



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE
PERNAMBUCO FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

DAYSE SANTOS MESQUITA

**PERCEPÇÕES ACERCA DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS: UMA ANÁLISE
PÓS-OCUPAÇÃO DE PROFESSORAS E FAMILIARES DE UMA
UNIDADE DO PROINFÂNCIA**

RECIFE

2024

DAYSE SANTOS MESQUITA

**PERCEPÇÕES ACERCA DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS: UMA ANÁLISE
PÓS-OCUPAÇÃO DE PROFESSORAS E FAMILIARES DE UMA
UNIDADE DO PROINFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós- Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, como requisito para obtenção de título de mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Patrícia Maria Uchôa Simões

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Verônica Soares Fernandes

RECIFE

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Auxiliadora Cunha – CRB-4 1134

M578< Mesquita, Dayse Santos.

Percepções acerca dos espaços educativos: uma análise pós-ocupação de professoras e familiares de uma unidade do proinfância / Dayse Santos Mesquita. – Recife, 2024.

95 f.; il.

Orientador(a): Patrícia Maria Uchôa Simões.

Co-orientador(a): Verônica Soares Fernandes.

Co-orientador(a): Adelaide Alves Dias.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, BR-PE, 2024.

Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

1. Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância),. 2. Escolas. 3. Educação Infantil. 4. Avaliação Pós-ocupação I. Simões, Patrícia Maria Uchôa, orient. II. Fernandes, Verônica Soares, coorient. III. Dias, Adelaide Alves, coorient. IV. Título

CDD 370

DAYSE SANTOS MESQUITA

**PERCEPÇÕES ACERCA DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS: UMA ANÁLISE
PÓS-OCUPAÇÃO DE PROFESSORAS E FAMILIARES DE UMA
UNIDADE DO PROINFÂNCIA**

DEFESA PÚBLICA APROVADA em Recife, 23 de agosto de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Patrícia Maria Uchôa Simões (Orientadora)

Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades

Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco- PPGEI

Profª Drª Verônica Soares Fernandes (Examinadora interna)

Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades – Universidade
Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco- PPGEI

Profª Drª Adelaide Alves Dias (Examinadora externa)

Programa de Pós-Graduação em Educação –
Universidade Federal da Paraíba - PPGE

Dedico este trabalho ao Mesquita, meu querido pai
(*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha Professora Orientadora Patrícia Maria Uchôa Simões, seu carinho e empatia durante a construção desta dissertação. Por ter acolhido minhas dificuldades, sobretudo, me encorajado nos momentos adversos, respeitando meu tempo, minha realidade e meu caos interno; obrigada por me abrir novos horizontes, por ver a pessoa além da pesquisadora e por destacar aspectos positivos em mim que muitas vezes não sou capaz de perceber.

À minha inspiração e exemplo de vida: Obrigada, Painho, Mesquita! (In memoriam).

À Mainha, D. Neta, minha força, presença firme e destemida na sua luta para que eu tivesse acesso ao conhecimento, me permitindo continuar os estudos, e que me ajudou sendo mais do que avó, sendo também mãe de meus filhos enquanto precisei me ausentar, para trabalhar e estudar.

Ao meu marido, Edvan José, por todo o companheirismo, paciência e incentivo, que se faz presente em todas as horas, seu ombro ofertado nos momentos de angústia, sua compreensão às minhas ausências-presenças, me fez acreditar que é possível! Seu apoio foi e sempre será fundamental!

Aos meus amores e razões para continuar, minha filha Dayana, com sua notoriedade, seu apoio, presteza e companheirismo, e meu filho Eduardo, com sua amorosidade e criatividade, aprendo tanto com vocês, mais sobretudo, aprendi a partilhar o amor mais puro, o de ser mãe. À Merida (*in memoriam*) que esteve presente em todos os momentos, me fazendo companhia e velando meus estudos.

Ao Guilherme, meu neto, minha nova razão de viver, vejo em você meu amor transbordar, a querer ser melhor e está sempre disposta a partilhar momentos e novas descobertas de explorar o mundo.

À Hadassah sempre serelepe e cheia de energia, demonstradas em seu sorriso.

Agradeço às minhas irmãs, que me inspiraram: Valéria, Verônica, Vera e Ceça que pavimentaram o caminho da educação e assim o percorri com muito orgulho e admiração; à Viviane (*in memoriam*) por não ter tido a mesma oportunidade e incentivo de estudo, pelas adversidades que passou em vida; à Danielle por sua seriedade, compromisso e dedicação profissional, exemplo a ser seguido, sou só grato a vocês!

À minha Coorientadora Prof^a Verônica Soares Fernandes, foi muito bom ter você por perto, muito obrigada pelas contribuições durante o exame de qualificação e apoio durante

a construção desse trabalho.

À Prof^a Dr.^a Adelaide Alves Dias, pelas contribuições durante o exame de qualificação, que foram reflexivas e de muita importância para a elaboração dessa dissertação.

Às minhas amigas e amigos do PPGEI, representadas/os pelas companheiras mutantes: Bernadete, Rosangela e Chirleide. As nossas conversas, trocas e estímulos trouxeram leveza e força em diversos momentos durante esse curso de mestrado em que nos aventuramos. Aprendi muito com cada uma de vocês, obrigada por tanto!

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação, Educação, Culturas e Identidades, pelo compartilhar de ideias e conhecimentos: Bruna, Cibele, Maurício, Gilvaneide, Wagner, Humberto, Ana, Moisés, Denise, por fazerem parte da realização do meu sonho, me apontando pesquisas e novos teóricos a ser estudados, para me tornar uma profissional melhor.

À minha coordenadora e amiga Graça Lins Manzi, você foi ponte para o conhecimento, me conduziu ao Grupo de Pesquisas – GPIEDUC, onde as discussões me ajudaram a ampliar o meu olhar como professora das Infâncias, qualificando a minha prática.

Ao GPIEDUC, o Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade que me acolheu desde muito antes de iniciar minha trajetória acadêmica, quero agradecer a todas pela presença na minha vida e por me ajudarem nos momentos de estudos e discussões.

À Juceli Bengert, meu agradecimento é mais que especial, obrigada por tanto, obrigada por ser essa pessoa do bem, sua delicadeza e carinho, sempre à disposição para conversar e ajudar, perpassam as questões acadêmicas e se traduzem em amizade, seu apoio e incentivo são valiosos e valerosos, sou só grata a você.

