



Universidade de Brasília (UnB)
Faculdade de Educação (FE/UnB)
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE - Mestrado Profissional

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS CLASSE NO DISTRITO FEDERAL: EDUCAR E CUIDAR OU ATENDIMENTO DA DEMANDA POR VAGAS?

AURENILDA CORDEIRO DA SILVA

Orientadora: Profa. Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton

BRASÍLIA

2019

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS CLASSE NO DISTRITO FEDERAL: EDUCAR E CUIDAR OU ATENDIMENTO DA DEMANDA POR VAGAS?

AURENILDA CORDEIRO DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - PPGE – Modalidade Profissional na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação sob a orientação da Profa. Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton.

BRASÍLIA

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com
os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

DD229e DA SILVA, AURENILDA CORDEIRO
EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS CLASSE NO DISTRITO FEDERAL:
EDUCAR E CUIDAR OU ATENDIMENTO DA DEMANDA POR VAGAS? /
AURENILDA CORDEIRO DA SILVA; orientador MARIA FERNANDA
FARAH CAVATON. -- Brasília, 2019.
109 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Educação)
-- Universidade de Brasília, 2019.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL. 2. DIREITO. 3. ESPAÇOS. 4.
DESENVOLVIMENTO. 5. APRENDIZAGEM. I. FARAH CAVATON, MARIA
FERNANDA, orient. II. Título.

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS CLASSE NO DISTRITO FEDERAL: EDUCAR E CUIDAR OU ATENDIMENTO DA DEMANDA POR VAGAS?

AURENILDA CORDEIRO DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE – Modalidade Profissional da Faculdade de Educação – FE na Universidade de Brasília – UnB.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. D Maria Fernanda Farah Cavaton
(presidente)

Faculdade de Educação – PPGE - MP – UnB

Prof.^a Dr.^a. Cristina Maria Costa Leite
Faculdade de Educação – PPGE – MP – UnB

Prof.^a Dr.^a. Gabriela Souza de Melo Mieto
Faculdade de Psicologia – PPGPDS – IP – UnB

Prof.^a Dr.^a. Monique Aparecida Voltarelli
(suplente)
Faculdade de Educação – PPGE – MP – UnB

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a todas as forças de luz pela proteção ao longo da minha vida escolar e acadêmica.

Agradeço aos meus pais pelo amor incondicional, pelo apoio, pelo exemplo de coragem, perseverança e superação.

Agradeço à minha família pelo afeto, pelo encorajamento e por entender algumas ausências durante esse período.

Agradeço aos amigos com os quais dividi angústias, dúvidas e sonhos.

Agradeço aos meus professores da educação básica pelas cobranças, pelos ensinamentos e por terem despertado em mim o amor pela educação e a crença na importância do saber sistematizado.

Agradeço aos colegas da turma de mestrado profissional que foram base de apoio durante esse trabalho. Por meio de risos, brincadeiras e discussões, aprendemos muito e nos ajudamos mutuamente.

Agradeço aos colegas da Secretaria de Educação do Distrito Federal pela motivação e por aceitarem participar desse trabalho.

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação pela oportunidade de realizar esse estudo por meio do afastamento remunerado.

Agradeço à Universidade de Brasília e especificamente à Faculdade de Educação, representada por seu excelente corpo docente e demais funcionários.

Agradeço a minha orientadora, Maria Fernanda Farah Cavaton, pelo carinho, incentivo e contribuições para que esse trabalho fosse concretizado.

Agradeço ao Dom, meu fiel amigo e companheiro, que esteve junto a mim nas madrugadas de estudos.

Finalmente, agradeço às crianças que me motivam a estudar e a pesquisar por e para elas; que me fazem acreditar na importância de uma educação que lhes assegurem uma infância feliz e com aprendizagens significativas para o exercício da cidadania.

A criança não é uma cidadã do futuro; ela se torna cidadã desde o primeiro instante de vida, e ainda a mais importante de todas, porque representa e traz o “possível”, uma declaração que, pra mim, não tem nenhuma retórica. A criança é portadora, aqui e agora, de direitos, de valores, de cultura: a cultura da infância. Ela não é apenas o nosso conhecimento sobre a infância, mas o conhecimento da infância sobre como ser e como viver.

Carla Rinaldi

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo identificar e analisar o espaço delimitado, construído e estruturado para a educação e o cuidado das crianças pequenas, de quatro e cinco anos, nas escolas classe de ensino fundamental na Região Administrativa de Samambaia, no Distrito Federal. O espaço nas instituições que atendem crianças pequenas foi tratado como um fator importante para a qualidade na educação infantil, pois é nele que ocorrem as interações, o brincar, o acesso ao conhecimento sistematizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento e a aprendizagem. Nessa perspectiva, o trabalho focado no lúdico e a forma como são oportunizadas as relações das crianças com os seus pares e com os adultos são parâmetros para compreender a importância do espaço físico adequado a essa faixa etária. Há o entendimento de que a forma como o espaço físico e os ambientes são construídos e organizados demonstra a concepção sobre criança, infância e educação infantil. O Brasil tem vasta legislação que assegura o direito das crianças a uma educação infantil que contemple os seus interesses, necessidades e possibilidades. No entanto, há um descompasso no que está proposto em relação às práticas vivenciadas nas instituições infantis públicas, principalmente com relação à infraestrutura. A pesquisa foi feita por meio da revisão bibliográfica, da observação em escolas classe e do levantamento de dados e entrevistas com professores de seis escolas classe. Por meio da análise dos dados, foi possível identificar que essas unidades escolares atendem a maioria das crianças na pré-escola, e que essas instituições não oferecem espaços adequados para brincadeiras e interações. Além disso, eles são insuficientes e não auxiliam o desenvolvimento de atividades pedagógicas para as crianças pequenas. Também foi identificado que a maioria dos professores que atuam nas turmas infantis está em contrato temporário de trabalho. Desse modo, foi constatado que a ampliação do acesso à educação infantil pública não veio acompanhada da qualidade esperada. Como produto desse trabalho, foi elaborado um documento contendo indicações e sugestões para que as escolas classe acolham a educação infantil obrigatória com conforto e segurança, além de oferecer suportes para a construção de aprendizagens significativas e vivências para a infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Direitos. Espaços. Aprendizagem. Desenvolvimento.

ABSTRACT

This work aimed to identify and analyze the delimited, constructed and structured space for the education and the care of the young children, of four and five years, in the primary school classrooms in the Administrative Region of Samambaia, in the Federal District. The space in the institutions that attend small children was treated as an important factor for the quality in the infantile education, because it is in that the interactions, the play, the access to the systematized knowledge and, consequently, the development and the learning take place. In this perspective, the work focused on the playfulness and the way in which the relationships between the children with their peers and with the adults are opportune are parameters to understand the importance of the physical space appropriate to this age group. There is the understanding that the way in which physical space and environments are constructed and organized demonstrates the conception about children, infancy and early childhood education. Brazil has extensive legislation that ensures the right of children to a kindergarten that contemplates their interests, needs and possibilities. However, there is a mismatch in what is proposed in relation to the practices experienced in public child institutions, especially in relation to infrastructure. The research was done through the literature review, observation in school class and data collection and interviews with teachers from six class schools. Through the analysis of the data, it was possible to identify that these school units attend most of the children in the preschool, and that these institutions do not offer adequate spaces for games and interactions. In addition, they are insufficient and do not help the development of pedagogical activities for young children. It was also identified that most of the teachers who work in the children's classes are on temporary employment contracts. Thus, it was found that the expansion of access to public early childhood education was not accompanied by the expected quality. As a result of this work, a document was prepared containing indications and suggestions for class schools to accept compulsory education with comfort and safety, as well as offering support for the construction of meaningful learning and experiences for children.

Keywords: Early Childhood Education. Rights. Spaces. Learning. Development.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CAIC – Centro de Apoio Integral a Criança

CAQ – Custo Aluno Qualidade

CAQi – Custo Aluno Qualidade inicial

CEE – Centro de Ensino Especial

CED – Centro Educacional

CEF – Centro de Ensino Fundamental

CEI – Centro de Educação Infantil

CEM – Centro de Ensino Médio

CEPI – Centro de Atendimento da Primeira Infância

CIL – Centro Interescolar de Línguas

DCNEIS – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DF – Distrito Federal

EC – Escola Classe

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PDE – Plano Distrital de Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PNBE – Programa Nacional de Biblioteca na Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

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

PROINFANTIL – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

RA – Região Administrativa

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SNE – Sistema Nacional de Educação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Espaço da Escola 1 usado somente por crianças pequenas.....	68
Foto 2 – Espaço ocioso da Escola 1.....	68
Foto 3 – Corredores da Escola 2.....	69
Foto 4 - Espaço construído para as crianças pequenas na Escola 2 com recursos próprios.....	69
Foto 5 - Bloco de salas construídas para acolher a educação infantil na Escola 3.....	71
Foto 6 – Parquinho da Escola 3.....	72
Foto 7 – Desenhos no chão da Escola 3.....	73
Foto 8 – Brinquedoteca da Escola 4.....	74
Foto 9 – Parquinho da Escola 4.....	74
Foto 10 – Parquinho da Escola 5.....	76
Foto 11 – Parquinho inaugurado no ano passado na Escola 6	77
Foto 12 – Parquinho de madeira da Escola 6.....	77
Foto 13 – Sala de leitura da Escola 6.....	78
Foto 14 – Espaço coletivo da Escola 6	78
Foto 15 – Quadra de esportes da Escola 6.....	79
Foto 16 – Sala de informática da Escola 6.....	79
Foto 17 – Sala de aula da educação infantil.....	83
Foto 18 – Sala de aula da educação infantil com cadeiras enfileiradas.....	84

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 - A educação infantil no Distrito Federal: uma história de luta por um direito e a política compensatória	27
1.2 – Como as crianças aprendem?.....	30
1.3 – Brincar para aprender e interagir.....	36
1.4 – Os espaços físicos como locais de educar e cuidar	40
1.5 – A qualidade na educação infantil: das ideias para as ações	49
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	56
2.1 – Procedimentos da pesquisa	60
2.2 – Procedimentos de Análise.....	62
3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	64
3.1 – Um olhar sobre as escolas classes e a educação infantil	64
3.1.1 – Professores de crianças pequenas em escolas classes	66
3.1.2 – Muitas crianças e poucos espaços.....	66
3.2.1 - A falta de espaços adequados, seguros e confortáveis para as crianças pequenas em escolas classes.....	81
3.2.2 – A estrutura física e o trabalho pedagógico	82
3.2.3 – Espaços externos como extensões da sala de aula.....	85
3.2.4 – Afinal, o que falta? E a escola almejada?.....	87
3.3 - Ambientes escolares como locais de vivências enriquecedoras e mediadores de aprendizagens: percepção das professoras.....	88
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
5 PRODUTO DA PESQUISA: RELATÓRIO SOBRE A EDUCAÇÃO E O CUIDADO DAS CRIANÇAS PEQUENAS NAS ESCOLAS CLASSES DO DISTRITO FEDERAL	94
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICES.....	105

ANEXOS	108
--------------	-----

1 INTRODUÇÃO

Objetivamos identificar e analisar o espaço delimitado, construído e estruturado para atendimento das demandas de crianças pequenas, de quatro e cinco anos, na Região Administrativa de Samambaia, no Distrito Federal. Escolhemos essa localidade por ser a região de meu trabalho docente há cerca de 20 anos. Além disso, Samambaia apresenta a maioria das crianças dessa faixa etária matriculada nas Escolas Classe – EC, destinadas ao ensino fundamental. Portanto, essa falta de vagas nos Centros de Educação Infantil (CEI) vem sendo suprida com a abertura de turmas de pré-escolas em instituições para crianças maiores. Desse modo, as crianças pequenas estão sendo acolhidas em espaços improvisados para atender à obrigatoriedade de ingresso da criança de quatro anos na Educação Básica (BRASIL, 2013).

Este tema nos motivou porque o descaso pela educação infantil no Brasil se confunde na história – tanto no desenvolvimento das instituições que atendem crianças pequenas como no desenrolar das leis para a ação do Estado para essa faixa etária. Uma vez analisadas as constituições federais, pouco ou quase nada foi citado sobre a educação infantil pública, a não ser com a promulgação da atual Constituição (BRASIL, 1988), em que a criança se torna legalmente indivíduo com direito à educação enquanto um dever do Estado, da família e da sociedade. Sendo assim, a educação infantil passou a integrar a educação básica a partir da LDBEN (BRASIL, 1996), lei ordinária que veio regulamentar a constituição.

Esse feito foi um marco legal relevante, porque, pela primeira vez, foi dada a importância merecida à educação de crianças pequenas pelo papel que ela desempenha nos processos de desenvolvimento e aprendizagem infantis. Apesar de toda a educação brasileira ter um histórico de dificuldades no atendimento e na qualidade, a etapa da educação infantil foi a que mais demorou a ganhar enfoque nas políticas públicas e, com isso, acumulou problemas que ainda precisam ser superados (OLIVEIRA, 2011).

Desde o século XVII que as ações pela e para as crianças pequenas foram marcadas pela ideia de assistencialismo e de amparo. O Estado se isenta de dar assistência social delegando-a à iniciativa privada – sendo a igreja Católica quase que exclusivamente a responsável. Essa instituição religiosa precedeu a ação do governo. Nem mesmo os movimentos progressistas que culminaram com a abolição

da escravatura e com a proclamação da república moveram a sociedade para buscar direitos sociais como a educação (KRAMER, 2003; OLIVEIRA, 2011).

No início do século XX, somente as crianças da elite tinham acesso à educação infantil, porque podiam pagar por ela. As ideias de Froëbel (1782-1852) haviam chegado ao país, e jardins de infâncias foram construídos em cidades como o Rio de Janeiro e São Paulo para atender grupos seletos de crianças pequenas. Nos anos 20 e 30, a elite cultural da época iniciou um movimento pela educação, como forma de superar os abismos sociais do país, que teve como consequência a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse manifesto defendia a escola para todos e inspirou positivamente a Constituição Federal de 1934. Infelizmente, com a ditadura Vargas, em 1937, essa constituição logo foi substituída. Mesmo no Manifesto, nada havia sobre a educação de crianças pequenas, apenas estava presente a necessidade de cuidados médicos. Entretanto, as situações sociais desencadeadas pela industrialização levaram à crescente urbanização e a novas formas de organização familiar. Com mais pessoas morando em cidades, o modo de vida se transformou e novas demandas sociais surgiram, entre elas, a educação formal para crianças pequenas oferecida pelo Estado. Na LDBEN de 1961, aprovada depois de anos de embates dos interesses distintos entre setor público e privado, a tendência de assistência médica e alimentar predominou para as crianças pequenas, sem que o Estado se pronunciasse sobre a educação para elas. O caráter assistencialista persistiu na legislação por décadas, como forma de o Estado resguardar e salvar a criança das condições de subsistência que as famílias não conseguiam dar (KRAMER, 2003; OLIVEIRA, 2011).

Nos anos de 1970, o interesse pela educação pré-escolar foi manifestado pelo governo militar, sobretudo com o propósito compensatório. A panaceia para salvar o ensino fundamental recaiu posteriormente sobre a educação de crianças pequenas, cujas aprendizagens adquiridas poderiam salvá-las do fracasso escolar. Sob o comando da Legião Brasileira de Assistência – LBA –, foi criado, em 1977, o Projeto Casulo, um projeto de pré-escola em massa desenvolvido nos municípios brasileiros. As unidades do Casulo atendiam crianças de zero a seis anos, e o objetivo era combater a desnutrição e prevenir a marginalização. O projeto atendeu milhares de crianças, porém houve improvisos nos espaços do atendimento: quem atuava com as crianças não tinha formação adequada, não tinha a avaliação do projeto e nem o acompanhamento nas unidades espalhadas nas diversas regiões

dos pais. As crianças permaneciam de quatro a oito horas nas instituições, eram alimentadas e participavam de atividades recreativas desenvolvidas por monitores ou voluntários. Liberar as mães dos cuidados com as crianças para que essas pudessem entrar no mercado de trabalho também fazia parte das pretensões do projeto (KRAMER, 2003; OLIVEIRA, 2011). Além disso, as iniciativas de uma educação para além dos cuidados foram principalmente do setor privado para crianças de famílias favorecidas economicamente. A concepção de educar como uma função da família e, exclusivamente, das mulheres, foi o pensamento hegemônico durante muito tempo no Brasil (MORMA-BARDELA; PASSONE, 2015; OLIVEIRA, 2011).

Nesse período, estudos nacionais e internacionais sobre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem eram divulgados e geraram debates e reflexões (PIAGET, 1990; VIGOTSKI, 2007; BRUNER, 2001). A educação infantil ganhava destaque em congressos e outros eventos acadêmicos. As discussões por parte da sociedade levavam a pensar que a escola de educação infantil, por um lado, era vista pelas famílias como um lugar para manter suas crianças enquanto trabalhavam e, por outro, como instituição escolar que funciona como ferramenta compensatória para combater o fracasso escolar de crianças nos anos posteriores e, conseqüentemente, para diminuir a pobreza (BARBOSA, 2006; LORENZATO, 2011).

Todavia, essa situação foi se modificando com a abertura democrática nos anos 1980, em que a educação para todos em todos os níveis foi bandeira de luta de movimentos formados por pessoas de diversos segmentos da sociedade (KRAMER, 2003; OLIVEIRA, 2011). E nesse ambiente efervescente de discussões sobre o conhecimento de desenvolvimento e aprendizagem e garantia de direitos para as crianças pequenas, foi promulgada a Constituição Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), na qual a criança se torna legalmente indivíduo de direito à educação. O artigo 205 diz 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, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Mesmo que a legislação assegure que a educação é um direito de todos, não há garantia de que as crianças tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem,

nem mesmo o acesso igualitário. A negação histórica desse direito da criança ainda apresenta resquícios nas dificuldades enfrentadas pela educação infantil de oferecer vagas na escola, garantindo a qualidade de acordo com padrões definidos pela legislação do país (BRASIL, 1988; BRASIL, 2009b).

Assim sendo, a educação infantil teve um longo caminho para ter políticas públicas dirigidas exclusivamente à oferta, ao planejamento, ao financiamento e a outros fatores necessários à sua efetividade enquanto primeira etapa do ensino básico. Com isso, é preciso que esse fato esteja em evidência para que as dificuldades ainda enfrentadas sejam sanadas e possíveis arranjos sejam denunciados (MOMMA-BARDELA, PASSIONE, 2015; HORN, 2004).

A promulgação da Constituição Federal em 1988 foi seguida de diversas políticas para a educação de crianças pequenas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – e suas atualizações (BRASIL, 1996, 2005, 2006, 2013b); o Estatuto da Criança e do Adolescente ECA (BRASIL, 1990); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil - DCNEIS (BRASIL, 2009a), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013a) e o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014a) são os marcos legais que mudaram a educação infantil no Brasil nas últimas décadas.

Dentre as várias mudanças na organização da educação brasileira que tiveram impactos para as crianças pequenas do país, destacamos o ensino obrigatório de nove anos – que alocou as crianças de seis anos, que antes frequentavam a pré-escola, no ensino fundamental de nove anos – e a obrigatoriedade da educação pública e gratuita dos quatro aos dezessete anos. A primeira delas, a partir da qual as crianças chegam mais cedo ao ensino fundamental, pode ter como consequência a submissão ao modelo de escola mais rígido, menos lúdico. Já a segunda mudança, a obrigatoriedade, faz com que gestores públicos tenham que ampliar o número de unidades escolares para atender o aumento da demanda de vagas para crianças de quatro e cinco anos, o que pode acarretar em improvisações e arranjos de construção que retirem o direito das crianças de terem uma educação infantil com qualidade, na qual seja considerado o bem-estar, o respeito à infância e aprendizagens significativas (BRASIL, 2006b, 2013b).

A educação infantil é uma etapa com especificidades que diferem das demais etapas da educação básica, pois o trabalho com crianças requer cuidados minuciosos com espaços, propostas pedagógicas que permitam conhecer o mundo por meio do brincar, e de pessoal qualificado para trabalhar com o público infantil. A educação institucionalizada para as crianças pequenas precisa atender as especificidades de desenvolvimento e de aprendizagem, como também deve ser instrumento do exercício da cidadania dessa faixa etária. Mesmo que as crianças cheguem mais cedo ao ensino fundamental, se faz necessário que não seja perdida a concepção de criança e infância no trabalho desenvolvido com elas. Assim como, para se tornar obrigatória a frequência à escola a partir dos quatro anos, as políticas públicas precisam ser efetivadas de forma a assegurar os direitos das crianças a vivenciar a sua infância também nas instituições escolares (ANGOTTI, 2010; OLIVEIRA, 2011).

Consideramos que as políticas públicas implantadas após essas mudanças legais para a educação infantil refletiram-se no aumento substancial do número de matrículas em escolas e creches públicas (BRASIL, 2018b). Além disso, elas repercutiram na discussão de propostas pedagógicas que contemplem a forma indissociável entre educar e cuidar, os espaços adequados das instituições infantis e a formação de pessoal. Essa demanda envolve políticas públicas efetivadas e aquelas que ainda estão em curso de implantação.

Essa é a trajetória dos marcos legais e históricos da educação infantil no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988. Neste desenho é possível perceber a quantidade de políticas públicas importantes para a educação infantil implantada nas últimas décadas:

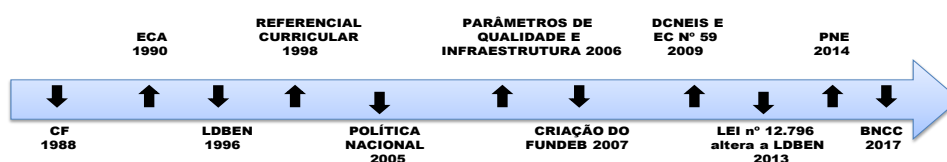


Figura 1 – marcos legais da educação infantil no Brasil

Dentre essas políticas, salientamos especificamente a meta um do Plano Nacional de Educação – PNE, a vigorar até 2024, que estabelece a universalização da pré-escola a partir de 2016 e a ampliação de oferta da educação infantil em creches para atender no mínimo 50% das crianças de até três até o fim da vigência

do plano. Isso determina o acesso, embora não garanta o oferecimento de condições ideais, tais como: estrutura física adequada, iluminação, espaços externos, conforto térmico, visual e olfativo, qualidade do ar, facilidade de acesso para a comunidade, entre outros fatores importantes para o desenvolvimento das crianças pequenas. Por esse público ter características tão peculiares, as pré-escolas precisam ter espaços acolhedores e mediadores de aprendizagens, além de um Projeto Político Pedagógico – PPP – pensado para o desenvolvimento/aprendizagem e educação/cuidado das crianças em todos os seus aspectos e para práticas educativas significativas. No atual contexto social e político do país, faz-se necessário analisar como está a aplicabilidade efetiva das políticas públicas feitas para as crianças pequenas. Em que medida elas estão desenhadas nas ações em prol de um direito básico do público infantil? (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2014a).

