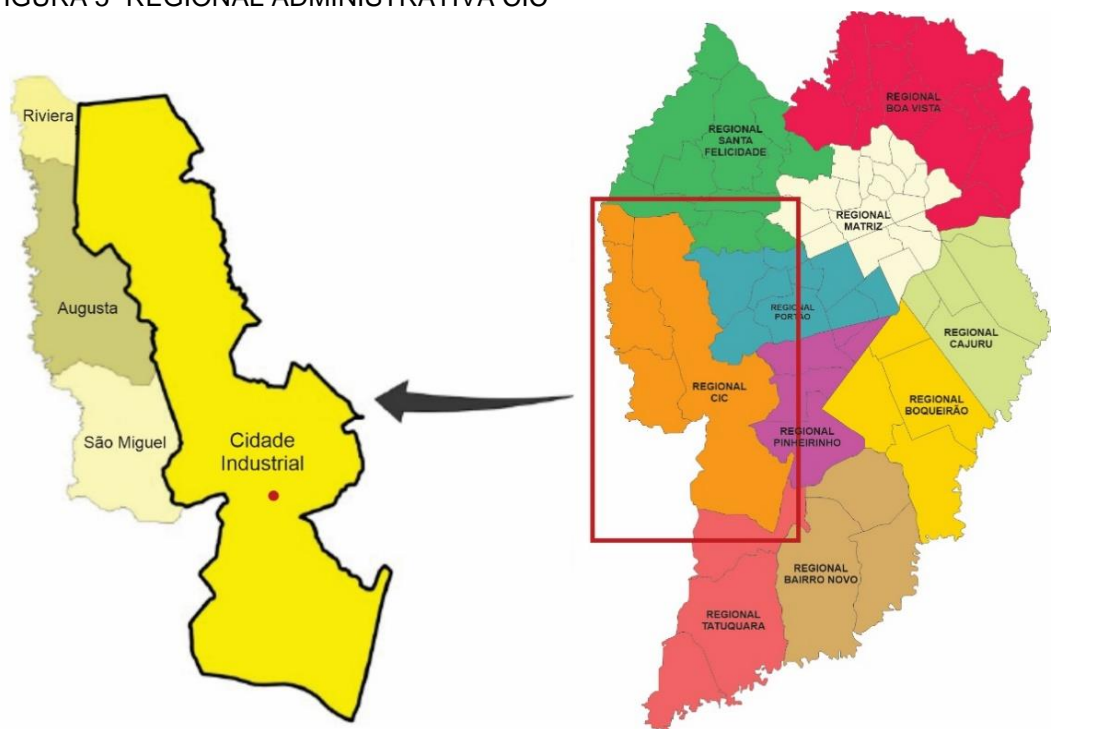
O processo de ocupação da CIC está associado, também, a um processo de expansão de assentamentos irregulares, decorrente da atração de mão-de-obra associada a um projeto de industrialização. Um grande contingente populacional, principalmente de migrantes, veio a Curitiba em busca de melhores condições de vida. A migração, que contribuiu com a maior parcela do explosivo crescimento demográfico verificado a partir de então da década de 1980, diminuiu o perfil de renda da população curitibana e fez nascer bolsões de pobreza absoluta em proporções anteriormente não observadas (IPPUC, 1991).

Tendo em vista o breve histórico apresentado acima, o próximo item diz respeito ao atendimento a Educação Infantil no CMEI Oswaldo Cruz II localizado nesta Regional.

4.2.2.1 Centro Municipal de Educação Infantil Oswaldo Cruz II – CIC

Neste item será apresentado um estudo sobre o Centro Municipal de Educação Infantil Oswaldo Cruz II o qual faz parte da Regional Administrativa CIC (Figura 6).

FIGURA 5- REGIONAL ADMINISTRATIVA CIC



CMEI OSWALDO CRUZ II – REGIONAL CIC

REGIONAIS ADMINISTRATIVAS DE CURITIBA

Fonte: IPPUC - Banco de Dados - Acesso: 23/09/20

Dados de pesquisa documental organizados pela autora. OBS: escala indeterminada.

A respeito da caracterização da Instituição, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Prefeitura Municipal de Curitiba (2015), o CMEI Oswaldo Cruz II caracteriza-se como uma unidade educacional, que atende crianças de 0 a 5 anos, respeitando e envolvendo a família e a comunidade, seguindo as mudanças que ocorrem em todos os segmentos da sociedade de forma dinâmica e globalizada, possibilitando que cada um interaja como sujeito atuante nela.

O Centro Municipal de Educação Infantil Oswaldo Cruz II, foi inaugurado no dia 5 de novembro de 1980, na administração do Prefeito Jaime Lerner. Na época era uma creche de caráter comunitário e funcionavam três salas, sendo elas: berçário, maternal e jardim.

- Berçário com crianças de 3 meses a 2 anos - 22 crianças e 2 educadoras.
- Maternal com crianças de 2 anos a 4 anos - 35 crianças e 1 educadora.

- Jardim com crianças de 4 anos a 6 anos - 35 crianças e 1 educadora.

Havia quatro educadoras chamadas de babás, uma cozinheira, uma lavadeira e serviços gerais.

Na falta de babás o procedimento adotado era o de juntar as turmas, ficando assim um grande número de crianças sob os cuidados de uma só pessoa.

A alimentação oferecida às crianças era proveniente da LBA (Legião da Boa Vontade). Também o CEASA contribuía oferecendo frutas e verduras, o Restaurante da Vovó Juca. O Restaurante Madalosso contribuía oferecendo almoço às crianças duas vezes por semana. Havia verbas do governo, e outras doações de creches oficiais e da Igreja Frei Miguel.

Em 16 de março de 1987 o Prefeito Roberto Requião de Melo Silva decretou a criação, na Estrutura da Secretaria Municipal do Desenvolvimento Social, subordinadas à Divisão de Creches, do Departamento de Atendimento à Criança e ao Adolescente, de funções gratificadas para diretores e educadores das Creches de Vizinhança incluíam nesse decreto entre tantas outras, a Creche de Vizinhança Oswaldo Cruz II. A primeira diretora da Creche Oswaldo Cruz II foi Nadir da Costa Giro.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação Básica (2013), o CMEI Oswaldo Cruz II organiza um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seus grupos de crianças já sabem sem prejudicar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo.

Quanto a caracterização da clientela e da comunidade em que está situada a instituição de acordo com dados contidos no Projeto Político Pedagógico da instituição, grande parte das famílias da comunidade possui um ou dois filhos, e uma pequena parcela possui de três a quatro filhos.

Observou-se que as famílias moram em casa própria, havendo porcentagens muito próximas entre si daquelas que residem em casa alugada ou cedida. O trajeto percorrido pelas crianças até o CMEI é feito na sua maioria a pé, e alguns utilizam o automóvel.

Os pais das crianças que são atendidos no CMEI possuem grau de instrução diversificado. Sendo que 62% concluíram o ensino médio; 19% concluíram o ensino fundamental. Temos ainda 19% de pais com formação superior e 0% de analfabetos.

Há 96% de pais e 87% de mães que trabalham possuindo emprego fixo. Em contrapartida o desemprego é maior entre as mães do que entre os pais: 4% e 13%, respectivamente.

Pais e mães exercem no mercado de trabalho as mais diversas funções, 80% das famílias possuem renda de 1 a 3 salários mínimos e 20% renda de 3 a 6 salários. Na pesquisa realizada 9% das famílias recebem benefícios de programas do governo.

O CMEI compreende que a participação da família é vital no processo de democratização e a comunidade, por sua vez, reconhece o esforço e a dedicação despendida pelos profissionais do CMEI com o objetivo de oferecer um trabalho de qualidade aos seus filhos e expressa tal satisfação frequentemente, indicando o CMEI para vizinhos e amigos, respondendo a seus apelos e convocações, bem como participando da organização de eventos promovidos por ela.

O CMEI Oswaldo Cruz II tem a sua organização do espaço físico contando com as seguintes instalações e equipamentos: 7 salas de atendimento às crianças; pátio interno – espaço utilizado para a realização de atividades – espaço destinado ao refeitório das crianças e as integrações entre as salas; sala de diretoria; sala e coordenação pedagógica; refeitório para funcionários; cozinha; lavanderia; sanitários; almoxarifado; solários e parque.

No que diz respeito às instalações e equipamentos, o CMEI possui atualmente: 01 televisão, 01 microondas, 02 impressoras, 03 rádios, 02 DVDs, 05 computadores, 02 purificadores de água, 01 bebedouro, livros de histórias, jogos de construção, fantoches, triciclos e piscina de bolinhas.

O mobiliário escolar que a instituição possui é adequado as crianças e encontram-se em bom estado de conservação. A área livre do CMEI é particularmente privilegiada por possuir grande extensão, havendo nela horta, jardim e pomar urbano.

Quanto à acessibilidade, o CMEI possui rampa de entrada com porta ampla permitindo fácil acesso de cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida, porém poucos espaços são adaptados, o que leva a um planejamento futuro, para se adequar

a essa nova realidade, oferecendo recursos básicos que satisfaçam as necessidades primárias da clientela atendida superando as dificuldades iniciais.

Quanto a caracterização dos profissionais da Instituição com relação aos funcionários, a escola possui um total de 35 profissionais, formados pela Equipe Pedagógica Administrativa, composta pelo Diretor, Suporte Técnico-Pedagógico e Agente Administrativo; os Professores do Magistério, Professores de Educação infantil e os integrantes da equipe auxiliar de serviços gerais de limpeza e alimentação. Esse quantitativo está especificado na tabela a seguir:

TABELA 6 - QUANTITATIVO DE FUNCIONÁRIOS

SETOR	FUNCIONÁRIOS	QUANTIDADE
Pedagógico	Professores	23
Serviço	Cozinheiros	03
	Limpeza	03
	Vigias	01
Administrativo	Diretor	01
	Pedagoga	01
	Agente ADM	01
	Apoio Pedagógico	02
TOTAL		35

Dados de pesquisa documental organizados pela autora.

Os Professores do Magistério possuem carga horária de 20 horas, o Suporte Técnico Pedagógico (Pedagogo) é de 20 horas semanais, os Professores de Educação Infantil, Diretor, Agente Administrativo e Apoio Administrativo com carga horária diária é de 8h. Todos são contratados mediante concurso público.

Os serviços de limpeza e alimentação são terceirizados. O setor de limpeza é composto por 3 profissionais com carga horária de 40 horas, ou seja, 8 horas diárias e o setor de alimentação é composto por 3 profissionais, com carga horária de 40 horas semanais, 8 horas diária, sendo uma para atender o lactário (berçário I e berçário II).

A direção envolve-se com questões administrativas no que se refere ao acompanhamento dos processos operacionais do CMEI, tais como: processo de matrículas das crianças, documentação, efetivação do calendário escolar, controle e provisão dos recursos materiais e físicos, entre outras.

As atribuições do Suporte Técnico-Pedagógico estão direcionadas para as questões pedagógicas, no que se refere ao relacionamento CMEI / família, entrevista

com os pais, à adaptação e desenvolvimento das crianças, encaminhamento das crianças aos serviços especializados, orientação e assessoramento à equipe de profissionais, com vistas a permanente melhoria da qualidade de educação.

As funções administrativas e pedagógicas estão inter-relacionadas e são desenvolvidas em conjunto pela diretora, pedagoga e o agente administrativo.

O Agente Administrativo está responsável pelo Sistema de Gestão Educacional - SGED, que envolve matrículas documentação da unidade, acompanhar, em conjunto com a equipe pedagógica, equipe docente e educadores, a verificação de frequência das crianças, receber e prestar atendimento à comunidade pessoalmente ou por telefone, fornecendo informações e esclarecimentos, de forma clara, coerente e precisa, de acordo com a legislação vigente, sempre que necessário, entre outras. O apoio administrativo é realizado por funcionários, que estão impedidos temporariamente de atuar nas suas funções, decorrente de laudo médico.

O trabalho junto às crianças é desenvolvido pelos professores que recebem as crianças no início do dia, desenvolvem atividades lúdicas de cuidado e educação durante todo o período da criança na unidade e as entregam no final do dia. Todo o trabalho tem como objetivo o desenvolvimento integral das crianças, complementando a ação da família.

A escolha de turma é realizada através de entrevista com professores que indicam suas opções e intenções pedagógicas em desenvolver um trabalho de continuidade com a turma.

Quanto a oferta da Instituição o CMEI Oswaldo Cruz II atende um total de 140 crianças distribuídas em 7 turmas, com oferta em período integral (de segunda a sexta-feira das 7h00 às 18h00). Desta forma os critérios de organização dos grupos de crianças serão realizados considerando as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que explicita no art. 30, capítulo II, seção II que: “A educação Infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos” e divididas por faixa etária e número de crianças por educadores/professores.

A instituição atende às seguintes modalidades da Educação Infantil:

Creche: para crianças até 3 anos;

Pré-escola: para crianças de 4 e 5 anos.

As turmas são organizadas da seguinte forma:

TABELA 7- QUANTIDADE DE CRIANÇAS POR NÍVEL E FAIXA ETÁRIA

	NÍVEL	Nº CRIANÇAS /TURMA	FAIXA ETÁRIA
CRECHE	Berçário Único	15	3 meses a 1 ano e 6 meses
	Maternal I	16	1 ano e 7 meses à 2 anos e 7 meses
	Maternal II	20	2 anos e 5 meses à 3 anos e 7 meses
	Maternal III A	20	4 anos
	Maternal III B	20	4 anos
PRÉ-ESCOLA	Pré A	25	5 anos
	Pré B	24	5 anos
TOTAL DE CRIANÇAS:		140	

Dados de pesquisa documental organizados pela autora.

4.3 PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESTUDO

Os princípios para a Educação Infantil Municipal de Curitiba devem seguir alguns objetivos específicos:

I - a criança é competente, capaz, interpreta o mundo e produz cultura;

II - o professor da educação infantil em seu processo de desenvolvimento profissional reflete, pesquisa, é brincante, autônomo e autor de sua prática e identidade profissional;

III - as práticas pedagógicas se fundamentam na indissociabilidade do educar e cuidar, na criança como centro da ação educativa, tendo como eixos norteadores as interações e brincadeira;

IV - a família é corresponsável pela educação infantil e compartilha seus saberes e ações nas práticas pedagógicas cotidianas por meio do constante diálogo com a instituição.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBN (nº.9394/96) estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica do sistema de educação nacional, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade.

A LDBN também definiu as modalidades de atendimento na Educação Infantil: Creche – para crianças de 0 a 3 anos de idade e Pré Escola – para crianças de 4 a 5 anos de idade. De acordo com a Lei 12796/2013, que altera a LDB 9394/1996, estabelecendo diretrizes para a educação infantil, determina como obrigatoriedade dos responsáveis legais a matrícula da criança a partir dos 4 anos de idade:

Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Art. 26 - Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

A matrícula da criança a partir dos 4 anos irá contribuir para as peculiaridades do desenvolvimento da criança, pois a Educação Infantil cumpre duas funções indispensáveis e indissociáveis: educar e cuidar. É nos primeiros anos na educação infantil que a criança inicia os primeiros contatos com a educação formal.

As crianças pequenas têm necessidade de atenção, afeto, segurança, que são importantes para a sobrevivência. Através da mediação de outras pessoas em suprir suas necessidades, simultaneamente as crianças vão percebendo e tomando contato com o mundo que as cerca, atribuindo significados. Essa inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas, ao mesmo tempo, para o cuidar e o educar estivessem presentes.

A ação de cuidar e educar imprime a identidade da Educação Infantil, na complementação da ação da família e a diferencia da Educação Fundamental, voltada para crianças maiores de sete anos.

O CMEI's Centro Cívico e Oswaldo Cruz II tem por finalidade a Educação Infantil de crianças de zero a cinco anos de idade. Sua ação pedagógica baseia-se na concepção de criança enquanto ser social e cidadão de direito que pertence a um contexto histórico e cultural. Compreende a criança em todas as suas dimensões no momento presente e não como alguém que deve ser preparado para vir a ser.

Os CMEI's têm como compromisso propiciar a todas as crianças a vivência da infância num espaço educativo, onde o educar e o cuidar caminham juntos,

possibilitando às crianças expressarem suas múltiplas linguagens, viverem com as diferenças, tanto no que se refere às diversas formas de organização familiar quanto às diversas culturas sociais, favorecendo a construção da identidade e autonomia.

O trabalho desenvolvido no CMEI norteia-se pelos princípios apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (1998) para a Educação Infantil. São eles:

a) Princípios Éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;

b) Princípios Políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;

c) Princípios Estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Considerando esses princípios e o trabalho desenvolvido junto às crianças, tem por objetivos:

- Desenvolver ação educativa, por meio da gestão democrática, promovendo a participação das famílias, da comunidade local e dos profissionais que atuam na instituição;

- Valorizar a liberdade de pensamento e crítica com condição básica para o desenvolvimento do ser humano;

- Respeitar os direitos das crianças;

- Promover a afetividade nas relações sociais;

- Desenvolver a prática educativa organizando tempos e espaços, respeitando as necessidades e interesses das crianças; próprios de sua faixa etária;

- Possibilitar o brincar como forma privilegiada de aprender e se expressar;

- Desenvolver processos de adaptação das crianças, respeitando o ritmo de cada criança e as condições das famílias, incentivando sua participação.

- Oportunizar ambientes educativos acolhedores, seguros e desafiadores ao desenvolvimento da criança;

- Promover educação e cuidados de forma integrada, visando o bem estar e desenvolvimento das crianças;

- Contribuir para a formação social da criança através de diferentes oportunidades de interação com outras crianças e professores;
- Propiciar experiências que favoreçam a construção da identidade, da autonomia e da autoestima das crianças;
- Propiciar a utilização de diferentes linguagens, como a corporal, a musical, a plástica, a oral e a escrita;
- Possibilitar o desenvolvimento de atitudes de ajuda, bem como o respeito à diversidade;
- Estimular a expressão de emoções, pensamentos e necessidades das crianças.
- Desenvolver ações para conscientização, prevenção e identificação de práticas de intimidação sistemática (bullying), com toda comunidade educativa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, bem como a Resolução CNE/CEB Nº 05/09, em seu artigo 6º, define a concepção de proposta pedagógica para a educação infantil na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

- I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2010, p.17).

Dentro dessa mesma proposta, as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba propõe que a criança seja contemplada nos diferentes aspectos. Para isso é necessário que a equipe gestora conheça a realidade da comunidade local e estabeleça relações de trocas para que decisões sejam coletivas e contemplem o bem estar das crianças

Conhecer a dinâmica social, bem como as práticas culturais das comunidades, torna-se imprescindível para que se possam proporcionar ações educativas de respeito e valorização das crianças e suas famílias. Com isso, pretende-se que as ações educativas nos espaços de Educação Infantil estabeleçam relações democráticas para que, sobretudo, os envolvidos conheçam a realidade social, provoquem reflexões e procurem repensar modalidades de atendimento, com vistas a responderem aos direitos das crianças e das famílias (CURITIBA, 2006, p.47).

Em relação à autonomia, “é a capacidade de reger-se por meio de regras que decorrem das relações sociais acordadas entre os cidadãos. Na comunidade educativa implicam direitos, deveres, compromissos e responsabilidades de todos os segmentos” (CURITIBA, 2006, vol. I p. 45). A inclusão é respaldada pela legislação vigente e nas Diretrizes afirma que:

Incluir significa olhar o diferente com respeito. A inclusão de qualquer raça, religião, nacionalidade, classe socioeconômica, cultura ou capacidade no ambiente do CMEI, desenvolve o respeito mútuo e o aproveitamento das diferenças para melhorar as relações na nossa sociedade, em seus diferentes subsistemas. (CURITIBA. 2006, p.54).