À Mere que no momento de desespero, compartilhou estudos e me estendeu a mão, você me transmite paz em seu movimento. Muito obrigada!

À instituição do Proinfância por ter aberto as portas para o estudo, às gestoras que permitiram a realização da pesquisa, em especial à coordenadora pedagógica que me ajudou pacientemente, sua contribuição com relatos e fotos foi fundamental para este Estudo.

Às funcionárias do Programa de pós-graduação, Conceição e Márcia, pela atenção, solicitude.

Às professoras e familiares, que se dispuseram a participar e contribuíram significativamente para a realização dessa pesquisa, com seus discursos, autorizando o uso de suas vozes para estudo acadêmico e melhoria do atendimento. Foram momentos produtivos, os quais deram sentido ao resultado dessa dissertação. Muito obrigada!

À toda equipe da Creche Ame as Crianças pela compreensão do afastamento de estudo.

Minhas amigas e irmãos do coração que acompanharam de alguma forma a escrita da dissertação com expectativa, curiosidade e carinho: Simony, Adriana, Silvania, Sônia, Cristiane, Janaina, Célia, Alice, Joseilda, Sueli, Neide, Danielle, Vivianne, Stelita, Ana Cláudia, Cristiane da Hora.

Quero agradecer a Escola Hélio Maia, que me deu apoio nessa caminhada, permitindo as liberações durante o Mestrado e sendo rede de afetos, meu muito obrigada a equipe gestora em nome de Kely, Liliana e Paula.

A TODOS que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização desse trabalho.

A Deus, princípio de tudo, que apesar de todas as dificuldades me deu forças para continuar e chegar até aqui na conclusão deste trabalho.

Obrigada, Senhor, por todo o vivido.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as percepções de professoras e familiares sobre a qualidade dos espaços na Educação Infantil em uma unidade do Programa de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Pública de Educação Infantil (Proinfância) na Rede Municipal do Recife. A perspectiva teórico-metodológica utilizada será a proposta por Stephen Ball e colaboradores, visando investigar as relações que as professoras e familiares estabelecem entre o espaço e a criança, verificar de que forma a utilização do espaço se insere na rotina institucional e compreender a funcionalidade do espaço como promotor do desenvolvimento na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, que utilizará a análise documental. Os instrumentos de produção de dados a serem empregados incluem o *Walkthrough* e o Grupo Focal, ambos próprios da Avaliação Pós-Ocupação (APO), uma metodologia investigativa que delinea as relações pessoa-ambiente em um processo interativo, após algum tempo de sua construção e ocupação, a partir da perspectiva dos diferentes grupos de atores ou agentes envolvidos. A análise dos registros será realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977). Os dados investigados indicaram que as professoras estabelecem uma rotina diversificada com as crianças, alternando entre os espaços internos e externos da instituição educacional, com base em suas vivências nesses locais. De modo geral, o espaço é definido pela possibilidade de interação e se destaca na medida em que sua organização pode influenciar o ambiente, oferecendo diferentes alternativas de interação durante as práticas pedagógicas. As famílias apresentam uma visão positiva do espaço da instituição, destacando sua extensão e aconchego, reconhecendo-o como um território propício para a construção social e o desenvolvimento das crianças. Com a coordenação durante o passeio/entrevista, os resultados indicam que as intervenções possibilitaram ressignificar os arranjos espaciais, visando à qualidade das vivências cotidianas com as crianças. O estudo constatou um desconforto em relação ao tempo disponível para o planejamento das docentes, bem como a necessidade de formações para os demais segmentos da instituição, abordando temáticas apropriadas e em consonância com a formação docente. Espera-se que os resultados deste estudo contribuam para a reflexão e para investimentos nas políticas de Educação Infantil, com espaços de qualidade que respeitem as crianças.

Palavras-Chave: Proinfância. Espaços. Educação Infantil. Avaliação Pós-ocupação.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the perceptions of teachers and family members regarding the quality of spaces in Early Childhood Education at a Proinfância unit within the Municipal Network of Recife. The theoretical-methodological perspective to be used is that proposed by Stephen Ball and collaborators, to investigate the relationships that teachers and families establish between space and the child, examining how the use of space is integrated into institutional routines, and understanding the functionality of space as a promoter of development in Early Childhood Education. This is a qualitative research study that will utilize documentary analysis. The data collection instruments to be employed include *Walkthrough* and Focus Group, both of which are part of Post-Occupancy Evaluation (POE), an investigative methodology that outlines person-environment relationships in an interactive process after some time has passed since its construction and occupation, from the perspective of the various groups of involved actors or agents. The analysis of the records will be conducted using content analysis techniques, based on Bardin's perspective (1977). The investigated data indicated that teachers establish a diverse routine with the children, alternating between internal and external spaces of the educational institution based on their experiences in these places. In general, space is defined by the possibility of interaction and stands out to the extent that its organization can influence the environment, offering different alternatives for interaction during pedagogical practices. Families present a positive view of the institution's space, highlighting its extent and coziness, recognizing it as a territory conducive to social construction and child development. With coordination during the walk/interview, the results indicate that the interventions enabled a redefinition of spatial arrangements aimed at enhancing the quality of daily experiences with the children. The study found discomfort regarding the time available for teachers' planning, as well as the need for training for other segments of the institution, addressing appropriate themes in line with teacher training. It is hoped that the results of this study will contribute to reflection and investment in Early Childhood Education policies, promoting quality spaces that respect children.