O PNE tem como objetivo traduzir a política educacional em estratégias para que a legislação seja cumprida. Uma barreira para o cumprimento das metas de forma igualitária em todo o Brasil é o tamanho continental do seu território e a acentuada desigualdade social. Frente a isso, vê-se a possibilidade de um Sistema Nacional de Educação – SNE – ser um modo de possibilitar mais integração entre todas as esferas do poder do Estado brasileiro e, com isso, maior possibilidade de ter educação com qualidade por meio da efetivação das políticas educacionais para todo o país. O cumprimento da meta 20 do PNE é visto como “base e alicerce para a efetivação do SNE” (BRASIL, 2014, p. 61), pois garantiria o financiamento das políticas educacionais. Saviani (2013) destaca que a falta do SNE é um entrave para o país ter uma educação universal igualitária (SAVIANI, 2013; ARAÚJO; CALDAS, 2017; BRASIL, 2014a).

Com o objetivo de ter aprendizagens essenciais que atendam crianças pequenas de todo o território brasileiro, foi criada a Base Nacional Curricular Comum – BNCC, destinada à educação infantil. Esse documento serve como referência para a elaboração dos currículos de todo o país para, assim, garantir um patamar comum de aprendizagens, sendo para a educação infantil a composição de cinco campos de experiências a serem desenvolvidos, são eles: Eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempo, quantidades, relações e transformações. Na BNCC, os objetivos estão divididos para o trabalho com bebês (zero a um ano e seis meses), crianças bem pequenas (um

ano e sete meses a três anos e onze meses) e crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e onze meses). A partir dos campos de experiências, atividades podem ser planejadas e desenvolvidas para que as crianças de todo o país tenham acesso à educação igualitária, respeitando, porém, os diferentes contextos culturais que o país apresenta. Homologada em 2017, a base é obrigatória e precisa estar presente no planejamento e nas práticas pedagógicas das escolas da educação básica (BRASIL, 2017).

Para a efetivação dessas políticas, o financiamento é determinante. São os recursos financeiros destinados à implantação e manutenção de políticas educativas que irão assegurar o início, a expansão e a abrangência. A educação infantil teve um longo período de falta de financiamento destinado exclusivamente a ela. Esse fato se modificou somente após quase dez anos de a LDBEN incluir a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, quando foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB. Este programa substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, cujos recursos eram especificamente para o ensino fundamental. Os destinatários dos recursos do FUNDEB são os estados, o Distrito Federal e os municípios que oferecem atendimento na educação básica. A distribuição e repasse desses recursos dependem do número de matrículas nas escolas públicas e conveniadas apuradas no último censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Cada unidade da federação tem um fundo que recebe dinheiro de diversos impostos e o complemento do governo federal. O FUNDEB terá vigência até 2021 (BRASIL, 2007). Do total de recursos desse fundo, 60% será destinado ao pagamento dos professores ativos. Segundo Pinto (2007), com o fundo para a educação básica, foi resgatado o conceito de direito por serem incluídas a educação infantil e o ensino médio. O FUNDEB, além de corrigir o problema do atendimento a apenas um nível de ensino, também contribuiu para a cooperação federativa. No entanto, a inexistência de um valor mínimo, como o que prevê o Custo Aluno Qualidade inicial – CAQi, para cada estudante ainda é um problema para a melhoria da qualidade e do combate às disparidades entre as cidades brasileiras (VIEIRA, 2009; FERREIRA, 2013).

Ainda sobre os recursos para a educação, o PNE trata do financiamento da educação na meta 20. Além de ratificar a Constituição Federal no seu artigo 214, o programa amplia o investimento em educação até chegar a 7% do Produto Interno

Bruto – PIB – do país no quinto ano de vigência da lei, ou seja, em 2019, e no mínimo ao equivalente a 10% do PIB no fim do decênio. Entretanto, essa meta pode não ser cumprida devido à Emenda Constitucional 95/2016, que congela gastos públicos (BRASIL, 2014a; BRASIL, 2016a).

Se, por um lado, as garantias legais de acesso e recursos à educação infantil estão apenas começando e leva-se tempo para surtir efeitos, de outro lado cresce a importância da escola destinada a essa etapa da educação básica enquanto local destinado ao cuidado e à educação das crianças pequenas. Assim, nesse espaço, o contato com o mundo do conhecimento e com a diversidade de pessoas é ampliado quando comparado ao ambiente familiar. Isso porque a educação infantil é um dos primeiros ambientes que a criança frequenta sem estar acompanhada dos seus familiares, e ações como brincar, interagir, cuidar e educar são pilares que devem sustentar a base pedagógica e funcional dessas instituições. No entendimento de que o sujeito se constitui com o outro e de que o diálogo é uma ferramenta importante para a intervenção cultural e pedagógica no desenvolvimento humano, é preciso que a escola infantil promova encontros e diálogos intencionais. Para isso, a maneira que os espaços físicos foram construídos e a disposição dos ambientes são importantes fatores para a ação pedagógica que será desenvolvida e, conseqüentemente, para termos uma educação de qualidade para crianças pequenas (ZABALZA, 1998; CARVALHO; RUBIANO, 2010; OLIVEIRA, 2011).

Certamente a concepção de criança e infância de uma instituição educacional são demonstradas tanto na escolha das propostas pedagógicas como na forma em que o ambiente está organizado. Sendo assim, observar o espaço em escolas fornece importantes pistas da concepção de educação que ali prevalece (OLIVEIRA, 2011; SAVIANI, 2013).

Além disso, consideramos que a criança se desenvolve nesse contexto escolar configurado pelos processos de socialização em que ela aprende com o outro nas interações interpessoais das quais participa. Para tal, ela utiliza os sistemas simbólicos como mediadores dos processos comunicativos, gerando trocas interpessoais de significados (VIGOTSKI; LURIA, 1996). Ainda nesse processo, é essencial que todas as crianças que ingressam na educação infantil, sem distinção e sem arranjos, tenham acesso à cultura e aos conhecimentos produzidos pela humanidade (ANGOTTI, 2010).

Assim, damos importância ao ambiente escolar, principalmente na organização de seus espaços para o desenvolvimento das crianças pequenas. Por isso, entendemos que os marcos legais fortalecem a educação infantil, ao mesmo tempo que têm lhe provocado forte impacto para atingir a meta de 100% de acesso. Salienta-se a quantidade em detrimento da qualidade. Para termos todas as crianças na escola, não há garantia que os espaços serão adequados para uma educação com qualidade.

Esse fato suscita a questão sobre quais condições esses espaços escolares estão sendo utilizados para as crianças pequenas. Portanto, para resolver essa problemática, consideramos como objeto de estudo os arranjos enquanto medidas tomadas pelo sistema público na pré-escola, faixa etária cujo ensino é obrigatório. Partimos de suposições que tais arranjos são: aluguel de espaços, convênios com instituições privadas e abertura de turmas em escolas que atendem o ensino fundamental.

Como contexto para desenvolver nossa pesquisa, focamos na Região Administrativa de Samambaia, no Distrito Federal, lembrando que, perante a lei, são os municípios que têm a competência de organizar e ofertar escolas para as crianças de zero a cinco anos da educação infantil, porém com a exceção do Distrito Federal, que assume as competências de estados e municípios, ou seja, é responsável por oferecer toda a educação básica (BRASIL, 1996).

Para melhor entender as noções de Regiões Administrativas, explicamos que o Distrito Federal foi criado para abrigar os poderes da República. Desde 1960, com a inauguração de Brasília, ele foi transferido do Rio de Janeiro para o centro do país por um decreto assinado em 1957, pelo então presidente Juscelino Kubistchek. Na capital estão as sedes dos poderes: executivo, legislativo e judiciário. O Distrito Federal, além de Brasília, tem regiões administrativas compostas por áreas urbanas e rurais. Nas regiões administrativas, ao todo 31 (ver mapa em anexo), são encontradas disparidades sociais que se caracterizam nos serviços sociais oferecidos à população. A Região Administrativa de Samambaia foi criada em 1989 para suprir a necessidade de moradia e combater as invasões de terra pública. Ela está localizada a 30 quilômetros de Brasília (DISTRITO FEDERAL, 2015a).

No Distrito Federal, a educação básica é oferecida em unidades escolares diversas, assim definidas: Centro de Educação Infantil (CEI) e Jardins de Infância para crianças de até cinco anos; Escola Classe (EC) para o primeiro ao quinto ano

do Ensino Fundamental; Centro de Ensino Fundamental (CEF) para os anos finais do ensino fundamental, Centro Educacional (CED) que atendem o oitavo, o nono ano do ensino fundamental e o ensino médio, e Centro de Ensino Médio (CEM). Além dessas instituições, há o Centro Interescolar de Línguas (CIL) e Centros de Ensino Especial (CEE) para atendimento de crianças que apresentam deficiências. A educação infantil pública também é oferecida em Centros de Atendimento à Primeira Infância (CEPI), que são as unidades educativas construídas pelo programa Proinfância e creches conveniadas.

A região administrativa Samambaia atende, pela rede pública, pouco mais de 36 mil estudantes distribuídos nas seguintes instituições:

Tabela 1: Instituições escolares públicas da Região Administrativa de Samambaia.

INSTITUICOES	QUANTIDADES
Centro de Educação Infantil (CEI)	2
Escola Classe (EC)	22
Centro de Ensino Fundamental (CEF)	10
Centro Educacional (CED)	2
Centro de Ensino Médio (CEM)	2
Centro de Educação Especial (CEE)	1
Centro de Atendimento Integral a Criança (CAIC)	2
Centro de Atendimento a Primeira Infância (CEPI)	15
Creches conveniadas	12
Centro Interescolar de Línguas (CIL)	1

Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

O censo escolar de 2018 do Distrito Federal e especificamente da Região Administrativa de Samambaia apresentou números demonstrando que a maioria das crianças matriculadas na educação infantil de quatro e cinco anos da rede pública frequenta as escolas classe. Das 152 turmas da pré-escola, apenas 44 estavam nos Centros de Educação Infantil – CEIs –, e 108 em Escolas Classe – EC.

Tabela 2: Instituições públicas que atendem a educação infantil de quatro e cinco anos em Samambaia.

INSTITUIÇÕES	TURMAS	QUANTIDADE DE CRIANÇAS MATRICULADAS NA PRÉ- ESCOLA
CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	44	925
ESCOLAS CLASSES	108	2.430
	152	3.355

FONTE: Censo escolar 2018 do Distrito Federal

Assim, dada a grande quantidade de crianças pequenas matriculadas em escolas destinadas ao ensino fundamental na Região Administrativa de Samambaia, destacamos estudar as condições físicas e a qualidade desses espaços, por considerarmos que os espaços físicos e a organização dos ambientes se constituem como primeiros itens a ser pensados quando da abertura de turmas para a educação infantil. Além disso, essa faixa etária foi nossa opção por ter se tornado obrigatória a partir da Emenda Constitucional 59/2009 (BRASIL, 2009d), que modificou a Constituição Federal e, conseqüentemente, a LDBEN (BRASIL, 2013b) e também por ser meta de universalização no atual PNE para ser cumprida até 2016 (BRASIL, 2014a).

No Distrito Federal, a educação infantil, como em todo o Brasil, apresenta problemas de acesso e de infraestrutura das instituições, principalmente aquelas adaptadas, como é o caso das escolas classe que atendem o ensino fundamental e abrigam turmas com crianças de quatro e cinco anos. Pela vivência de experiências em escolas com improvisações dos espaços para atender essa faixa etária, vimos, nessa pesquisa, a possibilidade de relatar e explicitar um problema possivelmente ainda recorrente. Por meio da pesquisa, também pudemos vislumbrar possibilidades de como interferir positivamente, apontando possíveis soluções para amenizar essa problemática. Por isso, elaboramos um produto a partir dos resultados da pesquisa – um documento que traz sugestões e indicações para a organização dos espaços e

das propostas do trabalho pedagógico nas escolas classe que atendem a educação infantil. Ele posteriormente será entregue à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Para nosso estudo empírico, levantamos algumas questões: como as escolas públicas de crianças pequenas aplicam as políticas públicas, já em vigor no país, sobre o direito de as crianças frequentarem instituições com espaços adequados? Na região administrativa de Samambaia, por que a maioria das crianças de quatro e cinco anos não está em CEI, escolas feitas e pensadas para elas? Qual direito está sendo respeitado quanto à infraestrutura das instituições que frequentam? Para responder a essas questões, que nortearam o desenvolvimento desse estudo, foram elaborados os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Identificar e analisar o espaço delimitado, construído e estruturado para a educação e cuidado das crianças pequenas de quatro e cinco anos nas Escolas Classes de ensino fundamental na Região Administrativa de Samambaia no Distrito Federal.

Objetivos específicos:

1. Observar e analisar os espaços das escolas classes de Samambaia que atendem a educação infantil e relacionar com o cumprimento da primeira parte da meta um do Plano Nacional de Educação (PNE) que é “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro e cinco anos”.
2. Analisar o discurso das professoras quanto ao trabalho desenvolvido na educação infantil em escolas classes.

Este trabalho foi organizado em capítulos, inicialmente na introdução abordamos as razões que justificaram estudar a educação infantil em Samambaia, levantando o panorama da educação infantil no Brasil, incluindo a legislação brasileira e as dificuldades para a efetivação das políticas públicas para esse nível de ensino, como também, o conceito de criança, infância e educação infantil sobre os quais se alicerçou o desenvolvimento do trabalho. Além disso, trouxemos as

questões norteadoras e os objetivos propostos para a pesquisa. No capítulo seguinte, apresentamos o referencial teórico com as abordagens de autores sobre a infância, a importância do brincar para a aprendizagem e os espaços como mediadores da aprendizagem e do desenvolvimento, além de discutir a qualidade na educação infantil. No capítulo do caminho metodológico foi delineado o percurso que seguimos para alcançar os objetivos propostos. No capítulo seguinte, discutimos os resultados das informações empíricas encontradas e tratadas tendo como referência os conceitos trazidos ao longo do texto, para isso usamos o trabalho de Bardin (2016). Finalmente, baseado nos resultados encontrados, apresentamos o produto final, um relatório sobre a educação e cuidado das crianças pequenas nas escolas classes. Nele constam recomendações e sugestões para a organização dos espaços da educação infantil nessas instituições. Esse documento será entregue à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

1.1 – EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM DIREITO DE DESENVOLVIMENTO E DE VIVER A INFÂNCIA

A concepção sobre a criança e a infância, como existe hoje, é uma construção social e histórica. Apesar de não ser compreendida da mesma forma em contextos sociais e culturais diferentes, atualmente há o entendimento das características particulares dessa etapa na vida da criança e da necessidade de ser respeitada e, sobre isso, somente a afeição dedicada à criança não significa a compreensão do que é infância. Ao longo da história a criança foi vista sob diversas concepções – um adulto em miniatura ou um vir a ser foram algumas compreensões sobre o ser criança. Entretanto, essa perspectiva vem sendo transformada pelos avanços dos estudos nas áreas da Psicologia, Pedagogia e Sociologia e também pelas mudanças dos modos de vida, consumo e estrutura social. Assim, com o crescimento da demanda pelo atendimento de crianças pequenas, a responsabilidade pela educação e cuidado foi partilhada entre a escola e as famílias e isso deu origem a cobranças por instituições próprias e com qualidade para atender a essa faixa etária. Portanto, a ideia da criança e da infância como é concebida atualmente é uma construção do mundo contemporâneo, caracterizado pela industrialização, pelo aumento substancial da população vivendo em cidades, pela mulher no trabalho, fora de casa, pelos avanços nos estudos sobre a educação formal e sobre essa etapa da vida humana e suas particularidades (COHN, 2005; BARBOSA, 2009; OLIVEIRA, 2011; ROCHA; KRAMER, 2013).

Conseqüentemente, a criação e a execução das políticas públicas para a criança também está atrelada à concepção que se tem dela. Ao planejar a educação infantil, é necessário conhecer as necessidades e os interesses do público a que se destina para, assim, organizar meios de oferecer situações pedagógicas visando o desenvolvimento e a aprendizagem infantis. Compreender o que é ser criança e quais são as especificidades para o trabalho a ser desenvolvido para e com elas torna-se importante para a estruturação do sistema de educação infantil.

Em 2016, foi aprovada a lei nº 13. 257, um marco regulatório para a primeira infância do país. Esse período abrange os primeiros seis anos de vida das crianças. Nela constam áreas prioritárias que abrangem setores como: a educação, a saúde, o lazer e o brincar, proteção, alimentação e nutrição, entre outros. No que concerne

à expansão da educação infantil, a lei destaca que essa deverá ser feita assegurando a qualidade da oferta, com instalações e equipamentos que obedeçam a padrões de infraestrutura estabelecidos pelo Ministério da Educação, com profissionais com currículo e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica (BRASIL, 2016b). Além disso, o marco regulatório aborda a inclusão da participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, por meio de processos de escuta.

Consideramos, para este trabalho, o conceito de criança apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIS – (BRASIL, 2009a): como um sujeito histórico que se constrói na interação com outro, que no faz de conta aprende e experimenta o mundo e suas relações, além de apreender e construir cultura. E por infância entendemos ser um modo particular da sociedade pensar a criança, um conceito abstrato criado para definir a etapa que corresponde aos primeiros anos da vida humana (COHN, 2005).

1.2 – A educação infantil no Distrito Federal: uma história de luta por um direito e a política compensatória

A história da educação infantil no Distrito Federal se confunde com a da construção de Brasília. Em 1961, um ano após a inauguração da capital, o educador Anísio Teixeira elaborou o Plano de Construções Escolares de Brasília e nele foi previsto a construção dos jardins de infância para crianças de quatro, cinco e seis anos. Os jardins de infância foram pensados para integrar o sistema de educação com as escolas classe, para as crianças maiores de seis anos, e com as escolas parque, que deveriam desenvolver atividades artísticas e recreativas. Porém, antes disso, a partir de meados de 1957, as crianças de quatro, cinco e seis anos que vieram com as famílias de trabalhadores para a futura capital já estavam nas classes escolares destinadas à educação infantil (CÔRREA, 2015).

A ideia de modernidade vinda com a projeção da nova capital foi também cogitada para a educação de Brasília. A educação infantil era compreendida como um meio de a criança ser alfabetizada logo que chegasse ao ensino fundamental. O acesso democrático também era bandeira, isto é, crianças de extratos sociais diferentes estudariam juntas na mesma escola. A escola deveria estar preparada

para todos, sem distinção. Havia a proposta do ensino ser integral e preparatório para a vida moderna que desabrochava. Entretanto, na prática, as propostas educacionais não chegavam a todos. As dificuldades financeiras, econômicas e políticas foram distanciando o ensino da capital do seu caráter original, a começar pela não adoção da escola em tempo integral. Embora fugindo da ideia original, em 1969, Brasília contava com 50 classes dedicadas às crianças de quatro a seis anos (CÔRREA, 2015).

Com a expansão da população próxima ao Plano Piloto, a demanda por escolas para crianças pequenas aumentou. Não foi mantida a mesma proposta dos jardins de infância apresentadas para a nova capital. O crescimento populacional do Distrito Federal se deu pela vinda de migrantes para a construção e depois pelo sonho de pessoas de diversas regiões do país de fazer a vida na capital, considerada por elas como futurística e próspera. No Plano Urbanístico da capital, as cidades satélites estavam previstas como núcleos periféricos à Brasília. Em 1964 foram criadas oito Regiões Administrativas. O intuito era assegurar a governabilidade, dividindo-as em áreas administrativas. Atualmente, o Distrito Federal conta com 31 regiões administrativas, não denominadas como cidades satélites. Nessas regiões, os administradores são indicados pelo governador. (CÔRREA, 2015; DISTRITO FEDERAL, 2015a).

Os jardins de infância localizados em algumas quadras no Plano Piloto tinham vagas garantidas para as crianças que lá residiam, mas nas demais localidades esse fato não acontecia. Com isso, o déficit foi aumentando à medida que a população crescia. Ainda assim, Brasília se destacava na proposta de educação sobretudo na educação infantil, porque buscava oferecer escolas para todas as crianças a partir dos quatro anos, porém com prioridade para as crianças com idades que se aproximavam do ensino fundamental, cujo ingresso ocorria aos sete anos. Lembrando que o objetivo em suprir a demanda da educação infantil era sobretudo para oferecer ensino para todas as crianças a fim de garantir o sucesso na alfabetização – a chamada educação compensatória.

Desse modo, o Distrito Federal seguia o pensamento que vigorava na época dos anos 70 do século passado – utilizar a educação como meio de ajudar as crianças pequenas de grupos marginalizados a adquirirem competências e habilidades na pré-escola, evitando, assim, o fracasso no ensino fundamental. A educação compensatória fora pensada e articulada para evitar o fracasso escolar de

crianças das camadas populares. Com o objetivo de compensar o abismo social, houve muitas iniciativas para assegurar a pré-escola para todas as crianças e evitar a não aprendizagem. A criação de um turno intermediário (terceiro turno) e o atendimento em escolas adaptadas foram algumas das medidas tomadas. Mesmo assim, a meta não foi atingida. No planejamento das propostas para a educação infantil, o Distrito Federal sempre ambicionou o atendimento para todas as crianças de quatro a seis anos. Assim foi nos anos 80 e 90 (CÔRREA, 2015).

Mesmo com essa busca constante, somente com a obrigatoriedade do ensino a partir dos quatro anos é que o Distrito Federal atingiu a meta de ter escolas para a demanda dessa faixa etária, segundo é informado pela secretaria de educação do governo distrital. Contudo, vale salientar que o cumprimento dessa meta está baseado na procura por vagas, ou seja, na matrícula requisitada e não nos números de crianças dessa faixa etária residentes nessa unidade da federação (BRASIL, 1996).

Procurando cumprir o previsto na meta um do PNE, o Distrito Federal mobilizou políticas para atender a demanda sobretudo no que concerne aos espaços para o funcionamento de turmas, utilizando-se de diversas estratégias como instituições construídas pelo programa Proinfância, aluguéis de espaços, convênios, etc. Em consonância com o PNE, o Plano Distrital de Educação – PDE –, no Distrito Federal, dispõe de estratégia referente aos espaços das instituições que atendem crianças. Ele destaca que preferencialmente o governo local deve aderir ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância – com o modelo tipo “A” (ver fotos em anexos). Isso está sendo feito em conjunto com outra estratégia que permite parcerias para financiamento com instituições “comunitárias, confessionais e filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público” (DISTRITO FEDERAL, 2015b). Portanto, verificar como chegam para as crianças essas políticas se faz necessário, principalmente em regiões administrativas populosas e distantes da área central da capital, como é a região da pesquisa.