A participação, a diversidade e a cultura na gestão dos CMEI's é vista como “espaço para que a diversidade e o pluralismo de ideias se manifestem, para que sejam ampliadas as reflexões e mais acertadas as decisões a serem tomadas”. A cultura e a diversidade oferecem “oportunidades educativas a todos, respeitar e integrar a diversidade de sujeitos, por meio de projetos e ações que promovam este conhecimento” (CURITIBA, 2006, vol. I p.54).

A concepção de infância e de criança para o CMEI Centro Cívico, parte do princípio que o trabalho pedagógico deve contemplar as diferentes dimensões das crianças, suas linguagens, formas de expressão e, sobretudo considerando-as cidadãs de direito, mantendo, dessa forma, a coerência aos eixos norteadores da proposta pedagógica da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação expressas nas Diretrizes Municipais da Educação do Município de Curitiba:

- Infância: tempo de direitos.
- Espaços e tempos articulados.

- Ação Compartilhada.

Um trabalho que garanta a efetivação dos direitos da criança, implica um olhar atento para a criança, sua forma de ver o mundo, seus desejos e interesses.

Embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias através de uma atuação que propicia o desenvolvimento das capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética de relação interpessoal e social.

Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido pelo CMEI coloca a criança como foco de sua proposta pedagógica, valorizando a ampliação de experiência e interação através do lúdico, como uma forma de estimular, gerar prazer e curiosidade, o que remete a criança à descoberta.

De acordo com LIMA (2001), para que a criança pequena se desenvolva bem é necessário considerar: o tempo, o espaço, a comunicação, as práticas culturais, a imaginação e a fantasia, a curiosidade e experimentação:

- TEMPO: deve-se levar em conta o tempo do amadurecimento biológico, que não pode ser antecipado pelas intervenções do adulto. Para que a criança pequena se desenvolva adequadamente, seu tempo precisa ser respeitado, tanto tempo biológico como o tempo de duração da atividade, para que ela possa realizar por completo.

- ESPAÇO: as ações que a criança realiza estão relacionadas com o espaço, por exemplo, o bebê precisa de espaço do chão para engatinhar, depois andar. Atividades físicas envolvendo o movimento são fundamentais para um crescimento saudável. A diversidade de espaço representa possibilidades de socialização e possibilidades de formação humana. A criança precisa se movimentar, e através do movimento ela explora seu corpo e interage com as outras crianças.

- COMUNICAÇÃO: é através da comunicação que o ser humano constrói significados, desenvolve as formas de pensamento, elabora ideias e realiza projetos das mais diversas ordens.

- **PRÁTICAS CULTURAIS:** são importantes porque integram atividades que envolvem a emoção. Possibilitam a formação da identidade cultural que se estabelece exatamente pela experiência destas situações.

- **IMAGINAÇÃO E FANTASIA:** a criança está em processo de desenvolver conexões entre as coisas e observa no mundo, as ações do outro e suas consequências, a relação entre os elementos. No processo de construção dessas relações ela experimenta com as coisas e também com as impressões e imagens e por várias formas de linguagem: corporal, artística e oral. A atividade da criança gera impressões e vivências que formam o acervo de sua memória auxiliando nas aprendizagens posteriores e também na vida cotidiana, para enfrentar as diversas situações e para a elaboração de novas formas de organizar a vida. “A imaginação é a mola propulsora do desenvolvimento da cultura e do conhecimento humano em todas as esferas”.

- **CURIOSIDADE E EXPERIMENTAÇÃO:** brincar é uma forma de experimentação e de apropriação da cultura. Através da brincadeira a criança amplia sua experiência. Brincar é fundamental para a criança, pois é uma das formas principais que ela dispõe para aprender. É também através do jogo, da brincadeira que ela vai aprender quais são as regras que regulam as relações entre as pessoas de seu grupo, o papel que cada um desempenha.

Considerando os aspectos acima, LIMA (2011) evidencia o papel do adulto em proporcionar à criança pequena um contexto de desenvolvimento que priorize as formas de atividades que ela precisa para aprender, que facilite o processo de interação entre as crianças e que considere a criança no período de formação que ela está e não como o adulto futuro que será, cabendo ao adulto ampliar as experiências em explorar o ambiente, expressar suas emoções, estabelecer relações afetivas.

No que diz respeito a Inclusão, a Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral de todas as crianças, do nascimento até os cinco anos de idade, inclusive as com necessidades educacionais especiais, promovendo seus aspectos físico, psicológico, social, intelectual e cultural.

Quanto à matrícula na instituição, é compulsória conforme Lei Federal nº. 7.853/89. Isso significa assegurar o atendimento às necessidades básicas de

desenvolvimento das crianças e garantir o avanço na construção do conhecimento, mediante procedimentos educativos às necessidades de todas as crianças.

Numa proposta inclusiva de Educação Infantil, os objetivos são os mesmos para as crianças com necessidades educacionais especiais, não requerendo um currículo diferente, mas ajustes e modificações que propiciem o avanço no processo de desenvolvimento dessas crianças. (BRASIL, 2003, p.17).

Considerando o exposto acima, o CMEI Centro Cívico promove a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais através de ações práticas, integradas de atenção, cuidado e educação.

O CMEI prioriza como condição essencial à acolhida da família, a compreensão, a singularidade da história de vida de cada criança, suas necessidades, seus interesses e como interage com o meio para que juntos possam estabelecer estratégias que favoreçam o processo de desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Considerando que o tempo e espaço norteiam a proposta pedagógica da Educação Infantil, o CMEI tem como ação prioritária para a prática educativa inclusiva a organização do espaço físico, a eliminação de barreiras (o prédio não possui barreiras arquitetônicas), a seleção dos materiais e a adaptação dos brinquedos.

Quanto ao tempo é importante considerar que cada criança tem um determinado tempo que lhe é peculiar, nesse sentido, a ação educativa respeita o ritmo de cada criança.

Assim, no processo de inclusão, a criança com necessidades educacionais especiais não é vista nas suas dificuldades, limitações ou deficiências, mas na sua dimensão humana, como pessoa com possibilidades e desafios a vencer, esses são os objetivos perseguidos pelo CMEI's em estudo.

5 ANÁLISE DOS CMEI'S E SUA ARQUITETURA

Para realizar a análise do projeto arquitetônico dos Centros Municipais de Educação Infantil, inicialmente foi feito um levantamento das diretrizes e orientações tanto da estrutura física, como também aspectos relativos à qualidade e organização do espaço, a partir de documentos legais que tratam da arquitetura e infraestrutura dos espaços destinados à educação nas instituições de Educação Infantil, propondo uma análise sobre a importância da qualidade dos espaços físicos atribuídos às instituições de Educação Infantil.

A bibliografia pesquisada compreendeu cartilhas, guias, manuais e catálogos técnicos elaborados por diferentes instituições em épocas distintas, em âmbito nacional, estadual e municipal (LDB, 1996; DCNEI, 2009; Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, 2006b; Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, 2009c; Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná, 2005a; Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil, 2009a; entre outros), como também livros específicos (KOWALTOWSKI, 2011; CARVALHO, 2003). Existem, ainda, diversas normas, como resoluções e leis mais gerais, que possuem aplicabilidade para a maioria dos projetos, tais como a NBR 9050, Estatuto do Idoso, NR 24, RDC 216 – ANVISA, entre outros.

Após esse levantamento preliminar de dados, foi elaborado um quadro síntese contendo as principais recomendações encontradas para averiguar a qualidade dos ambientes escolares e as respectivas referências dessas indicações (Quadro 5). Ressalta-se, todavia, que o quadro proposto não esgota todas as recomendações existentes para o projeto de edificações escolares.

Para atender as intenções da pesquisa, a abordagem adotada neste trabalho é de natureza qualitativa do tipo análise documental. Esta, de acordo com Ludke e André (1986), é uma técnica importante na pesquisa qualitativa, pois tanto complementa informações conseguidas por outras técnicas, quanto desvela aspectos novos de um tema ou problema.

O foco desse estudo são dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) de diferentes áreas que compõem a Rede Municipal de Ensino (RME) da Secretaria

Municipal de Educação de Curitiba (SME), um na Regional Matriz apresentando o menor número de CMEIs com 6 unidades, localizado na região central, e outro, escolhido por redução de universo, na Regional CIC apresentando o maior número de CMEI's do Município, com 47 unidades, localizado em uma região mais afastada da capital.

Esta pesquisa de abordagem qualitativa será realizada por meio de análise bibliográfica e documental, o estudo será desenvolvido com base nas informações contidas no Projeto Político Pedagógico destas instituições e nos parâmetros de projeto, onde serão analisados de acordo com as recomendações contidas nos documentos oficiais produzidos pela instância federal, estadual e municipal que tratam dos espaços na Educação Infantil. Buscando estabelecer relações entre os teóricos estudados, os documentos verificados e a situação atual dos espaços oferecidos pelos CMEI's no município de Curitiba, a fim de favorecer a qualidade dos espaços na Educação Infantil.

Vale destacar que as observações referidas serão norteadas por um roteiro, previamente elaborado, com base na literatura consultada e, em especial, nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil do Ministério da Educação, buscando identificar como a organização dos espaços é retratada, considerando os aspectos arquitetônicos dos dois prédios escolares, e se os mesmos estão organizados ou adaptados de modo a propiciar a qualidade dos espaços dessas instituições de Educação Infantil.

Desse modo, o estudo contrastou os ambientes escolares para entender como acontece, em cada situação: Organização Espacial, considerando suas características físicas, Uso, Fluxos e Acessos, Dimensionamento, *Layout* e Mobiliário.

A partir do levantamento de informações realizado nos Centros Municipais de Educação Infantil, através de informações contidas no Projeto Político Pedagógico e nos aspectos da arquitetura escolar observados, foram selecionados alguns critérios servindo de base para análise das instituições onde serão realizados os estudos de caso. Foi assinalada uma classificação para cada critério de análise, identificadas como: ótimo, bom, ruim e péssimo, para caracterizar o nível de atendimento daquele item.

Os critérios classificados como “ótimos” são aqueles que apresentam qualidade superior às principais recomendações para os espaços escolares infantis. Os itens entendidos como “bons” são os que respondem aos critérios mínimos estabelecidos nas recomendações indicadas para esses ambientes. Já os itens considerados “ruins” são aqueles que não conseguem atender as expectativas e recomendações mínimas, mas que ainda assim não são tão problemáticos. Por fim, os itens avaliados como “péssimos” são os que além de não atenderem as recomendações apresentam graves problemas e desempenho negativos, não correspondendo as necessidades e expectativas.

Primeiramente foram considerados dados gerais sobre a edificação: nome da instituição, inauguração, endereço, área construída, número de alunos e funcionários e possíveis modificações do projeto.

Em seguida foram considerados aspectos de localização e entorno do edifício escolar e caracterização do terreno (área, forma, topografia). A análise teve início pela implantação do edifício no terreno, sendo contemplados os seguintes parâmetros:

- a. Entrada principal em via de pouco tráfego
- b. Entrada bem marcada
- c. Entrada acessível
- d. Controle na entrada de pedestres e veículos
- e. Segurança com muros e grades
- f. Estacionamento (nº de vagas, vagas reservadas e arranjo)
- g. Embarque e desembarque
- h. Recuos
- i. Área construída
- j. Áreas livres
- k. Área para futuras ampliações
- l. Áreas para lazer/aprendizado
- m. Paisagismo
- n. Horta
- o. Caixa de areia
- p. Brinquedos do parque (adequados, limpos e conservados)

- q. Orientação quanto aos ventos dominantes
- r. Ventilação cruzada nas salas
- s. Orientação solar (privilegiar eixo norte-sul)
- t. Elementos de proteção solar nas janelas/fachadas
- u. Sombreamento no parque infantil
- v. Espaços de transição entre área interna e externa

Após a implantação foram considerados aspectos relacionados à funcionalidade: o Uso e organização dos espaços, considerando suas características físicas, Fluxos e Acessos, Dimensionamento, *Layout* e Mobiliário. Os parâmetros de cada item contemplam:

Organização espacial

- a. Planta
- b. Setorização da escola
- c. Proximidade dos banheiros com as salas de aula
- d. Disposição das salas de aula
- e. Conexão interior/externo nas salas de aula
- f. Locais para ensino em grupo
- g. Refeitório situado no pátio coberto
- h. Refeitório articulado com a cozinha
- i. Disposição do setor administrativo

Uso

- a. Ambientes flexíveis e adaptáveis
- b. Correspondência entre uso previsto e uso real dos ambientes
- c. Variação no ambiente de aprendizagem
- d. Existência de todos os ambientes necessários para o bom funcionamento da escola
- e. Segurança no uso de todos os espaços
- f. Solário para banho de sol

Fluxos e acessos

- a. Fácil identificação dos ambientes
- b. Fácil acesso dos ambientes
- c. Separação adequada de fluxos
- d. Circulações e conexões entre ambientes

Dimensionamento

- a. Adequação da quantidade de alunos atual com a previsão do projeto arquitetônico
- b. Área da sala de aula adequada à quantidade de alunos
- c. Proporção de sanitários destinados às crianças
- d. Área do refeitório
- e. Área dos solários

Layout

- a. Possibilidade de layouts diversos nas salas
- b. Nichos e cantinhos infantis

Mobiliário

- a. Móveis na escala das crianças
- b. Móveis na escala dos professores
- c. Refeitório com móveis tanto para crianças quanto para adultos
- d. Brinquedos adequados a todas as faixas etárias no parque

Para o fechamento das análises, foi elaborado um comparativo entre os dois centros de municipais de Educação Infantil, destacando pontos positivos e negativos. A conclusão contempla considerações gerais entre as expectativas de desempenho do projeto e a realidade verificada nas duas instituições de educação infantil (CMEI's) de Curitiba, bem como algumas recomendações e diretrizes para uma melhor utilização do projeto, indicando possíveis modificações para projetos futuros.

5.1 Centro Municipal de Educação Infantil - Centro Cívico

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Centro Cívico está localizado na Rua Professor Benedito Nicolau dos Santos, nº 500, no bairro Centro Cívico, em Curitiba/PR (Foto 1), foi inaugurado em dezembro de 1988, anteriormente era denominado de “Creche Municipal Servidores I”.

5.1.1 Análise técnica

FOTO 1 - LOCALIZAÇÃO E ENTORNO DA EDIFICAÇÃO – CMEI



Fonte: GOOGLE EARTH, 2020 (modificado pela autora) - Acesso: 27/10/20
Dados de pesquisa documental organizados pela autora. OBS: escala indeterminada.

O CMEI Centro Cívico possui um total de 150 alunos, com oferta em período integral e atende às seguintes modalidades da Educação Infantil:

Creche: para crianças até 3 anos;

Pré-escola: para crianças de 4 e 5 anos.

As turmas são organizadas da seguinte forma:

TABELA 8 - QUANTIDADE DE CRIANÇAS POR NÍVEL E FAIXA ETÁRIA

	NÍVEL	Nº CRIANÇAS /TURMA	FAIXA ETÁRIA
CRECHE	Berçário I	18	3 meses a 1 ano e 6 meses
	Berçário II	18	1 ano e 7 meses à 2 anos e 7 meses
	Maternal I	22	2 anos e 5 meses à 3 anos e 7 meses
	Maternal II	28	2 anos e 5 meses à 3 anos e 7 meses
PRÉ-ESCOLA	Pré I	32	4 anos
	Pré II	32	5 anos
TOTAL DE CRIANÇAS:		150	

Dados de pesquisa documental organizados pela autora.

Com relação aos funcionários, a escola possui um total de 35 profissionais, formados pela Equipe Pedagógica Administrativa, composta pelo Diretor, Suporte Técnico-Pedagógico e Agente Administrativo; os Professores do Magistério, Professores de Educação infantil e os integrantes da equipe auxiliar de serviços gerais de limpeza e alimentação. Esse quantitativo está especificado na tabela a seguir:

TABELA 9 - QUANTITATIVO DE FUNCIONÁRIOS

SETOR	FUNCIONÁRIOS	QUANTIDADE
Pedagógico	Professores	23
Serviço	Cozinheiros	03
	Limpeza	03
	Vigias	01
Administrativo	Diretor	01
	Pedagoga	01
	Agente ADM	01
	Apoio Pedagógico	02
TOTAL		35

Fonte: Site PMC - Projeto Político Pedagógico. Acesso: 30/09/19.

Dados de pesquisa documental organizados pela autora.

No que diz respeito a concepção pedagógica:

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 (BRASIL, 2013, Art. 29).

A concepção de infância e de criança para o CMEI Centro Cívico, parte do princípio que o trabalho pedagógico deve contemplar as diferentes dimensões das crianças, suas linguagens, formas de expressão e, sobretudo considerando-as cidadãos de direito, mantendo, dessa forma, a coerência aos eixos norteadores da proposta pedagógica da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação expressas nas Diretrizes Municipais da Educação do Município de Curitiba:

- Infância: tempo de direitos.
- Espaços e tempos articulados.
- Ação Compartilhada.

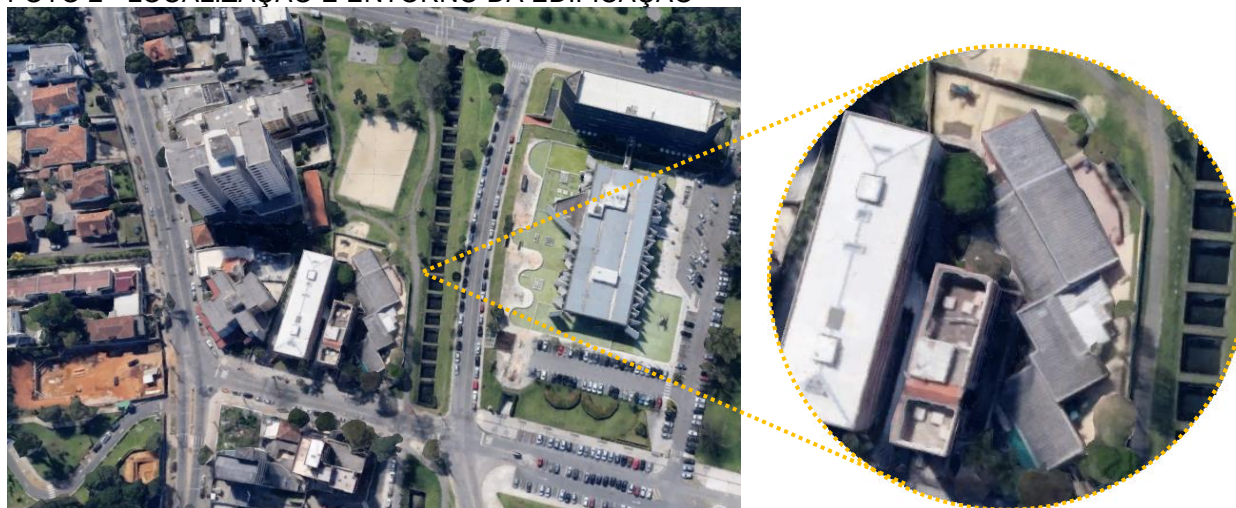
Um trabalho que garanta a efetivação dos direitos da criança, implica um olhar atento para a criança, sua forma de ver o mundo, seus desejos e interesses. Embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação e o espaço físico destinado a ela têm por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias através de uma atuação que propicia o desenvolvimento das capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética de relação interpessoal e social.