Keywords: Proinfancy. Spaces. Child education. Post-Occupancy Assessment.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1.	Dimensões do ambiente escolar.	29
Figura 2.	Ciclo de políticas de Ball.	40
Quadro 1.	Instituições do Proinfância no Recife.	48
Quadro 2.	Monitoramento da Meta 01 em Recife.	50
Figura 3.	Espaço ampliado, com novas salas após a reforma realizada pela prefeitura.	73
Figura 4.	Hall de entrada, acolhida com livros infantis, para as crianças e familiares.	73
Figura 5.	Jardim de entrada.	74
Figura 6.	Galinheiro.	75
Figura 7.	Viveiro de cágados.	75
Figura 8.	Parquinho de areia com pneus.	76
Figura 9.	Refeitório.	76
Figura 10.	Parquinho de areia.	77
Figura 11.	Espaço onde localizava-se o anfiteatro.	78

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
APO	Avaliação Pós-Ocupação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNPPGE	Congresso Nacional em Políticas, Práticas e Gestão da Educação
COMPAZ	Centros Comunitários da Paz
COMUDE	Conferência Municipal de Educação
CRIAR	Centro de Referência da Primeira Infância do Recife
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
EDI	Espaço de Desenvolvimento Infantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação
GPIEDUC	Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAR	Plano de Ações Articulada
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação

PROINFÂNCIA	Programa de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Pública de Educação Infantil
RMER	Rede Municipal de Ensino do Recife
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UAPI	Projeto Unidade Amiga da Primeira Infância
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UTEC	Unidade de Tecnologia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	20
2.1	PROINFÂNCIA, OS ESPAÇOS DE DESENVOLVIMENTO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	25
2.2	CONCEPÇÕES DE QUALIDADE DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS	27
2.3	CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA	32
3	PRODUÇÕES DE CONHECIMENTOS SOBRE O PROINFÂNCIA: ESTUDOS PÓS-GOLPE DE 2016	34
4	PERSPECTIVA TEÓRICA	39
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	42
5.1	SOBRE A PESQUISA QUALITATIVA.....	42
5.2	METODOLOGIA DE REGISTRO - AVALIAÇÃO PÓS-OCUPAÇÃO (APO)	43
5.2.1	<i>Análise Walkthrough</i>	44
5.2.2	Técnica de Grupo Focal.....	46
5.3	METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS REGISTROS	47
5.4	O CONTEXTO DA PESQUISA: A REDE MUNICIPAL DO RECIFE	48
5.5	O LÓCUS DA PESQUISA: O CMEI PROINFÂNCIA	51
5.6	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	52
6	PERCEPÇÕES DO OLHAR DOCENTE E DA FAMÍLIA	53

6.1	ESPAÇOS DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL ENTRE NARRATIVAS DE PROFESSORAS E FAMILIARES DAS CRIANÇAS	53
6.1.1	Espaço e prática pedagógica - o que dizem as professoras.....	54
6.1.2	Interações segundo os familiares	56
6.1.3	Espaço e brincadeiras: entre as narrativas do cotidiano da Educação Infantil ..	57
6.1.4	Espaço e cuidar: compreensões e narrativas	64
6.1.5	Espaço e condições do trabalho docente	67
6.2	PASSEIO <i>WALKTHROUGH</i> : CONHECENDO OS ESPAÇOS COM A COORDENAÇÃO	69
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
	REFERÊNCIAS	83
	APÊNDICE A: CARTA DE ANUÊNCIA	90
	APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	92
	ANEXO A: ATRIBUTOS AVALIADOS ATRAVÉS DA TÉCNICA <i>WALKTHROUGH</i>	90

1 INTRODUÇÃO

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.”
Rubem Alves

As políticas de Educação Infantil têm sido objeto de muitos estudos, assumindo grande relevância nas pesquisas educacionais, sobretudo no debate acerca da qualidade da educação para crianças de zero a cinco anos, uma vez que o poder público é desafiado a ampliar a oferta de vagas. Nos últimos anos, diversas pesquisas foram publicadas no Brasil, abrangendo o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), conforme a Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Brasil, 2007a, 2007b). O programa tem como objetivo financiar a expansão da rede pública e realizar melhorias na infraestrutura física, além da aquisição de mobiliário e equipamentos para essas instituições.

Nesse sentido, assegurar o direito ao acesso à educação de crianças pequenas em espaços de qualidade na Educação Infantil nem sempre fez parte da agenda dos governos. Somente após muitas lutas e reivindicações é que essa pauta ganhou visibilidade no campo das políticas públicas. Contudo, ainda é necessário debater como os espaços educativos e suas adequações podem contribuir para o desenvolvimento e a participação das crianças nas instituições escolares, a fim de corrigir problemas de concepção e execução do trabalho docente.

Nesse contexto, as creches, como subetapa da Educação Infantil, são espaços importantes para o desenvolvimento infantil, pois propiciam interações entre bebês e crianças pequenas, bem como entre estas e adultos. Esse ambiente foi pensado para elas, em uma rotina de estímulos e trocas que envolve tanto a educação quanto o cuidado.

Apesar da existência de algumas políticas nesta área, elas ainda não são suficientes para garantir a efetivação da legislação vigente e a construção de espaços adequados. Um dos desafios dos educadores é utilizar suas salas de referência como ambientes potencializadores, refletindo a contribuição dessas políticas para a organização dos espaços escolares voltados à infância.

Foi durante minha atuação como gestora de uma instituição escolar em Olinda que me aproximei e me aprofundei nas políticas e na gestão dos processos educacionais. Compreendi que a educação, especialmente a Educação Infantil, necessita de investimentos em políticas públicas, que as crianças precisam de mais atenção e que os espaços devem ser melhorados, a fim de favorecer a autonomia e a participação das crianças.

Nesse período, dentro das possibilidades da minha atuação na instituição de Educação Infantil, procuramos aprimorar os espaços, adequando objetos e móveis de modo a possibilitar o acesso dos estudantes a diversos materiais pedagógicos, mantendo uma prática dialógica com as professoras, ouvindo a todos. Como afirma Freire (2004), “os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela; é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos” (Freire, 2004, p. 59).

Fui convocada para assumir o concurso em 2015, na Rede Municipal de Ensino do Recife. Na ocasião da lotação, já almejava trabalhar com a turma de Educação Infantil, mais especificamente em Creche. Assim, tive a oportunidade de ser designada para uma turma com bebês do Grupo I. Enfrentei meu novo desafio e, ao chegar à instituição, deparei-me com um espaço reduzido, pois tratava-se de uma casa adaptada para funcionar como espaço educativo, ainda com grandes necessidades de infraestrutura. Contudo, o trabalho realizado com amor e dedicação consegue superar grandes barreiras. A cada ano, uma nova turma trouxe consigo novos estímulos e possibilidades de tornar aquele ambiente mais agradável, acolhedor e acessível às crianças.