Para analisar como as políticas públicas são efetivadas em prol da criança na educação infantil, alguns aspectos devem ser considerados. Dentre eles, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil; como são compreendidas e qual é o valor dado às brincadeiras nas propostas pedagógicas das escolas que atendem a

educação infantil; e como são organizados os espaços que podem ser facilitadores ou inibidores de atividades lúdicas necessárias ao trabalho com o público infantil.

De acordo com Rinaldi (2018, p. 159), o projeto pedagógico de uma escola precisa estar entrelaçado com o projeto arquitetônico “a fim de dar suporte aos processos que ocorrem nesse espaço, processos de aprendizagem, ensino, partilha e compreensão, da parte de todos os protagonistas: criança, equipe e pais”. A autora ainda afirma que os espaços amplos, com áreas comuns para brincadeiras e atividades, são imprescindíveis, mas espaços pequenos onde a criança possa desenvolver atividades em pequenos grupos ou individualmente também são necessários.

1.3 – Como as crianças aprendem?

O prazer, a estética e a brincadeira são fundamentais em qualquer ato de aprendizado e de construção do conhecimento. O aprendizado deve ser prazeroso, atraente e divertido.

Carla Rinaldi

A brincadeira, sendo cultura da criança, se configura como um meio dela interagir, criar, reinventar, imaginar, sentir o mundo e fazer uso de diferentes linguagens. A brincadeira é um campo fértil para as interações da criança com os seus pares e com os diferentes ambientes. E são essas interações que desencadeiam aprendizagens. No ato de brincar a criança compartilha, interage e vivencia experiências com os sentidos, com o corpo e com a emoção. Sendo assim, a brincadeira tem papel importante para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (BARBOSA, 2009).

Nas brincadeiras, por serem construções sociais e históricas, uma criança bem pequena pode observar crianças maiores brincando e, assim, aprender o modo de brincar, as regras e as possibilidades. Da mesma maneira, as aprendizagens são construídas a partir das brincadeiras da criança quando tem os adultos como parceiros. Além das interações, em cada ambiente e lugar se desenvolvem variedades de culturas. Logo, em regiões diferentes haverá formas de brincar

diversas e uma mesma brincadeira pode ter variações e regras diferentes de acordo com o local onde ocorre. O brincar e o interagir atualmente ocupam uma vasta extensão bibliográfica de estudos, corroborando essas ações como fatores essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento (BARBOSA, 2009; GIROTTI, 2013).

Dita a importância do brincar, é preciso reconhecer as peculiaridades de cada faixa etária, conhecer as preferências, os desejos e as necessidades como pontos indispensáveis para pensar a ação educativa. A educação infantil tem o objetivo de favorecer experiências que possibilitem a apropriação de elementos culturais para inserção das crianças na sociedade. O foco na aprendizagem presente nas escolas de criança pequenas pode lançar mão de recursos diversos para possibilitar experiências que levem a criança a ampliar o universo do conhecimento adquirido no seio da família para novas práticas sociais (BARBOSA, 2009).

Para tal, a criança precisa ser protagonista de ações com intuito educativo, nas quais as propostas busquem atingir o objetivo de serem meios de construção da aprendizagem infantil. Algumas condições necessárias para que haja essa aprendizagem no processo de trabalho com as crianças estão presente nesses estudos. Dentre elas, se destacam: oportunizar que as crianças interajam com adultos e com os seus pares em diversas situações do cotidiano escolar; participação em brincadeiras e jogos; incentivo para pensar e solucionar problemas; permitir que ocorra uma relação de autonomia e cooperação entre as crianças; construir significações sobre o mundo que as cercam e sobre si mesmas; e garantir o direito à infância. Isso porque essa construção com os pares e os adultos está imbuída de “práticas sociais concretas em um ambiente que reúne circunstâncias, artefatos, práticas sociais e significações” (OLIVEIRA, 2011, p. 140). É importante destacar ainda que, nas brincadeiras, as emoções e os sentimentos são elementos importantes, e esses constituem aspectos fundamentais para a formação humana (OLIVEIRA, 2011; RINALDI, 2018).

As interações constituídas com diferentes parceiros e o contato com o aparato cultural do seu tempo precisam estar presentes nas escolas infantis, assim como a percepção de criança como sujeito ativo da sua aprendizagem. Dadas as devidas oportunidades, a criança chegará ao conhecimento sistematizado partindo do que sabe para o que potencialmente é capaz de aprender com o auxílio do outro

e do meio. Nessa caminhada, a ludicidade permeia as ações de caráter educativo. O lúdico fascina mesmo os seres humanos já adultos. Para as crianças, é uma forma de perceber a realidade e também de agir sobre ela. O lúdico traz prazer, autonomia e incentiva novas descobertas. A relação da criança com o meio e com as diversas linguagens encontra no lúdico a forma de aprender sobre o ambiente que a cerca. No relacionamento com o mundo, ela o conhece e conhece a si mesma. Portanto, o lúdico faz parte do processo educativo que visa à aprendizagem e ao desenvolvimento. Nesse aspecto, autonomia e liberdade para a criança explorar e aprender são propostas presentes na ludicidade (FERREIRA, 2013; ANGOTTI, 2010; FARIA; MELLO, 2007).

É sobre essa perspectiva que o lúdico norteia o trabalho pedagógico para as crianças pequenas na educação infantil, sendo possível quando se tem a concepção de criança, infância e educação infantil subjacente às díades cuidar/educar e, também, brincar/interagir. Essa última ideia de prática pedagógica é contrária à antecipação da escolarização que institucionaliza a infância e tira da criança a oportunidade de viver na escola, essa etapa única no seu ciclo de vida. Também é contrária à espontaneidade sem propostas intencionais de educação, que traz prejuízos à aprendizagem na educação infantil. Por isso, consideramos que o trabalho de forma lúdica necessita ter intencionalidade e ser planejado com foco nas crianças pequenas e nas aprendizagens que são significativas para a faixa etária. Os conhecimentos adquiridos nesse período serão posteriormente apresentados de forma mais aprofundada nas etapas de ensino seguintes. Portanto, a escola de educação infantil precisa assegurar que a infância não seja encurtada por práticas que antecipam a escolarização e precisa permitir que a criança tenha mediadores para vivências frutíferas que contribuirão para o seu desenvolvimento (FARIA; MELLO, 2007; OLIVEIRA, 2011).

Desse modo, refutamos a ideia de que a educação infantil tenha foco dedicado à alfabetização, que ainda se faz enraizada na educação compensatória, concepção da educação infantil que vigorou por um longo tempo no Brasil. Por um lado, a ideia restritiva de ser biológico que precisa receber cuidados necessários à vida; por outro, havia a ideia de pré-escola como a preparação para o ensino fundamental. No primeiro entendimento, dar alimento e cuidados com a saúde e a higiene foi considerado suficiente; no segundo, o trabalho é pautado no modelo de prática pedagógica que visa ensinar a ler, escrever e a contar. Na linha de trabalho

com o intuito somente de alfabetizar, destacam-se atividades de prontidão e treino que tiram da criança o direito de fazer parte da construção do seu próprio conhecimento. Cartilhas e folhas impressas de tarefas descontextualizadas são a base do trabalho. Assim, esses dois polos – apenas cuidados para com o físico ou a antecipação da alfabetização – marcaram o caráter pedagógico da educação infantil. Construir conhecimento não reside necessariamente nessas atividades cujo objetivo muitas vezes é preencher tempo, mas sim nas experiências vivenciadas por meio dos sentidos no seu dia a dia, nas instituições educacionais para crianças pequenas. Nas práticas cotidianas em um contexto escolar intencionalmente letrado, onde haja reflexão sobre o uso da língua, a criança irá se apropriar do sistema convencional de leitura e escrita sem para isso, ser submetida a práticas tradicionais que a transformam num sujeito passivo no processo de alfabetização. Na perspectiva lúdica, o trabalho com textos como parlendas, letras de cantigas infantis, poemas, receitas de comida preferidas etc. dará a criança oportunidades de refletir sobre a língua falada e escrita e a sua apropriação paulatinamente, de acordo com a sua individualidade (OLIVEIRA, 2011; ANGOTTI, 2010; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, BRASIL, 2017).

O protagonismo infantil que ganha foco nas abordagens sobre as propostas pedagógicas dá ênfase à criança competente e curiosa, diferente daquela criança tida como passiva e mera receptora de novos saberes. Para tal, “o papel do professor é o de organizar as oportunidades de apoio às experiências das crianças” (HORN, 2017, p. 27). Como sujeito ativo nas suas aprendizagens, a criança exige novas formas de relação com o conhecimento. Assim, o professor e toda a equipe responsável pela educação, ao acolher essa criança ativa, compartilham interações interpessoais, conhecimentos, espaço e tempo que se entrelaçam de forma indissociável. Estratégias de trabalho que contemplem as necessidades educativas das crianças pequenas nessa perspectiva fazem parte cotidianamente das práticas pedagógicas na educação infantil que tiram o professor do centro do processo educativo (HORN, 2017).

Dada a importância de interações interpessoais para o desenvolvimento e aprendizagens infantis, Vigotski (2007) afirma que esses processos estão inter-relacionados desde o momento em que a criança nasce. Isso porque “o aprendizado humano pressupõe natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VIGOTSKI, 2007, p.

100). No seu dia a dia, ela aprende noções de vários conhecimentos nas interações que são estabelecidas nos diferentes contextos sociais que frequenta. Em relação a essas experiências, a ZPD¹, considerada a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, o que é feito com a ajuda ou orientação de outra pessoa, desperta vários processos internos. Portanto, é importante que a escola ensine aquilo que a criança ainda não sabe, mas que, com auxílio, ela será capaz de aprender.

A escola parte do ponto inicial de conhecimentos da criança trazidos das suas vivências fora dela e propicia a construção de novos conhecimentos. Dessa forma, a escola apresenta à criança novas experiências e aprendizagens, como também a auxilia a se constituir como indivíduo único, porém social. Portanto, desencadear interações e convivências produtivas às crianças pequenas é um papel do trabalho educativo da educação infantil, principalmente àquelas das camadas populares que apresentam dificuldade para ter acesso ao conhecimento sistematizado. Sob essa perspectiva, os professores e os ambientes são mediadores importantes nesse processo (ANGOTTI, 2010; COSTA; SILVA; SOUZA. 2013).

Porque a brincadeira desenvolve o pensamento criativo, Rinaldi (2018, p. 213) entende que criatividade é “a aptidão para construir novas conexões entre pensamento e objetos, trazendo inovações e mudanças, tomando elementos conhecidos em novos nexos”. Ao ver uma criança brincar, observa-se ela transformar um elemento em várias outras possibilidades, é o chamado pensamento divergente, que tende a reorganizar os elementos, a ser diferente do pensamento de imitação. A autora ainda enfatiza que não há criatividade na criança se não houver no adulto, ou seja, a criança competente e criativa existe se existir um adulto competente e criativo.

A forma como as relações se estabelecem no ambiente educacional contribui para o compartilhamento de saberes e, nesse aspecto, ouvir o outro é fundamental. Rinaldi (2018) enfatiza que escutar é premissa em uma relação de aprendizagem e que ouvir a criança e dar valor ao que ela diz cria ambiente propício para trocas e construção de aprendizagens. A criança tem o direito de aprender e saber, como também, de expor como enxerga as suas vivências no mundo. O momento mais criativo da criança é quando ela formula os “por quês” e, ao ouvi-los, ela nos dá

¹ Em algumas traduções o conceito é Zona de Desenvolvimento Iminente.

dicas de como interpreta a realidade que vivencia. O aprendizado é individual, mas o conhecimento e a identidade são construídos pelo outro por meio da partilha. E aprender junto é prazeroso para todos (RINALDI, 2018).

Assim, contribuir para desenvolver os aspectos inerentes ao ser humano requer trabalho sistematizado aliado às políticas públicas direcionadas à população que mais necessita do auxílio do Estado. As instituições que oferecem serviços públicos têm o papel de focar na parcela da população que depende exclusivamente do que lhe é oferecido. Dessa forma, a escola infantil precisa estar munida de recursos para oferecer possibilidades de aquisição de saberes e oportunidades às crianças de famílias desfavorecidas economicamente (KRAMER, 2003; FREIRE, 2006).

Tanto as dimensões da educação infantil são amplas, como também as suas possibilidades de acesso, de permanência e de aprendizagem. Brincar, socializar, aprender e conviver são ações permanentes que toda criança tem direito ao ingressar na escola. Cabe ao Estado fazer com que as políticas públicas assegurem a todas as crianças esse direito por meio da educação que oferece. Uma das funções da escola é aproximar as crianças da cultura sem que o seu universo e formas de aprender deixem de ser compreendidos. Lembrando que essa aproximação da cultura deve ser democrática para todas as crianças que ingressam na educação infantil, independente da comunidade a qual pertence (FORNERO, 1998).

Para isso, é importante pensar que o acesso à educação infantil para crianças de famílias das camadas populares é a oportunidade delas estarem em um mundo letrado e em um espaço adequado à aprendizagem. É na instituição de educação infantil que a criança pode ser protegida, cuidada e educada no mundo do conhecimento produzido ao longo da história humana e é onde ela terá a oportunidade de se apropriar da cultura do seu tempo, como defende Saviani (2013). A criança proveniente das camadas desfavoráveis economicamente tem o direito ao acesso aos saberes que ela raramente teria fora da escola, como também deve ter sua cultura familiar respeitada. Assim, essa criança, como ser social e histórico, precisa se apropriar da cultura do seu tempo para se instrumentalizar e conseguir perceber as condições desfavoráveis que vivencia no contexto social e econômico, como também precisa vir a superar essa condição. Para isso, a bagagem de conhecimentos e vivências que a criança traz ao chegar à escola será ampliada

pelas experiências que ela disponibilizar. O repertório de experiências favorecerá o potencial de desenvolvimento da criança durante os anos que são cruciais para ela (ZABALZA, 1998).

As crianças são as principais vítimas da pobreza e da carência de políticas públicas. A falta de educação infantil ou a ineficiência dela põe essas crianças em situação de desvantagem logo no início da vida escolar. E, muitas vezes, essas crianças e suas famílias são culpadas pelo fracasso escolar, pois são atribuídas às condições familiares e sociais as causas do insucesso, e nunca ao trabalho pedagógico e às condições das instituições que recebem essas crianças. Sendo assim, as escolas que atendem crianças oriundas das classes desfavorecidas, munidas de recursos materiais e humanos, podem oferecer a elas uma educação comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento. Afinal, geralmente é esse grupo de crianças o mais penalizado pela falta de acesso e pela falta de qualidade das instituições infantis (PENN, 2002; KRAMER, 2003).

Se um dos objetivos da Constituição Federal é a erradicação da pobreza, como também da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais tão característicos no país, certamente um dos caminhos eficazes para concretizar esse objetivo é o acesso a uma educação de qualidade desde o início do processo escolar, em que todos aprendam. Para isso, a educação necessita ver a criança como ela é, e não como ela não é. Esse trabalho pedagógico pode fornecer instrumentos necessários para que essas crianças adquiram a cultura padrão, mas de forma crítica, para que essas compreendam as condições sociais nas quais estão inseridas (BRASIL, 1988; KRAMER, 2003; SAVIANI, 2013). Respeitadas as particularidades individuais de cada um, todas as crianças estão aptas a aprender. E a escola precisa estar apta a dar oportunidades para que elas aprendam.

1.4 – Brincar para aprender e interagir

Brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo: se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados, em sala sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

Carlos Drummond

O direito que a criança tem de brincar é considerado igual aos demais direitos que a dignificam como ser humano histórico e social. Por meio das brincadeiras, as crianças vivenciam e interpretam a cultura a qual pertencem e, no ato de faz de conta, podem surgir, no grupo, novas manifestações infantis. Negar à criança o ato de brincar, interagir com seus pares e com artefatos do seu tempo se constitui em lhe negar o direito à infância. Nesse sentido, garantir que cada criança viva essa etapa da vida em ambientes institucionais como a escola é dever de todos os envolvidos no processo educativo (MASCIOLO, 2010; BRASIL, 2012; COSTA; SILVA; SOUZA, 2013).

Considerando a brincadeira como uma ação importante da criança para o seu desenvolvimento, as instituições de educação infantil, ao propiciar as interações interpessoais com foco no brincar coletivamente, evidenciam a importância do planejamento das possibilidades lúdicas em seus ambientes físicos. A própria lei dos parâmetros básicos de infraestrutura para a educação infantil aponta que: “O espaço lúdico deve ser dinâmico, vivo, brincável, explorável, transformável, e acessível para todos” (BRASIL, 2006a p. 10). Espaços circundados por paredes, pequenos, poucos ventilados, sem áreas verdes são pouco atrativos para as crianças, além de não respeitarem os direitos delas, tampouco respeitam os critérios mínimos necessários para o atendimento da educação infantil. E, geralmente, as instituições com esse formato espacial apresentam mais dificuldades para organizar ambientes lúdicos educativos que ofereçam meios para que a criança desenvolva a curiosidade, a imaginação e a capacidade de expressão em diferentes linguagens (VIGOSTKI, 2008; BARBOSA, 2010; BRASIL, 2009c).

Ao sublinharmos o brincar para a criança pequena como a atividade principal (FLEER; VERESOV, 2017), consideramos que, além dela ser atividade de entretenimento, também traz momentos de criatividade, interação, vivências de papéis sociais e de emoções, inerentes às propostas pedagógicas da educação infantil. Na brincadeira, as crianças transgridem, criam e recriam. Para isso, utilizam-se das diversas linguagens e assim aprendem de forma privilegiada. Ao desenvolver a imaginação, criar laços afetivos e ao assumirem múltiplos papéis ao brincar, fazem nascer competências cognitivas e interativas. Além disso, as funções superiores como a memória, a atenção e a percepção são também desenvolvidas nas diversas oportunidades que o ato de brincar proporciona (FARIA; MELO, 2007; ELKONIN,

2009; VIGOTSKI, 2008). Sendo assim, a escola de educação infantil é o local de referência para as brincadeiras, porque o ato de brincar vai além de ter brinquedos, principalmente quando se tem o professor preparado para intervir, sugerir e planejar os meios que possibilitem o lúdico no espaço escolar infantil. Se por meio da brincadeira a criança se constitui como sujeito social, capaz de produzir cultura e socializar a sua percepção de mundo (FLEER, 2014; ROGOFF, 2005), então essas atividades lúdicas, livres, interativas e dirigidas precisam estar com intencionalidade no processo educativo. No ato de planejar encontra-se a intencionalidade do processo educativo (OSTETTO, 2000), uma vez que se desenvolva as atividades lúdicas para a criança por meio dela.

Portanto, as aprendizagens e as interações são dois elementos em evidência no ato de brincar. Ao brincar de faz de conta, a criança cria, interpreta e narra. No faz de conta a criança se sente capaz por adquirir um poder daquilo que ainda não tem em sua condição infantil. Isso porque a criança no faz de conta não imita somente o papel do adulto, ela reelabora o modelo do adulto para atender aquilo que lhe interessa (VIGOTSKI, 2008; ELKONIN, 2007). Na brincadeira os objetos não perdem as características que contêm, mas o significado muda, há uma emancipação entre o objeto e o significado. A criança transita entre o imaginário e o real e aos poucos vai compreendendo como se organiza a sociedade e, assim, toma consciência do seu papel nela, como também do papel do outro, que, sendo adulto, leva a criança a desenvolver uma ação que vai além da sua idade real (VIGOTSKI, 2008). Na brincadeira, a criança usa diversas dimensões humanas e insere o simbolismo na forma de se comportar e de pensar. E ao brincar nesse mundo simbólico, a criança organiza sua ação com o uso dos objetos, da fala e dos gestos (BRUNER, 2007; COSTA; SILVA; SOUZA, 2013; ELKONIN, 2009; ESPÁNOL, 2007; RODRIGUEZ, 2009; VIGOTSKI, 2008).

Logo, se faz necessário que as brincadeiras estejam presentes nas rotinas organizadas nas escolas de educação infantil. Elas são atividades diárias da mesma forma que é a alimentação e a higiene. Ressalta-se aqui o conceito de rotina como a organização do tempo e dos espaços para os desdobramentos das atividades para e com as crianças, de forma que as tranquilize e para que não fiquem ansiosas sobre o que vem depois. Desse modo, as crianças constroem a ideia de tempo e passam a ter noção da hora das atividades diárias e do momento que os pais virão buscá-las (BARBOSA, 2006).

Nesse aspecto, o acesso a brinquedos, brincadeiras e objetos diversos faz parte da rotina na educação infantil. Durante o brincar na escola, o professor pode alternar as brincadeiras com momentos livres, em que ele pode apenas observar; e com momentos de atividades lúdicas dirigidas, em que ele pode participar junto. Isso gera oportunidade de a criança vir a lidar com relações similares as que ela tem no ambiente familiar, em que ora pede ajuda em sua atividade, ora demonstra interesse em fazer sozinha, ou com seus pares, sem intervenção de adultos (TUNES, S; TUNES, G, 2001). Configura-se como função do adulto propor desafios e sugerir ações que levem a criança a pensar, construir e ir além do que está pronto. No coletivo da situação das brincadeiras, as crianças interagem com os objetos, com adultos e com os seus pares, que lhes proporcionam o significado individual e imaginário construído a partir das vivências no seu mundo real, que as possibilita atuar, explorar e modificar o ambiente em que convivem.

Destarte, o adulto, ao observar as crianças brincando, pode enxergar as particularidades de cada uma, observando como interagem, participam, comunicam-se, criam e propõem regras e manifestam emoções. Esses momentos são para aprender sobre a criança e com isso fazer intervenções, quando forem necessárias. Ao fazer intervenções e por ser mais experiente, o professor contribui com sua sensibilidade e experiências vividas. Os resultados dessas interações e brincadeiras para a criança são o acesso à cultura ao aprender com os seus pares e com adultos mais experientes. Portanto, é função dos profissionais que lidam com crianças sugerir brincadeiras e fornecer os meios para que elas ocorram (ELKONIN, 2009; JABLON, DOMBRO, DICHELMILLER, 2009; VIGOTSKI, 2008).

Então, lembrando que crianças de quatro e cinco anos estão obrigatoriamente ingressando em instituições educacionais de educação infantil, consideramos que o corpo docente, ao levar em conta o papel da brincadeira, traz a valorização da infância principalmente para essa faixa etária que está interpretando o mundo ao seu redor “sem perder a natureza, a magia, a fantasia, o mundo maravilhoso do ser criança e propiciar-lhe desenvolvimento, seguro e significativo” (ANGOTTI, 2010, p. 26). É assim que a educação infantil tem relevância para a formação humana inicial. O lúdico, o jogo e a brincadeira, como mediadores da aprendizagem vivenciada nas práticas educativas, são refletidos nas crianças que estão a se apropriar do mundo e da cultura do seu tempo com alegria, desafios e autonomia (COSTA; SILVA; SOUZA, 2013).