Nos próximos itens, serão analisados aspectos relacionados à localização e ao entorno da escola, às características do terreno e, finalmente, à implantação do edifício escolar no terreno e à funcionalidade do edifício, que são o foco da pesquisa.

5.1.2 Localização e entorno

Como já mencionado anteriormente, o CMEI Centro Cívico localiza-se na Rua Professor Benedito Nicolau dos Santos onde está situada a fachada principal e o acesso de pessoas e veículos para área de embarque e desembarque. Essa rua é uma via coletora de fluxo médio, predominantemente residencial.

FOTO 2 - LOCALIZAÇÃO E ENTORNO DA EDIFICAÇÃO



Fonte: GOOGLE EARTH, 2020 (modificado pela autora).

FOTO 3 - FACHADA PRINCIPAL VISTA DA RUA PROFESSOR BENEDITO NICOLAU DOS SANTOS



Fonte:Acervo pessoal, 2020 .

FOTO 4 - FACHADA PRINCIPAL, ESTACIONAMENTO DOS PROFESSORES

FOTO 5 - VISTA LATERAL PELA RUA EUCLIDES BANDEIRA



Fonte:Acervo pessoal, 2020.



Fonte:Acervo pessoal, 2020 .

O terreno fica na esquina com a Rua Euclides Bandeira, essa rua é uma via local com pouco tráfego. A localização dessa escola pode ser considerada como boa, porque possui o acesso em uma rua de pouco movimento, evitando conflitos entre pedestres e veículos, acidentes, e engarrafamentos e, ao mesmo tempo, está ao lado de uma via de maior tráfego Rua Mateus Leme, com fácil acesso por transporte público, essencial em um ambiente escolar. Se tratando de uma escola na região central que atende uma clientela proveniente de funcionários públicos municipais, empregados do comércio e servidores públicos estaduais que residem em diferentes bairros, o acesso ao transporte coletivo é uma opção utilizada por muitos.

Com relação à infraestrutura básica, evidenciou-se que as vias Profº. Benedito Nicolau dos Santos e Euclides Bandeira são pavimentadas com asfalto, bem como as demais ruas da região, possui rede elétrica, de abastecimento de água, telefônica, transporte público e coleta de lixo regular. O esgotamento sanitário é feito através da rede coletora de esgoto do Município de Curitiba, integrados com alguns municípios vizinhos, uma vez que a cobertura com esgotamento sanitário ocorre de acordo com as bacias hidrográficas da região metropolitana (Plano Municipal de Esgotamento Sanitário, 2017).

No entorno do centro infantil, atualmente, o bairro abriga diversos prédios dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário do Estado do Paraná: o Palácio Iguaçu, a Assembléia Legislativa, o Tribunal do Júri, o Tribunal de Contas e o Tribunal da Justiça.

Próximo a esse complexo está o Palácio 29 de Março, sede da Prefeitura Municipal de Curitiba e vários órgãos do governo municipal.

Situado próximo ao centro da cidade, o bairro possui uma boa infraestrutura: agências bancárias, supermercados, hotéis e um shopping. No bairro também estão situados o museu Oscar Niemeyer e o Bosque João Paulo II, mais conhecido como o Bosque do Papa. O comércio e o setor de serviços atendem as necessidades da população local, caracterizada por um alto nível sócio econômico.

5.1.3 Características do terreno

O terreno possui uma área de 1.354,41m², sendo 613,31 m² de área construída e 741,1 m² de área livre. Apesar de sobrar bastante área nos recuos laterais, devido ao formato irregular do terreno as áreas não podem ser muito bem aproveitadas para ampliação futura da escola, sendo mais apropriada para criação de áreas de recreação e vivência para as crianças.

Elali (2002) recomenda uma proporção do tamanho do terreno conforme a quantidade de crianças estimadas - 10,00m² por criança. No caso desse terreno, a proporção é de 9,00m²/criança (considerando 150 crianças), apesar de ficar um pouco abaixo do recomendado não é um problema tão grave assim, visto que o projeto original atendia cerca de 120 alunos.

Quanto à topografia do terreno, verificou-se que não existe desnível, é um lote plano, sendo considerado bom para implantação de uma escola.

O próximo item consiste na análise da implantação no terreno, considerando os parâmetros do roteiro de observação.

5.1.4 Implantação do edifício escolar no terreno

A planta baixa do CMEI foi desenhada pela mestranda com base no projeto arquitetônico fornecido pelo Instituto de Planejamento e Pesquisa de Curitiba - IPPUC. O projeto encontra-se no acervo do IPPUC intitulado como “Creche Servidores I”, pois era a denominação anterior.

O primeiro parâmetro a se observar é a entrada principal da escola, que deve ser em via de pouco tráfego, bem marcada e acessível. No caso do CMEI Centro Cívico, a entrada possui localização adequada, em uma via de pouco movimento, pois, basicamente, só existem residências. Portanto, a escolha da Rua Profº. Benedito Nicolau dos Santos para locar a entrada foi a melhor decisão, pois a Rua Euclides Bandeira trata-se de uma via estreita e, provavelmente, a entrada por ela causaria transtornos.

A entrada da creche não possui rampas porque o terreno é plano, facilitando a entrada dos carrinhos de bebês ou a passagem de cadeirantes. No entanto, a fachada não é atraente, as cores são apáticas e não possui elementos decorativos.

Rizzo (2006) referindo-se ao local de entrada da creche, o qualifica como um espaço importante assim como as outras dependências, deste modo para a autora:

Este local não deve ser parecido com um *hall* de espera de um hospital, na sua frieza de espaço estéril, que geralmente provoca medo, suspeita tensão e ansiedade. Também não deve ser parecido com um *hall* de escola, geralmente impessoal, pois, é feito para abrigar crianças em massa, sem nenhuma característica de acolhimento e conforto. Um *hall* para ser atraente, não pode ser despido de objetos decorativos; dentre outros, sugere-se o uso de jardineiras com plantas naturais bem tratadas, móveis coloridos, em bom estado de conservação. Esses objetos, reunidos com bom gosto, podem criar um ambiente agradável e aconchegante. (RIZZO, 2006, p. 247-248).

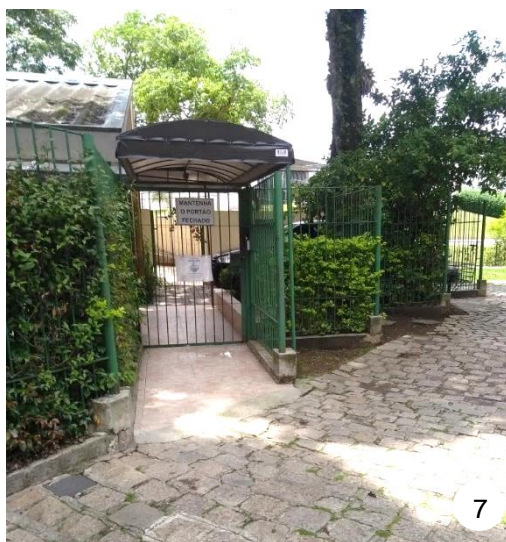
A entrada de pedestres é pouco marcada (Foto 6 e 7), com ausência de elementos arquitetônicos, tendo apenas um pequeno portão coberto por um toldo e fica na lateral da escola e a placa de identificação com o nome da escola fica na fachada frontal. Portanto, a avaliação desse quesito poderia ser melhor se a entrada ficasse mais evidente.

FOTO 6 - ENTRADA DE PEDESTRES PELA RUA PROFº. BENEDITO NICOLAU DOS SANTOS

FOTO 7- ENTRADA DE PEDESTRES AUSÊNCIA DE ELEMENTOS ARQUITETÔNICOS



Fonte:Acervo pessoal, 2020.



Fonte:Acervo pessoal, 2020 .

Com relação à acessibilidade da entrada, verificou-se que ela atende aos requisitos mínimos de dimensões estabelecidas na NBR 9050.

O controle da entrada de pedestres e veículos é realizada pelo vigia que fica em frente à escola não tendo local apropriado, como uma guarita, portanto a escola não atende a esse parâmetro. Além do controle de entrada, a segurança também feita por meio de muros e grades, evitando que pessoas estranhas entrem na escola ou que as crianças saiam sem permissão. A existência desses elementos de segurança é fundamental no contexto atual da cidade, no qual a criminalidade é constante. No entanto, as soluções formais e estéticas para esses elementos devem evitar ao máximo sensações de reclusão e/ou confinamento, como indicam estudos a respeito.

Quanto ao estacionamento para visitantes a instituição não apresenta, tendo apenas uma área para embarque e desembarque na rua em frente à escola (Foto 8) com espaço para 4 (quatro) ou 5 (cinco) carros, não sendo suficiente para atender a demanda nos horários de recepção e saída das crianças, o que acaba dificultando o tráfego da rua. O estacionamento para professores e funcionários possui apenas espaço para uma vaga (Foto 9). Não há vaga demarcada para pessoas com deficiência e nem sinalização vertical, infringindo as Leis Federais nº10.048 e nº10.098, ambas do ano de 2000, regulamentadas pelo Decreto Federal no 5.296/2004. Também se

verificou a ausência de vagas destinadas a pessoas idosas, infringindo o Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003).

Diante disso, conclui-se que o quesito estacionamento não atende aos requisitos mínimos e, além disso, possui um uso desordenado, sendo classificado como péssimo.

FOTO 8 - ÁREA DE EMBARQUE E DESEMBARQUE



Fonte:Acervo pessoal, 2020.

FOTO 9 - ESTACIONAMENTO PROFESSORES



Fonte:Acervo pessoal, 2020.

No que diz respeito aos recuos, constatou-se que estes apresentam um bom tamanho, tendo em vista as dimensões do terreno. O recuo frontal é 6,85m, o lateral esquerdo é 4,38m, o lateral direito é 8,53m e o posterior 5,52m. O Plano Diretor de Curitiba estabelece o mínimo de 3,00m para o recuo frontal, já os recuos laterais não são obrigatórios para edificações térreas. Portanto, o projeto da escola em questão supera o mínimo necessário com grande margem.

A área construída da escola é de aproximadamente 613,31m², sendo 45% da área do terreno, uma proporção boa, tendo em vista que a recomendação mais comum é de, no máximo 50% da área do lote. Ou seja, nesse caso, sobram 55% de áreas livres, tendo em vista as proporções irregulares do terreno, as áreas livres não favorecem possíveis ampliações/reformas, sendo mais indicadas para áreas de recreação, áreas verdes/paisagismo e espaços que favoreçam a interação entre as crianças.

Com relação às áreas de lazer/aprendizado, a escola dispõe de um pátio coberto para atividades externas compatíveis com a capacidade de atendimento, área ao ar livre, incluindo áreas verdes, possibilitando o desenvolvimento e atividades educativas por grupo, solários adjacentes às salas com brinquedos. Há também um parquinho padrão com caixa de areia medindo aproximadamente 7,50m x 5,50m, com areia branca de praia para as crianças brincarem, é um tipo de experiência que costuma ser recomendada na infância, porém, é necessário ter manutenção periódica para evitar contaminação, um parquinho de plástico injetado em área pavimentada medindo aproximadamente 6,50m x 4,50m, área livre (para atividades de expressões físicas, artísticas e de lazer, incluindo áreas verdes), 4 canteiros para horta medindo 3,50m x 4,00m cada um, visando estimular o contato com a terra e com os vegetais.

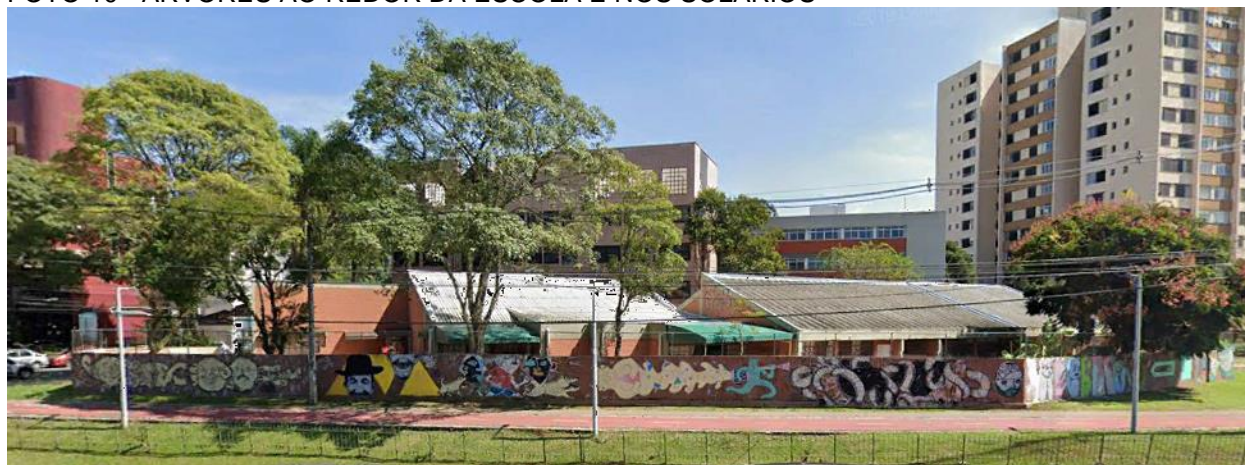
É possível perceber que o centro infantil dispõe de várias opções de espaços para atividades de recreação com as crianças, principalmente nas áreas externas, cuja funcionalidade será analisada posteriormente.

Quanto ao paisagismo, observa-se que não houve uma preocupação em planejar jardins ou canteiros com plantas variadas, a fim estimular o contato das crianças com a natureza e criar ambientes mais humanizados e bonitos.

Provavelmente, não foi elaborado um projeto nem recomendações paisagísticas para essa escola.

Entretanto, existem algumas árvores concentradas na lateral da escola e na área recreativa perto dos solários e canteiro com plantas e arbustos na entrada de pedestres (Foto 10).

FOTO 10 - ÁRVORES AO REDOR DA ESCOLA E NOS SOLÁRIOS



Fonte:Acervo pessoal, 2020.

Para Rizzo (2006, p. 255), a área de sombra deve ser preferencialmente, natural, “projetada pela copa de uma árvore”.

Com relação aos brinquedos do parque infantil, existem alguns brinquedos de madeira para as faixas etárias maiores e outros de plástico para os menores. Há bastante variação de tipos de brinquedos: casinhas, escorregadores, gira-gira, balanço, trilha de pneus, entre outros.

O Brinquedo faz parte da vida da criança independentemente do nível social ou cultural do qual faz parte. De acordo com Horn (2004, p.70): “o brinquedo sempre fez parte da vida das crianças, independentemente de classe social ou cultural em que está inserida”. É característico da criança o hábito do brincar, elas brincam até mesmo no momento das refeições, com os alimentos. Desse modo, ao proporcionar diversos espaços para a criança brincar e agir dentro do espaço, se estará propondo novos desafios que tornarão a criança um agente mediador da sua própria aprendizagem de forma mais lúdica.

A criança ao brincar nos espaços com seus brinquedos e objetos variados e escolhendo o espaço no qual ela deseja brincar e com quem deseja brincar, é uma atividade enriquecedora tendo em vista que, as trocas de saberes que acontecerão naturalmente através das diversas linguagens, sejam elas: oral, corporal, gestual, musical retratando a realidade de cada um. A criança ao agir com fantasia é estimulada a usar de criatividade, usando como parâmetro o seu mundo infantil.

Em relação às áreas de recreação e convivência, uma das recomendações dos “Parâmetros de Infra-estrutura” diz respeito à importância de

[...] planejar a inclusão de brinquedos para diferentes faixas etárias, brinquedos que estimulem diferentes usos e atividades. Os confeccionados com materiais naturais da região costumam ser mais atrativos. Sempre que possível, é interessante que as áreas externas sejam abastecidas com objetos ou equipamentos soltos, permitindo às crianças desenvolver sua tendência natural de fantasiar, a partir de brinquedos que possam ser manipulados, transportados e transformados. (BRASIL, 2006a, p. 28)

De acordo com os padrões de Infra-estrutura para o espaço físico destinado a Educação Infantil (2006a),

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.
[...] Os aparelhos fixos de recreação, quando existirem, devem atender às normas de segurança do fabricante e ser objeto de conservação e manutenção periódicas. (BRASIL, 2006a, p. 27-28).

As crianças exploram muito o potencial do parque como espaço para os movimentos amplos e suas possibilidades de lugar de novidades, onde algo inusitado pode acontecer. Nesses espaços não construídos, ao ar livre, temos um contato direto com os espaços naturais, o frio, o calor, o vento, as aves, aviões, chuva, etc.; o contato direto com a vizinhança, potencializa as chances de algo ou alguém chegar ou passar. (AGOSTINHO, 2003, p. 10)

A organização deste espaço deve ser pensada tendo como princípio oferecer um lugar acolhedor e prazeroso para a criança, isto é, um lugar onde as crianças possam brincar, criar e recriar suas brincadeiras sentindo-se assim estimuladas e

independentes. Diferentes ambientes se constituem dentro de um espaço. De acordo com Horn (2004, p. 28):

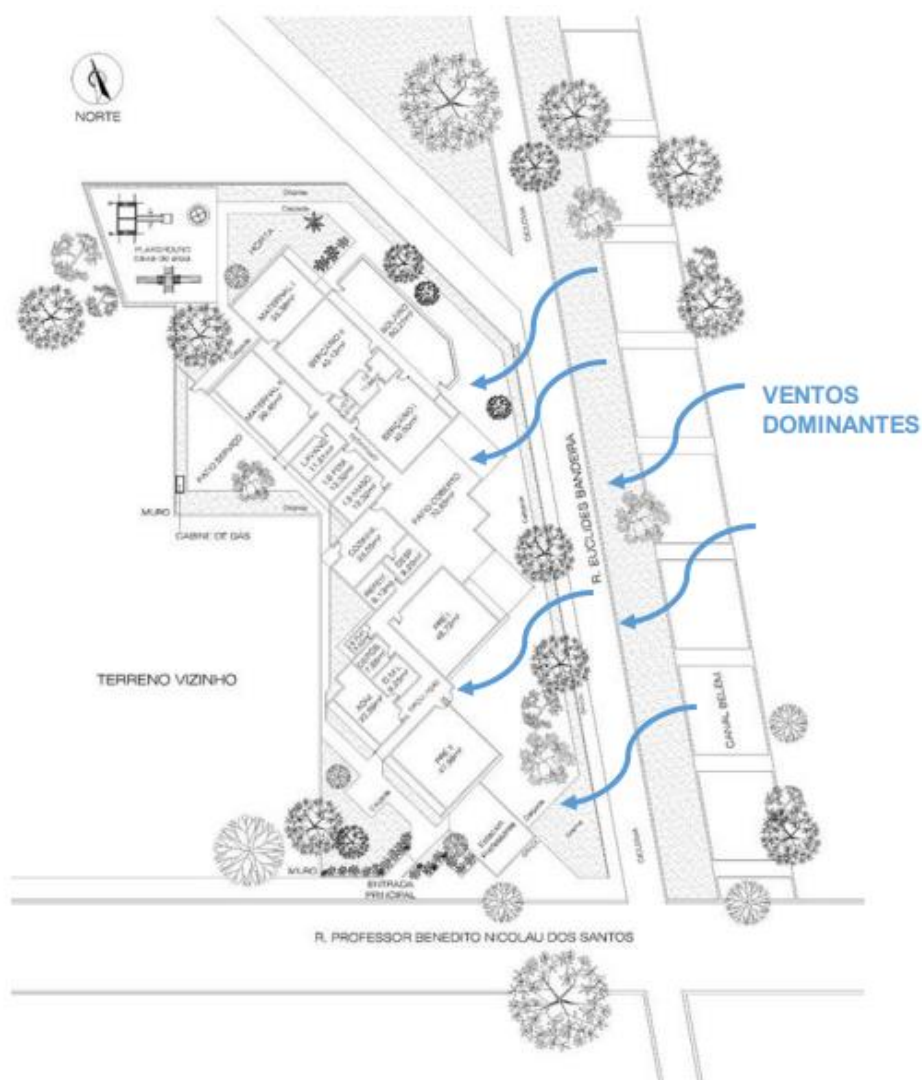
É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...] nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado.