Em 2019, juntamente com o Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade (GPIEDUC), fui a Garanhuns participar do I Congresso Nacional em Políticas, Práticas e Gestão da Educação (CNPPGE) para apresentar um relato de experiência sobre a utilização dos espaços pedagógicos. Essa participação gerou questionamentos acerca da investigação dos processos educacionais, que me motivaram a buscar novas pesquisas.

A motivação para tais estudos fundamenta-se na minha experiência profissional. Enquanto professora da Educação Infantil, entendo a necessidade de estar constantemente pesquisando e me atualizando sobre temáticas relacionadas a políticas educacionais e sobre as infâncias. Imersa nesse contexto, busco novos conhecimentos e teorias para interferir na realidade em que atuo e impulsionar novas experiências.

Meu interesse pela Avaliação Pós-Ocupação (APO) de professoras e familiares de uma instituição do Proinfância surgiu há alguns anos, quando passei a reconhecer meu “lugar de fala” enquanto “professora das infâncias”. Uma vez construída essa “identidade”, compreendi que, a partir da minha vivência na Creche, percebi a importância de um espaço de qualidade que proporcione às crianças a possibilidade de se movimentarem, terem autonomia, experienciando e explorando o ambiente, o que permite um bom desenvolvimento em relação ao que podem oferecer. Assim, fui ampliando meu interesse pelo Proinfância, por serem unidades planejadas e construídas segundo a concepção de que a Educação Infantil é, primeiramente, um direito da

criança, levando em consideração seu desenvolvimento integral e um espaço de cuidado e proteção.

Os debates ao longo das aulas da pós-graduação, a participação em eventos acadêmicos e a oportunidade de aprofundar os estudos nas obras de autores sobre o tema foram experiências que fortaleceram meu interesse na área. Como educadora e pesquisadora, compreendo a relevância e a necessidade de ampliar o debate acadêmico sobre políticas de acesso e qualidade para a Educação Infantil, além de reivindicar políticas públicas educacionais que assegurem e promovam a melhoria dos espaços educativos e a garantia de vagas, especialmente em um período em que a educação em nosso país enfrentou um cenário de tensões e retrocessos.

Diante dessa realidade, destaco que o presente estudo se situa na área de políticas educacionais e parte da seguinte questão: como as professoras e familiares ressignificam o espaço educativo, de forma a contribuir para a participação da criança como sujeito de direitos e ator social em uma unidade do Proinfância?

Considerando os estudos que indicam a importância dos espaços educativos no desenvolvimento infantil e na oferta de um atendimento de qualidade nas instituições de Educação Infantil, o presente projeto propõe as seguintes questões: (i) Como professoras e familiares de crianças percebem os espaços educativos em uma unidade do Proinfância? (ii) Como a organização dos espaços nessa instituição revela as concepções de infância, criança, desenvolvimento e educação das professoras e da coordenação? (iii) Quais as percepções dos familiares sobre como essas instituições de Educação Infantil podem ser compreendidas como espaços facilitadores do desenvolvimento das crianças?

Visando responder a esses questionamentos, a pesquisa tem como principal objetivo analisar as percepções de professoras e familiares sobre a qualidade dos espaços na Educação Infantil em uma unidade do Proinfância.

Para isso, a pesquisa possui os seguintes objetivos específicos:

- a) Investigar quais as relações que as professoras e familiares estabelecem entre o espaço e a criança.
- b) Verificar de que forma a utilização do espaço encontra-se inserido na rotina institucional.
- c) Compreender a funcionalidade do espaço enquanto promotor do desenvolvimento na Educação Infantil.

A relevância da pesquisa elucida-se na compreensão de que as políticas de acesso e qualidade na Educação Infantil constituem um direito social não apenas no campo das políticas,

mas também no âmbito da instituição escolar, refletindo sobre os espaços educativos em que as crianças estão inseridas e que tipo de experiências estes asseguram (Simões; Barbosa; Ramos, 2017). Como suporte teórico-metodológico, nossa pesquisa foi fundamentada na abordagem do Ciclo de Políticas, formulada por Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994; Mainardes, 2006; Mainardes; Marcondes, 2009), que investiga um ciclo contínuo de formulação, vivência e recriação de políticas, entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro ao considerar seus contextos e práticas.

Nessa perspectiva, está prevista como metodologia de análise a Avaliação Pós-Ocupação (APO), por meio da adoção de instrumentos específicos, como o *Walkthrough*, e em especial a realização da técnica de Grupos Focais junto às professoras e aos familiares para a discussão do tema. A técnica é caracterizada “como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos” (Smeha, 2009, p. 261), com o intuito de apreender os sentidos atribuídos ao espaço pelos sujeitos da investigação: famílias, professoras e coordenação.

Quanto aos impactos da pesquisa, ela visa contribuir e ampliar o debate teórico-metodológico sobre as políticas de Educação Infantil, bem como para a (re)formulação e efetivação de políticas que coloquem a criança pequena como foco e sujeito de direitos, garantindo o acesso e a qualidade da educação em espaços estruturados e construídos com vistas ao seu desenvolvimento integral. Sobretudo, devemos buscar uma multiplicidade na Educação Infantil em prol de uma educação diversa, plural e emancipatória, uma vez que, por muito tempo, as vozes das crianças foram silenciadas, à margem da sociedade, como uma forma de segregação disciplinar, impondo limites aos corpos e suas subjetividades.

Na introdução, os caminhos e as motivações que nos levaram ao objeto de estudo e aos objetivos a serem atingidos na pesquisa foram discutidos. A organização do trabalho foi disposta em cinco capítulos.

No segundo capítulo é apresentado uma breve contextualização das políticas de Educação Infantil no Brasil, com seus marcos legais e publicações, refletindo as normatizações da política pública de atendimento educacional à primeira infância. Para tanto, foram utilizados os estudos das políticas e práticas da Educação Infantil no âmbito das instituições comunitárias e conveniadas (Arelaro, 2017; Flores; Albuquerque, 2015; Gil, 2018).

Ainda, ampliando os olhares sobre a temática, elucidamos o contexto do Programa Proinfância, ao mesmo tempo em que evidenciamos algumas concepções sobre a qualidade do espaço/ambiente (Amorim; Dias, 2013; Barbosa, 2006; Barbosa; Horn, 2008; Horn, 2004; Horn, 2017; Forneiro, 1998).