Independente de classe social ou cultura, o brinquedo faz parte da vida da criança, sendo assim, qualquer atividade pode ser realizada de maneira lúdica. Como as crianças nascem em um mundo dado, elas vão aprendendo a brincar nas experiências e vivências com os adultos ou com crianças mais velhas que lhes dão suporte (HORN, 2004).

Por fim, as crianças também brincam com elementos provenientes da natureza. Esses elementos fazem emergir na criança várias possibilidades que os brinquedos prontos podem não oferecer. Folhas, água, argila, pedras, galhos, sementes, entre outros, são alguns itens que podem ser disponibilizados para a criança manusear, explorar e criar a partir deles. Brincar em contato com a natureza, respeitando as condições climáticas e a segurança, leva a criança a experiências que vêm se tornando raras, principalmente em áreas urbanas. Brincar em espaços externos e com diferentes elementos dá oportunidades de desenvolver múltiplas linguagens. Entretanto, para que haja essa oportunidade, os espaços da escola precisam dispor de áreas amplas e distintas e ser extensões da sala de aula, onde as crianças construam as aprendizagens (BRASIL, 2009c).

1.5 – Os espaços físicos como locais de educar e cuidar

Ao fazer uma escola, um arquiteto deve perguntar-se qual tipo de espaço auxilia os seres humanos a crescerem.

Jerome Bruner

O modo de vida contemporâneo contribuiu para a diminuição dos espaços de convivências infantis, principalmente em grandes centros urbanos. Isso impacta a forma de organização das atividades sociais e individuais. Para as crianças pequenas, as escolas de educação infantil são os locais onde passam boa parte do seu dia útil. Essas instituições tornam-se referência quanto aos ambientes para a participação em atividades de jogos e brincadeiras. No entanto, ainda temos crianças que chegam à educação infantil e se deparam com espaços inadequados e uma proposta de trabalho pedagógico que não levam em consideração a infância vivida nessa faixa etária (CREPALDI, 2010).

Por espaço entendemos um conceito que se adapta a várias realidades na sociedade. Pensar a educação infantil remete diretamente aos espaços onde se desenvolve o processo educativo, pois, aliadas às propostas de trabalho a serem desempenhadas, estão as possibilidades que o espaço físico oferece, como também os ambientes que podem ser disponibilizados a partir da estrutura física que a instituição dispõe. Tendo por base essa concepção, é necessário compreender que é insuficiente pensar apenas em salas e edifícios, porque os espaços são expansões uns dos outros e nos quais se estabelecem relações (ROCHA; KRAMER, 2013).

Para planejar e construir espaços e organizar ambientes para a educação e cuidado de as crianças pequenas, é necessário envolver profissionais de diversas áreas, cada qual trazendo de seu campo de conhecimento informações sobre cada dimensão necessária para a qualidade na infraestrutura da educação infantil (BRASIL, 2006a). O lugar pedagógico da infância precisa ser pensado na junção dos conhecimentos que a pedagogia detém com aqueles que a arquitetura traz (FARIA; MELLO, 2007). “É um caminho de mão dupla onde arquiteturas se educam nas pedagogias e as pedagogias se especializam no projeto e nas suas arquiteturas” (FARIA; MELLO, 2007, p. 99). Aspectos como iluminação, amplitude, acústica, ventilação, beleza, segurança e área verde trazem conforto e proporcionam bem-estar a quem habita o ambiente, e esses são aspectos definidos no projeto arquitetônico (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999).

A estrutura física e a organização dos espaços evidenciam a concepção de ensino que norteia o trabalho de uma instituição educacional e das políticas públicas destinadas à educação infantil. No entanto, mesmo que haja um ambiente físico adequado, é necessário que eles sejam utilizados de forma a favorecer a interação das crianças e que prevaleça a intencionalidade da ação educativa nesse espaço. Pensar em uma estrutura física ideal que possibilite o trabalho lúdico das diferentes linguagens na educação infantil requer conhecimentos de vários aspectos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças pequenas, além de escutar a comunidade escolar para, assim, o prédio escolar e o espaço exterior atender às expectativas de crianças, professores e comunidade em geral (BRASIL, 2006a).

Dessa forma, espaços e ambientes são conceitos que se complementam nas instituições infantis. Com referência ao âmbito educacional, o espaço é o ambiente físico e será compreendido como a construção física e as áreas disponíveis para uso

na estrutura da escola. Já por ambiente prevalece a ideia de como os espaços são organizados a partir do espaço físico disponível para que eles sejam facilitadores de aprendizagens e do desenvolvimento infantil com foco na ludicidade e nas relações que ali ocorrem. Para Horn (2017) o espaço é onde as atividades são realizadas: nele estão objetos, móveis e materiais de uso pedagógico e se situam os aspectos objetivos, concretos. Os ambientes são compreendidos como o conjunto do espaço e das relações que ali se estabelecem. Neles estão envolvidos o afeto e as relações interpessoais. Fornero (1998) compartilha dessa ideia ao afirmar que espaço é o local físico caracterizado pelos objetos, mobília, decoração e materiais didáticos, e que o termo ambiente refere-se ao conjunto dos espaços físicos e das relações ali vivenciadas.

Quem projeta espaço para a educação infantil deve considerar que ali as crianças passarão muitas horas do dia, e que nessa idade “o cérebro, o corpo e os sentimentos são extraordinariamente reativos e estão passando por uma formação rápida” (VECCHI, 2013, p. 143). Portanto, é necessário ter consciência das oportunidades que o espaço oferecerá às crianças para que elas possam expressar e desenvolver todo seu potencial e conhecer as restrições que um espaço limitado oferece. Ainda sobre a importância do espaço para a aprendizagem, Rinaldi (2018) defende a ideia de um ambiente formador que seja ideal para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças. Para a criança conhecer o ambiente e tirar dele experiências que tragam aprendizagem, é preciso que ela tenha a liberdade para explorá-lo e que esse ambiente seja desafiador para a construção de significados. Nesse aspecto, a concepção de educação infantil e de criança, além do reconhecimento da importância dos espaços para a aprendizagem, são fundamentais para o planejamento e para a escolha da área e dos materiais que serão utilizados nas edificações das instituições para a educação infantil.

Nas escolas cuja organização consiste em móveis dispostos para as crianças permanecerem sentadas, a tendência é antecipar a alfabetização e cercear o brincar, ignorando as aprendizagens e o desenvolvimento infantis que podem ocorrer no espaço físico. Com uma organização adequada, o espaço permite desafios para aqueles que nele convivem e interagem. Na relação sujeito e meio, o conhecimento é apreendido e novas habilidades são desenvolvidas em cada indivíduo. Isso porque nessa interação pode desencadear-se uma diversidade de

situações vividas que formam, transformam, desafiam e simbolizam por meio das linguagens entre aqueles que dela participam (BARBOSA, 2009).

Quanto aos espaços favoráveis aos processos de imaginação infantil na escola, como: parquinhos, áreas verdes, brinquedotecas e outros para além da sala de aula, nem sempre brinquedos tradicionais encantam as crianças. É comum observar crianças pequenas transformando objetos em algo que elas querem. Para Vigotski (2008), no faz de conta, a criança pode projetar e vivenciar o que na sua vida real não acontece. O objeto vira o que a criança quer que vire. Espaços tornam-se o lugar que ela imagina independente de como seja ele. Geralmente ela vai além da sua atual condição na sociedade e assume o papel de um adulto em falas e atitudes. Em outras palavras, a criança, brincando, se desenvolve. Esse conceito está em conformidade com o que a LDBEN prevê para a educação: promover o desenvolvimento infantil, sem que haja reprovação de criança entre os níveis. Para que isso seja atingido, é necessário um contínuo processo de políticas públicas efetivadas e baseadas em estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas. Contudo, consideramos necessária a intermediação do professor qualificado, como também um ambiente propício e recursos materiais adequados para serem manuseados de forma intencional.

Para que as estruturas físicas sejam adequadas às necessidades e interesses da faixa etária da educação infantil, há, no campo das políticas, os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil, elaborados pelo Ministério da Educação, que são referências básicas para a construção de espaços infantis (BRASIL, 2006a). Desde que foram aprovados, esses parâmetros trazem avanços quando defendem a interdisciplinaridade de profissionais abarcados nos projetos de construções de unidades de educação infantil. No documento também é citada a necessidade de diferentes ambientes de aprendizagens e de áreas livres, onde a criança pequena interaja com o ambiente no entorno da escola; de luz e circulação de ar necessárias a uma qualidade de vida ideal, entre outros. Além disso, indicam que o ambiente físico para a educação infantil precisa ser “promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagens e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente” (BRASIL, 2006a, p. 8). Porém, é importante frisar que parâmetros são apenas referências e/ou sugestões, não apresentam obrigatoriedade e nem um período demarcado de tempo para que possa ser implantado.

Anterior aos parâmetros de infraestrutura, no Distrito Federal, um decreto do governo local apresentou normas para a construção e modificação de unidades de ensino para a educação básica. Nele são definidos cuidados necessários para as edificações de escolas, como, por exemplo, conforto térmico e auditivo, além da delimitação do tamanho dos espaços, o número de ambientes e materiais de acordo com a quantidade de matriculados. O documento define o espaço na sala de aula equivalente a um metro e vinte centímetros quadrados por aluno. Para a educação infantil, estabelece que equipamentos sanitários e demais edificações sejam adequados e de uso exclusivo dos usuários previstos, porém, espaços importantes como parquinhos, brinquedoteca, área verde e quadras esportivas não são citados no documento distrital (DISTRITO FEDERAL, 1999).

Consideramos serem muitas as demandas para a construção de uma escola de Educação Infantil pois, além de planejar, é preciso levar em consideração a viabilidade, os aspectos físicos e ambientais, desenvolver um projeto arquitetônico, prevendo sua execução, e listar as demais especificações de construção. Os parâmetros trazem referências para um funcionamento adequado na educação infantil e, sobretudo, para evitar improvisações ou projetos que não atendam às necessidades das crianças pequenas (BRASIL, 2006). O que nos leva a pensar: se o espaço potencializa as aprendizagens, então ele não é neutro, mas sim uma forma de apresentar as concepções pedagógicas presentes na instituição e no sistema de ensino (HORN, 2004). Para Rinaldi (2018), a qualidade presente nos espaços disponíveis nas instituições de educação infantil implica na qualidade do aprendizado que ali se efetiva.

Com a expansão das matrículas, aumentou a demanda por unidades escolares para atender as crianças pequenas. De acordo com avaliações feitas no decorrer do primeiro PNE (2001-2010), foram percebidas as dificuldades que os municípios teriam para oferecer estruturas físicas de acordo com os Parâmetros de Infraestrutura que entraram em vigor em 2006. Assim, em 2007, o governo federal criou o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância –, destinado a oferecer ajuda financeira e assistência técnica para garantir às crianças de creches e pré-escolas um padrão arquitetônico dotado de ambientes essenciais para a aprendizagem (BRASIL, 2001; BRASIL, 2007a).

Por meio do Proinfância, a União constrói, reforma e equipa as unidades escolares infantis nos municípios e no Distrito Federal, e os governos locais as mantêm. É um regime de colaboração que visa atender as carências ainda presentes no atendimento da educação das crianças no país. O Proinfância foi dividido em duas fases: de 2007 até 2011 é considerada a primeira fase, onde foram construídas pouco mais de duas mil unidades educativas; a segunda fase foi iniciada em 2011, com a inclusão do Proinfância no Programa de Aceleração do Crescimento 2 – PAC2. Nessa segunda etapa, aumentou significativamente o número de unidades apoiadas pelo programa, passando de seis mil as que foram construídas (CLÍMACO, 2017).

A Estratégia 1.5 do PNE prevê manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, o programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como o de aquisição de equipamentos visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil. Portanto, a proposta do Proinfância é retificada no PNE e demonstra interesse das políticas públicas pela melhoria da rede física. Contudo, com a atuação de redes conveniadas e a não adesão de municípios ao programa, ou ainda, com as improvisações feitas em algumas cidades, a qualidade do ambiente físico que recebe crianças pequenas precisa ser frequentemente avaliado a fim de assegurar condições básicas no atendimento infantil em todo o país (BRASIL, 2014a; CLÍMACO, 2017).

As instituições de educação infantil possuem características bem específicas quando se refere à organização dos espaços onde as crianças serão cuidadas e educadas. Eles necessitam ser amplos, de fácil acesso e com indicação das atividades que serão desenvolvidas. Para tal, o projeto do espaço leva em consideração as particularidades e as necessidades que as crianças apresentam para ser cuidadas/educadas de forma indissociável e dá possibilidades de acesso à construção de conhecimento de forma ativa, o que possibilita o desenvolvimento individual e coletivo (ZABALZA, 1998; COSTA, 2010).

Três dimensões foram consideradas na avaliação de espaços nas escolas de educação infantil: dimensão vinculada aos aspectos estéticos, que se refere a acolhimento, beleza, proporção etc; dimensão vinculada aos aspectos funcionais, ou seja, a adequação dos locais e dos recursos disponíveis para as finalidades educacionais a serem cumpridas; e a dimensão vinculada a aspectos ambientais –

o frio, o calor, ruídos, luminosidade etc. (Zabalza, 1998). Acrescentamos ainda a dimensão relacional, que diz respeito às relações que o ambiente possibilita, entendendo que esse ambiente precisa ser caracterizado pelo estímulo e pela vivência coletiva. Malaguzzi, idealizador das propostas de trabalho nas Experiências Reggio Emília², definiu a pedagogia das relações como o processo de ampla participação, diálogos e trocas que caracterizava a dinâmica do espaço educativo nas instituições infantis italianas, referências para a educação de crianças pequenas em todo o mundo. Isso porque as qualidades relacionais são recíprocas entre pessoas e ambientes – ambos são ativos e modificam um ao outro (RINALDI, 2018).

As dimensões apresentadas precisam ser consideradas já no planejamento de uma unidade de educação infantil. No espaço educativo, os materiais disponíveis, as cores, a iluminação, fatores climáticos e os móveis fazem parte da constituição do ambiente e são participantes no crescimento individual e coletivo da comunidade escolar como um todo. O espaço precisa garantir o bem-estar individual da criança, como também o bem-estar da comunidade que atende e dos profissionais que ali trabalham. É necessário que a escola seja um espaço de interações, de trocas e de construções coletivas e, para isso, o espaço físico precisa ser adequado. É também necessário que a equipe de profissionais que trabalham com a educação infantil utilize o espaço disponível para transformá-lo num ambiente rico em diversidade cultural e para promover a socialização da diversidade cultural que se faz presente em uma unidade educativa (VECCHI, 2013).

Entre muitos fatores que interferem na qualidade da educação infantil, o espaço disponível dá uma ideia do que será possível organizar previamente nesses ambientes para o processo da ação educativa com foco na aprendizagem e no desenvolvimento. Há ambientes que podem inibir ou motivar atividades com movimentos como jogos e brincadeiras. Um ambiente pequeno com crianças emparedadas, sentadas em cadeiras enfileiradas por longas horas, é um triste retrato não desejável para a educação infantil. Práticas que visem à alfabetização com proposta semelhante ao ensino fundamental também não condizem com o que é esperado e legalmente instituído. O ambiente educativo possibilita a autonomia

² Reggio Emília é uma cidade italiana conhecida por um trabalho inovador na educação infantil. Nas experiências Reggio Emília há pressupostos filósofos e pedagógicos, organização de ambientes e interações que servem de inspiração para a educação de crianças em todo mundo.

das crianças e lhes proporciona experiências para a aprendizagem. E, a fim de favorecer o desenvolvimento da autonomia, o ambiente deve permitir, sem riscos, que a criança exerça atividades de cuidado consigo e faça livremente as suas escolhas (HORN, 2004; OLIVEIRA, 2011).

Alguns espaços disponíveis para o trabalho na educação infantil mais parecem uma tentativa de disciplinar os corpos (BARBOSA, 2009; COSTA, SOUZA, SILVA, 2013). Dessa maneira, eles privam a criança da necessidade natural de movimentos amplos. Para Angotti (2010), o corpo deve ser considerado um instrumento imprescindível no fazer educativo, e não somente na destreza para a coordenação motora exigida em exercícios de escrita, desenho etc. A criança se utiliza do corpo para brincar, observar, descobrir e ter as condições físicas necessárias para se expressar com o outro. Os espaços limitados atendem também a ideia de que a infância necessita ser controlada: por serem as crianças naturalmente indisciplinadas, elas precisam de controle e disciplina (BARBOSA, 2009).

Se a escola de educação infantil é um lugar apropriado para o desenvolvimento da criança, então temos a necessidade de seguir especificações que garantam isso. Nos parâmetros designados pelo MEC, a área construída não deve ultrapassar os 50% do terreno. O restante da área não construída necessita ser organizada para proporcionar atividades diversificadas e o contato com o ambiente natural. Para movimentos amplos como correr, pular, saltar, dependurar-se, agachar, dar cambalhotas etc, é exigido também espaços amplos e seguros. E, nesse aspecto, a escolha do terreno onde será construída a unidade educativa precisa ser pensada por toda a comunidade. Ainda sobre os espaços físicos, os parâmetros de qualidade destacam: “A garantia de qualidade depende das ações constantes de planejamento, avaliação, monitoramento e manutenção das estruturas físicas das Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2018c, p. 67). Essas ações constantes são importantes para atender ao padrão de qualidade dos espaços aos quais as crianças pequenas têm direito.

Nesse aspecto, a criança pode ser ouvida para participar da criação e da organização desses ambientes. Uma vez que será ela quem irá habitar esse espaço por boa parte do seu dia a dia, lembrando que a forma como a criança percebe o

ambiente é diferente da forma como os adultos o fazem. Assim, uma escuta atenciosa e sensível do que ela diz favorece a construção participativa. Para Zabalza (2008), a criança experimenta os ambientes partindo de ângulos diferentes. E, por isso, os desejos e necessidades dela ficam mais fáceis de serem supridos quando são escutadas (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999; HORN, 2006; ZABALZA, 2008).

É importante destacar que o espaço pode ser modificado por meio de observações atentas sobre o que está dando certo, ou seja, funcionando bem de acordo com as propostas pedagógicas, ou sobre aquilo que precisa ser modificado para melhor atender às demandas infantis e dos adultos que ocupam esse espaço. Essa mudança pode ocorrer em diversos ambientes que integram o espaço educativo, pois ele não precisa ser estático, mas vivo e inovador. Rinaldi (2018, p. 151), afirma que “o prédio de uma escola é um projeto pedagógico, e, como tal, deve ser o resultado de um diálogo profundo e cuidadoso entre as linguagens pedagógicas e arquitetônicas”. A autora ainda destaca que projetar uma escola é criar um espaço de vida e de futuro, e que o ambiente é também um educador. Portanto, para construir e reformar instituições para crianças pequenas, é essencial ter cuidados e diálogos entre os vários profissionais envolvidos e a comunidade a qual se destina (ZABALZA, 1998).

Tivemos no país o primeiro PNE (2001 – 2010), onde a questão dos espaços para a educação infantil foi bem especificada e detalhada. Nele foram dados padrões mínimos de infraestrutura, que deveriam ser atendidos em cinco anos: espaço interno com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo; água potável; rede elétrica; esgotamento sanitário; instalações para preparo dos alimentos; ambiente para repouso; ambiente para livre expressão e movimento; ambiente para brinquedos; mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; e adequação para crianças com deficiência. Mesmo que o atual PNE não foque diretamente nos padrões de qualidade de infraestrutura, há, como já visto, vasta legislação que, se efetivada, assegura espaços ideais para o funcionamento da educação infantil (BRASIL, 2001; BRASIL, 2006a; BRASIL, 2006c; BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009c).

1.6 – A qualidade na educação infantil: das ideias para as ações

A escola deve ser o lugar privilegiado no qual se tem acesso à cultura. O cenário formador onde toda a série de hábitos, atitudes, competências, conhecimentos são abordados de maneira explícita.

Fornero

A qualidade é um conceito histórico construído a partir de valores e crenças de um determinado contexto social e está sujeito a mudanças de acordo com o tempo e o espaço. É também um conceito construído socialmente e baseado em direitos atendidos, necessidades supridas, demandas assistidas, conhecimentos e possibilidades (BRASIL, 2006c). Na educação, envolve concepções sobre o papel da escola, da criança e da aprendizagem. Tratar de qualidade leva à avaliação dos serviços oferecidos às crianças nas instituições educacionais e do impacto desse trabalho na sociedade (DOURADO, 2009).

Na educação infantil, a expansão do número de matrículas não foi acompanhada dos padrões de qualidade para que a criança viva plenamente a sua infância na escola e amplie a compreensão do mundo a sua volta. Uma escola com qualidade deve oferecer às crianças diversas formas de expressão, sociabilidade e trabalho cooperativo, além de garantir segurança e bem estar (CAMPOS, 2008; CAMPOS et al., 2011).

Desde os anos de 1990, são aplicadas avaliações padronizadas para as etapas do ensino fundamental e médio, mas elas não são passíveis de aplicabilidade para crianças pequenas. Sem os instrumentos legais criados para avaliar as demais etapas da educação básica. Com relação à educação infantil, de acordo com a LDBEN, a avaliação deve ser feita por meio de registro, mas sem objetivo de promoção. Rosemberg (2013) destaca que para avaliar a qualidade na educação infantil é preciso discutir dois aspectos: política de avaliação na/da educação infantil e avaliação política da educação infantil. Destaca ainda que é necessário construir uma agenda de avaliação para essa etapa da educação básica.

O conceito de qualidade utilizado no mundo empresarial moderno não se adéqua à discussão sobre a qualidade para a educação de crianças e infância. O

objetivo da escola na infância não deve ser a preparação para um adulto produtivo. Portanto, a educação infantil não pode ser percebida como preparação para a eficiência futura. No entanto, o dilema entre direito social e mercadoria ainda permeia as discussões sobre a função da escola. A educação de qualidade visa à emancipação dos sujeitos sociais e à transformação da sociedade. Nessa perspectiva, além de ser local de disseminação dos saberes produzidos historicamente pela humanidade, a escola tem a função social de formar cidadãos. O exercício da cidadania deve ser o objetivo da escola, e o conhecimento é uma ferramenta indispensável para esse fim. Dessa forma, a qualidade aqui abordada está embasada na concepção de educação para a formação individual e transformação social desde a educação infantil. Sendo assim, consideramos a qualidade social da educação, que visa unir equidade e qualidade para transformar a sociedade e assegurar plena democracia como um direito da criança e um dever do Estado. A vivência da infância, a aprendizagem e o desenvolvimento num ambiente seguro, diverso e com profissionais qualificados, é a perspectiva da qualidade almejada (PENN, 2002; DOURADO, 2009; SAVIANI, 2013).