O brincar é sempre estruturado pelo ambiente, pelos materiais ou contexto em que ocorre. Ao educador cabe então participar como uma pessoa mais experiente, que deverá intervir quando necessário e também ter uma participação quando perceber o interesse da criança em tê-lo como parceiro nas brincadeiras, possibilitando assim, o desenvolvimento da criança, proporcionando momentos de interação, acesso à cultura, permitindo a criança principalmente viver a sua própria infância.

Com relação à orientação do edifício quanto à ventilação, é importante que as janelas estejam posicionadas de forma a captar os ventos dominantes da região. Quanto mais próximo de 90° o ângulo de incidência dos ventos dominantes na superfície da janela, mais favorável será a ventilação naquele ambiente. Na escola em estudo, todavia, verificou-se que os ventos dominantes do Leste e Nordeste²³ incidem nas fachadas onde se situam as janelas das salas do maternal I e II, berçário I e II, pré I e II, pátio coberto e solário. Nesse quesito, a implantação do edifício favoreceu a ventilação dos cômodos-chave da escola, que são as salas de atividades.

²³No município de Curitiba, os ventos predominantes provem do Leste e Nordeste.

FIGURA 7 - ORIENTAÇÃO DO EDIFÍCIO QUANTO AOS VENTOS DOMINANTES – CMEI CENTRO CÍVICO



Fonte:Elaborado pela autora, 2020.

As portas de correr e as janelas grandes facilitam a entrada de ar e proporcionam um bom arejamento. Também possibilitam a visualização da área externa que é composta por uma parte coberta chamada de solário seguido por um gramado.

As janelas, além de proporcionarem ventilação e iluminação adequadas, devem estar sempre ao alcance do usuário mirim, estabelecendo a integração

e a visualização do ambiente externo, além de propiciar conceitos topológicos (dentro/fora/longe/perto, etc.). (BRASIL, 2006a, p. 29).

Quanto à ventilação cruzada nas salas, constatou-se que somente a sala do pré II possui janelas em fachadas distintas, um dos pré-requisitos para a ocorrência da ventilação cruzada, pois os ventos precisam ter entrada e saída de ar.

Percebe-se, portanto, que grande maioria das salas não possui janelas em fachadas opostas, impossibilitando a ventilação cruzada, independentemente da direção dos ventos ou do terreno. Trata-se de um problema de projeto. Teria que ser estudada outra solução de projeto relocando o repouso e o banho, de forma a possibilitar a existência de duas aberturas cada sala.

Sobre a orientação solar, recomenda-se para que as edificações privilegiem implantações com as maiores fachadas no eixo Norte-Sul, visando minimizar os ganhos térmicos pela incidência de radiação solar. Ao analisar o centro infantil, verificou-se que a edificação está a aproximadamente 30° do eixo Norte-Sul, uma situação intermediária, não é, portanto, a melhor orientação e nem a pior.

Observa-se que, da forma como foi implantado o projeto, a área do parque e solários recebem o sol da manhã, importante para os banhos de sol. Essa solução, portanto, favoreceu as turmas menores que precisam mais dos banhos de sol do que os maiores. A recomendação do MEC é que área exposta à maior insolação deve ser compatível com a posição dos solários, porém se deve privilegiar sempre o sol da manhã, principalmente no caso do berçário.

O uso dos solários em um clima como o de Curitiba é muito adequado, crianças de todas as idades necessitam tomar sol e permanecer algum tempo ao ar livre, para que possam crescer e se desenvolver com saúde. A rotina de utilização das áreas externas da escola, como caixa de areia, parques, gramados, devem ser pensadas de forma que todas as crianças usufruam destes espaços, inclusive os bebês, aproveitando o sol da melhor forma possível, nos horários adequados, com os devidos cuidados.

Outra observação é que as salas de atividades estão situadas em uma posição muito privilegiada quanto à orientação solar, pois recebem o sol da manhã, enquanto a cozinha, maternal II e administração que estão situadas do lado oposto recebem o sol da tarde. O ideal seria que todas as salas estivessem do mesmo lado, com iguais condições.

Quanto aos elementos de proteção solar nas janelas e fachadas, existe um beiral de aproximadamente 1,00m, que causa um bom sombreamento quando o sol está de topo. Contudo, quando o sol incide mais baixo, são necessários outros elementos proteção para propiciar um sombreamento eficiente, as salas dispõem de cortinas para serem utilizadas nessas circunstâncias. O sombreamento das aberturas é muito importante principalmente nos horários que o sol está mais forte (entre 10:00h e 16:00h).

Com relação ao sombreamento do parquinho infantil, constatou-se a presença de algumas árvores oferecendo sombra parcialmente em algumas áreas. No entanto durante a manhã o parque deve ficar no sol, o que não é tão ruim por ser um horário menos quente. Mesmo assim, o ideal é que tivesse mais árvores com copas maiores para oferecer um bom sombreamento e amenizar as temperaturas.

Por fim, quanto aos espaços de transição entre área interna e externa, existem poucas áreas que fazem esse papel. O pátio coberto é a principal área de transição entre os ambientes fechados e o pátio descoberto, onde se situa o parque infantil. As circulações abertas e cobertas dos blocos pedagógicos também têm essa função, porém são estreitas, poderiam ser mais largas para se assemelhar a uma varanda que se abre para o pátio descoberto.

O próximo item é sobre a funcionalidade dos ambientes escolares do centro infantil em estudo.

5.1.5 Funcionalidade do edifício escolar

Sobre a funcionalidade desse centro infantil, é necessário analisar principalmente com relação ao uso dos espaços que, por sua vez, influenciam nos demais aspectos.

Quanto à organização espacial, a primeira observação é o pátio coberto sendo um local de múltiplas funções, comportando o refeitório, área de recreação e diversos brinquedos. Sendo assim, sobra pouco espaço livre para brincadeiras das crianças, atividades com várias turmas, eventos escolares, entre outros.

Verificou-se que o tamanho do pátio não atende satisfatoriamente às necessidades dessa escola com a configuração atual, ele precisaria ser maior ou ter algumas funções relocadas para outros ambientes. Como o refeitório ocupa um espaço significativo, deveria haver um espaço específico para refeitório, com a possibilidade de integração com pátio, seria mais funcional em todos os sentidos.

A conexão interior/externo nas salas de aula acontece tanto com o pátio quanto com o solário, como foi explicitado, porém, no caso do CMEI Centro Cívico, a conexão com o solário do berçário e maternal é não convidativa. Trata-se de um espaço com pouca vida, um piso cimentado, com alguns brinquedos, carece de humanização, de árvores e jardins, de um piso mais colorido ou algo similar. Precisaria ser um ambiente que despertasse o interesse das crianças.

Quanto à setorização e disposição das salas de atividades, considerando o caso dessa escola, a divisão das salas de aula funciona bem pela questão da orientação

solar, como já explicitado, já a parte do apoio pedagógico, cozinha e administração, seria mais fácil situá-los na melhor posição quanto à radiação solar, dotando-as de iguais condições de conforto ambiental.

Partindo para a análise de usos dos ambientes, uma das constatações mais evidentes é que os espaços não são flexíveis e adaptáveis para sofrer alterações de uso ou funcionar com propostas diferenciadas. O espaço mais polivalente é o pátio coberto, até porque ele é local mais amplo e a única área externa coberta.

A escola possui um lactário que atende as crianças do berçário I e berçário II, sala mama nenê, o que é um ponto positivo visto que a escola atende a crianças menores de um ano.

As instalações sanitárias são adequadas ao uso de pessoas com deficiência, contendo banheiro adaptado para cadeirantes.

O setor administrativo, pedagógico e de apoio possuem boa funcionalidade, apresentam sala com amplo espaço, com armários, mesas, computadores e área para atendimento para público interno e externo.

A recepção/secretaria cumprem o seu papel, com ampla área de atendimento para atendimento ao público.

A partir das análises e observações ao centro infantil, constatou-se que o apoio pedagógico precisaria ser ampliado com a construção de, pelo menos, mais uma sala, visando criar um espaço multiuso (brinquedoteca, sala de vídeo, faz de conta, sala de artes, entre outros usos possíveis).

A incorporação de um refeitório sendo separado do pátio coberto seria outra alteração importante.

Com relação à variação nos ambientes de aprendizado, a escola possui diversas opções de espaços além da sala de aula, como já mencionado. No entanto, o ambiente mais utilizado, sem dúvida, é o pátio coberto. Nesse espaço acontece de tudo um pouco (merenda, jogos, brincadeiras, exposição de trabalhos, reuniões, eventos, entre outros) e pode ser utilizado sem restrição de horário por ser um espaço coberto.

A delimitação do espaço da sala de aula por áreas ou cantos permite a desconcentração da figura do adulto e uma maior autonomia por parte das crianças. O

espaço e o tempo são elementos pedagógicos importantes que precisam ser pensados e organizados para a participação ativa das crianças. Como afirma Ana Lúcia Goulart

[...] Um espaço e o modo como é organizado resulta sempre das ideias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a cultura da infância, a imagem das crianças, dos adultos que a organizaram; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças.

Um espaço cercado por mesas e cadeiras enfileiradas revela que o movimento das crianças não é considerado e que as propostas estão na mão do adulto que é o único que precisa ser visto e ouvido. A própria decoração do ambiente é reveladora. Muitas vezes, o adulto no desejo de deixar o espaço bonito, o decora com cartazes e enfeites que não tem significado para aquele grupo de crianças e que é um referencial apenas para ele.

O espaço criado para a criança deverá estar organizado de acordo com a faixa etária da criança, isto é, propondo desafios cognitivos e motores que a farão avançar no desenvolvimento de suas potencialidades. O espaço deve estar povoado de objetos que retratem a cultura e o meio social em que a criança está inserida. Gandini (1990, p.150) diz que: “o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo as camadas distintas dessa influência cultural”.

Personalizar o ambiente é muito importante para a construção da identidade pessoal da criança, tornar a criança competente é desenvolver nela a autonomia e a independência. Ao oferecer um ambiente rico e variado se estimulam os sentidos e os sentidos são essenciais no desenvolvimento do ser humano. A sensação de segurança e confiança é indispensável visto que mexe com o aspecto emocional da criança. Oportunizando as crianças de interagirem e em certos momentos que desejarem ficarem sozinhas brincando. Nesse contexto, Carvalho e Rubiano (2001) afirmam que:

Todos os ambientes construídos para crianças deveriam atender cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, no sentido de promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para contato social e privacidade. (CARVALHO E RUBIANO apud DAVID & WEINSTEIN, 2001, p. 109).

O parque infantil também é bastante utilizado por todas as faixas etárias (boa variação de brinquedos), especialmente nos horários com sol mais ameno, tendo em vista a pouca presença de sombreamento por árvores. Nesse aspecto, a área em torno das árvores é mais propícia ao uso em diversos horários, por causa do sombreamento, que, além de deixar o ambiente mais confortável, traz uma sensação de aconchego.

Já os solários, além de serem muito quentes na maior parte do dia (ausência de cobertura), não são ambientes tão convidativos, o que reduz ainda mais as possibilidades de uso. Provavelmente, são utilizados mais pelas crianças de menor faixa etária até pelo tipo de brinquedo que comporta. Para as crianças maiores, a área do parque e do pátio são muito mais estimulantes e espaçosos, oferecendo maior leque para atividades coletivas.

Quanto à segurança no uso dos espaços, no geral, os ambientes são seguros.

Na questão dos fluxos e acessos, verificou-se que tudo ocorre como previsto no projeto.

Em relação aos corredores, os “Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006)”, orienta que:

Alternar espaços-corredores com espaços-vivência promove uma dinâmica espacial na qual as pessoas se encontram, trocam experiências ou simplesmente se sentam e descansam. Esses espaços podem funcionar como local de divulgação e informações e exposição de trabalhos. (BRASIL, 2006a, p. 31).

No aspecto do dimensionamento, constatou-se que a escola possui 150 crianças em período integral, correspondendo a quantidade recomendada (150 alunos/turno).

Com relação às áreas das salas de atividades, verificou-se que a maioria das salas atendem ao mínimo recomendado de 1,50m²/criança (Tabela 10).

TABELA 10 - DIMENSIONAMENTO DAS SALAS DE ATIVIDADES – CMEI CENTRO CÍVICO

SALAS DE AULA	ÁREA SALA DE ATIVIDADES*	Nº CRIANÇAS	ÁREA/CRIANÇA
Berçário I	42,00m ²	18	2,33m ² /criança
Berçário II	43,13m ²	18	2,39m ² /criança
Maternal I	35,38m ²	22	1,60m ² /criança
Maternal II	39,46m ²	28	1,40m ² /criança

Pré I	48,72m ²	32	1,52m ² /criança
Pré II	47,98m ²	32	1,49m ² /criança

*Áreas calculadas de acordo as informações do projeto arquitetônico fornecido pelo IPPUC.

Dados de pesquisa documental organizados pela autora.

Salienta-se, ainda, que existem turmas com uma quantidade de alunos acima do recomendado pelo MEC de acordo com a faixa etária (Tabela 11). As turmas do pré deveriam ter no máximo, 24 crianças (tem 8 a mais); o maternal deveria ter 20 (tem 8 a mais); o berçário deveria ter 16 (tem 2 a mais). Em alguns casos, essa pequena quantidade a mais torna a proporção menor que 1,50m²/criança, enquanto, em outros, essa proporção apresenta-se adequada em função do tamanho das salas.

TABELA 11 - NÚMERO DE ALUNOS RECOMENDADO POR FAIXA ETÁRIA PELO MEC

PÚBLICO USUÁRIO	GRUPO	OCUPAÇÃO MÁXIMA / SALA
	Grupo A - crianças de 3 meses a 11 meses	10 crianças
Grupo B - 1 ano até 1 ano e 11 meses	16 crianças	
Grupo C - 2 anos até 3 anos e 11 meses	20 crianças	
Grupo D - 4 anos até 5 anos e 11 meses	24 crianças	

Fonte: Página oficial do FNDE- Acesso: 27/10/20

Dados de pesquisa documental organizados pela autora.

No que se refere ao tamanho dos solários, esse quesito contempla apenas as turmas de berçário I e II, os quais atendem aos parâmetros estabelecidos pelo MEC de 1,50m²/criança.

TABELA 12 - DIMENSIONAMENTO DOS SOLÁRIOS

SALAS DE AULA	ÁREA SALA DE ATIVIDADES*	Nº CRIANÇAS	ÁREA/CRIANÇA
Solário Berçário	60,27m ²	2 x 18 = 36	1,67m ² /criança

*Áreas calculadas de acordo as informações do projeto arquitetônico fornecido pelo IPPUC.

Dados de pesquisa documental organizados pela autora.

No que diz respeito aos sanitários dos alunos, as proporções são de 1/14 para sanitários e chuveiros e 1/12 para lavatórios²⁴. A escola possui 6 instalações sanitárias, estando abaixo do mínimo necessário para atender a demanda de alunos.

Quanto ao refeitório no pátio coberto, ele ocupa aproximadamente 94m², entretanto a quantidade de crianças é superior (150 alunos). De acordo com as

²⁴Considerando todas as crianças da escola, inclusive as do berçário II, pois segundo a cartilha do MEC (2019) esse grupo faz parte do público alvo dos sanitários infantis. Somente as crianças com menos de 1 ano (berçário I) devem ser excluídas dos cálculos.

orientações do MEC, todas as crianças devem realizar as refeições no refeitório, com exceção dos bebês com menos de 1 ano (sendo estes 18 alunos). Portanto, 132 alunos entram no cálculo de dimensionamento do ambiente.

Ao todo, o refeitório tem capacidade para 132 crianças ao mesmo tempo. Isso resulta em uma proporção de $0,71\text{m}^2/\text{aluno}$, parâmetro inferior ao mínimo recomendado pelo MEC (2006) e pela NR 24 ($1,00\text{m}^2/\text{pessoa}$).

A partir do layout existente, pode-se deduzir que a merenda é feita em duas etapas, pois não há espaço para todas de uma vez, o que não é recomendável de acordo com o MEC. O ideal seria reduzir a quantidade de mesas no pátio e dividir a merenda em três etapas, visando obter um dimensionamento mais adequado. Outra vantagem dessa alteração seria o aumento de área livre do pátio comparado à situação atual.

No que se refere ao tamanho do pátio coberto, este ocupa uma área de $70,83\text{m}^2$, tendo praticamente toda a sua área ocupada pelo refeitório. Dessa forma, o espaço livre fica reduzido e não atende bem a essa escola, como já mencionado.

Apesar de, em algumas referências, o parâmetro do pátio ser bem menor (MEC e IBAM), na prática, a área existente não se mostrou suficiente, o ideal seria um pátio livre com cerca de 200m^2 (FNDE e cartilha de projetos próprio do Proinfância). Sendo assim, o espaço atual está muito aquém, sendo classificado como péssimo.

O parque infantil, por sua vez, possui uma área de aproximadamente 102m^2 , não conseguindo acomodar muitas crianças ao mesmo tempo. De acordo com as referências pesquisadas, recomenda-se cerca de $3,00\text{m}^2/\text{criança}$, o que resultaria em 396m^2 de área, considerando todas as turmas por vez, sendo assim está abaixo dos parâmetros necessários. Portanto, conclui-se que o revezamento das turmas é imprescindível nesse caso. Considerando o esquema de revezamento proposto na cartilha do MEC (2017) e a área mínima de $4,00\text{m}^2/\text{criança}$, o espaço deveria ter 158m^2 para atender, pelo menos, 30% das crianças por vez. Com a metragem atual, atende apenas 19% do total simultaneamente (25 alunos), ou seja, até quando se considera o revezamento, o espaço não atende.

Ao analisar o layout da cozinha, verificou-se que o espaço é um pouco pequeno considerando equipamentos dispostos e as pequenas circulações entre eles.

Com relação aos layouts das salas de atividades, verificou-se que, com as áreas disponíveis e a quantidade de alunos, não é possível uma grande variação de layouts, ou seja, falta flexibilidade nesses ambientes. Também não há espaço suficiente nas salas para criar cantinhos infantis. Como alternativa, o pátio coberto acaba suprimindo essa necessidade, conforme mencionado antes.

A sala de professores também não é muito grande, praticamente só comporta a mesa de reuniões, sendo conjugada com a administração.

Quanto ao mobiliário da escola, verificou-se que existem móveis adequados a cada faixa etária, respeitando a escala da criança, bem como os móveis necessários para os adultos.

De acordo com os Parâmetros de Infra-estrutura, “Definir o mobiliário também em função de sua resistência, durabilidade, segurança (prevenção de quedas, quinas arredondadas), índice de reflexão luminosa e manutenção”. (BRASIL, 2006a, p. 29)

A seguir foram resumidos os principais pontos analisados nesse item acerca da implantação e funcionalidade da CMEI Centro Cívico (Tabela 13).