Nessa perspectiva, a discussão se ampliou pelos estudos sociais da infância (Abramowicz; Moruzzi, 2016; Abramowicz; Cruz; Moruzzi, 2016; Corsaro, 2011; Kramer, 2000; Qvortrup, 2010; Sarmento, 2004, 2008; Sarmento; Gouvêa, 2008; Sarmento; Tomás, 2020). Engajamos em um diálogo fundamentado em estudos contemporâneos para refletir sobre os espaços para a criança na Educação Infantil, que enfrenta desafios e reconhece sua importância como uma etapa fundamental do sistema educacional.

No terceiro capítulo, buscou-se traçar uma discussão pautada na análise de produções de conhecimento sobre os estudos do Proinfância, ampliando os olhares sobre o tema após o golpe de 2016, elucidando possibilidades de estudos e discussões.

Já no quarto capítulo foi abordado as perspectivas teóricas e algumas contribuições da abordagem do Ciclo de Políticas para a análise das políticas educacionais em estudo. Apresentamos a referida abordagem, formulada por Stephen Ball e colaboradores (1992; 1994), cujo referencial teórico-metodológico orientou nossa pesquisa.

Em seguida, no quinto capítulo, foram descritos os procedimentos metodológicos de registro, a técnica utilizada para a coleta de dados, os instrumentos de análise, o contexto e o *lôcus* da pesquisa, além das considerações éticas envolvidas no estudo.

No sexto capítulo, foram detalhadas as análises das percepções que emergem sobre o espaço, bem como os resultados obtidos a partir do olhar das pessoas que utilizam a instituição diariamente (docente e família).

Por fim, apresentamos as considerações finais do estudo. As percepções advindas da pesquisa ressaltam a relevância da ampliação de vagas e da melhoria da infraestrutura nas instituições escolares, enfatizando a importância de como essas ações políticas são materializadas em contextos locais específicos na prática. Evidenciamos, ainda, a necessidade de políticas de formação continuada, que são fundamentais para os profissionais da Educação Infantil.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Por muito tempo, no campo da educação, a participação de crianças nos espaços educativos era considerada um direito da família e opção dos pais. Foi somente a partir da Constituição Federal de 1988, que esse espaço se configurou como direito da criança e dever do Estado (Brasil, 1988). Na mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 29º, estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade (Brasil, 1996).

Algumas disputas têm ocorrido para se alcançar alguns direitos para as crianças de 0 a 5 anos, entre eles, o acesso e a qualidade para a Educação Infantil. Essa demanda é evidente no Brasil, onde ainda não há uma oferta adequada de vagas públicas para atender essa faixa etária, conforme as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010). Um exemplo disso é a criação de padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento das instituições de Educação Infantil, conforme a Lei n.º 10.172/200 (Brasil, 2001).

Visando contribuir para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos, em 2005 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou o documento *Política Nacional de Educação Infantil*, no qual foram definidos alguns objetivos para a promoção e melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil, como a expansão da oferta de vagas e a concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças (Brasil, 2006a).

Em 2006, o MEC publicou o documento *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* que tem por objetivo contribuir para o planejamento e reflexão sobre construção e reforma dos espaços destinados à educação das crianças, no sentido de favorecer o desenvolvimento da criança e de sua autonomia nas suas vivências pessoais e coletivas (Brasil, 2006b).

Vale ressaltar que, ainda em 2006 foi publicado outro documento, intitulado *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, que aborda aspectos relevantes para delimitar parâmetros de qualidade que abarque as diferenças regionais (BRASIL, 2006c).

Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB) em 2007, foi possível ampliar gradativamente o ensino fundamental. Segundo Arelaro (2017):

O FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional (EC) nº 53/2006, é uma política de fundos que superou as limitações do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), criado em 1996, pela EC nº 14 pois, o mesmo privilegiava exclusivamente o ensino fundamental. O novo fundo incorpora todas as etapas e modalidades da educação básica e a educação infantil passou a ter direito ao uso desses fundos estaduais (Arelaro, 2017, p. 209).

A finalidade do FUNDEB era reduzir as desigualdades entre as redes de ensino, auxiliando assim, na organização do atendimento escolar da Educação Básica. “Com a ampliação do ensino fundamental estabelecida desde a criação do FUNDEB, foi possível creditar esperanças na expansão da Educação Infantil” (Gil, 2018, p. 63).

No intuito de fortalecer esta resolução de 2007, sobre o Proinfância, instituiu-se o decreto no 6494, de 30 de junho de 2008, o documento evidencia não apenas a construção de unidades, mas a reestruturação e aquisição de equipamentos, bem como estabelece as obrigações dos órgãos FNDE e MEC, que destacamos:

§ 2º O FNDE disciplinará os procedimentos para apresentação, seleção e aprovação das propostas.

§ 3º O Ministério da Educação poderá definir critérios de priorização de atendimento.

[...]

III - a ampliação do acesso à educação infantil, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

[...]

Art. 6º O Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação do Pro-Infância (Brasil, 2008).

Assim, evidencia-se a preocupação do poder público para com a Educação Infantil. Nesse caso, pode ser considerado um avanço importante, tendo em vista que amplia a garantia do atendimento escolar para crianças pequenas, e a melhoria das instituições de ensino.

Nessa perspectiva, em 2009, foi publicado o documento *Crerios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianas* que focaliza o atendimento em creche, trazendo contribuições importantes para o entendimento do significado das interações e das vivências, assim como, à organização e ao funcionamento interno das creches (Brasil, 2009a).

Por conseguinte, em 2009, com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na Educação Infantil, a participarem de processos de autoavaliação, junto com famílias e comunidade, o MEC propôs os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, para que construam seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças (Brasil, 2009b).

Assim, observa-se a importância, reconhecida pelos especialistas e documentada em

fontes oficiais, de estruturar os espaços educativos para que se tornem ambientes propícios à aprendizagem. O educador torna-se o mediador entre crianças e o ambiente de forma que estimulem o desenvolvimento em diferentes linguagens, construindo significados por meio de interações com seus pares e com adultos.

A partir dessas produções, o MEC em 2009 publicou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI), com a participação de diferentes setores. Essas diretrizes constituem de princípios, fundamentos e procedimentos para nortear as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da Educação Infantil, assegurando o currículo por meio das interações e brincadeiras, onde a criança é o centro do planejamento curricular (Brasil, 2009c).