Para a avaliação, de forma geral, o governo brasileiro criou os Indicadores e os Parâmetros de qualidade da educação infantil. Os Indicadores de Qualidade (BRASIL, 2009b) complementam os Parâmetros Nacionais de Qualidade (BRASIL, 2006c; BRASIL, 2018c) e trazem uma forma de as próprias escolas se auto avaliarem. Essa avaliação não garante a qualidade, porém é mais um meio de pensar e repensar a educação oferecida às crianças pequenas. Referências e indicadores são utilizados para aferir o nível de aplicabilidade dos parâmetros. Reformulados em 2018, os parâmetros de qualidade apresentam oito áreas focais com princípios e práticas específicas para a educação infantil, que são: Gestão dos sistemas e redes de ensino; Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da educação infantil; Gestão das instituições de educação infantil; Currículo, interações e práticas pedagógicas, interações com a família e a comunidade; Intersetorialidade; Espaços, materiais e mobiliários; e Infraestrutura. Cada uma dessas áreas apresentam princípios e parâmetros que pretendem servir de base para formular, implementar e avaliar políticas públicas e desenvolver sistemas de monitoramento e avaliação para a melhoria na qualidade da educação infantil. Ainda de acordo com o documento, a qualidade almejada é o envolvimento

de diversos segmentos para garantir o desenvolvimento integral e integrado das crianças (BRASIL, 2018c).

Entendido dessa maneira, acesso, permanência, propostas pedagógicas, formação de professores, valorização do magistério e gestão democrática fazem parte dos critérios para a qualidade na educação (BRASIL, 2014b). Porém, segundo Kramer (2013), a educação infantil não vem sendo tratada em nível municipal como política de Estado que se sobrepõe a mandatos políticos e que deve ter continuidade, porque necessita de tempo para as ações apresentarem resultados significativos e a descontinuidade nas políticas municipais é um recorrente retrocesso.

Vale ressaltar que conquistas como: integrar a primeira etapa da educação básica, os Parâmetros de Infraestrutura e de Qualidade, o Proinfância, a inclusão no Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE, as DCNEIS e as políticas para a formação e valorização dos professores são importantes para a qualidade na educação infantil. Isso demonstra que muito foi conquistado se compararmos tal cenário ao histórico da educação infantil no Brasil, porém falta muita coisa a ser conquistada. Portanto, transformar a legislação em ação ainda é um desafio para a universalização com qualidade. A legislação brasileira traz a proposta de ter um padrão único de qualidade. Para tanto, a mesma precisa ser efetivada em todo o país, como também ser amenizada a desigualdade entre os mais de cinco mil municípios. A qualidade nas aprendizagens efetivadas está diretamente relacionada ao que é oferecido nas instituições infantis (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2015; ROSEMBERG, 2013; NUNES; CORSINO, 2013).

No monitoramento dos indicadores de qualidade da educação infantil, estão postas sete dimensões de qualidade para análise, são eles: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens, interações; promoção da saúde; espaços materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias; e participação na rede de proteção. Essa avaliação é direcionada para as unidades educativas. Porém, para obter bons indicadores de maneira geral, é preciso que as políticas de abrangência nacional passe das ideias para as ações (BRASIL, 2011).

A elaboração das propostas pedagógicas constitui a base do trabalho docente e essas, por sua vez, são ancoradas no PPP das instituições de educação infantil. Ele é o norte para o trabalho a ser desenvolvido. Nesse aspecto, o PPP elaborado

de forma democrática necessita estar pautado pelas DCNEIS e pela BNCC, documentos elaborados com participação de estudiosos e professores que orientam a organização das propostas e práticas pedagógicas de todo o país. Ao pensar na qualidade das atividades pedagógicas propostas para as crianças pequenas, o diálogo com os documentos legais precisa ocorrer. Nos objetivos das DCNEIS está disposto que as crianças necessitam ter condições de usufruir de todos os direitos, de compartilhar responsabilidades entre a família e a escola, uma complementando a outra, de assegurar a convivência ampla, além de trazer a necessidade de promover oportunidades educacionais iguais e possibilidades de vivenciar a infância. Além disso, há o compromisso com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação de qualquer espécie. Tudo isso precisa vir articulado com a bagagem de conhecimentos adquirida nas vivências do meio social e familiar dessas crianças. Os princípios apresentados nas DCNEIS orientam sobre como se deve proceder às propostas pedagógicas a serem desenvolvidas nas instituições de educação infantil, são eles: Princípios éticos que tratam da valorização pessoal e o respeito para com o outro, com o meio ambiente e com a diversidade; Princípios estéticos sobre a valorização das manifestações artísticas e culturais; e os Princípios políticos que dizem respeito a educar para o exercício pleno da cidadania. É na efetivação desses princípios, nas ações pedagógicas, que deve estar explícita a aprendizagem por meio de interações e brincadeiras.

Refletir, avaliar e reavaliar as práticas cotidianas no trabalho com as crianças são atitudes corriqueiras com vista à qualidade na educação (BRASIL, 2009). Na BNCC para a educação infantil, estão contidos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças, que são: conviver, que diz respeito ao convívio com seus pares e adultos em diversas situações; brincar, como uma atividade cotidiana; participar efetivamente das decisões que as envolvam; explorar, por diferentes meios, o que está ao seu redor, para ampliar o conhecimento da cultura e as diferentes modalidades que se apresenta; expressar seus interesses, necessidades e emoções por meio do diálogo; e conhecer-se, que se refere ao conhecimento de si e da construção da identidade pessoal, social e cultural. Dessa forma, os princípios, os direitos de aprendizagens e desenvolvimento e os campos de experiências juntos formam a base para a elaboração de currículos e do PPP,

elementos básicos para a construção das ações pedagógicas das instituições de educação infantil (BRASIL, 2009; OLIVEIRA, 2011; BRASIL, 2017).

Gerir é administrar, organizar e dar direcionamentos necessários. Na gestão das unidades escolares, a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar é de suma importância, porque são esses os principais envolvidos no processo do ensino e da aprendizagem. Na educação, a legislação propõe a gestão democrática a partir da Constituição (Art. 206. Inciso, VI). A LDBEN estabelece princípios como a participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Os conselhos escolares formados por membros de diferentes segmentos, como pais, professores e funcionários, são imprescindíveis na gestão democrática. Ouvir as vozes dos diversos segmentos faz com que a escola tenha abertura para sugestões, opiniões e divida responsabilidades (BRASIL 1988; BRASIL, 1996; FERREIRA, 2011).

O professor é considerado peça-chave na promoção da qualidade escolar, mas nem sempre foi assim. Com a educação infantil de caráter assistencialista, a formação dos professores não era pauta, pois para oferecer cuidados básicos não era necessária a formação qualificada. Sabemos que a formação dos profissionais do ensino, assim como a valorização do trabalho docente, são fatores importantes para a educação de qualidade. Em muitas creches e pré-escolas públicas do Brasil, a formação dos profissionais que atuavam com crianças não era nem a mínima exigida pela legislação, ou seja, o ensino médio normal. Devido a isso, foi aberta, em 2005, as primeiras turmas do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil. Esse programa foi realizado pelo MEC em parceria com estados e municípios interessados. Foi oferecido na modalidade a distância com atividades orientadas por material impresso e videográfico e encontros presenciais em finais de semana e nas férias. A duração para a conclusão do curso é de dois anos. Atuando como professor generalista, a formação inicial e continuada é imprescindível para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico, visto que é ele quem organiza os ambientes, seleciona materiais e promove a interação das crianças na escola. Ou seja, é o professor que põe em prática as propostas pedagógicas das unidades escolares. No Distrito Federal, os editais para seleção de professores para atuar na educação infantil e

primeiros anos do ensino exigem licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2018c; BRASIL, 2005; CAMPOS, 2008; DISTRITO FEDERAL, 2015b).

Para a valorização dos profissionais do magistério, a criação do FUNDEB, que assegura o piso salarial, hoje correspondente a R\$2.557,74, foi um ganho para os professores por ser nacional e corrigir disparidades regionais. No PNE, quatro metas são dedicadas à valorização dos profissionais da educação básica. A primeira das metas sobre a valorização dos profissionais estabelece que, em regime de colaboração, União, Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizem a política nacional de formação dos profissionais da educação para assegurar que todos os professores da educação básica tenham curso de licenciatura; em seguida, a próxima meta estabelece formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até o final da vigência do PNE (2024); as duas outras metas são sobre a remuneração dos profissionais da educação e tratam da equiparação dos rendimentos médios dos professores com os demais profissionais com formação equivalente. A última meta visa assegurar a existência de planos de carreira para os profissionais, tomando por base, no caso da educação básica, o piso nacional. Dessa forma, piso nacional, política de plano de carreira e formação continuada fazem parte da qualidade profissional (BRASIL, 2014a; BRASIL, 2018c).

O conceito de padrão mínimo de qualidade para a educação pública presente na Constituição Federal e na LDBEN levou a um movimento formado por estudiosos e pela sociedade civil para que fosse criado o Custo Aluno Qualidade inicial – CAQi. Para isso é preciso envolver insumos para todos os âmbitos das unidades educativas e, a partir daí, será definido quanto precisa ser gasto por aluno para garantir a qualidade na educação. O CAQi está no PNE e deveria ter sido implantado em 2016, o que não ocorreu. A não materialização do CAQi é apontada como um desafio para a qualidade na educação. Pois, consolidado o CAQi, a ideia é priorizar o Custo Aluno Qualidade – CAQ – para que o investimento do Brasil em educação atinja patamares semelhantes a países desenvolvidos (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996, BRASIL, 2014a; SÃO PAULO, 2018).

Portanto, para a qualidade na educação infantil, condições de infraestrutura, acesso e permanência, valorização profissional, proposta pedagógica que contemple as necessidades educativas e de cuidado das crianças e gestão democrática das unidades educativas são fatores essenciais. Isso pode ser alcançado com ações concretas do que está posto na legislação brasileira. Nesse

aspecto, a cobrança da sociedade organizada é indispensável para que essas ações se concretizem.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

Na pesquisa em educação, muitas discussões são levantadas quanto à metodologia adequada para desenvolver pesquisa nesse campo social diverso e complexo, que tem grande número de atores envolvidos, além de concepções e valores diversos. O termo método vem do grego e é formado por duas palavras: *menta*, que significa buscar, perseguir, procurar, e *odos* que quer dizer caminho, passagem, rota (MEKSENAS, 2002). Então o método é considerado o caminho a ser percorrido para encontrar o conhecimento. Método é um conceito amplo e complexo, porque requer que o pesquisador, além de dominar as técnicas de coleta, registro e tratamentos das informações empíricas, esteja atento às concepções sobre o conhecimento, o objeto e o sujeito estudado (GAMBOA, 2014). Além disso, todo pesquisador precisa ter a clareza de que a teoria que ele assume irá ser norteadora de suas ações ao longo da pesquisa (MOROZ; GIANFALDONI, 2006).

Na instituição escolar, se lida com um mundo educativo que interage constantemente com os sujeitos desse contexto e com ações desenvolvidas e ancoradas no sistema de ensino que se efetiva na consolidação de políticas públicas. A práxis acontece na escola. Assim fazer pesquisa nesse meio exige do pesquisador conhecimentos sobre o objeto de estudo, habilidades para perceber o que não está tão evidente e distanciamento estratégico para que a subjetividade não interfira a ponto de prejudicar a coleta de dados e, conseqüentemente, os resultados da pesquisa. Além disso, conhecer o contexto do objeto a ser estudado é fundamental para a pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2017).

Levando isso em consideração, o objetivo desse trabalho foi identificar e analisar o espaço delimitado, construído e estruturado para a educação e o cuidado das crianças pequenas, de quatro e cinco anos, nas Escolas Classe de ensino fundamental, na Região Administrativa de Samambaia no DF. Para atingir tal

objetivo, o caminho metodológico traçado teve os seguintes procedimentos: levantamento de dados, observação e entrevistas.

Para o desenvolvimento desse trabalho, foi utilizada a pesquisa descritiva, como é feito na maioria dos estudos presentes no âmbito educacional (TRIVINOS, 1987). Na coleta, foram buscados dados qualitativos e por meio de análise documental, dados quantitativos. Os números obtidos serviram para contextualizar a região administrativa estudada, como também, a quantidade de crianças matriculadas em escolas classe apoiou a pesquisa. As técnicas utilizadas para a construção de dados foram: o estudo das políticas públicas vigentes para a educação infantil; o levantamento de dados das escolas que atendem a educação infantil na Região Administrativa de Samambaia; a observação dos espaços físicos de seis escolas classe que oferecem a educação infantil; e entrevistas semiestruturadas com um professor de cada escola observada.

Os instrumentos usados na coleta dos dados foram: levantamentos de dados, protocolo de observação e entrevistas semiestruturadas. Os recursos materiais utilizados foram: gravador de voz, câmera fotográfica e bloco de anotações. Abaixo será feita uma breve descrição de cada um desses instrumentos.

Consideramos, para a coleta de dados, o levantamento de quantas escolas classe recebem crianças de quatro e cinco anos e o total de crianças atendidas. O levantamento é um instrumento utilizado para se obter dados quantitativos e demonstrar como se apresenta um determinado fenômeno. Esses números foram encontrados por meio do censo de 2018 e posteriormente confirmados pelos secretários das escolas pesquisadas.

De posse desses dados, optamos pela a observação do espaço físico em seis escolas classe que oferecem turmas de educação infantil. Os critérios para a escolha das escolas foram: primeiramente as escolas de ensino fundamental que atendem o maior número de crianças na educação infantil, de acordo com os dados do censo escolar 2018; e o segundo, as escolas que abriram turmas para cumprir a meta um do PNE (BRASIL, 2013b).

Na pesquisa, para que a observação se torne um instrumento válido, é preciso que ela seja controlada e sistemática. A observação é uma característica comum do ser humano. Por trás dos olhos que observam, há uma história de vida e uma bagagem cultural que norteia a forma como o fenômeno é percebido. A observação precisa ser planejada para que o foco seja definido previamente, além

de ser necessário separar os elementos triviais daqueles que são relevantes para o estudo e organizar os registros e os recursos a ser utilizados. Na observação, se faz uso dos sentidos para apreender aspectos da realidade pesquisada. É o momento de contato próximo entre o investigador e o seu objeto, porém se fazem necessários objetivos claros para a observação, a fim de evitar focos irrelevantes, e aspectos que, mesmo não tendo sido pensados anteriormente, sejam úteis para a coleta de dados. No apêndice 1, encontra-se o roteiro para a observação dos espaços nas escolas. Durante a observação, também foram feitas diversas fotografias dos espaços fora dos momentos de aula e anotações no diário de bordo (LÜDKE; ANDRÉ, 2017; GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

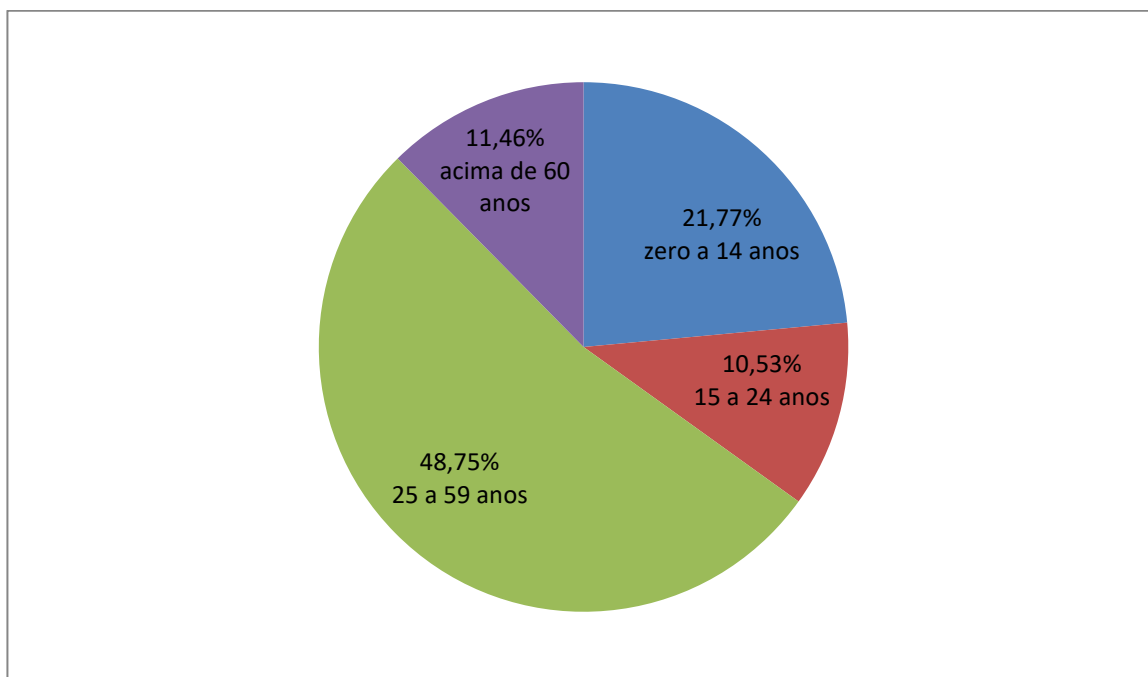
Finalmente, justificamos a realização das entrevistas semiestruturadas com os professores que se dispuseram a participar da pesquisa (Apêndice 2): porque a entrevista é uma técnica bastante utilizada na coleta de dados em estudos que envolvem grupos sociais. Ela tem a vantagem de estabelecer uma relação pessoal entre o pesquisador e o sujeito, por meio do diálogo. Esse instrumento permite que o pesquisador possa esclarecer dúvidas ou pontos não compreendidos das respostas dadas pelo entrevistado. Na entrevista semiestruturada, as questões elaboradas permitem que o participante possa ser mais subjetivo e expresse seus pensamentos e reflexões. No entanto, para atingir o objetivo de coletar dados significativos, ela necessita ser conduzida com cuidado e atenção para evitar a condução das respostas esperadas (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

A entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas. Esse tipo de entrevista possibilita ao entrevistado abordar de forma mais ampla o tema, mas sem perder o foco na pergunta formulada inicialmente. Também possibilita ao entrevistador fazer mais perguntas para complementar a pergunta inicial quando achar necessário. O entrevistador tem a vantagem de fazer as adaptações necessárias a partir do esquema básico previamente elaborado (GOMES; MINAYO, 2015; LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

O contexto da pesquisa foi a região administrativa de Samambaia, que tem cerca de 250 mil habitantes. A população de Samambaia é constituída por 48,18% de imigrantes. Nessa região administrativa, há 42 escolas públicas que atendem a educação básica, da educação infantil ao ensino médio. Nesses números, ficam de fora as escolas e creches conveniadas, que são 22 unidades, incluindo os 15 Centros de Atendimento à Primeira Infância – CEPIS –, unidades educativas

construídas pelo Proinfância (DISTRITO FEDERAL, 2015a; DISTRITO FEDERAL, 2018).

Gráfico 1 - Faixa etária da população de Samambaia



Fonte: Distrito Federal 2015a.

O campo da pesquisa foi seis escolas classe planejadas para o atendimento dos primeiros anos do Ensino Fundamental, mas que têm parte do seu espaço utilizado para receber as crianças de quatro e cinco anos, faixa etária que a oferta da educação tornou obrigatória por lei (BRASIL, 2013b).

Os participantes da pesquisa foram os professores que trabalham em escolas classe que atendem turmas de educação infantil e que se disponibilizaram a responder a entrevista. A escolha por esses profissionais ocorreu pelo fato de serem eles juntamente quem, com as crianças, utiliza os espaços das instituições para desenvolver o trabalho pedagógico. Vale destacar que conversas informais com outros servidores das instituições contribuíram para a observação e também trouxeram dados novos, como foi o caso dos secretários de algumas escolas que relataram a falta de vagas para atender à demanda da comunidade por vagas na educação infantil.

Durante a observação, o foco do roteiro foi os espaços externos disponíveis para as crianças brincarem e interagirem, como o parquinho, a área verde, a

brinquedoteca, a quadra esportiva e o pátio, e espaços internos, como o bebedouro, as pias, os vasos, os pisos e as salas de aula, quando essas estavam vazias. A infraestrutura das escolas foi observada sob a ótica do que consideramos ideal para o bom acolhimento e desenvolvimento de crianças pequenas. Nas entrevistas feitas posteriormente, entre outras questões, foi perguntado o que os professores acham dos espaços disponíveis, como eles percebem a importância dos espaços e como organizam a frequência aos mesmos, de acordo com o roteiro.

2.1 – Procedimentos da pesquisa

O primeiro procedimento para o início da pesquisa em campo foi o pedido de autorização feito na Diretoria Regional de Ensino de Samambaia para a ida às escolas classe, o que foi prontamente atendido. Nessa instituição foi fornecida a lista com os nomes das escolas classe que abrigam turmas de educação infantil. Do total de 16 escolas classe, incluindo dois Centros de Atendimento Integral a Criança – CAIC –, que atualmente também funcionam como escola classe, foram selecionadas seis escolas. Como já citado, os critérios foram: maior quantidade de turmas/crianças e aquelas que passaram a oferecer a educação infantil no período que coincidiu com o estabelecido na meta um do PNE, sobre a universalização das matrículas para crianças de quatro e cinco anos até 2016. Preferimos não incluir os CAICs por considerarmos que foram instituições projetadas pelo governo federal para outros objetivos e também por serem apenas duas unidades.

Com o intuito de organizarmos melhor o estudo e manter a privacidade das escolas e participantes da pesquisa, fizemos a seguinte classificação:

Tabela 3 – Escolas e professores participantes da pesquisa

ESCOLAS	PROFESSORAS
Escola 1	Professora A
Escola 2	Professora B
Escola 3	Professora C
Escola 4	Professora D
Escola 5	Professora E
Escola 6	Professora F

A numeração das escolas foi feita de acordo com a ordem das visitas e conseqüentemente, as respectivas professoras entrevistadas.

O segundo passo foi levantar os registros do roteiro das observações, seguindo o protocolo de observação livre de Creswell (1998), em que constam, nos registros observados, o que eles significam. Neles foram escritos o que foi visto à luz do objeto da pesquisa e a concepção de educação infantil e de criança adotada nesse trabalho.

Após as observações e conversas informais com gestores e outros funcionários das escolas, foram agendadas as entrevistas com as professoras que aceitaram participar da pesquisa. As entrevistas foram agendadas para o horário de coordenação dos professores, que escolheram o dia e horário mais apropriado. Esses procedimentos foram adotados com a finalidade de não atrapalhar as atividades escolares e para que as entrevistas transcorressem sem interferências. Todos os professores concordaram em ter as entrevistas gravadas.