TABELA 13 - RESUMO - CMEI CENTRO CÍVICO

LOCALIZAÇÃO E ENTORNO	ÓTIMO	BOM	RUIM	PÉSSIMO	N.A
a. Localização em vias de pouco tráfego		X			
b. Acesso por transporte público		X			
c. Condições de salubridade do entorno		X			
Obs.: Destaque para localização em uma via coletora, mas próxima a uma via movimentada, facilitando o acesso.					
CARACTERÍSTICAS DO TERRENO	ÓTIMO	BOM	RUIM	PÉSSIMO	N.A
a. Forma			X		
b. Topografia	X				
c. Área do terreno		X			
Obs.: Destaque para o tamanho do terreno, bem maior do que a recomendação do MEC.					
IMPLANTAÇÃO DO TERRENO	ÓTIMO	BOM	RUIM	PÉSSIMO	N.A
a. Entrada principal em via de pouco tráfego		X			
b. Entrada bem marcada				X	
c. Entrada acessível			X		
d. Controle na entrada de pedestres e veículos		X			
e. Segurança com muros e grades		X			
f. Estacionamento				X	
g. Embarque e desembarque			X		
h. Recuos grandes		X			
i. Área construída		X			
j. Áreas livres		X			
k. Área para futuras ampliações			X		

l. Áreas de lazer/aprendizado		X			
m. Paisagismo			X		
n. Horta	X				
o. Caixa de areia	X				
p. Brinquedos do parque		X			
q. Orientação quanto aos ventos dominantes		X			
r. Ventilação cruzada nas salas			X		
s. Orientação solar		X			
t. Elementos de proteção solar nas janelas/fachadas		X			
u. Sombreamento no parque infantil			X		
v. Espaços de transição: área interna e externa		X			

Obs.: O estacionamento além de não atender a legislação, é desordenado. Destaque para o tamanho da área do parque, horta e caixa de areia.

FUNCIONALIDADE – Organização espacial	ÓTIMO	BOM	RUIM	PÉSSIMO	N.A
a. Planta com pátio central		X			
b. Setorização da escola		X			
c. Proximidade dos banheiros com as salas		X			
d. Disposição das salas de atividades		X			
e. Conexão interior/externo nas salas		X			
f. Locais para ensino em grupo			X		
g. Refeitório situado no pátio coberto			X		
h. Refeitório articulado com cozinha		X			
i. Disposição do setor administrativo		X			
j. Disposição da cozinha/serviço			X		

Obs.: O refeitório no pátio reduz bastante a área livre do pátio.

FUNCIONALIDADE – Uso	ÓTIMO	BOM	RUIM	PÉSSIMO	N.A
a. Ambientes flexíveis e adaptáveis			X		
b. Correspondência entre uso previsto e uso real dos ambientes		X			
c. Variação no ambiente de aprendizagem (espaços além da sala de aula)		X			
d. Existência de todos os ambientes necessários (programa de necessidades adequado ao uso)			X		
e. Segurança no uso de todos os espaços		X			
f. Solário para banho de sol			X		

Obs.: O projeto não apresenta muita flexibilidade. Destaque para a área pavimentada do solário que não corresponde as intenções iniciais do projeto.

FUNCIONALIDADE – Fluxos e acessos	ÓTIMO	BOM	RUIM	PÉSSIMO	N.A
a. Fácil identificação dos ambientes	X				
b. Fácil acesso dos ambientes		X			
c. Separação adequada de fluxos		X			
d. Circulações e conexões entre ambientes		X			

Obs.: O projeto apresenta fácil identificação e acesso dos ambientes em função de sua organização espacial.

FUNCIONALIDADE – Dimensionamento	ÓTIMO	BOM	RUIM	PÉSSIMO	N.A
a. Adequação da quantidade de alunos existente com previsão do projeto arquitetônico			X		
b. Áreas das salas de aula adequadas à quantidade de alunos		X			

c. Área da sala multiuso/leitura					X	
d. Área do laboratório de informática					X	
e. Área dos solários		X				
f. Proporção de peças sanitárias por aluno			X			
g. Área do refeitório				X		
h. Áreas da cozinha e despensa		X				
i. Áreas das salas administrativas		X				
j. Área do pátio coberto		X				
k. Área do parque infantil		X				
Obs.: Escola com grande quantidade de alunos, acima do máximo recomendado. As dimensões de quase todas as salas de aula estão abaixo do mínimo recomendado. O pátio e o refeitório são ambientes com problemas de dimensionamento. Já o parque infantil destaca-se positivamente no dimensionamento.						
FUNCIONALIDADE – Layout		ÓTIMO	BOM	RUIM	PÉSSIMO	N.A
a. Possibilidade de layouts diversos nas salas				X		
b. Nichos e cantinhos infantis				X		
Obs.: As salas não têm tamanhos grandes para possibilitar variação de layout, assim como nichos e cantinhos, que foram dispostos no pátio coberto.						
FUNCIONALIDADE – Mobiliário		ÓTIMO	BOM	RUIM	PÉSSIMO	N.A
a. Móveis na escala das crianças			X			
b. Móveis na escala dos adultos			X			
c. Refeitório com mesas de diferentes alturas			X			
d. Brinquedos para todas as faixas etárias	X					
Obs.: Destaque para a variedade de brinquedos que atendem a todas as idades.						
Classificação:						
. Ótimo: Qualidade superior às recomendações para espaços escolares infantis.						
. Bom: Atende as recomendações para espaços escolares infantis.						
. Ruim: Não atende as recomendações, mas a situação não é tão grave.						
. Péssimo: Muito aquém as recomendações, apresenta graves problemas.						
. N.A (Não se aplica): quando a escola não dispõe do ambiente, equipamento e/ou recurso pedagógico.						

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

No geral, percebe-se que esse centro infantil obteve mais aspectos positivos (ótimo e bom) do que negativos (ruim e péssimo) na classificação do roteiro de análise, sendo a maior parte dos itens classificada como “bom” (60%). Assim, cabe salientar a grande diferença entre aspectos positivos e negativos, a maioria dos parâmetros analisados estão entre ótimo e bom e cumprem com os parâmetros de infraestrutura (Tabela 14).

TABELA 14 - RESULTADO DA ANÁLISE E OBSERVAÇÃO DO CMEI CENTRO CÍVICO

AVALIAÇÃO	POSITIVOS		NEGATIVOS	
	ÓTIMO	BOM	RUIM	PÉSSIMO
	8%	60%	27%	5%
TOTAL	68%		32%	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

5.2 CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL – OSWALDO CRUZ II

O Centro Municipal de Educação Infantil Oswaldo Cruz II está localizado na Rua Angelina Turesso Cavalim, nº 51, no bairro CIC, tendo sido inaugurada em novembro de 1980, na época era uma creche de caráter comunitário.

5.2.1 Análise técnica

FOTO 11 - LOCALIZAÇÃO DO CMEI OSWALDO CRUZ II



Fonte: GOOGLE EARTH, 2020 (modificado pela autora) - Acesso: 27/10/20
Dados de pesquisa documental organizados pela autora. OBS: escala indeterminada.

O CMEI Oswaldo Cruz II atende um total de 140 crianças distribuídas em 7 turmas, com oferta em período integral. Desta forma os critérios de organização dos grupos de crianças serão realizados considerando as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que explicita no art. 30, capítulo II, seção II que: “A educação Infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes para

crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos” e divididas por faixa etária e número de crianças por educadores/professores.

A instituição atende às seguintes modalidades da Educação Infantil:

Creche: para crianças até 3 anos;

Pré-escola: para crianças de 4 e 5 anos.

As turmas são organizadas da seguinte forma:

TABELA 15 - QUANTIDADE DE CRIANÇAS POR NÍVEL E FAIXA ETÁRIA

	NÍVEL	Nº CRIANÇAS /TURMA	FAIXA ETÁRIA
CRECHE	Berçário Único	15	3 meses a 1 ano e 6 meses
	Maternal I	16	1 ano e 7 meses à 2 anos e 7 meses
	Maternal II	20	2 anos e 5 meses à 3 anos e 7 meses
	Maternal III A	20	2 anos e 5 meses à 3 anos e 7 meses
PRÉ-ESCOLA	Maternal III B	20	4 anos
	Pré A	25	4 anos
	Pré B	24	5 anos
TOTAL DE CRIANÇAS:		140	

Dados de pesquisa documental organizados pela autora.

Com relação aos funcionários, a escola possui um total de 35 profissionais, formados pela Equipe Pedagógica Administrativa, composta pelo Diretor, Suporte Técnico-Pedagógico e Agente Administrativo; os Professores do Magistério, Professores de Educação infantil e os integrantes da equipe auxiliar de serviços gerais de limpeza e alimentação. Esse quantitativo está especificado na tabela a seguir:

TABELA 16 - QUANTITATIVO DE FUNCIONÁRIOS

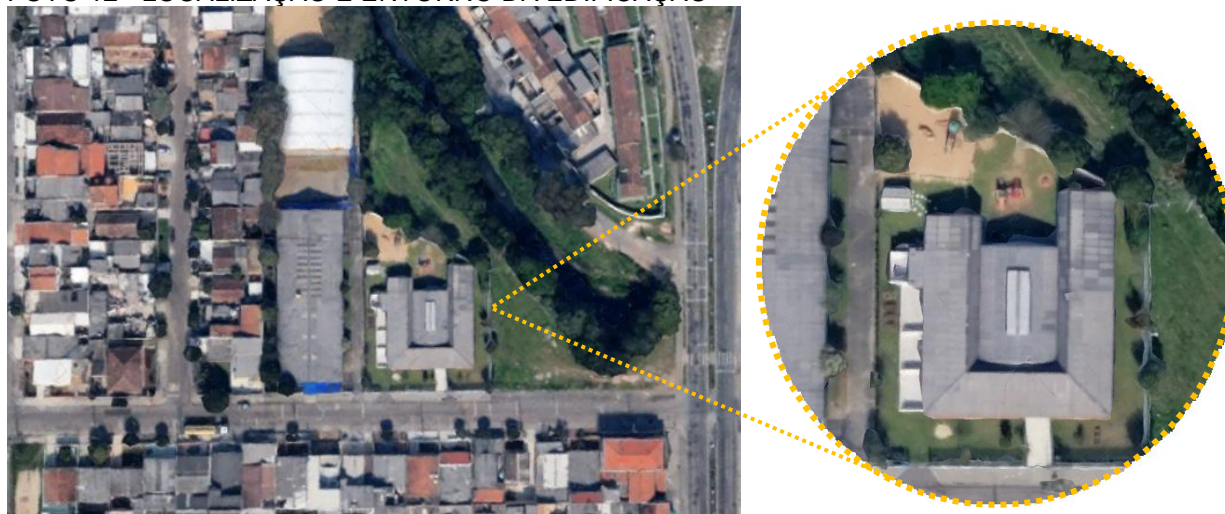
SETOR	FUNCIONÁRIOS	QUANTIDADE
Pedagógico	Professores	23
Serviço	Cozinheiros	03
	Limpeza	03
	Vigias	01
Administrativo	Diretor	01
	Pedagoga	01
	Agente ADM	01
	Apoio Pedagógico	02
TOTAL		35

Dados de pesquisa documental organizados pela autora.

Nos próximos itens, serão analisados aspectos relacionados à localização e ao entorno da escola, às características do terreno e, finalmente, à implantação do edifício escolar no terreno e à funcionalidade do edifício, que são o foco da pesquisa.

5.2.2 Localização e entorno

FOTO 12 - LOCALIZAÇÃO E ENTORNO DA EDIFICAÇÃO



Fonte: GOOGLE EARTH, 2020 (modificado pela autora)

Como já mencionado anteriormente, o CMEI Oswaldo Cruz II localiza-se na Rua Angelina Turesso Cavalim, onde está situada a fachada principal e o acesso de pessoas e veículos. Essa rua é uma rua local com pouco tráfego.

Por outro lado, o terreno fica na esquina com a Rua Desembargador Cid Campelo, uma via com maior movimento, classificada como via Coletora, responsável por distribuir o fluxo estrutural e local. Essa via comunica-se com a Rua Manoel Valdomiro de Macedo e João Chede, classificadas como via Arterial.

A localização dessa escola pode ser considerada como ótima, porque possui o acesso em uma rua de pouco movimento, evitando conflitos entre pedestres e veículos, acidentes, e engarrafamentos e, ao mesmo tempo, está ao lado de uma via de maior tráfego, com fácil acesso por transporte público, essencial em um ambiente escolar.

Com relação à infraestrutura básica, evidenciou-se que as vias Angelina Turesso Cavalim, Desembargador Cid Campelo e Manoel Valdomiro de Macedo são pavimentadas com asfalto, bem como as demais ruas da região, possui rede elétrica, de abastecimento de água, telefônica, transporte público e coleta de lixo regular. O esgotamento sanitário é feito através da rede coletora de esgoto do Município de Curitiba, integrados com alguns municípios vizinhos, uma vez que a cobertura com

esgotamento sanitário ocorre de acordo com as bacias hidrográficas da região metropolitana (Plano Municipal de Esgotamento Sanitário, 2017).

No entorno do centro infantil, existem edificações de diversos usos: comercial (supermercado, mercadinhos, lojas, padarias, farmácias, etc), de serviço (restaurantes, clínicas, casas lotéricas, oficinas, salões de beleza, etc), residencial, uso misto (comercio/serviço no térreo e residência em cima) e institucional (algumas igrejas e uma escola municipal no terreno ao lado). Existe ainda uma área de preservação permanente ao lado da escola, onde há um pomar urbano.

As edificações comerciais, de serviço e de uso misto concentram-se na Rua Desembargador Cid Campelo por ser uma via mais movimentada, enquanto que na Rua Angelina Turesso Cavalim existem apenas residências unifamiliares. A maior parte das construções é térrea, porém, existem também algumas edificações de uso misto com 2 a 3 pavimentos.

Verificou-se que não há lixões/aterros sanitários nas imediações da escola, apesar da escola estar localizada em um bairro industrial, esta não se encontra próxima a zonas industriais, que não seriam indicadas em locais de implantação de escolas. Não se identificou esgoto a céu aberto, nem acúmulo de lixo nas ruas ou em terrenos baldios, o entorno apresenta-se, em boas condições de salubridade.

5.2.3 Características do terreno

O terreno dessa escola possui uma área de 1.838,76m², sendo 725,71 m² de área construída e 1.113,05 m² de área livre um tamanho bem generoso e formato regular, sobra bastante área nos recuos laterais, que podem ser aproveitadas para ampliação futura da escola, bem como para criação de áreas de recreação e vivência para as crianças.

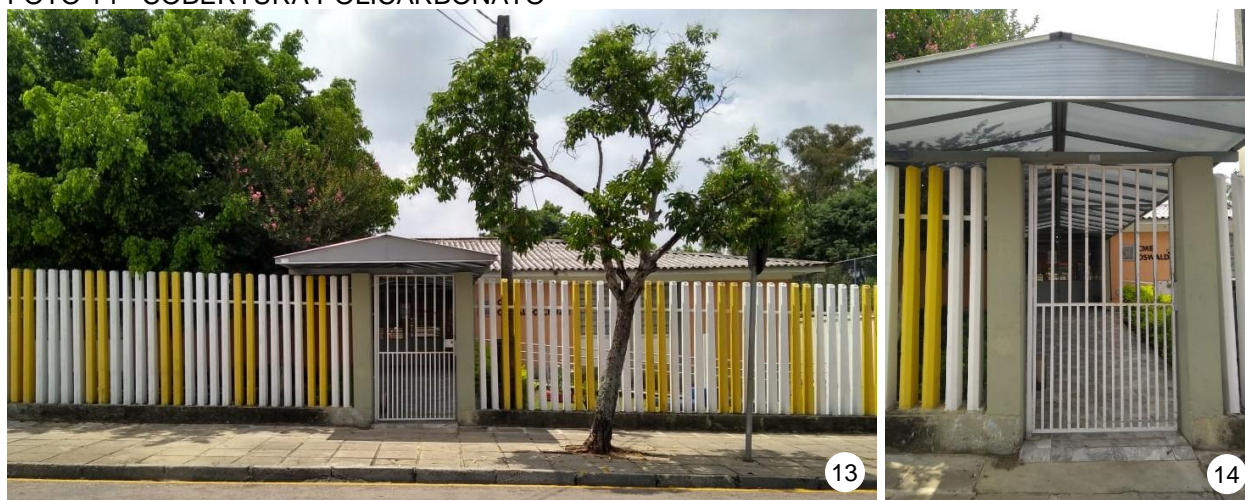
Elali (2002) recomenda uma proporção do tamanho do terreno conforme a quantidade de crianças estimadas - 10m² por criança. No caso desse terreno, a proporção é superior, sendo 13m²/criança (considerando 140 crianças). Sendo assim, não há dúvidas que a escolha do terreno foi acertada no que diz respeito ao tamanho.

A planta baixa do CMEI foi desenhada e reelaborada pela mestranda com base no projeto arquitetônico fornecido pelo Instituto de Planejamento e Pesquisa de Curitiba – IPPUC e um estudo feito pelo professor Marco Aurélio Rosa (2005) para visualização do espaço pedagógico. O projeto encontra-se no acervo do IPPUC intitulado como “Creche Oswaldo Cruz II”.

A primeira questão a ser analisada é a entrada principal da escola, que ocorre pela Rua Angelina Turesso Cavalim, uma via local, de pouco tráfego e com ocupação predominante por edificações residenciais, estando de acordo com as recomendações (ELALI, 2002).

Foi possível identificar facilmente a entrada de pedestres, tendo em vista que está bem marcada por muro palito de concreto simples colorido e com um toldo de policarbonato, (Foto 13 e 14) a sinalização visual com o nome da escola está na parede da fachada principal, com letras pequenas ficando um pouco escondida pelo muro (Foto 15 e 16). Com relação à acessibilidade, o CMEI possui uma rampa de entrada com porta ampla permitindo fácil acesso de cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida, porém poucos espaços são adaptados, o que leva a um planejamento futuro, para se adequar a essa nova realidade, oferecendo recursos básicos que satisfaçam as necessidades primárias da clientela atendida superando as dificuldades iniciais.

FOTO 13 - ENTRADA PEDESTRES
FOTO 14 - COBERTURA POLICARBONATO



Fonte:Acervo pessoal, 2020.

FOTO 15 - SINALIZAÇÃO VISUAL COM O NOME DA ESCOLA POUCO APARENTE



Fonte:Acervo pessoal, 2020.

FOTO 16 - SINALIZAÇÃO VISUAL – LETREIRO COM O NOME DA ESCOLA



Fonte:Acervo pessoal, 2020.

Segundo os “Parâmetros de Infra-Estrutura”, é importante “[...] evitar quaisquer barreiras ao acesso e à permanência de pessoas com necessidades especiais, proporcionando conforto e evitando constrangimentos, valorizando assim o convívio com a diferença.” (BRASIL, 2006a, p. 31).

O controle da entrada de pedestres e veículos, acontece de modo similar ao CMEI Centro Cívico, sendo realizado pelo vigia que fica em frente à escola não tendo local apropriado como uma guarita, portanto a escola não atende a esse parâmetro. Além do controle de entrada, a segurança também é feita por meio de muros e grades, as quais delimitam o terreno da instituição, evitam a dispersão das crianças e inibem a entrada de estranhos. Verifica-se, todavia, que tais elementos não trazem sensação de reclusão ou confinamento.

O CMEI Oswaldo Cruz II não possui estacionamento para visitantes e professores, e nem área para embarque e desembarque, o mesmo acontece na rua em frente à entrada principal, sem vagas delimitadas (Foto 17). Outro problema é ausência de vagas reservadas para pessoa com deficiência e idoso, estando em desacordo com a legislação (Estatuto de Idoso e NBR 9050).

FOTO 17 - ÁREA DE EMBARQUE E DESEMBARQUE



Fonte: Acervo pessoal, 2020.