Nesse ínterim, em 2012 foi elaborado pelo MEC o documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches - Manual de Orientação Pedagógica*, subdividido em cinco módulos (Brasil, 2012).

[...] com finalidade de orientar professoras, educadoras e gestores na seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontando formas de organizar espaços, atividades, conteúdos, diversidades de materiais que no conjunto constroem valores de uma educação infantil de qualidade (Brasil, 2012, p. 5).

O Manual propõe, em seu módulo IV, a Organização do Espaço Físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas e orienta pensar na qualidade desses espaços e tipos de materiais necessários para as brincadeiras e interações das crianças.

Frente ao contexto explicitado, em 2013, com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento, o MEC encomendou um estudo propositivo dos espaços internos e externos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as DCNEI. Com o objetivo de organizar os espaços e materiais, de forma que, as estruturas promovam as interações das crianças, permitindo-lhes construir sua cultura de pares. A consultoria ficou responsável pela professora Maria da Graça Souza Horn. Os dois relatórios estão disponíveis na página do MEC^{1,2}, e a sistematização dos dois resultou na publicação do livro *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil* (Horn, 2017).

A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) previa ampliar a oferta para Educação Infantil de 50% (cinquenta por cento) para as crianças de 0 (zero) a 3

¹ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33041-educ-infantil-organizacao-espaco-interno-proinfancia-produto02-pdf&category_slug=janeiro-2016-pdf&Itemid=30192

² http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33051-educ-infantil-organizacao-espaco-interno-proinfancia-produto03-pdf&category_slug=janeiro-2016-pdf&Itemid=30192

(três) anos e de 80% (oitenta por cento) para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos até 2010. No entanto, para a faixa etária de 0 a 3 anos essa não foi atingida, devido ao veto do Presidente da República sobre todas as metas que envolvam redução dos investimentos com recursos públicos (Arelaro, 2017).

Com a crise e as mudanças sofridas após o Golpe Parlamentar ocorrido no governo em 2016, que resultou na retirada da presidenta do cargo de chefe de Estado, ocorreram graves implicações para o campo da educação, sobretudo, para a Educação Infantil. A aprovação da emenda constitucional nº 95 em dezembro de 2016, que prevê o congelamento do orçamento com os gastos públicos por 20 anos, criou condições oportunas para que o governo justificasse o cenário de cortes e o não cumprimento de metas e estratégias. Como destaca Almeida (2019):

Mesmo nesse contexto adverso é possível identificar que o discurso está disseminado no território nacional, seja por meio de incentivos com a criação do FUNDEB, seja pela existência de programas como o Proinfância e o PAC. Vale ressaltar que ambos possibilitaram a construção de 8.787 creches e pré-escolas entre 2007 e 2014, segundo o Relatório de Gestão do MEC (2014). Em 2015, o relatório aponta 1.274 concluídas e 1.269 em execução (2015). Em 2017 foram 324 unidades concluídas. Essa ação de construção de creches e pré-escolas com essa dimensão numérica e escala nacional é inédita na história da educação (Almeida, 2019, p.6).

Entre as possíveis consequências desta última decisão, houve a retração do Proinfância dificultando a continuidade do programa, assim como, a fragilização do PNE vigente e das suas metas. Segundo Coutinho e Moro (2017):

Com tal aprovação teremos recuo no investimento em educação, sendo que o valor de 6% do PIB investido até então já não era suficiente, então o que esperar com a previsão de diminuição de recursos em um cenário marcado por tantas desigualdades? (Coutinho; Moro, 2017, p. 354).

Por sua vez, no âmbito do Plano Nacional de Educação, como a meta para a creche não havia sido alcançada, houve a necessidade de sua repetição no PNE 2014 a 2024, resultando numa elevação apenas para a pré-escola (4 a 5 anos), passando dos 80% (oitenta por cento) para a universalização até 2016 (Arelaro, 2017). O PNE trouxe em determinação:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014).

Sendo assim, destaca-se a necessidade e relevância do programa, como anunciado na meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024:

1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem

como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil (Brasil, 2014).

Em 2022, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicou o Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), a ressaltar:

Para se atingir a Meta 1 do PNE, é necessária a inclusão de cerca de 1,4 milhão de crianças de 0 a 3 anos em creche e cerca de 300 mil crianças de 4 a 5 anos em pré-escola.

O quadro da cobertura da educação infantil de 0 a 3 anos, embora progressivo em relação à Meta 1, sugere a necessidade de políticas para estimular os municípios a atenderem com prioridade, em creche, as crianças do grupo de renda mais baixa, dada a maior demanda nesse grupo.

A Meta 1 de universalização da pré-escola para o ano de 2016 não foi alcançada. A análise tendencial do Indicador 1A entre 2004 e 2019 sugere que a meta pode ser alcançada entre 2020 e 2024. Contudo o impacto da pandemia nos anos de 2020 e 2021 pode ter revertido os avanços, como sugerem as estimativas de frequência escolar da população de 5 anos para os anos de 2020 e 2021.

Já a análise tendencial do Indicador 1B sugere que, até 2024, o Brasil não deve ultrapassar o índice de 45% de cobertura de 0 a 3 anos, ficando aquém do que estabelece a Meta 1 do PNE (Brasil, 2022).

Segundo Amaral e Oliveira (2023), a redução dos gastos públicos em nome de uma “regeneração do estado” no governo de Michel Temer (2016-2018), intensificado no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) numa concepção conservadora de extrema direita, cuja política de austeridade fiscal, de inspiração hiper neoliberal e autoritária, atentou contra à liberdade de ensino, ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Essa desconstrução de políticas educacionais, aprofundou o déficit em termos do direito à educação de qualidade social e resultando no não atingimento da quase totalidade das metas do PNE (2014 - 2024).

Arelaro (2017) pontua que as metas e estratégias do PNE favorecem a expansão e universalização da Educação Básica, e a qualidade de ensino, como também, nos motiva para exigir que suas metas sejam cumpridas e que os governos façam dele, referência obrigatória para suas prioridades de atuação e investimento na educação.