Tabela 4 – Perfil dos professores participantes da pesquisa

PROFESSORES	SEXO	FORMAÇÃO	SITUAÇÃO FUNCIONAL NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DF
A	Feminino	Pedagogia	Servidora efetiva há um ano
B	Feminino	Pedagogia	Servidora em contrato temporário de trabalho
C	Feminino	Francês e Pedagogia	Servidora em contrato temporário de trabalho
D	Feminino	Letras/ Inglês e Pedagogia	Servidora efetiva há um ano
E	Masculino	Pedagogia	Servidor em contrato temporário de trabalho
F	Feminino	Pedagogia e Administração	Servidora efetiva há 21 anos

Nas seis escolas pesquisadas, há 45 turmas de educação infantil com crianças de cinco e seis anos. Dos professores que atuam nessas turmas, 24 estão em contrato de trabalho e 21 são efetivos. Esses números corroboram o que foi dito por gestores e coordenadores – que os professores efetivos com mais tempo de

trabalho não optam por trabalhar com crianças pequenas em escolas voltadas ao ensino fundamental. A exceção encontrada foi de uma professora que atua há 21 anos e que aceitou participar da entrevista. Cabe ressaltar que essa professora trabalha na escola que tem mais espaços e áreas verdes destinadas às crianças pequenas.

A carga horária das escolas públicas do Distrito Federal é de 25 horas semanais, portanto as crianças de quatro e cinco anos permanecem diariamente cinco horas nas instituições escolares.

Todos os professores em regência de classe nas escolas públicas do DF têm garantidas três horas diárias de coordenação pedagógica no turno contrário, somando, assim, a carga horária de 40 horas semanais, sendo 25 horas em sala de aula e 15 horas em coordenação. Parte do horário destinado à coordenação pode ocorrer fora das escolas na participação de cursos e oficinas.

2.2 – Procedimentos de Análise

A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruçam.

Pêcheux

Para a análise da observação, os procedimentos foram levantar os pontos relevantes dos espaços físicos existentes em cada uma das seis escolas e conceituar o que esses significam para a educação e cuidado de crianças pequenas.

Quanto à análise do conteúdo das entrevistas feitas com os seis professores, elas foram feitas de acordo com o que preconiza Bardin (2016). Seguimos o passo a passo de seu método para chegarmos às categorias finais. A análise categorial desmembra os textos em categorias que são agrupadas de forma analógica para serem interpretadas posteriormente, usando o referencial teórico sobre o qual se apoia a pesquisa (BARDIN, 2016).

De acordo com Bardin (2016) a análise de conteúdo passa por três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados obtidos. A leitura flutuante é o momento inicial, em que o pesquisador entra em

contato com o texto e faz uma leitura geral. É um momento de sistematizar as ideias iniciais que o texto apresenta. Após isso, foi definido o que iria compor o corpus de análise, ou seja, as falas que mais significativamente se aproximavam do objeto de estudo. Para compor os dados a ser analisados, o pesquisador deve seguir as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Isso foi feito com bastante cuidado durante o procedimento de coleta e análise dos dados (BARDIN, 2016).

As descobertas precisam ter relevância teórica, caso contrário, será apenas descrição de um fenômeno. Um dado precisa ter relação com outros dados para ser importante nas pesquisas. E assim, toda a análise de conteúdo implica fazer comparações (FRANCO, 2008). Com essa etapa concluída, seguimos para a etapa seguinte, que foi a exploração do material. Nela, recortes de textos se transformaram em unidades de registros nas quais as palavras-chave foram identificadas nos parágrafos e organizadas de acordo com os temas. As unidades de registro foram organizadas em palavras e frases. Após isso foram definidas as categorias finais em:

1. A falta de espaços adequados, seguros e confortáveis para as crianças pequenas em escolas classe;
2. Ambientes escolares como locais de vivências enriquecedoras e mediadores de aprendizagens: percepção das professoras.

Depois de concluídas essas etapas, fomos para o tratamento dos dados obtidos e a interpretação. O referencial teórico utilizado ao longo do texto serviu de base para a interpretação dos dados obtidos em campo.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a melhor compreensão dos dados obtidos a partir de nossa observação sobre a educação infantil pública na Região Administrativa de Samambaia, se faz necessário destacarmos algumas particularidades. Essa região passou a ter o primeiro CEI a partir de 2005, quando uma escola de ensino fundamental passou a atender exclusivamente a educação infantil. No entanto, poucas adaptações foram feitas nessa instituição, que antes atendia crianças maiores e passou a atender crianças pequenas. Anteriormente a isso, a educação infantil era somente oferecida em creches conveniadas, escolas classe e nos CAICs. O atendimento em escolas classe incluía basicamente as crianças de cinco e seis anos, antes da implementação do ensino fundamental de nove anos.

O segundo CEI de Samambaia foi inaugurado em 2013, com estrutura planejada para crianças pequenas. Mesmo assim, as escolas classe continuaram a oferecer a pré-escola e, com a obrigatoriedade para crianças de quatro e cinco anos na educação básica, aumentou a quantidade de escolas. Tal fato pode ser exemplificado pelas Escolas 1 e 5, que passaram a oferecer vagas em 2016 e 2018, respectivamente. Sendo que a Escola 5 oferece vagas apenas para as crianças de cinco anos.

3.1 – Um olhar sobre as escolas classe e a educação infantil

No ambiente escolar, a criança participa de atividades que permitem que ela aprenda e se desenvolva. É esperado que, a partir das experiências que as crianças trazem para a escola, sejam construídos novos saberes, pois essa é uma das funções da escola; e também que esse processo ocorra em um ambiente rico e diverso (BRASIL, 2017). Dessa forma, durante o trabalho em campo, os espaços foram observados sob essa ótica.

A tabela abaixo sintetiza os achados das escolas estudadas e serviu de base para as nossas discussões posteriores:

Tabela 5 – Dados gerais da educação infantil nas escolas pesquisadas.

INSTITUIÇÕES	DESDE QUANDO OFERECE A EDUCAÇÃO INFANTIL	QUANTIDADE DE TURMAS/CRIANÇAS	SITUAÇÃO FUNCIONAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Escola 1	2011-2013 e 2016-2019	6 turmas = 130 crianças	2 professoras efetivas; 4 em contrato de trabalho
Escola 2	Não informado	10 turmas = 250 crianças	5 professoras efetivas; 5 em contrato de trabalho
Escola 3	2005	8 turmas = 178 crianças	6 professoras efetivas; 2 em contrato de trabalho
Escola 4	Não informado	6 turmas = 147 crianças	2 professoras efetivas; 4 em contrato de trabalho
Escola 5	2018	6 turmas = 141 crianças	1 professora efetiva; 5 em contrato de trabalho
Escola 6	2009	9 turmas = 202 crianças	5 professoras efetivas; 4 em contrato de trabalho
		45 turmas = 1.048 crianças	21 professoras efetivas; 24 em contrato de trabalho

Sublinhamos o aumento de vagas para crianças pequenas em escolas classe que atendem crianças do fundamental 1: cerca de 1048 matrículas e, dentre as professoras, mais da metade está em contrato temporário. Percebe-se que a meta 1 do PNE, ao estabelecer o prazo de 2016 para universalizar a pré-escola, impulsionou a demanda e a oferta de vagas, mas a qualidade da educação e dos espaços não foi levada em conta. Apenas foram considerados os números de ingressos e não as condições em que seria oferecida a educação e o cuidado. Mesmo a oferta da educação infantil em algumas escolas classe – que ocorre há anos –, o provimento dos professores e as tentativas de adequações dos espaços físicos não foram suficientes, como veremos mais adiante.

3.1.1 – Professores de crianças pequenas em escolas classes

De acordo com a BNCC, para a educação infantil: “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p. 41). O trabalho desse profissional tem relevância em todo o processo educativo oferecido.

Geralmente, nas escolas públicas do DF, os profissionais em contrato temporário de trabalho, ou seja, que não têm vínculo efetivo com a secretaria de educação e são contratados para ocuparem vagas de professores efetivos em licenças, aposentadorias e para as vagas de gestores e coordenadores. Há também a convocação de profissionais temporários em algumas escolas, geralmente as mais distantes dos centros comerciais, porque os professores efetivos não suprem a demanda da quantidade de turmas.

Em escolas classe, como os números da tabela 5 evidenciaram, as turmas de educação infantil acabam sendo escolhidas por professores novatos ou temporários. A falta de experiência, a rotatividade e a falta de formação específica na área infantil são considerados desafios para o trabalho desses profissionais. Dos seis professores participantes da pesquisa, três estão em contrato temporário de trabalho, dois são efetivos há um ano, sendo apenas uma professora atuante há bastante tempo na educação infantil. Dos que estão em contrato temporário de trabalho, dois iniciaram neste ano o trabalho como professores. Isso demonstra que turmas de educação infantil em escolas classe ficam por conta de profissionais com pouca experiência em educação. Profissionais experientes não optam por turmas da educação infantil em escolas classe, isso ocorre por uma série de fatores que não pretendemos abordar. Se o quadro de docentes apresentados é de novatos ou em contrato temporário de trabalho, é imperativo ter um trabalho pedagógico com estudos sobre a educação infantil durante as horas dedicadas à coordenação pedagógica, no turno ao contrário da regência.

3.1.2 – Muitas crianças e poucos espaços

Se brincar é uma forma de expressão das crianças e a maneira como elas significam e se relacionam com o mundo, em seu jeito singular de ser e estar no meio social, é a educação infantil que deveria possibilitar o trabalho pedagógico lúdico. Então, a brincadeira perpassa os momentos de aprendizagem e desenvolvimento infantis, pois até mesmo quando não há proposta lúdica, a criança consegue um jeito de brincar com materiais escolares, mesas, cadeiras, papéis etc. Portanto, planejar propostas pedagógicas contemplando brincadeiras se faz necessário em espaços físicos disponíveis para essa importante função.

No entanto, nas escolas classe, como podemos observar nos dados apontados na tabela 7, não há espaços de uso exclusivo das crianças da pré-escola. É importante destacar os espaços compartilhados com crianças maiores do ensino fundamental 1. A única garantia de brincar em espaços externos se faz por um cronograma com os horários semanais definidos para cada turma. Desse modo, as crianças pequenas ficam limitadas a algumas vezes por semana, senão a apenas uma, para a ida ao parquinho e outros locais de convivência coletiva.

Tabela 7 – Espaços das escolas classes

INSTITUIÇÕES	ESPAÇOS
Escola 1	Área interna com alguns brinquedos exclusivos para a EI, um parquinho, duas quadras, compartilhados
Escola 2	Uma brinquedoteca, uma quadra coberta compartilhadas
Escola 3	Um parquinho, uma sala de leitura, uma brinquedoteca, desenhos no chão, compartilhados
Escola 4	Um parquinho e uma brinquedoteca compartilhados
Escola 5	Um parquinho e uma quadra compartilhados
Escola 6	Dois parquinhos (um de madeira e outro de ferro), uma quadra, uma sala de leitura, uma sala de informática, área

verde com bancos e mesas, sala de vídeo, compartilhados

Apenas na Escola 1 há um espaço que somente é utilizado pelas crianças pequenas. Os demais espaços são divididos com turmas do ensino fundamental até o quinto ano.

Para que os espaços sejam usados pelas crianças do ensino fundamental e da educação infantil, as escolas organizam cronogramas. E assim, as crianças da educação infantil têm disponíveis as seguintes frequências semanais:

ESCOLAS CLASSE	FREQUÊNCIA AOS ESPACOS EXTERNOS
Escola 1	Recreação na área exclusiva para a educação infantil duas vezes, sala de vídeo uma vez, parquinho duas vezes.
Escola 2	Brinquedoteca duas vezes, quadra uma vez, pátio várias vezes.
Escola 3	Parquinho duas vezes, brinquedoteca uma vez, sala de leitura quando tem histórias sendo contada.
Escola 4	Brinquedoteca uma vez, parquinho tem horário definido, mas depende das condições do tempo.
Escola 5	Parquinho juntamente com a quadra três vezes, pátio uma vez e sala de vídeo uma vez.
Escola 6	Parquinho três vezes, sala de informática uma vez, sala de leitura uma vez e sala de vídeo a cada quinze dias.

Foto 1 – Espaço da Escola 1 usado somente por crianças pequenas



Na Escola 1 há grande área livre de construções. Enquanto não há um projeto para demolir e reconstruir a unidade de ensino, seria viável a edificação de um conjunto de salas e outros espaços para as crianças pequenas. A demanda por parte da comunidade para essa faixa etária é contínua, já que não há outra instituição escolar próxima que oferece matrículas.



Foto 2 – Espaço ocioso da Escola 1

A Escola 2 tem o maior número de turmas de educação infantil e de alunos matriculados: no total, são 1.073 e, desses, 250 são crianças pequenas. Vasos de plantas e cores nos corredores chamam a atenção de quem chega, no entanto o

espaço externo para a pré-escola se restringe apenas a um ambiente coberto e com alguns brinquedos.

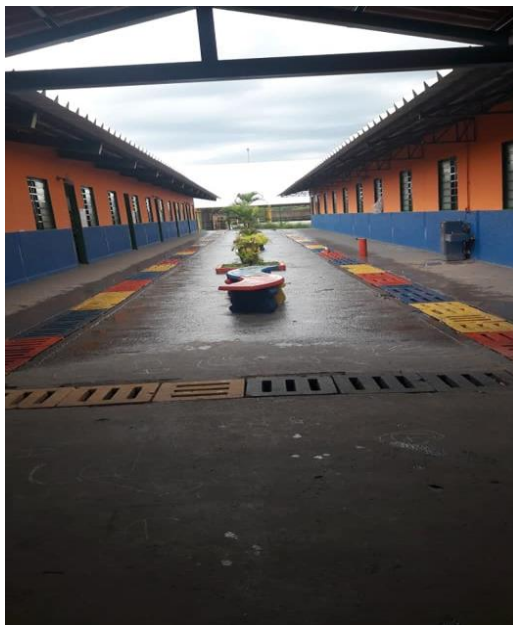


Foto 3 – Corredores da Escola 2

De acordo com a gestão, esse espaço foi adquirido pela própria escola por meio de arrecadação em eventos promovidos na instituição.



Foto 4 – Espaço construído para as crianças pequenas na Escola 2 com recursos próprios

A escola fica distante dos dois centros de educação infantil da região administrativa e, portanto, a demanda por vagas para crianças pequenas é grande. Mesmo com a quantidade de crianças acolhidas nesse espaço, não é percebida a intenção governamental de medidas para adequações e novas construções destinadas à pré-escola. Como dito, utilizando recursos próprios foi feito um único espaço para as crianças, porém ele é pequeno e com poucos brinquedos, o que dificulta a interação das crianças com outras turmas da educação infantil.

A escola não tem parquinho. O parquinho é o espaço onde as crianças são livres para brincar, buscar parceiros para as brincadeiras, se movimentar, fazer escolhas etc. É um ambiente indispensável para crianças pequenas. Nesse espaço coletivo, o professor pode observar como se dá a autonomia, a cooperação, a participação e a interação das crianças. Certamente, crianças de quatro e cinco anos, privadas desse tradicional local de brincar e interagir, sofrem prejuízos em sua socialização e em suas interações. Conseqüentemente, também há prejuízos no desenvolvimento e na aprendizagem. Para muitas crianças que frequentam a escola seria uma forma de participar cotidianamente de brincadeiras em brinquedos próprios, pois nas redondezas da escola não há parquinhos públicos (FERREIRA, 2013).

Foi observado que, de todas as escolas, essa é a única a ter uma coordenadora exclusiva para a educação infantil. Certamente, o momento de coordenação pedagógica acompanhada por uma profissional responsável somente pela pré-escola traz ganhos para o planejamento das propostas pedagógicas.

Na Escola 1 há longa distância entre as salas de aula e os banheiros, o que obriga as crianças a se deslocarem em um ambiente com rampas e escadas. Pode ser percebido que a lógica arquitetônica pela qual foram construídas as duas escolas está mais voltada para crianças maiores e pessoas adultas.

Na Escola 3, em 2009, foi construído um prédio com novas salas para as crianças pequenas (Foto 5). No entanto, há turmas dos três primeiros anos do ensino fundamental. Mesmo com a estrutura mais recente e pensada para a educação infantil, há alguns pontos negativos observados, como a inadequação das pias nos banheiros – a única unidade não tem aparência de pia, mas de tanque, e foi posta a uma altura inadequada para o tamanho médio das crianças.



Foto 5 – Bloco de salas construídas para acolher a educação infantil na Escola 3

Portanto, se faz necessário que a equipe de profissionais que planejam e constroem os espaços infantis tenha cuidados com as necessidades específicas das crianças. E isso, não somente nas salas de aulas, mas em toda a área escolar (BRASIL, 2006a).

O parquinho da Escola 3 é usado pelas turmas de educação infantil e pelas do ensino fundamental até o terceiro ano. Para cada turma é reservado um horário em dois dias da semana. Há ainda a brinquedoteca que também tem horários definidos para uso uma vez na semana.



Foto 6 – Parquinho da Escola 3

A escola demonstra tentativas de proporcionar às crianças ambientes agradáveis, no entanto esbarra no espaço físico disponível. Todo o piso externo da escola é pintado com diversas brincadeiras, essa proposta condiz com uma concepção que percebe a necessidade de ambientes lúdicos para brincar e interagir. Horn (2004) afirma que a forma como é organizado o espaço indica como é compreendida a educação infantil. Nesse exemplo, é possível observar tentativas para organizar ambientes diferenciados, coloridos e propícios a interações.

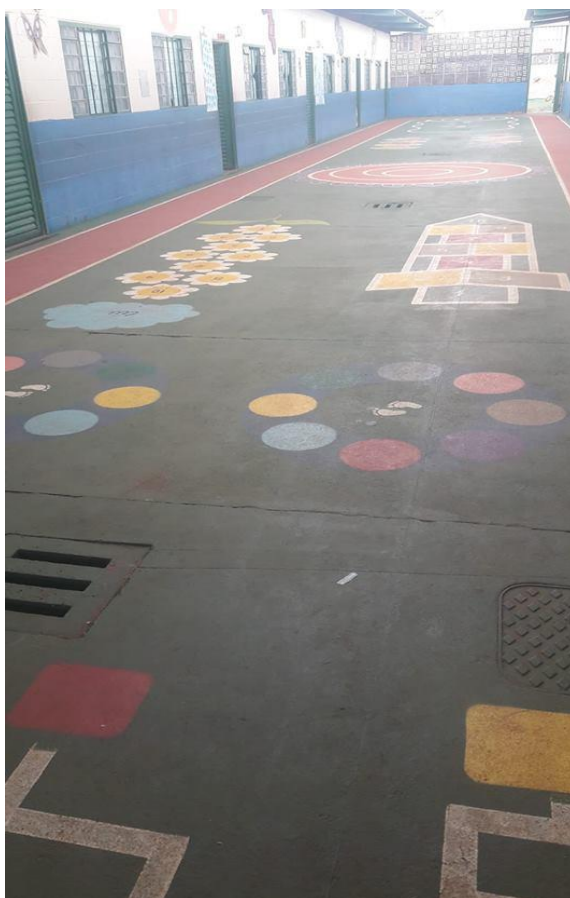


Foto 7 – Desenhos de brincadeiras no chão da Escola 3

Na Escola 4, os dois únicos espaços, exceto a sala de aula, são uma brinquedoteca com poucos brinquedos (foto 8) e um parquinho com precária manutenção (foto 9).

Esses espaços são usados pelas crianças pequenas e também pelas crianças do ensino fundamental. A brinquedoteca fica ao lado das salas de aula, sendo possível ser usada de acordo com o cronograma das turmas. Já o parquinho,

por ser longe das salas e descoberto, requer condições ideais de tempo para ser utilizado.



Foto 8 – Brinquedoteca da Escola 4



Foto 9 – Parquinho da Escola 4

O parquinho aparentemente oferece riscos para as crianças pelo terreno desigual e por conter o restante de um muro. Para se deslocar para o parquinho, as crianças passam pelo estacionamento dos carros, o que é contrário à legislação por ser considerado fator de risco (BRASIL, 2018c). A área do parquinho é grande, porém com poucos brinquedos e esses não são cuidados. Assim, esse, que é um

espaço importante para brincar, interagir, socializar e movimentar, aparentemente não é percebido dessa forma.

Podemos considerar que essa escola foi a que menos ofereceu condições para as crianças pequenas. Os poucos espaços fora da sala de aula não têm segurança nem são acolhedores e atrativos, mas sim locais inadequados às brincadeiras, às interações e que não favorecem o processo de aprendizagem infantil.

Mesmo ofertando a educação infantil há alguns anos, não foram percebidas tentativas de melhoria nos espaços. Os poucos existentes não têm manutenção adequada. As áreas verdes que poderiam ser utilizadas pelas crianças estão com entulhos. Nessas condições, as atividades livres e propostas que precisam compor a rotina escolar infantil não são possibilitadas fora da sala de aula e a interação das crianças é dificultada.

Como afirma Horn (2004) o espaço não apresenta neutralidade. Nele há uma série de concepções e visões de mundo. A instituição escolar que não oferece locais apropriados para as crianças pequenas que nela são recebidas demonstra o não conhecimento dos interesses e necessidades inerentes a essa faixa etária. A criança precisa ter um sentimento de pertencimento à escola. Ao organizar ambientes que propiciem o prazer em aprender, é demonstrado interesse e cuidado para com ela e, conseqüentemente, será gerado o sentimento de fazer parte da comunidade escolar. A área externa precisa ser planejada como sendo extensão da sala de aula, pois as crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade. Para possibilitar esses contextos, é necessário que haja planejamento e investimento, além do diálogo com diferentes profissionais (BRASIL, 2006a).

A Escola 5 passou a oferecer a educação infantil somente em 2018. Não foi explicado o porquê de não serem ofertadas vagas para crianças de quatro anos, mesmo existindo a demanda.

Apesar de ter um parquinho, foi percebido que a estrutura e a organização da escola é voltada para crianças maiores. Faltam cores, sons e trabalhos infantis expostos na instituição conforme, foto 12.



Foto 10 – Parquinho da Escola 5

Para serem extensões uns dos outros e atuarem como mediadores da aprendizagem, os espaços precisam ser pensados para além da funcionalidade. A facilidade no deslocamento de crianças e professores e as questões climáticas também precisam ser observadas. Nessa instituição há distanciamento entre os espaços externos e as salas. Mudanças climáticas, como sol forte ou chuvas, impedem que as crianças possam usufruir do parquinho e da quadra.