Diante disso, conclui-se que o quesito estacionamento não atende aos requisitos mínimos e, além disso, sendo classificado como péssimo.

No que diz respeito aos recuos, verificou-se que o recuo frontal é o mais generoso, com 7,15m (contabilizado a partir do limite original do terreno), estando bem acima do mínimo estabelecido pelo Plano Diretor de Curitiba (3,00m). Já os recuos laterais e posterior não são obrigatórios para edificações térreas, mas, nesse caso, há 5,20m de recuo posterior, 5,65m no lateral direito e 3,40m de recuo lateral esquerdo.

A área construída da escola representa cerca de 40% da área do terreno, uma proporção boa, tendo em vista as recomendações de no máximo 50 % (ELALI, 2002; IBAM, 1996; MEC, 2006). Ou seja, nesse caso, sobram 60% de área livre, distribuídas para recreação, áreas verdes/paisagismo, solários e possíveis ampliações/reformas.

Todavia, verifica-se que a área disponível de fato, descontando o parque infantil, os solários e a horta não são tão grandes.

Com relação às áreas de lazer/aprendizado, a escola dispõe de um pátio coberto para atividades externas compatíveis com a capacidade de atendimento, área ao ar livre, incluindo áreas verdes, possibilitando o desenvolvimento e atividades educativas por grupo, solários adjacentes às salas com brinquedos. Há também um parquinho padrão com caixa de areia, com areia branca de praia para as crianças brincarem e um parquinho de plástico em área verde e casinha de bonecas. A área livre do CMEI é particularmente privilegiada por possuir grande extensão, havendo nela horta, jardim e pomar urbano.

A interação com o ambiente natural estimula a curiosidade e a criatividade. Sempre que 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 pelos pequenos usuários. (BRASIL, 2006a, p. 27)

Percebe-se, portanto, que há certa variedade de espaços para recreação, principalmente em áreas externas, entretanto a funcionalidade de tais espaços será analisada posteriormente.

Quanto ao paisagismo, observa-se que apesar da ausência de um projeto paisagístico e/ou recomendações nesse quesito, a escola possui espaços para

estimular o contato das crianças com elementos da natureza, como a horta e o pomar urbano. No parque infantil existem algumas árvores, contribuindo para o sombreamento, nos solários não existem árvores nem plantas menores, tornando esses ambientes bem áridos.

No que diz respeito aos brinquedos do parque infantil, há bastante variação de tipos de brinquedos que atendem as crianças de diversas faixas etárias, como: balanços, gangorras, casinhas, escorregadores, gira-gira, trilha de pneus, entre outros. Estes encontram-se em bom estado de conservação.

Vygotsky citado por Rego (2002, p.80): “considera o brinquedo uma importante fonte de promoção de desenvolvimento. Afirma que, apesar do brinquedo não ser o aspecto predominante da infância, ele exerce uma enorme influência no desenvolvimento infantil”. Portanto não devemos conceber a infância longe do brinquedo visto a importância do mesmo aqui referenciada. E principalmente de proporcionar o brinquedo em ambientes preparados para que a criança brinque com liberdade de ação e em total interação com outras crianças.

Segundo os “Parâmetros de Infra-estrutura”:

É preciso refletir sobre o momento de desenvolvimento da criança para organizar as áreas de recreação. Crianças menores necessitam de uma delimitação mais clara do espaço, correndo o risco de desorganizarem quando este é muito amplo e disperso. Espaços semi-estruturados em espaços-atividades contribuirão para apropriação dos ambientes pelos pequenos usuários. (BRASIL, 2006a, p. 27).

Ainda segundo o mesmo documento,

À medida que a criança vai crescendo, esses ambientes poderão ir se expandindo, favorecendo a exploração e o desenvolvimento físico-motor. Sob esta ótica, é importante que nas áreas externas se considere também a escala da criança, suas relações espaciais e sua capacidade de apreensão desse contexto, promovendo a orientação espaço-temporal e a segurança e encorajamento as incursões pelas áreas livres. (BRASIL, 2006a, p. 27).

Brincar para a criança é principalmente estar presente no ambiente, se constituindo como indivíduo e compartilhando significados. Brincar em um ambiente acolhedor, que retrate a identidade da criança e de livre acesso ao mesmo, é

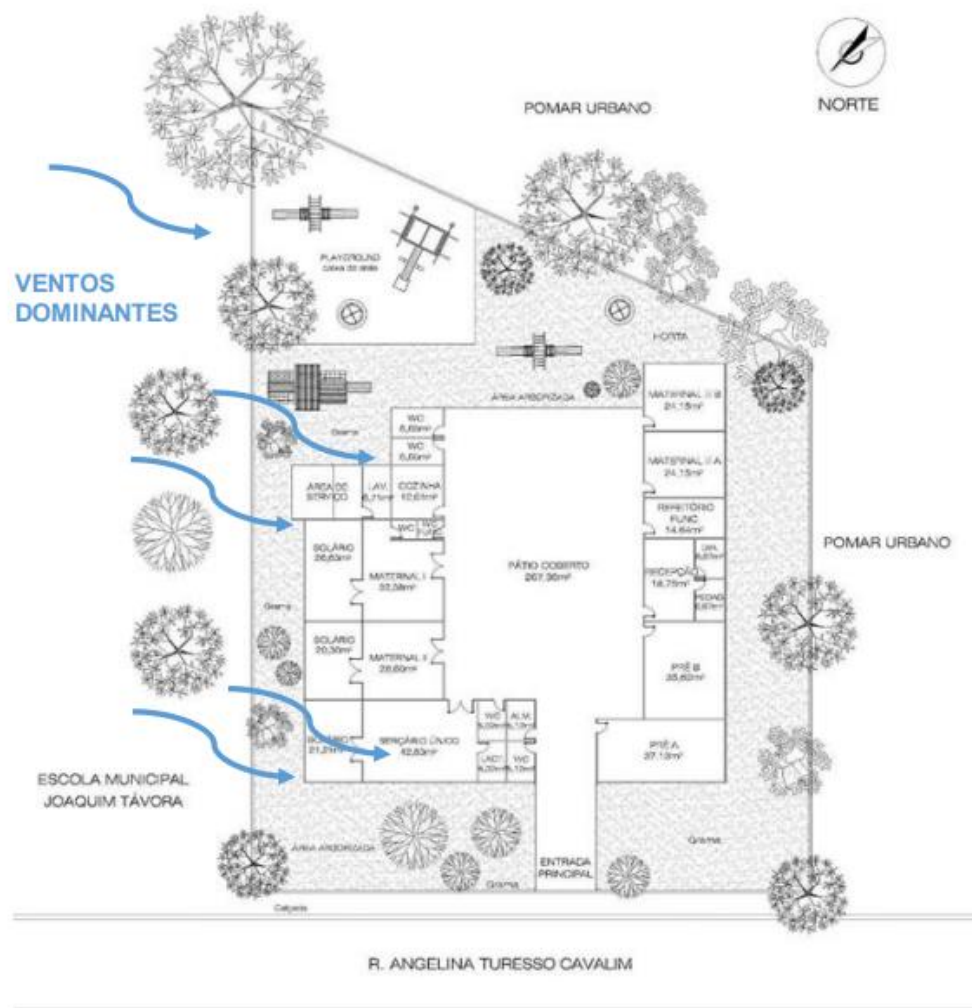
fundamental no seu desenvolvimento, visto que se estará promovendo a interação entre criança / criança, criança / educador e até mesmo respeitando os momentos em que a criança prefere brincar sozinha, pois só assim se respeitará a individualidade da criança. Segundo Carvalho & Rubiano:

[...] é altamente recomendável que ambientes institucionais ofereçam oportunidade para as crianças desenvolverem sua individualidade, permitindo-lhes ter seus próprios objetos, personalizar seu espaço e, sempre que possível participar nas decisões sobre a organização do mesmo. (Carvalho & Rubiano, 2001, p. 109).

As crianças que brincam em diversos ambientes ricos de informações e demonstram interesse por estar ali brincando, adquirem conhecimentos e transmitem conhecimentos, através da interação com seus pares. Sendo eles os próprios construtores do seu conhecimento com a mediação de alguém mais experiente.

A respeito da orientação quanto à ventilação, foi possível verificar que a edificação em estudo possui um posicionamento favorável com relação aos ventos dominantes do nordeste (Figura 12), contemplando boa parte das janelas e aberturas situadas neste sentido. Nas fachadas do lado oposto, percebe-se que os ventos incidem angulação quase zero, tangenciando as janelas das salas do pré, maternal e refeitório dos funcionários, o que não propicia uma boa ventilação nesses ambientes. Enquanto isso, o berçário, maternal I e II e solários são mais privilegiados, pois os ventos incidem de frente (90°). Portanto, a implantação do edifício atende aproximadamente metade dos cômodos-chave (salas de atividades) no quesito a ventilação.

FIGURA 10 - ORIENTAÇÃO DO EDIFÍCIO QUANTO AOS VENTOS DOMINANTES – CMEI OSWALDO CRUZ II



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Quanto à ventilação cruzada nas salas, a análise revela que nenhuma das salas correspondem a esse quesito.

Acerca da orientação solar, verificou-se que o prédio está a aproximadamente 40° do eixo Norte-Sul, o mais indicado para minimizar os ganhos térmicos. Sendo assim, trata-se de um meio termo, não é a orientação ideal, mas, por outro lado, também não é a pior possível. Nesse centro infantil, as salas da pré-escola, maternal III, refeitório dos funcionários e direção recebem o sol da tarde, enquanto as salas do lado oposto, onde se situam os maternais I e II, berçário único, área de serviço e solários, incide o sol da manhã, sendo mais privilegiado (Figura 13).

Com relação ao sombreamento do parquinho infantil, constatou-se que, pela manhã incide sol em boa parte da área, sendo o ideal pois as temperaturas são mais amenas. Em alguns horários, no entanto, o próprio prédio e as árvores próximas fazem sombra no local do parque.

Mesmo que tenhamos recomendações de que o banho de sol é algo benéfico para a saúde das crianças, exige-se neste caso, um planejamento em relação à sua utilização. Atentar-se para a questão dos horários de exposição solar torna-se algo indispensável, pois a alta radiação solar em horários impróprios pode ser prejudicial às crianças.

Por fim, quanto aos espaços de transição entre área interna e externa, existem poucas áreas que fazem esse papel. O pátio coberto é a principal área de transição entre os ambientes fechados e o pátio descoberto, onde se situa o parque infantil.

O próximo item é sobre a funcionalidade dos ambientes escolares do centro infantil em estudo.

5.2.5 Funcionalidade do edifício escolar

Muitas observações e análises realizadas para o CMEI Centro Cívico terão aplicação também neste estudo do CMEI Oswaldo Cruz II.

No que concerne à organização espacial, ressalta-se que a localização do refeitório dentro do pátio coberto também não funcionou muito neste caso. De forma similar ao centro infantil anterior, a área de mesas ocupa um grande espaço, causando conflitos e problemas de dimensionamento. Sendo assim, sobra pouco espaço livre para brincadeiras das crianças, atividades com várias turmas, eventos escolares, entre outros.

Verificou-se que o tamanho do pátio não atende satisfatoriamente às necessidades dessa escola com a configuração atual, ele precisaria ser maior ou ter algumas funções relocadas para outros ambientes. Como o refeitório ocupa um espaço significativo, deveria haver um espaço específico para refeitório, com a possibilidade de integração com pátio, seria mais funcional em todos os sentidos.

No que se refere à conexão interior/exterior, constatou-se o mesmo problema encontrado no CMEI Centro Cívico, a conexão das salas de aula com pátio e com solários existe, mas estes últimos não são locais convidativos, necessitando ser mais humanizados para atrair a atenção das crianças. Além disso, pelo fato de serem ambientes descobertos, há incidência de sol a maior parte do dia, restringindo bastante seu uso.

Também se repete a questão da setorização e disposição das salas de atividades em lados opostos, o que gera condições de conforto térmico diferenciadas para as salas a depender da orientação solar.

Quanto à organização das salas, Barbosa e Horn (2001) afirmam ser fundamental que se considere a sala como parte integrante da ação pedagógica e destacam que são fatores determinantes desta organização o número de crianças, as faixas etárias, as características do grupo e a parceria entre professores e aluno. Ainda segundo as autoras, a organização adequada do espaço e dos materiais disponíveis na sala de aula será fator decisivo na construção da autonomia intelectual e social das crianças.

Partindo para a análise de usos dos ambientes, uma das constatações mais evidentes é que os espaços não são flexíveis e adaptáveis para sofrer alterações de uso ou funcionar com propostas diferenciadas.

A escola possui um lactário conjugado que atende as crianças do berçário único.

As instalações sanitárias são adequadas ao uso de pessoas com deficiência, contendo banheiro adaptado para cadeirantes.

O setor administrativo, pedagógico, de apoio e a recepção/secretaria cumprem seu papel, possuem boa funcionalidade, apresentam sala com espaço adequado, com armários, mesas, computadores e área para atendimento para público interno e externo.

Com relação à variação nos ambientes de aprendizado, a escola possui diversas opções de espaços além da sala de aula, como já mencionado. No entanto, o ambiente mais utilizado, sem dúvida, é o pátio coberto. Nesse espaço acontece de tudo um pouco (merenda, jogos, brincadeiras, exposição de trabalhos, reuniões, eventos, entre outros) e pode ser utilizado sem restrição de horário por ser um espaço coberto.

O parque infantil também é bastante utilizado por todas as faixas etárias por apresentar boa variação de brinquedos, especialmente nos horários com sol mais ameno, tendo em vista a pouca presença de sombreamento por árvores. Nesse aspecto, a área em torno das árvores é mais propícia ao uso em diversos horários, por causa do sombreamento, que, além de deixar o ambiente mais confortável, traz uma sensação de aconchego.

Embora também seja importante segundo os “Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil” (2006c),

Oferecer também áreas mais reservadas que permitam, em certos momentos, a preservação da individualidade ou o atendimento à necessidade de concentração e isolamento; cantos isolados ou áreas suspensas podem ser criados, permitindo que as crianças tenham refúgios e locais secretos. (BRASIL, 2006c, p.28).

Diante desse contexto o espaço físico é concebido como um elemento educativo relevante no cotidiano da Educação Infantil. Pode-se dizer que “o espaço é uma construção social que tem estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições.” (BRASIL, 2006c, p.15)

Já os solários, além de serem muito quentes na maior parte do dia (ausência cobertura), não são ambientes tão convidativos, o que reduz ainda mais as possibilidades de uso (Foto 18), sendo utilizados mais pelas crianças menores, até pelo tipo de brinquedo que comporta. Para as crianças maiores, a área do parque e do pátio são muito mais estimulantes e espaçosos, oferecendo maior leque para atividades coletivas.

FOTO 18 - SOLÁRIOS



Fonte: Acervo pessoal, 2020.

Quanto à segurança no uso dos espaços, no geral, os ambientes são seguros.

Na questão dos fluxos e acessos, verificou-se que tudo ocorre como previsto no projeto.

No aspecto do dimensionamento, constatou-se que a escola possui 140 crianças em período integral, correspondendo a quantidade recomendada (150 alunos/turno).

Com relação às áreas das salas de atividades, verificou-se que a maioria das salas não atendem ao mínimo recomendado de 1,50m²/criança (Tabela 17).

TABELA 17 - DIMENSIONAMENTO DAS SALAS DE ATIVIDADES – CMEI CENTRO CÍVICO

SALAS DE AULA	ÁREA SALA DE ATIVIDADES*	Nº CRIANÇAS	ÁREA/CRIANÇA
Berçário Único	42,83m ²	15	2,85m ² /criança
Maternal I	32,38m ²	16	2,02m ² /criança
Maternal II	28,60m ²	20	1,43m ² /criança
Maternal III A	24,15m ²	20	1,20m ² /criança
Maternal III B	24,15m ²	20	1,20m ² /criança
Pré A	37,13m ²	25	1,48m ² /criança
Pré B	36,62m ²	24	1,52m ² /criança

*Áreas calculadas de acordo as informações do projeto arquitetônico fornecido pelo IPPUC.

Dados de pesquisa documental organizados pela autora.

Percebe-se que apenas a turma do pré A está com uma quantidade de crianças acima do recomendado pelo MEC de acordo com a faixa etária (24 crianças) tendo (1 a mais), mas essa pequena quantidade a mais não é o que torna a proporção menor que 1,50m²/aluno, esse fator se deve em função do tamanho da sala demasiadamente pequena.

Em relação aos espaços internos, nota-se que as salas são pequenas em relação ao número de crianças que as frequentam e, este fator, acaba interferindo diretamente na qualidade do atendimento às crianças. Deste modo, ao analisar a questão dos espaços limitados, Vieira e Melo (1989, p. 145) afirmam:

A impressão que se tem é que as crianças estão sempre amontoadas, pois diversas funções e atividades são realizadas em um mesmo cômodo, “isto acarreta uma constante “desorganização”, impossibilitando a consecução de algumas atividades num clima desejável”.

TABELA 18 - NÚMERO DE ALUNOS RECOMENDADO POR FAIXA ETÁRIA PELO MEC

PÚBLICO USUÁRIO	GRUPO	OCUPAÇÃO MÁXIMA / SALA
	Grupo A - crianças de 3 meses a 11 meses	10 crianças
Grupo B - 1 ano até 1 ano e 11 meses	16 crianças	
Grupo C - 2 anos até 3 anos e 11 meses	20 crianças	
Grupo D - 4 anos até 5 anos e 11 meses	24 crianças	

Fonte: Página oficial do FNDE- Acesso: 27/10/20

Dados de pesquisa documental organizados pela autora.

Com relação ao tamanho dos solários, nenhum deles atende à proporção mínima de 1,50m²/criança. Sendo assim, não contemplam os parâmetros estabelecidos pelo MEC. (Tabela 19).

TABELA 19 - DIMENSIONAMENTO DOS SOLÁRIOS

SALAS DE AULA	ÁREA SALA DE ATIVIDADES*	N° CRIANÇAS	ÁREA/CRIANÇA
Solário Berçário	21,21m ²	15	1,41m ² /criança
Solário Maternal I	20,30m ²	16	1,26m ² /criança
Solário Maternal II	26,63m ²	20	1,33m ² /criança

*Áreas calculadas de acordo as informações do projeto arquitetônico fornecido pelo IPPUC.

Dados de pesquisa documental organizados pela autora.

No que diz respeito aos sanitários dos alunos, as proporções são de 1/14 para sanitários e chuveiros e 1/12 para lavatórios²⁵. A escola possui 10 instalações sanitárias, estando dentro do mínimo necessário para atender a demanda de alunos.

Quanto ao refeitório no pátio coberto, ele ocupa aproximadamente 160m². De acordo com as orientações do MEC, todas as crianças devem realizar as refeições no refeitório, com exceção dos bebês com menos de 1 ano (sendo estas 15 crianças). Portanto, 125 crianças entram no cálculo de dimensionamento do ambiente.

Ao todo, o refeitório tem capacidade para estas 125 crianças ao mesmo tempo. Isso resulta em uma proporção de 1,28m²/criança, parâmetro superior ao mínimo recomendado pelo MEC (2006) e pela NR 24 (1,00m²/pessoa).

A partir do layout existente, pode-se deduzir que o refeitório poderia atender a todas as crianças de uma só vez, o que não é recomendável de acordo com o MEC. O ideal seria reduzir a quantidade de mesas no pátio e dividir a merenda em três etapas, visando obter um dimensionamento mais adequado. Outra vantagem dessa alteração seria o aumento de área livre do pátio comparado à situação atual.