Portanto, considerando o ano vigente (2024), os dados oficiais apontam que nenhuma das duas metas foram alcançadas, seja em relação à creche ou à pré-escola. Ao final do decênio do Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024, na avaliação do quinto ciclo de monitoramento 2022, publicado pelo INEP/MEC (Brasil, 2024), a taxa na cobertura da Educação Infantil foi de 37,3% (trinta e sete por cento) para crianças até 3 (três) anos, e de 93% (noventa e três por cento) para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos.

O Brasil passou a ter cerca de 1,1 milhão de crianças de 0 a 3 anos de idade a mais no atendimento em escola/creche. Essa variação representou um aumento de 9,4 p.p. na taxa de cobertura, atingindo 37,3% até o ano de 2022. No entanto, é importante

notar que, apesar desse avanço, a meta estabelecida de alcançar uma taxa de cobertura de 50% não foi atingida até o final do período analisado. Para se atingir o Indicador 1A referente à Meta 1 do PNE, é necessária a inclusão de cerca de 425 mil crianças de 4 a 5 anos em pré-escola (Brasil, 2024).

Nesse sentido, é importante destacar que o Proinfância está alinhado com a meta 1 do PNE quando pressupõe estruturas e adequações físicas, trazendo à luz, a garantia do direito das crianças às aprendizagens e ao desenvolvimento em ambientes de qualidade e uma política indutora da expansão de vagas para a Educação Infantil.

Essas alterações na legislação reiteram a disputa que se trava na sociedade por espaços de qualidade no setor público para a Educação Infantil, contribuindo para a expansão do atendimento educacional à primeira infância.

2.1 PROINFÂNCIA, OS ESPAÇOS DE DESENVOLVIMENTO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) se constitui em estratégia da União requisitada por muitos municípios. Por meio da Resolução nº 6 de 24 de abril de 2007, o programa foi criado pelo Governo Federal, com o objetivo de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, ao Distrito Federal e aos municípios para a construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas. É uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação (MEC), visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil (Brasil, 2007).

A partir do Plano de Ações Articuladas (PAR), instrumento para o diagnóstico da situação escolar da região, ocorreram mudanças nas transferências de recursos aos municípios pela União, inaugurando um novo regime de colaboração entre Governo Federal, Estados e Municípios, onde pretende-se, a partir das reais necessidades das redes municipais, que seja possível estabelecer um conjunto de ações e de subações para melhorar a aprendizagem e alcançar o sucesso escolar. Dentre alguns critérios para a aprovação do PAR, estão: vulnerabilidade social, populacional e educacional. Cabe ressaltar os eixos principais do Proinfância:

Construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira do FNDE, com projetos padronizados que são fornecidos pelo FNDE ou projetos próprios elaborados pelos proponentes.

Aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento da rede física escolar da educação infantil, tais como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros (Brasil, 2007).

Nesse sentido, para a construção dos prédios das unidades do Proinfância, poderão ser adotados projetos-padrão fornecidos pelo FNDE em acordo com as diretrizes da Secretaria de Educação Básica do MEC (Brasil, 2007), sendo elas:

Tipo A: especificações propostas pelo proponente, onde os parâmetros técnicos-construtivos devem seguir orientações e são avaliados pelo FNDE.

Tipo B: tem capacidade de atendimento de até 224 crianças, em 2 turnos (matutino e vespertino), ou 112 crianças em período integral. Terreno retangular com medidas de 40m por 70m e declividade de até 3%.

Tipo C: tem capacidade de atendimento de até 120 crianças, em 2 turnos (matutino e vespertino), ou 60 crianças em período integral. Terreno retangular de 35 m por 45 m e declividade de até 3%.

Tipo 1: tem capacidade de atendimento de até 376 crianças, em 2 turnos (matutino e vespertino), ou 188 crianças em período integral. Terreno retangular com medidas de 40m por 60m e declividade de até 3%.

Tipo 2: tem capacidade de atendimento de até 188 crianças, em 2 turnos (matutino e vespertino), ou 94 crianças em período integral. Terreno retangular de 45 m por 35 m e declividade de até 3% (Brasil, 2007).

Sobre a relevância do programa, segundo Simões *et al.* (2021, p. 17), “a abrangência e o alcance do programa revelam sua importância na constituição das políticas de Educação Infantil nas duas últimas décadas, no país”. Ressaltando Martins e Barreto (2017, p. 56), o Proinfância “emergiu no contexto das políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil a partir do ano 2007, na conjuntura mais ampla dos governos de Lula e Dilma, e contribui para fortalecer a busca por reconhecer e assegurar os direitos das crianças”. E apesar de ser uma política indutora, é importante destacar, conforme Silva e Dias (2020),

[...] o Proinfância é uma política que contribuiu para o avanço da expansão de vagas, juntamente com outras políticas desenvolvidas nas últimas décadas. No entanto, ainda é incipiente o número de crianças de 0 a 5 anos que têm acesso à Educação Infantil, especialmente quando se analisa o acesso das crianças com menos de 3 anos (Silva; Dias, 2020, p. 4).

Nesse contexto, o Relatório de Pesquisa Proinfância e as Estratégias Municipais de Atendimento a Crianças de 0 a 6 Anos, coordenado pela pesquisadora Maria Fernanda Rezende Nunes, ressalta que,

Para compreender o Proinfância como uma nova institucionalidade, é necessário não apenas situar o Programa no contexto das políticas públicas de educação no Brasil, considerando os atores envolvidos neste campo, mas também observar e acompanhar as estratégias municipais adotadas (Santos; Nunes; Falciano, 2015, p. 23).

Nessa via, são unidades planejadas e construídas, segundo uma concepção de que a Educação Infantil é direito da criança e um espaço de cuidado e desenvolvimento.

Evidenciando harmonia entre projeto pedagógico e o arquitetônico, que assegurem e reconheçam em seus contextos as diferentes infâncias com experiências e vivências qualificadas. Nesse sentido, no mesmo relatório de pesquisa, os autores elucidam:

A organização dos espaços-tempo da creche e pré-escola está diretamente relacionada com sua concepção de infância e, conseqüentemente, ao tipo de atendimento planejado para as crianças. Espaços aconchegantes, lúdicos, com material acessível, nos quais possa interagir, acolher e partilhar com seus pares é a tradução de uma proposta que visa à autonomia e enxerga a criança como produtora de cultura (Gomes *et al.*, 2015, p. 75).