A Escola 6 é considerada uma escola provisória por ser construída com blocos de concreto, mas há quase 30 anos está em funcionamento. E é a escola com mais espaços atrativos e funcionais.

A educação infantil é oferecida há mais de dez anos. De acordo com uma das gestoras, os espaços estão sendo melhorados aos poucos. A quadra de esportes (foto 17) foi inaugurada esse ano e foi construída com o apoio de um deputado distrital. A sala de vídeo com data show e ar condicionado foi construída com o apoio de uma embaixada. Consideramos que a escola 6 foi a que melhor adequou os espaços para as crianças pequenas.



Foto 11 – Parquinho inaugurado no ano passado na Escola 6

Mesmo que haja dois parquinhos, por ter muitas turmas e os espaços serem divididos com o ensino fundamental, o parquinho é usado três vezes por semana pelas crianças da educação infantil, que deveria ter na rotina diária essa atividade.



Foto 12 – parquinho de madeira da Escola 6

Na sala de leitura, apesar de ser um espaço amplo com diversos livros, falta aconchego para as crianças pequenas – ela foi organizada para crianças maiores, como mostra a foto 15. Para a pré-escola, um tapete seria ideal para formar um cantinho onde elas pudessem manusear os livros livremente e compartilhar com os pares esses momentos de fantasia e entretenimento possibilitados pela leitura.



Foto 13 – Sala de leitura da Escola 6

Quanto mais diversos os espaços, mais possibilidades oferecem. O espaço abaixo permite que as crianças escolham sentar embaixo da árvore ou fazer uma atividade que não seja nos parquinhos.



Foto 14 – Espaço coletivo da Escola 6

A quadra inaugurada no começo do ano é mais utilizada pelas crianças maiores, porém é um espaço que as crianças pequenas podem usufruir para jogos e outras atividades com movimentos.



Foto 15 – Quadra de esporte da Escola 6

Na sala de informática há 19 computadores. Ela é usada semanalmente pelas crianças da educação infantil.



Foto 16 – Sala de informática da Escola 6

Sobre os espaços citados, vale ressaltar que a ideia de brinquedoteca como um espaço amplo, com diversos brinquedos, jogos variados, fantasias, acessórios, fantoches, livros e sucatas não é realidade nessas escolas. Em geral, trata-se de

uma sala de aula comum com alguns brinquedos, boa parte deles provenientes de doações.

Considerando a afirmação que diz ser o espaço físico não apenas o local onde a educação se realiza, mas também uma forma de educar, podemos afirmar que as escolas precisam ser reestruturadas para se tornarem um lugar com espaços e ambientes mais atrativos, educativos e seguros. Mesmo com os espaços razoavelmente bons apresentados na Escola 6, o chão entre as salas é desigual, com perigo de queda, e as crianças pequenas não têm espaço próprio para o recreio.

Nas observações das escolas foi possível perceber que garantir o acesso não é suficiente. As condições necessárias para o acolhimento das crianças com direito de ser cuidadas e educadas passam inicialmente pelas condições físicas das instituições e pelos ambientes organizados para elas. Em algumas escolas foi percebido o esforço para a melhoria da qualidade dos espaços, em outras, parece não haver nenhuma iniciativa nesse sentido. Assim, crianças pequenas permanecem por cinco horas diárias em um espaço limitado para interações e brincadeiras e para desenvolver as diferentes linguagens.

Durante as observações, os cartazes nas secretarias de duas escolas visitadas chamaram nossa atenção. Neles estava escrito que as escolas não tinham vagas para a educação infantil. Após essa observação, os secretários das demais escolas foram consultados e afirmaram ainda haver demanda, mas não vagas para atender a todos. Um deles destacou que a falta era principalmente para as crianças de quatro anos, e que para essa idade não havia mais possibilidade de abrir vagas. Esse dado nos levou a procurar a Diretoria Regional de Ensino de Samambaia, e nos foi informado que todos os pedidos de matrículas foram atendidos nas escolas que tinham vagas. Isso quer dizer que nem sempre foi possível disponibilizar vagas para as escolas pretendidas, sobretudo para as que ficam próximas das residências das crianças.

3.2 – O Discurso dos professores entrevistados

A compreensão da importância dos espaços é percebida pelos professores participantes da pesquisa. Eles também compreendem as suas limitações

pedagógicas e o que a suas inadequações causam ao processo de trabalho com a educação infantil.

Com base na análise das entrevistas desses profissionais, definimos as categorias sobre o espaço físico nas escolas classes que estarão presentes no próximo subtópico.

3.2.1 - A falta de espaços adequados, seguros e confortáveis para as crianças pequenas em escolas classe

Para as crianças pequenas, ações como: correr, cantar, saltar, imitar, jogar, recortar, colar, passear, movimentar-se, dançar, ouvir histórias, observar e manipular objetos, desenhar, pintar, dramatizar, escrever, dividir brinquedos, lanches e materiais escolares, interagir com seus pares e com adultos, entre outras atividades, fazem parte do contexto da aprendizagem. E, para que isso ocorra, a segurança e o bem-estar são indispensáveis no ambiente escolar, uma vez que espaços adequados são alicerces para a construção de uma educação infantil que promova aprendizagens sintonizadas com as necessidades, possibilidades e interesses das crianças pequenas (BRASIL, 2017; DISTRITO FEDERAL, 2018).

A falta de infraestrutura foi considerada, pelos professores entrevistados, o maior problema para a educação infantil oferecida nas escolas classe. Na Escola 4, a professora D resumiu: “*eles não têm o básico!*”. Nesse básico estão incluídos principalmente os espaços externos, como um parquinho, e outros locais onde haja interações e brincadeiras. Essa visão está alinhada aos estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento, pois, à medida que as crianças interagem, elas socializam e compartilham suas culturas e criam as culturas infantis, além de irem construindo a sua identidade pessoal. As brincadeiras e as interações são os eixos estruturantes da BNCC para a educação infantil. Para que elas ocorram, a organização de tempo e espaços é imprescindível. Afinal, a competência e a motivação das crianças podem ser reforçadas ou inibidas, dependendo da consciência e da qualidade da organização do contexto (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2017; RINALDI, 2018).

A conexão entre pedagogia e arquitetura ocorre para possibilitar o bem-estar de cada criança e da turma, como também para ser mediadora de aprendizagens. Malaguzzi (1920-1994) considera o espaço o terceiro educador. Considerando essa

premissa, podemos afirmar que muito ainda precisa ser feito para que os espaços das escolas pesquisadas possam ser educadores. Para duas professoras entrevistadas, falta também aconchego para as crianças pequenas que chegam às escolas classe. Sobre esse aspecto, é importante destacarmos que, na projeção e construção, é válida não apenas a funcionalidade, mas que sejam considerados aspectos como: os materiais, a iluminação, as cores, a acústica, o microclima e o mobiliário, pois eles interferem no conforto e bem-estar e, desse modo, nas aprendizagens (VECHI, 2013; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016; RINALDI, 2018).

Ainda sobre o espaço físico da escola que trabalha a professora D, ela destacou: *“A escola não tem estrutura porque ela não foi projetada e planejada para esse fim”*. A Professora B também ressaltou: *“A gente vê muito sobe e desce. Com riscos... Questão de elevação do chão, não é adequado, né?”*. Desse modo, podemos afirmar que a exploração e vivências enriquecedoras não são proporcionadas pelas estruturas físicas dessas escolas.

3.2.2 – A estrutura física e o trabalho pedagógico

Cada criança tem uma maneira única de lidar com a aprendizagem. A escola contribui para que cada uma aprenda ao seu modo ao oferecer atividades diferenciadas em múltiplos espaços.

No entanto, a estrutura física das escolas classe que foram planejadas para receberem crianças que integram o ensino fundamental 1, ou seja, do primeiro ao quinto ano, não está apta a oferecer tal possibilidade.

Nas seis escolas pesquisadas, há um padrão de construção constituído de prédios paralelos contendo diversas salas de tamanho igual, lado a lado e, entre eles, largos corredores ao ar livre. Os banheiros ficam nas extremidades do conjunto de salas. As áreas externas, como parquinhos e quadras, estão separadas por alambrados. Nesse modelo, as áreas internas não estão diretamente ligadas às áreas externas, e para a criança ir de um lugar a outro, ela precisa estar sob supervisão de adultos. Um exemplo disso são os banheiros – o professor precisa fazer um deslocamento muitas vezes longo, com toda a turma. Na Escola 1, além de os banheiros serem distantes, a professora e as crianças precisam subir e descer rampas para chegar até eles.

Durante as falas, todos os entrevistados alegaram que as limitações dos espaços impedem o desenvolvimento de atividades que consideram importantes para as crianças. Essas limitações começam na própria sala de aula, considerada pequena para a quantidade de crianças. Duas delas foram enfáticas – Professora F: “A sala de aula é pequena para 26 crianças. Não dá pra fazer rodinha, é ovo!” A professora B: “São 26 crianças e é muito cheio de cadeiras”. Sala pequena e cheia de mobiliários, como nos mostra a foto 17, dificulta o trabalho pedagógico e a socialização entre as crianças durante as atividades desenvolvidas.



Foto 17 – Sala de aula de educação infantil

Concordamos com Rinaldi (2018) quando afirma ser importante a linguagem do espaço e como este pode ser limitador da infância, como pudemos destacar nas falas das professoras, ao afirmarem que atividades corriqueiras, como roda de conversa e brincadeiras, são dificultadas na sala cheia de crianças e mobiliários. Portanto elas criticaram a quantidade de crianças em cada sala, que exceto em casos específicos como turmas com inclusão, são formadas por 26 crianças. Destacamos a professora D, que trouxe para si as tentativas de melhoria dos espaços às crianças: “Existem as dificuldades físicas de adaptação com relação às crianças menores, mas cabe ao professor também estar tentando amenizar essa situação”.

Novamente, Rinaldi (2018, p. 228) ilustra o papel do professor de desencadear a curiosidade, teorias e a pesquisa das crianças pequenas para que, no contexto escolar, elas “sejam legitimadas e ouvidas [...] e se sintam confortáveis

e confiantes, motivadas e respeitadas em seus processos e percursos cognitivos e existenciais”.

Porém, isso não isenta a responsabilidade dos gestores públicos em oferecer as condições ideais para o trabalho desses profissionais. Dificuldades como salas com muitas crianças, espaços pequenos e falta de suportes interferem negativamente no desempenho do trabalho pedagógico e podem superar os esforços demonstrados por professores para oferecer educação de qualidade.

Além disso, ao oferecer espaços internos e externos inadequados para desenvolver atividades envolvendo as diferentes linguagens, com os eixos interações e brincadeiras, a escola pode apontar para uma educação infantil com práticas que antecipam a forma de ensino previsto para o ensino fundamental. Por exemplo, o longo tempo sentado em cadeiras enfileiradas como na foto abaixo.



Foto 18 – sala de aula com cadeiras enfileiradas em uma escola classe

Uma questão recorrente na fala dos professores foi a falta de segurança ao misturar crianças pequenas com crianças maiores durante as atividades coletivas, como o recreio diário. Esbarrões são frequentes, e sobre isso a professora B diz: *Eu não vejo as escolas adequadas com espaços amplos, espaços onde as crianças vão fazer atividades e não tem perigo de machucar.* Para a Professora F: *“Até o recreio aqui é complicado junto com outras crianças, sempre chega um machucado”.* Ainda sobre esse fato, o professor E destacou: *“Fica meio a gente protegendo as crianças. Porque a gente fica com medo dessa colisão entre os alunos do infantil e do fundamental”.* Apenas a professora B, da Escola 2, informou que lá o recreio e outras atividades coletivas são realizadas separadamente.

A socialização de crianças de faixa etária diferenciada pode ocorrer, desde que haja planejamento de tempo e espaços em que as necessidades e as prioridades de cada uma sejam respeitadas. Entretanto, o recreio é um momento inadequado para juntar a educação infantil e o ensino fundamental. Isso porque o recreio é uma atividade coletiva em que todas as crianças estão livres. Geralmente são observados movimentos amplos, tais como correr, escalar obstáculos e outras brincadeiras em que a diferença de tamanho entre as crianças pode causar incidentes, com fortes prejuízos aos menores.

3.2.3 – Espaços externos como extensões da sala de aula

As professoras criticam ter apenas a sala de aula para as atividades pedagógicas. Também apontam que, devido à quantidade de crianças, há um aumento de números de mesas e cadeiras, diminuindo, assim, os espaços para atividades diferenciadas que vão além da folha de papel. Desse modo, se faz necessário que os espaços externos sejam ocupados. A união dos dois ambientes, externos e internos, são promotores de aprendizagens.

Como afirma Oliveira (2011, p.144), “a motricidade, a afetividade, a inteligência e a cognição são faces de um mesmo processo de construção coletiva”. Para essa construção coletiva, é primordial o planejamento, a organização de ambientes e a intencionalidade educativa. Para Horn (2017), é primordial a organização de espaços externos e que esses sejam transformados em contextos significativos de aprendizagens por meio da interação e a da brincadeira.

A importância dos espaços externos foi destacada pela professora A, quando disse que: *“a educação infantil, ela não se desenvolve somente dentro da sala de aula, até porque a gente fala muito em interação, socialização e desenvolvimento. Eu acho que ele tem que ter uma vivência na escola e não ficar fechado só na sala de aula”*. Justificando a necessidade de espaços externos como forma de as crianças não permanecerem em um mesmo ambiente e com as mesmas atividades, a professora F disse: *“Eles não aguentam! Tanto é que os pequenos não aguentam ver desenhos longos, eles não dão conta. Tem que ser um desenho curto”*.

Ao ter que dividir os espaços externos com as várias turmas do ensino fundamental, as crianças pequenas têm dias e horários específicos para usarem esses locais, e idas ao parquinho não ocorrem diariamente. Na Escola 2, que não há

parquinho, o uso da quadra coberta ocorre apenas uma vez por semana. Na escola 3, a professora C disse: *“porque os meninos do fundamental também usam, aí tem que fazer escalas para que todos possam ir. A gente só usa uma vez os espaços”*. Já para o professor E, da Escola 5, há *“um espaço por dia”*. Por sua vez, a professora F disse: *“Parquinho três vezes na semana, sala de informática uma vez, sala de leitura uma vez e sala de vídeo a cada quinze dias”*. Também foi dito que dividir o mesmo espaço com outras turmas causa transtornos como a dispersão das crianças maiores e barulho. *“Imagina a gente ficar na sala de aula no calor, ou então ter que disputar espaços com outras turmas?”*, disse a professora A, que trabalha em uma escola considerada inadequada pelo uso de blocos de concreto nas paredes.

Essa constatação passa a ideia de que as crianças permanecem muitas horas por dia em salas de aula, e para a professora F, *“cinco horas dentro de sala de aula é de matar. Elas não aguentam!”*. Ao chegar à escola mais cedo, a criança merece ter as suas especificidades respeitadas. A infância é um momento único na vida humana. Ao permanecer horas em ambientes fechados, com janelas altas e sentadas a maior parte do tempo, é retirado das crianças pequenas o direito de vivenciar experiências inerentes a essa faixa etária, como brincar, interagir e explorar.

Como os espaços externos não são cobertos, o tempo interfere no uso. Sobre isso, a professora C afirmou: *“se chover a gente tem que fazer atividade dentro da sala de aula”*. Com salas pequenas para a quantidade de crianças e cadeiras, o período chuvoso pode fazer com que o tempo em sala de aula seja de cinco horas. Daí a necessidade de espaços ao ar livre e também cobertos.

Frente às questões aqui apresentadas, ressaltamos que as aprendizagens essenciais construídas pelas crianças advêm das explorações e descobertas sobre o meio físico e social, além das interações e experiências vivenciadas. Viabilizar essas oportunidades é função da escola infantil. Sob esse aspecto, os espaços, os materiais, mobiliários e brinquedos são itens potencializadores no processo de aprendizagem (BRASIL, 2018c).

3.2.4 – Afinal, o que falta? E a escola almejada?

Quando questionados sobre o que achavam que estava faltando e o que desejariam de novos espaços nas escolas, todas as respostas foram para além da sala de aula. Pelos entrevistados foram ditas coisas básicas, como: *“Eu sinto falta de um parquinho”* disse a professora B. Também aqueles espaços pensados para situações adversas do tempo: *“Toda escola deveria ter um quadra de esportes coberta por causa do tempo”*, disse a professora A. Três professores manifestaram o desejo de ter uma brinquedoteca adequada à faixa etária.

Em nossa perspectiva, as oportunidades oferecidas às crianças em escolas próprias da educação infantil podem ser estendidas para as escolas de ensino fundamental e assim possibilitar ações como brincar, socializar, aprender e conviver. Espaços para o trabalho com a motricidade também foram enfatizados pela professora F: *“Um espaço para fazer atividades diferenciadas de alongamento, de corrida, de jogar, de trabalhar a coordenação motora mesmo”*. Ainda sobre espaços amplos para desenvolver atividades, a professora A disse: *“Eu não consigo pôr um monte de bambolês dentro da sala de aula pra brincar. Ter uma quadra seria excelente”*.

Considerando que o ideal na organização dos espaços para as crianças das etapas do infantil e do fundamental é contemplar as particularidades de ambas, a fala dessa profissional (professora C) evidencia que não é feito assim: *“Eu acho que a biblioteca tinha que ser um lugar mais aconchegante para chamar a atenção das crianças, mas acaba sendo uma sala comum com prateleiras”*.

Na falta de estrutura adequada, houve opinião contrária ao atendimento de crianças pequenas em escolas classe: *“Tinha que pensar em escolas adaptadas para o ensino infantil. Que não fosse escola classe”*, disse o professor E. Essa afirmação esbarra na demanda de vagas para crianças pequenas. Por isso, salientamos ser possível ofertar educação infantil com qualidade em escolas classe. Além de haver muitas unidades dessas instituições, o que permite existir escolas próximas às residências das crianças, todas as escolas classe visitadas dispõem de terrenos vazios que podem ser aproveitados para a construção de espaços exclusivos para a educação infantil, como afirmou a professora B: *“Com investimento fazer mais espaços, porque a área da escola é grande.”*

3.3 - Ambientes escolares como locais de vivências enriquecedoras e mediadores de aprendizagens: percepção das professoras

A aprendizagem passa pelas interações interpessoais, em trocas entre os contextos culturais e escolares das crianças (HORN, 2017; RINALDI, 2018). Partindo da premissa que o espaço para a educação infantil precisa constituir um dos eixos estruturantes do currículo e deve ser parceiro da prática pedagógica nas instituições escolares, proporcionar um contexto escolar parceiro é defendido por todos os professores entrevistados. A professora B disse: *“Se tivesse investimento, conseguiria fazer pelo espaço grande que tem na escola, conseguiria proporcionar mais atividades para os meninos, né?”*. A professora F, por sua vez, disse: *“Se tivesse mais espaços... Poderia ter aula de ginástica para as crianças”*.

Nas atividades que um contexto escolar ideal proporciona, o lúdico perpassa o propósito pedagógico. Sobre isso, Oliveira (2011, p. 164) destaca que *“ao brincar, afeto, motricidade, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados”*. Ao falar do brincar intencional, a professora D destacou: *“E a brincadeira é proposital mesmo, para eles aprenderem a dividir, a compartilhar e a respeitar o amigo”*.

Os professores entrevistados demonstraram compreender a importância de espaços adequados para o processo de aprendizagem na educação infantil: *“São imprescindíveis para desenvolver o cognitivo da criança, a parte motora, da aprendizagem, do lúdico, né”?*, disse o professor E. Ao falar sobre a importância dos espaços, a professora D afirmou que é uma forma *“de socialização, de adaptação e de deixar a aula mais divertida e dinâmica”*. A professora C destacou: *“eu acho muito importante para a interação dos alunos”*.

Alternar brincadeiras livres e dirigidas, momentos calmos e agitados é uma forma de diversificar a rotina. A interação com o ambiente natural é importante, principalmente para as crianças que vivem no meio urbano. As crianças precisam ser motivadas a explorar, ter curiosidade e fazer descobertas nas áreas verdes da escola. Essas áreas são importantes para a aprendizagem e são enquanto parte do planejamento nas reformas e construções de unidade escolar infantil (BRASIL, 2018b).

A criança é dotada de sentidos pelos quais sente o meio que a cerca. Ao oferecer ambientes ricos e materiais diversos, a escola possibilita o aguçamento

desses sentidos e a apreensão de experiências para a ampliação de conhecimento (RINALDI, 2018). Se ela está em escolas classe, essas instituições precisam desprender esforços para acolhê-la e respeitar suas especificidades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada criança que nasce é um “pode ser” de humanidade, é uma possibilidade, o começo de uma esperança, e é profundamente influenciada pelos níveis de percepção, vontade, coragem e política do país que a recebe

Carla Rinaldi

Os dados apresentados das escolas classe inseridas na pesquisa demonstram que o acesso e a qualidade não andam juntos. Contemplar com matrículas e não oferecer a estrutura adequada não atende o direito da criança de ser educada e cuidada. De acordo com o que foi observado e também dito pelos profissionais, os espaços das escolas classe ainda não atendem às necessidades das crianças pequenas. Sendo assim, não é justificável que, para cumprir a meta 1 do PNE, turmas de crianças pequenas sejam abertas em escolas sem a infraestrutura necessária. Como também não é aceitável que haja escola classe atendendo a educação infantil há vários anos e que não disponha de espaços como parquinho, área verde e brinquedoteca.

Porém, ressaltamos que, desde que sejam garantidos os espaços, concordamos com a oferta de pré-escola nas escolas classe, com o planejamento adequado e a garantia de ambientes de aprendizagens e desenvolvimento para as crianças pequenas. O espaço das instituições infantis são mediadores de aprendizagens e, como tal, precisa oferecer bem-estar, segurança e sugerir explorações e descobertas. Entretanto, discordamos da oferta para ser usada apenas como dado estatístico, demonstrando a universalização do acesso a pré-escola.

A educação infantil obrigatória para crianças de quatro e cinco anos foi instituída em 2013, e no PNE a universalização consta para ser efetivada em 2016. Portanto, houve tempo necessário para que as estruturas escolares fossem adaptadas para cumprir essa legislação. É injustificável o caso da Escola 2, com uma dezena de turmas de crianças pequenas, sem praticamente nenhuma estrutura feita para elas. Arranjos e improvisações não competem na organização de espaços e ambientes para a educação infantil. Cabe a ação do poder público, como também

da reivindicação de toda comunidade escolar por melhorias para o atendimento de um público singular (BRASIL, 2013b; 2014a).

Com a obrigatoriedade da criança de quatro anos na educação básica, as concepções contemporâneas sobre infância, criança e educação infantil deveriam nortear o planejamento das escolas que recebem essa faixa etária. Também seria necessário oferecer suportes para que as crianças não tenham a infância negada ao permanecer por cinco horas diárias envolvidas em atividades que não contemplam os seus interesses e necessidades.