No que se refere ao tamanho do pátio coberto, apesar de possuir uma área relativamente grande (267,36m² aproximadamente), cerca de 60% de sua área é ocupada pelo refeitório (160m²). Constatou-se que mais da metade área total do pátio está ocupada. Portanto, apenas 40% da área total do pátio coberto está livre, o que não é o suficiente para as necessidades da escola. Com a proposta de mudança de layout do refeitório, o espaço livre aumenta um pouco, mas não o suficiente.

O parque infantil, por sua vez, possui uma área de 189,95m² na caixa de areia e aproximadamente 125m² em área verde. De acordo com as referências pesquisadas, recomenda-se cerca de 3,00m²/criança, o que resultaria em 375m² de área, considerando todas as turmas por vez. Essa área somada (parque de areia e verde) possui aproximadamente 315m², estando abaixo do ideal. Portanto, conclui-se que o revezamento das turmas é imprescindível nesse caso. Considerando o esquema de revezamento proposto na cartilha do MEC (2017) e a área mínima de 4,00m²/criança, o espaço deveria ter 150m² para atender, pelo menos, 30% das crianças por vez. Com a

²⁵Considerando todas as crianças da escola, inclusive as do berçário II, pois segundo a cartilha do MEC (2019) esse grupo faz parte do público-alvo dos sanitários infantis. Somente as crianças com menos de 1 ano (berçário I) devem ser excluídas dos cálculos.

metragem atual, atende cerca de 63% do total simultaneamente (79 crianças), ou seja, ao considerar o revezamento, o espaço atende aos parâmetros estabelecidos.

Ao analisar o layout da cozinha, verificou-se que o espaço é um pouco pequeno considerando equipamentos dispostos e as pequenas circulações entre eles.

Com relação aos layouts das salas de atividades, verificou-se que, com as áreas disponíveis e a quantidade de alunos, não é possível uma grande variação de layouts, ou seja, falta flexibilidade nesses ambientes. Como alternativa, o pátio coberto acaba suprimindo essa necessidade, conforme mencionado antes.

A sala de professores também não é muito grande, praticamente só comporta a mesa de reuniões.

Quanto ao mobiliário da escola, as observações são quase as mesmas do CMEI Centro Cívico, verificou-se que existem móveis adequados a cada faixa etária, respeitando a escala da criança, bem como os móveis necessários para os adultos.

A adaptação do mobiliário, dos equipamentos e do próprio espaço à escala da criança permite uma maior autonomia e independência, favorecendo o processo de desenvolvimento a partir de sua interação com o meio físico, Estantes acessíveis, com diversidade de materiais educativos disponíveis, bem como cadeiras e mesas leves que possibilitem o deslocamento pela própria criança, tornam o ambiente mais interativo e coerente à idéia de construção do conhecimento a partir da ação e da intervenção do meio. (BRASIL, 2006a, p. 28).

A seguir foram resumidos os principais pontos analisados nesse item acerca da implantação e funcionalidade do CMEI Oswaldo Cruz II (Tabela 20).

TABELA 20 - RESUMO - CMEI OSWALDO CRUZ II

LOCALIZAÇÃO E ENTORNO	ÓTIMO	BOM	RUIM	PÉSSIMO	N.A
a. Localização em vias de pouco tráfego	X				
b. Acesso por transporte público		X			
c. Condições de salubridade do entorno		X			
Obs.: Destaque para localização em uma via local, mas próxima a uma via movimentada, facilitando o acesso.					
CARACTERÍSTICAS DO TERRENO	ÓTIMO	BOM	RUIM	PÉSSIMO	N.A
a. Forma		X			
b. Topografia	X				
c. Área do terreno		X			
Obs.: Destaque para o tamanho do terreno, bem maior do que a recomendação do MEC.					
IMPLANTAÇÃO DO TERRENO	ÓTIMO	BOM	RUIM	PÉSSIMO	N.A
a. Entrada principal em via de pouco tráfego		X			

b. Entrada bem marcada			X		
c. Entrada acessível		X			
d. Controle na entrada de pedestres e veículos			X		
e. Segurança com muros e grades		X			
f. Estacionamento				X	
g. Embarque e desembarque				X	
h. Recuos grandes		X			
i. Área construída		X			
j. Áreas livres		X			
k. Área para futuras ampliações		X			
l. Áreas de lazer/aprendizado		X			
m. Paisagismo				X	
n. Horta	X				
o. Caixa de areia	X				
p. Brinquedos do parque	X				
q. Orientação quanto aos ventos dominantes		X			
r. Ventilação cruzada nas salas			X		
s. Orientação solar		X			
t. Elementos de proteção solar nas janelas/fachadas			X		
u. Sombreamento no parque infantil			X		
v. Espaços de transição: área interna e externa		X			

Obs.: O estacionamento além de não atender a legislação, é desordenado. Destaque para o tamanho da área do parque, horta e caixa de areia.

FUNCIONALIDADE – Organização espacial	ÓTIMO	BOM	RUIM	PÉSSIMO	N.A
a. Planta com pátio central		X			
b. Setorização da escola		X			
c. Proximidade dos banheiros com as salas		X			
d. Disposição das salas de atividades		X			
e. Conexão interior/externo nas salas		X			
f. Locais para ensino em grupo		X			
g. Refeitório situado no pátio coberto			X		
h. Refeitório articulado com cozinha		X			
i. Disposição do setor administrativo			X		
j. Disposição da cozinha/serviço		X			

Obs.: O refeitório no pátio reduz bastante a área livre do pátio.

FUNCIONALIDADE – Uso	ÓTIMO	BOM	RUIM	PÉSSIMO	N.A
a. Ambientes flexíveis e adaptáveis			X		
b. Correspondência entre uso previsto e uso real dos ambientes		X			
c. Variação no ambiente de aprendizagem (espaços além da sala de aula)		X			
d. Existência de todos os ambientes necessários (programa de necessidades adequado ao uso)			X		
e. Segurança no uso de todos os espaços		X			
f. Solário para banho de sol			X		

Obs.: O projeto não apresenta muita flexibilidade. Destaque para a área pavimentada do solário que não corresponde as intenções iniciais do projeto.

FUNCIONALIDADE – Fluxos e acessos	ÓTIMO	BOM	RUIM	PÉSSIMO	N.A
a. Fácil identificação dos ambientes	X				

b. Fácil acesso dos ambientes		X			
c. Separação adequada de fluxos		X			
d. Circulações e conexões entre ambientes		X			
Obs.: O projeto apresenta fácil identificação e acesso dos ambientes em função de sua organização espacial.					
FUNCIONALIDADE – Dimensionamento	ÓTIMO	BOM	RUIM	PÉSSIMO	N.A
a. Adequação da quantidade de alunos existente com previsão do projeto arquitetônico			X		
b. Áreas das salas de aula adequadas à quantidade de alunos				X	
c. Área da sala multiuso/leitura					X
d. Área do laboratório de informática					X
e. Área dos solários		X			
f. Proporção de peças sanitárias por aluno		X			
g. Área do refeitório			X		
h. Áreas da cozinha e despensa		X			
i. Áreas das salas administrativas			X		
j. Área do pátio coberto		X			
k. Área do parque infantil	X				
Obs.: Destaque para a planta em “U” com pátio central, facilitando fluxos/aceessos, identificação geral dos ambientes, além de propiciar integração e socialização. Refeitório no pátio não funciona, gera conflitos de uso e reduz bastante a área livre do pátio.					
FUNCIONALIDADE – Layout	ÓTIMO	BOM	RUIM	PÉSSIMO	N.A
a. Possibilidade de layouts diversos nas salas			X		
b. Nichos e cantinhos infantis			X		
Obs.: As salas não têm tamanhos grandes para possibilitar variação de layout, assim como nichos e cantinhos, que foram dispostos no pátio coberto.					
FUNCIONALIDADE – Mobiliário	ÓTIMO	BOM	RUIM	PÉSSIMO	N.A
a. Móveis na escala das crianças		X			
b. Móveis na escala dos adultos		X			
c. Refeitório com mesas de diferentes alturas		X			
d. Brinquedos para todas as faixas etárias	X				
Obs.: Destaque para a variedade de brinquedos que atendem a todas as idades.					
Classificação:					
. Ótimo: Qualidade superior às recomendações para espaços escolares infantis.					
. Bom: Atende as recomendações para espaços escolares infantis.					
. Ruim: Não atende as recomendações, mas a situação não é tão grave.					
. Péssimo: Muito aquém as recomendações, apresenta graves problemas.					
. N.A (Não se aplica): quando a escola não dispões do ambiente, equipamento e/ou recurso pedagógico.					

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

No geral, percebe-se que esse centro infantil obteve mais aspectos positivos (ótimo e bom) do que negativos (ruim e péssimo) na classificação do roteiro de análise, sendo a maior parte dos itens classificada como “bom” (57%). Assim, cabe salientar a grande diferença entre aspectos positivos e negativos, a maioria dos parâmetros analisados estão entre ótimo e bom e cumprem com os parâmetros de infraestrutura (Tabela 21).

TABELA 21 - RESULTADO DA ANÁLISE E OBSERVAÇÃO DO CMEI OSWALDO CRUZ II

AVALIAÇÃO	POSITIVOS		NEGATIVOS	
	ÓTIMO	BOM	RUIM	PÉSSIMO
	12%	57%	24%	7%
TOTAL	69%		31%	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

5.3 COMPARATIVO ENTRE OS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Diante de todas as informações coletadas, das observações e análises dos dois Centros de Educação Infantil em estudo, percebe-se que existem muitas semelhanças entre eles, tanto nos aspectos positivos quanto nos negativos. De modo geral, ao comparar as duas análises técnicas dos centros infantis estudados, percebe-se que o CMEI Oswaldo Cruz II foi mais bem avaliado, obtendo mais aspectos positivos (69%) do que negativos (31%) em comparação com o CMEI Centro Cívico (positivos - 68% e negativos - 32%). Todavia, a diferença não é tão grande entre as duas edificações escolares, pelo contrário, existem mais semelhanças do que divergências.

As maiores diferenças, sem dúvida, são nos aspectos relacionados à implantação, pois na parte funcional os resultados tanto positivos quanto negativos são muito semelhantes. Na localização e entorno, o CMEI Centro Cívico se destaca por estar situado próximo ao centro da cidade, por apresentar uma boa infraestrutura (agências bancárias, supermercados, hotéis e um shopping) e também propiciar áreas de lazer (museu Oscar Niemeyer, Bosque João Paulo II, praças), além de estar situada em uma área mais bem servida por linhas de ônibus.

No que concerne as características do terreno, o CMEI Oswaldo Cruz II fica com a vantagem porque possui uma área maior em comparação com o CMEI Centro Cívico, e sua forma possibilita mais facilmente ampliações e reformas.

No que diz respeito à implantação no terreno, a entrada do CMEI Oswaldo Cruz II é mais marcada, com muro palito colorido e toldo em policarbonato, o CMEI Centro Cívico por sua vez tem sua entrada pela fachada lateral da escola e um tímido portão de entrada que atende as medidas mínimas estabelecidas nos parâmetros de dimensionamentos.

Quanto a área de embarque e desembarque, o CMEI Oswaldo Cruz II não atende a esse quesito, o mesmo acontece na rua em frente à entrada principal da escola, sem vagas delimitadas. O CMEI Centro Cívico por sua vez tem uma área para embarque e desembarque com espaço para 4 (quatro) ou 5 (cinco) carros, não sendo suficiente para atender a demanda nos horários de recepção e saída das crianças. Nenhuma das instituições possuem vagas de estacionamento demarcadas para idosos e pessoas com deficiência e nem sinalização vertical, infringindo as Leis Federais e o Estatuto do Idoso.

O CMEI Oswaldo Cruz II tem um grande aspecto positivo em relação ao outro centro que é o terreno com área mais generosa, isso trouxe também vantagens na implantação do projeto, possui recuos grandes e bastante área livre, já que proporcionalmente a área construída da escola representa cerca de 40% da área do terreno, o que contribui para futuras ampliações, criação de mais áreas recreativas, jardins, entre outros. Apesar de o outro centro também ter uma área relativamente grande, verifica-se que pela forma assimétrica do terreno bem menos áreas são aproveitáveis para ampliações e criação de outros espaços de lazer adicionais, por exemplo.

O último aspecto da implantação no qual se nota uma diferenciação entre os dois CMEI's é a orientação quanto aos ventos dominantes. De fato, nenhum dos centros contemplam totalmente esse critério, mas o CMEI Centro Cívico favorece a ventilação dos cômodos chave da escola que são as salas de atividades, já o CMEI Oswaldo Cruz II atende parcialmente esse quesito.

No dimensionamento, a maior diferença é na área do parque infantil dos dois CMEI's, onde o CMEI Oswaldo Cruz II tem praticamente o dobro da área do CMEI Centro Cívico destinado a esse uso, (considerando o parque de areia e o parque na área verde). Outra diferença se dá no dimensionamento dos solários, o CMEI Centro Cívico atende ao dimensionamento mínimo estabelecido, já no CMEI Oswaldo Cruz II a área de todos os solários é inferior.

Todos os demais aspectos do roteiro de análise foram considerados equivalentes nos dois Centros Municipais de Educação Infantil. Por exemplo, em relação ao paisagismo, os dois CMEI's são bem deficientes nesse aspecto, pois não foi

realizado um projeto paisagístico. Quanto ao parque infantil, nos dois CMEI's há bastante variação de tipos de brinquedos, atendendo a todas as faixas etárias.

O estacionamento foi avaliado negativamente nas duas instituições, pois os problemas são exatamente os mesmos: ausência de demarcação e sinalização de vagas para idosos e pessoas com deficientes e quantidade de vagas inferior ao mínimo exigido pela legislação municipal.

As áreas de lazer encontradas são semelhantes, basicamente os mesmos espaços são encontrados nos dois CMEI's. Em ambos, o parque infantil é árido (com pouco sombreamento), assim como os solários, os quais, além disso, são espaços não convidativos e torna-se um local com uso restrito em função dos horários com sol mais forte.

A ausência de flexibilidade dos espaços escolares projetados também é um grande problema, conforme observado nos dois estudos de caso.

O Quadro 5 mostra os principais aspectos positivos e negativos observados ao comparar as duas escolas infantis, levando em consideração os parâmetros do roteiro de análise. Percebe-se que a avaliação geral dos parâmetros demonstra muito mais similaridades do que diferenças. O que é considerado negativo em uma escola, geralmente, também é na outra, às vezes, com pequenas diferenças, e o mesmo ocorre com as características positivas. Nota-se também certo equilíbrio nos aspectos positivos e negativos das duas escolas infantis.

QUADRO 5 - COMPARATIVO GERAL DOS DOIS CMEI'S ESTUDADOS

Aspectos Positivos Comuns	Aspectos Negativos Comuns
1. Localização em vias de pouco tráfego;	1. Entrada pouco acessível;
2. Fácil acesso por transporte público;	2. Estacionamento não atende a legislação;
3. Boas condições de salubridade no entorno;	3. Embarque/desembarque ausente ou inadequado;
4. Topografia do terreno;	4. Paisagismo praticamente inexistente;
5. Área do terreno;	5. Sem ventilação cruzada;
6. Controle na entrada de pedestres e veículos;	6. Orientação solar parcial;
7. Segurança com muros e grades;	7. Parque infantil com pouco sombreamento;
8. Áreas livres;	8. Refeitório no pátio coberto;
9. Horta e caixa de areia;	9. Ambientes sem flexibilidade para alterações;
10. Áreas de lazer/aprendizado;	10. Solários pouco convidativos;
11. Setorização funcional;	11. N° de alunos superior ao previsto;
12. Proximidade dos banheiros com as salas;	12. Salas de aula relativamente pequenas;
13. Boa conexão entre pátios - salas - solários;	13. Refeitório com dimensionamento inadequado;

14. Refeitório articulado com a cozinha;	14. Não há variação no layout nas salas de aula;
15. Fácil acesso dos ambientes;	
16. Boa disposição do setor de administrativo e serviço;	
17. Separação adequada dos fluxos;	
18. Boas conexões entre ambientes;	
19. Separação adequada de fluxos;	
20. Móveis na escala das crianças e dos adultos;	
21. Refeitório com mesas de diferentes alturas;	
22. Brinquedos do parque;	
Aspectos Positivos em apenas uma escola	Aspectos Negativos em apenas uma escola
23. Área do parque infantil (Oswaldo Cruz II)	15. Solários com áreas reduzidas (Oswaldo Cruz II)
24. Planta com pátio central (Oswaldo Cruz II)	16. Pátio coberto demasiadamente pequeno (Centro Cívico)
25. Orientação solar (Centro Cívico)	17. Orientação desfavorável quanto à ventilação (Oswaldo Cruz).
26. Forma regular do terreno (Oswaldo Cruz II)	
27. Orientação favorável quanto à ventilação (Centro Cívico).	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A partir de o que foi visto e analisado, pode-se delinear algumas diretrizes e recomendações para buscar uma qualidade no ambiente construído. São elas:

Diretrizes gerais:

- Planejar ambientes estimulantes e convidativos;
- Valorizar as áreas externas e de recreação, buscando uma variedade de ambiências e experiências para crianças;
- Valorizar ambientes para desenvolvimento de habilidades criativas como música, dança e arte;
- Buscar soluções com maior flexibilidade para adaptação e personalização para atender necessidades de cada escola, tanto hoje quanto no futuro, e se adequar às metodologias pedagógicas;
- Buscar soluções de projeto que priorizem o conforto ambiental e sustentabilidade.

Recomendações para melhorias nos projetos dos CMEI's:

- Sugestões de paisagismo;

- Maior ênfase no conforto térmico: incorporar elementos de proteção solar, especialmente para regiões mais quentes; oferecer opção de uma cobertura em espaços ao ar livre; opção de substituir solários por varandas em regiões quentes, inserir aberturas em fachadas opostas nas salas de aula para permitir a ventilação cruzada;
- Necessidade de revisão do programa de necessidades, que ofereça mais variedade de ambientes e flexibilidade de uso (brinquedoteca, sala de vídeo, de artes, etc.), além de suprir as deficiências apontadas nas análises (repouso de funcionários, depósitos, mais áreas de apoio pedagógico, entre outros);
- Utilizar portas divisórias móveis nas áreas de repouso das salas de aula, de forma que esse espaço possa ser usado para aumentar o espaço útil da sala, conferindo maior flexibilidade;
- Ajustar o dimensionamento de vários ambientes de forma a alcançar conforto funcional e permitir variações de layout, principalmente no caso de salas de aula;
- Buscar a manutenção de uma adequada proporção de alunos/m², evitando superlotações nas salas de aula.

Se defendemos a escola como lugar privilegiado da infância em nossa sociedade, precisamos repensar a construção, organização e ocupação dos edifícios escolares, precisando sim repensar a importância das condições dos lugares escolares para que possamos permitir que seus usuários se apropriem e vivenciem o espaço e as práticas ali desenvolvidas de modo a transformá-lo em lugar. Um lugar cheio de sentido, que desperte o gosto pelo saber e que permita as crianças vivenciarem sua infância juntamente com seus pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa de cunho bibliográfico apresentou o conceito de criança e infância e suas transformações ao longo da história e o que promoveu o surgimento das creches em detrimento as mudanças ocorridas na sociedade. E que ambos os fatores contribuíram para um grande avanço e na conquista dos direitos das crianças pequenas.

No que permeia o conceito de espaço e ambiente, foi verificado que mesmo quando não esteja clara a delimitação entre o que são espaço e o que é ambiente, estão apresentadas orientações por meio de documentos que privilegiam não apenas aspectos da estrutura física, mas também aspectos relacionados à qualidade e contribuição relacional do espaço. E com uma nova visão para educação com conceitos de humanização, e constituída pelas relações, de afetividade, e aconchego e envolvimento que estão expressas na maioria dos documentos, enfatizando a importância em organizar o espaço na Educação Infantil e que demanda aspectos que transcendem a presença e posicionamento de materiais, mobília e decoração.

Conforme encontrado nas pesquisas está previsto na legislação a valorização do espaço físico como elemento educativo que precisa ser planejado para promover, além do cuidar e do educar, a sensação de segurança e confiança, contato social e privacidade, apoio, estímulo e aconchego.

A pesquisa bibliográfica e a documental demonstraram poucos avanços na valorização do espaço das creches. Apesar do projeto pedagógico das Instituições e os documentos oficiais considerarem a questão sobre essa organização dos espaços que atendem as crianças e seu desenvolvimento, na prática foi verificado que os aspectos teóricos e legais nem sempre são consolidados em sua integralidade. E muitas vezes os espaços não são construídos com a tradução do universo infantil. E nessas análises foram apresentadas diversas deficiências nas creches que foram geradas pelo descaso governamental expresso por muitas décadas antes da constituição da legislação para educação.

Conforme previsto nos documentos as medidas para as salas de aula, como mobiliário para área interna e externa e a sugestão de brinquedos e outros materiais

para proporcionar a exploração, de grande importância para o desenvolvimento das crianças. E ao questionar as causas dessa distância entre o que a lei preconiza e a situação das instituições. Estão na resposta do MEC:

Responder a essas questões nem sempre é fácil e isso depende de fatores que incluem as concepções sobre educação e a criança, valorização da brincadeira no currículo, bem como questões relativas ao orçamento, entre outras, e como se mobiliza o direcionamento das políticas públicas. (BRASIL, 2012, p. 32).

De forma que existe um hiato entre o que a lei recomenda e o que realmente tem ocorrido nos centros de Educação Infantil. De forma que apesar da determinação legal e suas modificações nessas instituições, a própria esfera governamental não dispõe de subsídios para que a política pública seja implementada como está orientado nos documentos oficiais. O que enfatiza que dentro dessa realidade é preciso que mais pesquisas sejam realizadas compreender como tem se desenvolvido a reestruturação física nas instituições de Educação Infantil e os reflexos dessas mudanças.

O intuito desse trabalho buscou refletir sobre todos os aspectos presentes na constituição da educação infantil, abrangendo as políticas públicas as leis estabelecidas, os espaços físicos e suas organizações e como esses fatores se efetivam e contribuem para a área pedagógica com direcionamento e ações dos profissionais em busca de aprimorar e promover processos de aprendizagem significativos para todas as crianças especialmente na etapa de base para sua formação como aluno, cidadão e sujeito dotado de direitos e deveres no exercício de sua cidadania no futuro.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA. **Resolução - RDC nº 216**, de 15 de setembro de 2004. Dispõe sobre Regulamento Técnico de Boas Práticas para Serviços de Alimentação. Brasília, DF, set. 2004. Disponível em: http://portal.anvisa.gov.br/documents/33880/2568070/res0216_15_09_2004.pdf/9b7485c-83e2-4940-9f9c-3a1e3359c192 . Acesso em: 25/03/19.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2020.

AZEVEDO, Fernando De, (1931). **A Escola Nova e a Reforma**. Boletim de Educação Pública, v. 1, nº 1, p. 94.

BARBANTI, Maria Lúcia Hilsdorf. **Escolas americanas de confissão protestante na província de São Paulo: um estudo de suas origens**. 1977. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1977.

_____. Maria Lucia Spedo Hilsdorf. **Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador**. 1986. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1986.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira, & HORN, Maria Da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Orgs.). **Educação Infantil: Pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BLASCOVI, Keila De Matos. **Reabilitação urbana: o fenômeno da centralidade e o uso funcional de edifícios não utilizados ou subutilizados nos centros urbanos - o caso de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Gestão Urbana) - Setor de Ciências Exatas e de Tecnologia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2006. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=564. Acesso em: 26/09/20.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.html. Acesso em: 26/08/20.

BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 26/08/20.

BRASIL. Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 17/07/2019.

BRASIL. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21/03/19.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Lei nº. 8.742/93, de 07 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 08 dez 1993. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=8742&ano=1993&ato=1d9UTVq5ENFpWT0e3>. Acesso em: 21/03/19.

BRASIL. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 21/03/19.

BRASIL. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. Vol. 2**. Brasília: MEC, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie.pdf>. Acesso em: 27/08/20.

BRASIL. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Brasília, DF, 16 jul 1990. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=8069&ano=1990&ato=461cXRq1keFpWT13a>. Acesso em: 21/03/19.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b, 3v. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 27/08/20.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC fevereiro de 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004_00.pdf. Acesso em: 27/08/20.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 27/08/20.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos de idade à educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/polinaci.pdf>. Acesso em: 27/08/20.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. 1v. Brasília: MEC/SEB, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 27/08/20.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. 2v. Brasília: MEC/SEB, 2006c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 27/08/20.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 27/08/20.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.296**. Brasília: 2 de dezembro de 2004.

BRASIL. **Decreto Federal nº 7.612**. Brasília: 2 de novembro de 2011.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (2ª ed). Brasília: MEC, SEB, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 27/08/20.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 27/08/20.

BRASIL. **Parecer nº: CEB 022/98**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: CNE/CEB 22/1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 21/03/19.

BRASIL. **Parecer nº: CEB 20/09**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: CNE/CEB 11/1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 21/03/19.

BRASIL. **Resolução nº: CEB 05/09**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: CNE/CEB 05/09. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 21/03/19.

BRASIL. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 27/08/20.

BRASIL. **Organização do espaço físico, dos brinquedos, e materiais para bebês e crianças pequenas**: manual de orientação pedagógica: modulo 4. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf. Acesso em: 27/08/20.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25/6/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 27/08/20.

BRASIL. Lei nº 11.114. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que objetiva tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 mai. 2005.

BRASIL. Lei nº 12.796. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 abr. 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27/08/20.

_____. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. **Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências**. Brasília, DF, out. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm. Acesso em: 27/08/20.

BUENO, Francisco Da Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Francisco da Silveira Bueno. São Paulo. FTD, 1996. p. 262.

CARVALHO, Maria Campos De; RUBIANO, Márcia Bonagamba. **Organização do espaço em instituições pré-escolares**. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994. p. 107-130.

CARVALHO, Maria Ignêz Campos De; RUBIANO, Márcia Regina Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.) **Educação infantil**: muitos olhares. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 118.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

COMENIUS. **Didática magma**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 119, p. 85 -112, julho 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a05.pdf>. Acesso em: 21/03/19.

CORSINO, Patrícia. Educação infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, Sônia. (Org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005. p. 205-21.

COSTA, Marli De Oliveira. **Infâncias e "artes" das crianças: memórias, discursos e fazeres** (sul de Santa Catarina - 1920 a 1950). Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

COSTA, Sheyla Luiz Da. **Políticas sociais e democratização**: o caso da educação informal da infância e adolescência na cidade de Curitiba, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

CURITIBA. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações para (Re)elaboração, Implementação e Avaliação de Proposta Pedagógica na Educação Infantil**. Curitiba, 2006a, p. 16-47. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/ed_inf_orientacoes_deb.pdf. Acesso em: 27/08/20.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. v. 2. Educação Infantil. Curitiba, 2006b. Disponível em: https://mc4pean2009.files.wordpress.com/2009/10/pmc_dcm_volume-2-completo.pdf. Acesso em: 27/08/20.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil**. Curitiba, 2009a. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-06/curriculo_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 27/08/20.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação/ Departamento de Educação Infantil. **Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil**: Organização de Espaços Externos das Instituições de Educação Infantil. Orientações básicas para CMEIs, CEIs conveniados e escolas com Educação Infantil. Curitiba, 2013.

CURITIBA. Lei nº 5.358/76 de 31 de maio de 1976. Autoriza a alienação dos imóveis à Companhia de Habitação Popular de Curitiba - COHAB-CT. **Câmara Municipal de Curitiba**. Curitiba, 1976.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil. Curitiba, 2010 e 2019.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **Creches em Curitiba**: Espaço de Educação, Curitiba: Secretaria Municipal da Criança. 1992.

CURITIBA. **Decreto Municipal nº 055/2001**. Curitiba: 31 de dezembro de 2001.

CURITIBA. Lei nº. 12.083 de 19 de dezembro de 2006. Da estrutura da carreira e suas diretrizes básicas. **Câmara Municipal de Curitiba**. Curitiba, 2006.

CURITIBA. Lei nº. 14.580 de 22 de dezembro de 2014. Reestrutura a carreira dos profissionais da educação infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba. **Câmara Municipal de Curitiba**. Curitiba, 2014.

CURITIBA. Lei nº. 14.681 de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME, da cidade de Curitiba. **Câmara Municipal de Curitiba**. Curitiba, 2015.

CURITIBA. **Deliberação nº 02/2012**. CME/Curitiba: 10 de outubro de 2012.

DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

DEL PRIORE, Mary, (org). **História da criança no Brasil**. Rio de Janeiro: Contexto, 1992.

DIDONET, Vital. Qual é a questão? Creche: a que veio... para onde vai.... In: _____. **Educação Infantil**: a creche, um bom começo. Brasília, DF: INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

ESCOLANO, Agustín. **Arquitetura como programa: Espaço-escola e currículo**. In: ANTÔNIO ESCOLANO, A. e FRAGO VIÑAO. Currículo, espaço e subjetividade: A arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A Editora. Tradução Alfredo Veiga-Neto, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil.**

Revista Brasileira de Educação, nº 14, maio-ago, 2000, p.22. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil.

FENIANOS, Eduardo Emílio. **Coleção Bairros de Curitiba**, Curitiba, 2001.

FERRARA, Lucrécia D'alessio. **Modelar a cidade**. In: FERRARA, L. D.; DUARTE, F.; CAETANO, K. E. (Orgs). Curitiba: do modelo à modelagem. Curitiba: Champagnat, 2007.

FORNEIRO, Lina Iglésias. **A organização dos espaços na educação infantil**. In: ZABALZA, Miguel. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-282.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 212.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

GUIMARÃES, Daniela; NUNES, REZENDE, Maria F.; LEITE, Maria Isabel. História, cultura e expressão: fundamentos na formação do professor. In: KRAMER, Sônia, et al; (org). **Infância e educação infantil**. São Paulo: Papirus, 2007.

HANK, Vera Lúcia Costa. **O espaço físico e sua relação no desenvolvimento e aprendizagem da criança**. Trabalho de Graduação. Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNISSELVI. Santa Catarina, 2006.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador**. 1986. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1986. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000719759>. Acesso em: 27 mar. 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola** - Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 11° ed. Porto Alegre, RS: Mediação. 1996.

HORN, Maria Da Graça Souza. **Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Mario Da Graça; FOCHI, Paulo Sérgio. **A organização do trabalho pedagógico na educação infantil**. VI Simpósio do Curso de Formação de Docentes - Normal em Nível Médio. Foz do Iguaçu; 2012.

IBGE - INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico: Síntese dos indicadores 2010**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12/04/20.

IBGE - INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados do município de Curitiba**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/?1=>. Acesso em: 20/09/20.

IPPUC - INSTITUTO DE Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **Curitiba em dados**. Disponível em: http://ippucnet.ippuc.org.br/Bancodedados/Curitibaemdados/Curitiba_em_dados_Pesquisa.asp. Acesso em: 20/09/20.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois pontos, 1987.

KRAMER, Sônia (Org). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 224.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2001.

KOWALTOWSKI, Doris Catharine Cornelie Knatz. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

KUHLMANN JR, Moysés.; FERNANDES, Rogério. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do séc. XIX - início do séc. XX. In: MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875 - 1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Studio Nobel, 1989. p. 30.

LIMA, Mayumi Souza **Arquitetura e Educação**. São Paulo: Studio Nobel, 1995. p. 142.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de educação infantil**. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L. e FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 86.

NARODOWSKY, Mariano. **Infância e poder: conformação da Pedagogia Moderna** (trad. Mustafá Yasbek) Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

_____. **Comenius & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOVA ESCOLA. **Vygostky e o conceito de aprendizagem mediada**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/vygotsky-conceito-aprendizagem-mediada636187.shtml?page=1>. Acesso em: 19/03/19.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Morais Ramos De. **Os primeiros passos da história da educação infantil no Brasil**. In Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele: A arquitetura e os sentidos**. Porto Alegre, Bookman, 2011.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educação Infantil – resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PARANÁ. **Deliberação n.º 020/78** - Indicação n.º 001/78, de 10 de agosto de 1978. Fixa normas para Educação Pré-escolar e funcionamento de Jardim de Infância. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Departamento de Ensino de 1º grau. Currículo, Curitiba, ano 4, n. 38, p. 14-24, 1978.

PARANÁ. **Deliberação n.º 02/05**. Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná. Curitiba, 2005a. 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: 27/08/20.

PARANÁ. **Deliberação n.º 08/06**. Altera o art. 9º da Deliberação n.º 02/05 - CEE/PR. Curitiba, 2006. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2006/deliberacao_08_06.pdf. Acesso em: 26/08/20.

PARANÁ. **Resolução n.º 0162/05**. Institui a norma técnica sanitária para Centros de Educação Infantil no Estado do Paraná. Curitiba, 2005b. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/ed_inf_sesa.pdf. Acesso em: 27/08/20.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

REDIN, Euclides; REDIN, Marita Martins; MULLER, Fernanda. **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. **Espaços escolares: modernizações produtivas.** Revista História da Educação, Santa Maria - RS, v. 4, n. 8, p.79-119, set. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/index> . Acesso em: 27/03/19.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.** Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

SANTOS, Milton. **Espaço e método.** 4. ed. São Paulo: Nobel, 1997.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 16. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A política educacional no Brasil. Histórias e memórias da Educação no Brasil.** vol. III: séc. XX/Maria Sthepanou, Maria Helena Câmara Bastos (orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças contextos e identidades.** Universidade do Minho, centro de estudos da criança, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância.** Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projeto POCTI/CED/2002.

_____. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coords.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 20-25.

SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos, (Org.) **Infância (in)visível.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

SEGRE, Roberto. A razão construtiva nas escolas paulistas. **Projeto Design**, São Paulo, n. 321, dez. 2006. Disponível em: <https://arcoweb.com.br>. Acesso em: 18/04/2019.

SILVA, Glorismar Gomes Da. **Organização e Conforto Ambiental.** In: BRENNAND, E.G.G; ROSSI, S.J. (Orgs). Trilhas do Aprendiz. Vol. 8, nº 1. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

SOUZA, Gisele. **A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância.** São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São paulo (1890-1910).** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

STRECK, Danilo. **Rousseau & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VILLELA, Fabio; ARCHANGELO, Ana. **Fundamentos da escola significativa**. Ed. Loyola, São Paulo, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **La psique, la consciencia, el inconsciente**. Obras Escogidas. Madri: Visor, 1991, tomo I, p. 95-110.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **O desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

WOLFF, Silvia Ferreira Santos. **Espaço e educação: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo, 1992. p. 48.

ZABALZA, Miguel. Os dez aspectos chaves de uma educação infantil de qualidade. In: ZABALZA, M. A. (Org.). **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 49-55.

APÊNDICE

Roteiro de Análise

LOCALIZAÇÃO E ENTORNO	ÓTIMO	BOM	RUIM	PÉSSIMO	N.A
a. Localização em vias de pouco tráfego					
b. Acesso por transporte público					
c. Condições de salubridade do entorno					
Obs.:					
CARACTERÍSTICAS DO TERRENO	ÓTIMO	BOM	RUIM	PÉSSIMO	N.A
a. Forma					
b. Topografia					
c. Área do terreno					
Obs..					
IMPLANTAÇÃO DO TERRENO	ÓTIMO	BOM	RUIM	PÉSSIMO	N.A
a. Entrada principal em via de pouco tráfego					
b. Entrada bem marcada					
c. Entrada acessível					
d. Controle na entrada de pedestres e veículos					
Segurança com muros e grades					
e. Estacionamento					
f. Embarque e desembarque					
g. Recuos grandes					
h. Área construída					
i. Áreas livres					
j. Área para futuras ampliações					
k. Áreas de lazer/aprendizado					
l. Paisagismo					
m. Horta					
n. Caixa de areia					
o. Brinquedos do parque					
p. Orientação quanto aos ventos dominantes					
q. Ventilação cruzada nas salas					
r. Orientação solar					
s. Elementos de proteção solar nas janelas/fachadas					
t. Sombreamento no parque infantil					
u. Espaços de transição: área interna e externa					
Obs.:					
FUNCIONALIDADE – Organização espacial	ÓTIMO	BOM	RUIM	PÉSSIMO	N.A
a. Planta com pátio central					
b. Setorização da escola					
c. Proximidade dos banheiros com as salas					
d. Disposição das salas de atividades					
e. Conexão interior/externo nas salas					
f. Locais para ensino em grupo					
g. Refeitório situado no pátio coberto					

h. Refeitório articulado com cozinha					
i. Disposição do setor administrativo					
j. Disposição da cozinha/serviço					
Obs.:					
FUNCIONALIDADE – Uso	ÓTIMO	BOM	RUIM	PÉSSIMO	N.A
a. Ambientes flexíveis e adaptáveis					
b. Correspondência entre uso previsto e uso real dos ambientes					
c. Variação no ambiente de aprendizagem (espaços além da sala de aula)					
d. Existência de todos os ambientes necessários (programa de necessidades adequado ao uso)					
e. Segurança no uso de todos os espaços					
f. Solário para banho de sol					
Obs.:					
FUNCIONALIDADE – Fluxos e acessos	ÓTIMO	BOM	RUIM	PÉSSIMO	N.A
a. Fácil identificação dos ambientes					
b. Fácil acesso dos ambientes					
c. Separação adequada de fluxos					
d. Circulações e conexões entre ambientes					
Obs.:					
FUNCIONALIDADE – Dimensionamento	ÓTIMO	BOM	RUIM	PÉSSIMO	N.A
a. Adequação da quantidade de alunos existente com previsão do projeto arquitetônico					
b. Áreas das salas de aula adequadas à quantidade de alunos					
c. Área da sala multiuso/leitura					
d. Área do laboratório de informática					
e. Área dos solários					
f. Proporção de peças sanitárias por aluno					
g. Área do refeitório					
h. Áreas da cozinha e despensa					
i. Áreas das salas administrativas					
j. Área do pátio coberto					
k. Área do parque infantil					
Obs.:					
FUNCIONALIDADE – Layout	ÓTIMO	BOM	RUIM	PÉSSIMO	N.A
a. Possibilidade de layouts diversos nas salas					
b. Nichos e cantinhos infantis					
Obs.:					
FUNCIONALIDADE – Mobiliário	ÓTIMO	BOM	RUIM	PÉSSIMO	N.A
a. Móveis na escala das crianças					
b. Móveis na escala dos adultos					
c. Refeitório com mesas de diferentes alturas					
d. Brinquedos para todas as faixas etárias					
Obs.:					
Classificação:					
. Ótimo: Qualidade superior às recomendações para espaços escolares infantis.					
. Bom: Atende as recomendações para espaços escolares infantis.					
. Ruim: Não atende as recomendações, mas a situação não é tão grave.					

- . Péssimo: Muito aquém as recomendações, apresenta graves problemas.
- . N.A (Não se aplica): quando a escola não dispões do ambiente, equipamento e/ou recurso pedagógico.