Não basta eleger uma determinada escola classe para ofertar a educação infantil apenas pela demanda por vagas sem que, para isso, tenham sido feitas previamente reformas na infraestrutura. Ela precisa de construções de espaços e organização de ambientes, tais como: parquinho, brinquedoteca, horta, área verde etc. Não é a criança que deverá se adaptar à escola, mas sim o contrário – a escola adaptada para beneficiar a acolhida das crianças. É direitos delas ser recebidas em um espaço pensado e organizado.

Com organização e intencionalidade, o contato de crianças pequenas com crianças maiores pode ser prazeroso e também educativo para ambas. É inconcebível que a relação seja de esbarrões e machucados. Separar áreas próprias para as crianças menores se faz necessário porque os interesses delas se diferem de crianças maiores. Há diferenças de estatura, de coordenação motora e equilíbrio corporal que podem ocasionar incidentes. Entretanto, é possível que haja interações com segurança e produtividade. Ao planejar circuitos de brincadeiras, jogos interativos e rodas de leitura, será possível essa convivência, porém com tempo e espaço adequados.

Para as crianças das famílias que não têm condições de arcar com os custos da educação privada, a educação oferecida em instituições públicas é uma excelente opção para elas construírem conhecimentos e significações e, assim, de terem possibilidades de transformar a realidade em que vivem. Somente com educação de qualidade a criança pode ter oportunidades para se conhecer como ser individual e social; conviver com seus pares e com adultos mais experientes, brincar em diferentes contextos, expressar opiniões, ideias e emoções; explorar o mundo a sua volta e participar de decisões na instituição escolar (BRASIL, 2017). Esses direitos são de todas as crianças para que se possa garantir que tenham igualdade

de oportunidades educacionais no acesso aos bens culturais e nas possibilidades de vivência da infância (BRASIL, 2009).

Outro fator importante a ser considerado são os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças em espaços internos e externos, que fazem parte da rotina na educação infantil. A inter-relação entre esses espaços permite que sejam desenvolvidas atividades pedagógicas que ofereçam à criança oportunidades de interagir, explorar, criar e refletir. Escolas classe que apresentaram espaços escassos e/ou de pouco uso semanal precarizaram essas ações infantis. Assim, os espaços livres que as escolas classe apresentam servem de convite para que sejam construídos locais que sirvam para o desenvolvimento de uma rotina de vivências e descobertas de novas atividades para as crianças pequenas.

Para uma educação que atenda os interesses das crianças, é vital o envolvimento de pais, professores e gestores nas tomadas de decisões. Mobilizar-se para garantir aprendizagens significativas e focadas no lúdico é dever de toda a comunidade escolar.

Para tal aprendizagem, não basta adequar móveis e espaços, mas sim ter a compreensão de que a criança constrói conhecimentos por meio de interação com os seus pares, adultos e com o meio físico e social. Por isso, para garantir que as crianças tenham os direitos de aprendizagens atendidos, a concepção de criança e educação infantil merece estar na pauta da formação continuada dos profissionais que atuam na primeira infância e na execução das políticas públicas.

Os professores participantes da pesquisa demonstraram entendimento da importância do espaço físico para o trabalho pedagógico e das ricas experiências que um espaço planejado pode oferecer. Ao apontarem as deficiências e a falta de espaços, eles as consideraram como perdas para o trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil.

Dessa forma, tanto as observações como as entrevistas confirmaram as nossas suposições de que os arranjos feitos nas escolas classe que acolhem a educação infantil estão sendo feitos em condições inadequadas, principalmente no que se refere aos espaços, foco principal da pesquisa.

Brasília, outrora modelo nacional de educação infantil por meio dos jardins de infância idealizados por Anísio Teixeira e construídos na perspectiva de serem locais de encontros de crianças das diferentes classes sociais, deve servir de inspiração em prol da educação infantil oferecidas nas regiões administrativas mais distantes. É

necessário que as crianças que vivem nessas regiões tenham as mesmas condições favoráveis de cidades mais próximas ao centro do poder. Eis um desafio que as crianças pequenas merecem ver superado!

Consideramos que os resultados encontrados nesta pesquisa podem servir de base para novos estudos não apenas na Região Administrativa de Samambaia, mas também para as demais, a fim de que a educação infantil tenha mais notoriedade e possa ser priorizada.

5 PRODUTO DA PESQUISA: RELATÓRIO SOBRE A EDUCAÇÃO E O CUIDADO DAS CRIANÇAS PEQUENAS NAS ESCOLAS CLASSES DO DISTRITO FEDERAL

A educação infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar, explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informações para buscar respostas às suas curiosidades e indagações (BRASIL, 2017, p. 40).

Educar e cuidar na primeira infância são compromissos que precisam ser assumidos pela sociedade e pelos gestores públicos. Essa ação demonstra compreensão da importância da educação infantil. Como produto dessa pesquisa, foi elaborado um relatório sobre a educação e o cuidado das crianças pequenas nas escolas classe do Distrito Federal, para ser encaminhado à Secretaria de Estado de Educação do DF. Este documento contém recomendações e sugestões para a organização dos espaços e ambientes que demandam baixos recursos financeiros a serem adotados pelas regionais de ensino e/ou escolas classe ao oferecer turmas para a pré-escola. Nele também há sugestões de socialização e estudos para a elaboração de propostas pedagógicas que visem à melhoria da educação infantil oferecida nessas instituições. São medidas simples, porém importantes para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas. Portanto, partimos da compreensão de que os espaços são mediadores de aprendizagem e que os direitos de aprendizagens contidos na legislação sejam possibilitados nas escolas.

Os dados obtidos na pesquisa sugerem que há necessidade de construção e organização de espaços e ambientes nas escolas classe que recebem crianças pequenas. Foram observados poucos espaços para interações e brincadeiras, falta de manutenção em alguns casos e até mesmo escola com grande quantidade de crianças de quatro e cinco anos sem parquinho. Além disso, escolas classe têm áreas externas ociosas. Portanto, o nosso produto inclui sugestões de usos dessas áreas para organizar ambientes externos onde as crianças pequenas possam interagir, brincar e aprender. Alguns professores relataram pouco envolvimento da equipe pedagógica com o trabalho na educação infantil, daí a sugestão de estudos conjuntos com a participação da regional de ensino, da gestão, dos professores de CEIs e das famílias.

Consideramos também que a comunidade escolar deve participar das melhorias que a escola precisa adotar. Essa última pode encontrar ajuda e recursos

materiais na diversidade de funções e habilidades que os pais das crianças apresentam para esse objetivo. Por exemplo, para um circuito feito com pneus para trabalhar a motricidade, pode ser encontrado um pai que trabalha com borracharia e que possa doar pneus para esse fim. Ou, ainda, alguém que trabalhe com pinturas, com plantas etc.

O compilado de indicações e sugestões tem o propósito de fazer refletir e também despertar a criatividade para que outras propostas sejam elaboradas e construídas com a finalidade de que os espaços das escolas classe que abrigam turmas de crianças pequenas sejam acolhedores, aconchegantes e mediadores de aprendizagens. O objetivo também é de que o trabalho desenvolvido nessas instituições respeite os interesses e as necessidades dessa faixa etária.

SUGESTÕES PARA O ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS PEQUENAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS CLASSES DO DISTRITO FEDERAL

Para oferecer educação infantil em escolas classe, algumas providências deverão ser tomadas para dar à criança que chega a essas instituições conforto, autonomia, segurança e aprendizagens significativas. Ter uma infância feliz dentro dos espaços escolares é um direito da criança. Eis algumas sugestões elaboradas:

- 1 – Observar as condições das áreas externas das escolas, a fim de identificar e corrigir riscos para as crianças em seus deslocamentos e momentos livres;
- 2 – Identificar áreas ociosas, para organizar espaços lúdicos com materiais recicláveis e/ou materiais de baixo custo;
- 3 – Providenciar salas de aula próximas aos banheiros, bebedouros e cantina;
- 4 – Organizar espaços para exposição dos trabalhos produzidos pelas crianças;
- 5 – Adequar banheiros, torneiras e bebedouros ao tamanho médio das crianças pequenas;
- 6 – Organizar espaços como brinquedoteca, sala de leitura e para atividades psicomotoras;
- 7 – Viabilizar hortas ou pequenos jardins para o contato das crianças com elementos naturais;

8 – Identificar as condições de uso do parquinho; se a escola não dispuser desse espaço, encaminhar pedido de aquisição para órgãos competentes como prioridade;

9 – Providenciar livros, brinquedos pedagógicos e materiais para uso em atividades recreativas, como bolas, bambolês, cordas, cones, etc.;

10 – Discutir com todo o corpo docente as particularidades e as necessidades das crianças pequenas, além de incluir nessa discussão a transição da educação infantil para o fundamental, observando os direitos das crianças;

11 – Propor estudos dos documentos oficiais que norteiam as práticas pedagógicas na educação infantil, como: O Currículo em Movimento; as Diretrizes Nacionais e a Base Nacional Curricular Comum – BNCC; além de incluir nesses estudos autores que tratem dessa etapa da educação básica;

12 – Promover interações entre as crianças pequenas e as crianças do ensino fundamental, a fim de fazer parcerias em alguns jogos e brincadeiras, sempre acompanhadas por adultos;

13 – Convidar as famílias das crianças pequenas para participar com opiniões e sugestões, para contribuir com a melhoria dos espaços e da proposta pedagógica;

14 – Usar o piso da escola para desenhos de brincadeiras, jogos e circuitos;

15 – Organizar coordenação coletiva com a participação de professores de centros de educação infantil e professores que atuam com a educação infantil em escolas classe, bimestral ou semestralmente, a fim de discutir propostas pedagógicas;

16 – Dispor de espaços para as crianças utilizarem em dias de chuva, frio ou sol forte;

17 – Durante eventos de amostras de trabalhos na escola, proporcionar momentos em que as crianças da educação infantil apreciem os trabalhos produzidos pelas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, e vice-versa;

18 – Planejar e desenvolver projetos pedagógicos envolvendo a educação infantil e as turmas do primeiro ano do fundamental, a fim de que a transição entre uma etapa de ensino e outra ocorra com tranquilidade;

19 – Reivindicar que cada escola classe que ofereça educação infantil tenha um coordenador pedagógico exclusivo para essa etapa;

20 – Organizar os horários de uso dos espaços externos para que esses sejam usados diariamente por crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, M. (Org). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Práticas Cotidianas na Educação infantil** - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. MEC, Brasília, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASSEDAS, E; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil.** Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

BRASIL, Ministério da Educação, COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.

BRASIL, Lei 9394/96 **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN** 1996. <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm>

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Curricular para a Educação Infantil.** v. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (2001-2010).** Brasil 2001 <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de Formação Inicial par Professores em Exercício na Educação Infantil PROINFANTIL – Brasil 2005.** <http://proinfantil.mec.gov.br/baselegal.htm>

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil.** MEC, 2006a.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei N 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006b http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil,** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2006c.

BRASIL, Ministério da Educação. **Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica** – Brasil 2007a. <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>

BRASIL, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Brasil 2007b <<https://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia>>

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** – DCNEIS - Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Crítérios para Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das crianças**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009c. <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>.

BRASIL, Emenda constitucional de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. 2009d. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>

BRASIL, Ministério da Educação. Brinquedos e brincadeiras nas creches. Brasília, 2012. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12451-publicacao-brinquedo-e-brincadeiras-completa-pdf&category_slug=janeiro-2013-pdf&Itemid=30192>

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a. <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. 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, 2013b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação** – PNE (recurso eletrônico) Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), **PLANEJANDO A PRÓXIMA DÉCADA: Conhecendo as 20**

metas do Plano Nacional de Educação, 2014b. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)** Brasil 2007. <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/eixos-de-atuacao/projetos-arquitetonicos-para-construcao/item/4816-tipo-b>>

BRASIL. Emenda Constitucional n 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasil, 2016a
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm

BRASIL. Lei 13.257/2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. 2016b <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno Resolução CNP CP N 2 de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf

BRASIL. Ministério da Educação – INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Relatório do Segundo Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, 2018a. <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1476034>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Censo Escolar 2018. <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>> 2018b

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília, 2018c.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRUNER, J. **Como as crianças aprendem a falar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

_____. **Pré-escola**: algumas especificidades para o espaço. In: CEPPI, G.; ZINI, M. (Org.) **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Tradução de Patrícia Helena Freitag. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 3 p.145-

CALDAS, A.; ARAÚJO, L. Na educação, avanços e limites. In: MARINGONI, G.; MEDEIROS, J. **Cinco mil dias**: o Brasil na era do lulismo. São Paulo: Fundação Lauro Campos/Boitempo, 2017. P. 229-240.

CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas: Em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan/dez 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

_____. M. M. et. al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo v. 41, n. 142, p. 20-42, jan/abr. 2011.

CARVALHO, M. I Campos de; RUBIANO, M. R. Bonagamba, Organização dos espaços em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. D. M. R. (Org). **Educação Infantil: muitos olhares**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. P. 116-142..

CEPPI, G.; ZINI, M. (Org.) **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Tradução de Patrícia Helena Freitag. Porto Alegre: Penso, 2013.

COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CLÍMACO, A. C. D. A. A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PNE: BALANÇO E PERSPECTIVAS. In: DOURADO, L. F. (Org). **Plano Nacional de Educação: PNE 2014/ 2024: avaliação e perspectivas**. Campinas: Mercado da Letras, 2017. Cap. 1, p. 25-46.

COSTA, F. N. D. A. O cuidar e o educar na educação infantil. In: ANGOTTI, M. (Org). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?**. 3 ed. Campinas: Editora Alínea, 2010. p.61-86

CORRÊA, M.T.D.O. **Avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil: constituição e desenvolvimento na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 2015. 246f. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2015.

COSTA, M. T. M. D. S.; SOUZA, F. F; SILVA, D. N. H. **Corpo, atividades criadoras e letramento**. Campinas: Summus Editorial, 2013.

CREPALDI, R. **Brincar de construir brinquedos**. In: ANGOTTI, M. (Org). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?**. 3 ed. Campinas: Editora Alínea, 2010. p.175-183.

CRESWELL, J. H. **Quality inquiry and reasearch design**: choosing among Five traditions. Thousand Oaks, California: Sage, 1998.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. Decreto nº 20769, de 03 de novembro de 1999. Aprova as Normas relativas a obras de construção e de construção e de modificação em estabelecimentos de ensino destinados à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio do Sistema de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. <http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/parametros-arquiteticos-Decreto-n-20769-de-03nov99.pdf>

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação - **Currículo em Movimento primeiro ciclo – educação infantil, 2018**. <<http://www.se.df.gov.br/wp->

conteudo/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf>

DISTRITO FEDERAL. Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN. PDAD – 2015a www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/PDAD-Samambaia-1.pdf

DISTRITO FEDERAL. **PLANO DISTRITAL DE EDUCAÇÃO**. Lei n. 5.499, de 14/7/2015. PDE 2015b
<http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde_15_24.pdf>

DOURADO, Luiz Fernando, OLIVEIRA, José Ferreira de. **A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, mai/ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

EDWARDS, C.; GANDINI, L., FORMAN, G. (Org). **As cem linguagens da criança: a experiência Reggio Emilia em transformação**. Tradução de Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2009.

ESPAÑOL, S. Experiencia estética y desarrollo humano. Las artes temporales en la génesis de procesos psicológicos complejos. **Psykhé**, v. 16, n. 1, p.123-133, 2007.

FARIA, A. L. G. D, MELLO, S. A (Org.) **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática na formação do profissional da educação: a imprescindibilidade de uma concepção. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livros Editora, 2011. P. 153-171.

FERREIRA, Z. TEMPOS E ESPAÇOS PARA BRINCAR: O PARQUE COMO PALCO E CENÁRIO DE CULTURA LÚDICAS. In: ROCHA, E. A. C; KRAMER, S. (Orgs.) **Educação infantil: Enfoques em diálogo**. 3 ed. Campinas: Papyrus, 2013. Cap.09 p. 157-178.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLEER, Marilyn. **Theorising Play in the Early Years**. Melbourne: Cambridge University Press, 2014.

_____; VERESOV, N. Cultural-Historical and Activity Theories Informing Early Childhood Education. In:_____; VAN OERS, B. **International Handbook of Early Childhood Education**, vol. I e II. Dordrecht: Springer, 2017, p. 47-76.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília 3ª ed. Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FORNERO, L. I. A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap. 11 p. 229-281.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologia. 2. Ed. Chapecó: Argos, 2014.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**, Porto Alegre; Editora da UFRGS, 2009.

GIROTTO, D. **Brincadeira em todo canto**: reflexões e propostas para uma educação lúdica. São Paulo: Peirópolis, 2013.

GOMES, S. F. D. R; MINAYO, M. C. D. S (Orgs.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

HORN, M. D. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

JABLON, J.R.D; LAURA, A.; DICHELMILLER, M. L. **O poder da observação**: do nascimento aos 8 anos. Tradução DE Ronaldo Cataldo Costa. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LORENZATO, S. **Educação infantil e percepções matemáticas**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2017.

MASCIOLI, S. A. Z. Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola In: ANGOTTI, M. (Org). **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê? 3 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 105-116

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. 8ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MOMMA-BARDELA, A. M.; PASSONE, E. F. K.. Políticas públicas de educação infantil e o direito à educação. **Laplage em Revista**, Sorocaba,, vol. 1, n.1 jan-abril. 2015, p. 17-35.

MOROZ, M. GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa**: Iniciação. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

NUNES, M. F. R; CORSINO, P. POLÍTICAS PÚBLICAS UNIVERSALISTAS E RESIDUALISTAS: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs.) **Educação infantil: Enfoques em diálogo**. 3 ed. Campinas: Papyrus, 2013. Cap. 9 p. 331-347.

OLIVEIRA, Z. D. M. R. D. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, L. E.. Planejamento na Educação Infantil: Mais que a Atividade, a Criança; em Foco. In: OSTETTO, L. E. (Org) **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 2000. Cap. 10 p. 175 – 200.

PENN, H. **Primeira Infância: A visão do Banco Mundial**. Tradução de Fulvia Rosemberg. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 7-24, marco de 2002.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PINTO, José Marcelino de Rezende, **A POLÍTICA RECENTE DE FUNDOS PARA FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E SEUS EFEITOS NO PACTO FEDERATIVO**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 877-897, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Tradução de Vânia Cury. 6. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs.) **Educação infantil: Enfoques em diálogo**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

RODRÍGUEZ, C. **O nascimento da inteligência: do ritmo ao símbolo**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROSEMBERG, F. Políticas Públicas e Qualidade da Educação Infantil. **CADERNOS DE PESQUISA**, v. 43, n. 148, p. 44-75 jan/abril. 2013.

SANTOS FILHO, J.D.S; GAMBOA, S. S. (Org). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SÃO PAULO. **CAQi e CAQ no PNE: Quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil - 2018** <www.custoalunoqualidade.org.br/pdf/quanto-custa-a-educacao-publica-de-qualidade-no-brasil.pdf>

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

TUNES, E.; TUNES, G. **O Adulto, a Criança e a Brincadeira. Em Aberto**, Brasília, v. 18, 73, p. 78-88, jul. 2001.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VECHI, V. **Que tipo de espaço para viver bem na escola?**. In: CEPPI, G., ZINI, M. (Orgs.) **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Tradução de Patrícia Helena Freitag. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 136-143.

VIEIRA, S. L. **Educação Básica: política e gestão da escola**. Brasília: Liber Livro, 2009.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, jun. 2008.

_____, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, M. et. al. (Org). Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

_____; Lev. S; LURIA, A. R. **A história do comportamento humano**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução de Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para a observação nas escolas

ÁREAS EXTERNAS

- Observar se na instituição há: parquinho e quais são suas condições de uso; áreas verdes; quadras de esportes e outros espaços amplos que permitam interações, movimentos, jogos e brincadeiras;
- Identificar se há outros espaços destinados às crianças, como: sala de vídeo, brinquedoteca, sala com computadores, biblioteca ou sala de leitura;
- Observar se há espaço para a exposição dos trabalhos feitos pela as crianças.
- Identificar se os espaços externos são extensões da sala de aula e se há ambientes externos cobertos que podem ser usados em dias de chuva ou sol forte.

ÁREAS INTERNAS

- Observar se os banheiros, torneiras e bebedouros são adaptados para a altura das crianças da educação infantil;
- Observar, nas salas de aula, como é o tamanho do espaço para turmas com 25 crianças, em média, e se os móveis são adequados à faixa etária;
- Identificar se na sala de aula há ambientes diferentes ou se são apenas móveis que ocupam o espaço físico;

APÊNDICE B – Roteiro das questões que nortearão a entrevista semiestruturada com os professores

1 – Dados:

- A) Formação?
- B) Há quanto tempo atua na educação?
- C) Há quanto tempo atua na educação infantil?
- D) Já trabalhou em creches conveniadas ou em CEI anteriormente?

2 – Como você vê essa escola classe receber crianças da pré-escola? Quais pontos positivos e negativos (se houver) são percebidos?

3 - Quais são os espaços que as crianças das turmas de educação infantil usam, fora a sala de aula? Você usa esses espaços com que frequência?

4 – Em sua opinião, qual é a importância dos espaços para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças?

5 – Você sente falta de algum espaço que considera importante para as crianças? Acha os espaços dessa escola ideais para as crianças pequenas?



APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido

A pesquisa intitulada “POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: os arranjos para a garantia de um direito” será realizada pela estudante Aurenilda Cordeiro da Silva, sob a orientação da professora Maria Fernanda Farah Cavaton, e será apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em educação pela Universidade de Brasília. O objetivo da pesquisa é identificar e analisar o espaço delimitado, construído e estruturado para as demandas das crianças pequenas de quatro e cinco anos fora de Centros de Educação Infantil, na Região Administrativa de Samambaia, no Distrito Federal.

Você está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa, respondendo às questões da entrevista semiestruturada em anexo. A autorização para a participação na pesquisa será documentada por meio desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se você decidir participar, seu nome e identidade serão mantidos sob sigilo.

Vale ressaltar que não serão feitas imagens, entrevistas, gravações ou atos similares com as crianças da instituição.

Declaro que li e entendi esse termo de consentimento e que sou voluntário(a) a tomar parte nesse estudo.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do participante (pesquisadora): _____

Desde já agradeço a sua colaboração!

ANEXOS

ANEXO A – Foto do Proinfância modelo tipo A



ANEXO B – Unidade do Proinfância na Região Administrativa de Samambaia



ANEXO C – Espaço externo de uma CEPI, unidade do Proinfância em Samambaia



ANEXO D - Mapa do DF com as regiões administrativas