Assim, o Proinfância, possibilita ampliar as formas de participação que considerem os sujeitos envolvidos em um contexto de interação e brincadeiras, com respeito à infância e a todas as suas formas de ser e experienciar, como também caminhar na construção do conhecimento e apoio aos educadores, às crianças e seus familiares.

No estudo já citado de Simões *et al.* (2021) que avalia as repercussões do Proinfância, foi concluído que,

Gestores, professores e famílias tomaram conhecimento de como deve ser uma instituição de Educação Infantil ao se aproximarem de uma obra do programa. O Proinfância possibilitou aos gestores e professores compreenderem o conceito de qualidade num projeto para a educação pública das crianças pequenas (Simões *et al.*, 2021, p. 18).

Portanto, por ser uma atividade humana, a educação necessita de espaços e de tempos estabelecidos. Nesse sentido, o planejamento é fundamental para garantia da qualidade nas interações o que demanda uma dimensão espacial e temporal, e sua articulação é necessária para a prática pedagógica. O espaço educa, uma vez que, sua organização elucida sobre concepções e práticas vivenciadas na instituição, uma realidade relacional que está impregnada de sinais e perpassada pelas relações dos sujeitos que nela convivem.

2.2 CONCEPÇÕES DE QUALIDADE DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS

Para além da sua dimensão física, a garantia de um espaço de qualidade quando planejado pedagogicamente é reconhecido por seu influente papel na construção das potencialidades das crianças. Sua função educativa integra o currículo e conduz as boas experiências, como afirmam Cunha e Borges (2015, p. 97) “no emaranhado de relações constituídas nos ambientes escolares infantis (ou não), as crianças constroem, reconstroem, apresentam maneiras exclusivas de pensar e sentir, na constituição de suas infâncias [...]”. Assim, a organização e planejamento do espaço, devem oportunizar a interação social, o

movimento corpóreo, ampliar a cultura e criatividade, bem como acolher as famílias, necessitam contemplar uma educação dos sentidos não deve ser um elemento secundário no trabalho pedagógico, nesse sentido:

[...] o planejamento do espaço e do tempo são fundamentais, se queremos garantir a qualidade das interações que se estabelecem no convívio entre professores e crianças. Ambientes ricos e estimulantes, onde se pense nas necessidades, nos desejos, no contato com diferentes materiais, levando-se em conta a participação da criança em sua construção, constituem um dos parâmetros de qualidade (Bezerra *et al.*, 2015, p. 40).

Dessa forma, o espaço passa a ser compreendido não apenas como uma dimensão física e neutra. Sua noção é ressignificada e enriquecida, assumindo seu papel social, cultural e político, no qual, devemos considerar as crianças como sujeitos capazes de produzir novos conhecimentos favoráveis às descobertas e aos profissionais envolvidos, perceberem o conceito de qualidade para a educação pública das crianças pequenas.

Na mesma direção, Vasconcellos (2015) elucida que “o trabalho na perspectiva sócio-histórico-cultural enfatiza a interação dos profissionais, deles com as crianças e suas famílias e das crianças entre si.” como também, “Valoriza o papel da mediação não só dos sujeitos, mas também da qualidade dos equipamentos, artefatos/ferramentas culturais que nas diferentes pesquisas tomaram formatos próprios como os brinquedos, os projetos e os planejamentos” (Vasconcellos, 2015, p. 69). Outrossim:

Como sujeito histórico, cultural e social, a criança interage com o meio, com os adultos e com outras crianças, experimentando também, além do contexto social e cultural, o contexto espacial, o espaço da escola e seus artefatos, que igualmente vão contribuir na construção de sua subjetividade e de seu olhar estético (Bezerra *et al.*, 2015, p. 34-35).

Desse modo, as vivências e experiências devem ser norteadas pela compreensão das crianças como sujeitos de direitos e atores sociais, em suas singularidades, adversidades e diversidades. Assim, em acordo com Flores e Albuquerque (2015, p. 221), compreende-se no presente estudo que “a organização do espaço, portanto, é fator determinante na produção das práticas pedagógicas com as quais produzimos uma educação em contextos de vida coletiva para as crianças de zero a cinco anos”.

Disso inferimos que, o espaço deve ser o *lócus* de investigações e criações pedagógicas, sobretudo, um parceiro do educador e enriquece as rotinas do grupo de crianças com múltiplas oportunidades. Pode-se afirmar que os espaços proporcionam explorações e relações da criança consigo, com o outro e o mundo, se tornam mediadores resultando em ações descentralizadoras dos educadores e desafiando as crianças a explorarem os ambientes.

Segundo Amorim e Dias (2013):

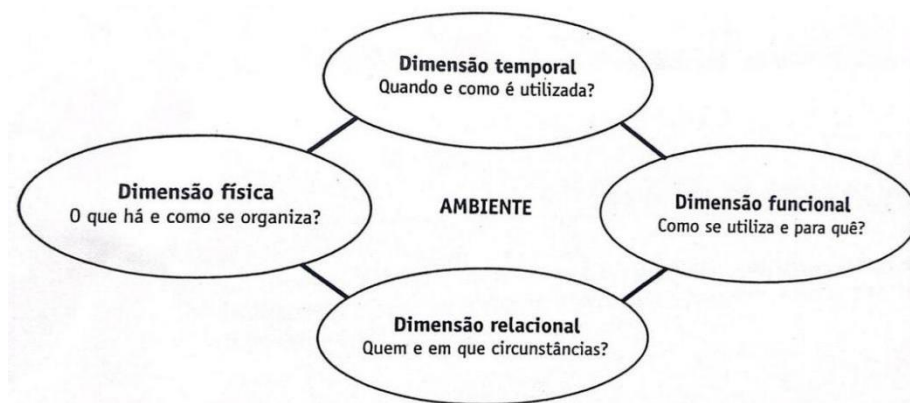
[...] organizar o espaço destinado a crianças nas creches é uma questão de garantir o direito das crianças a terem acesso a ambientes que lhes proporcionem a exploração dos espaços e dos equipamentos, bem como os mais variados tipos de interações, garantindo-lhes possibilidade de desenvolverem-se de forma plena e integral (Amorim; Dias, 2013, p. 226).

Nessa perspectiva, é importante conceituar o espaço físico e o ambiente, isto porque estão intimamente relacionados. O espaço refere-se aos locais para as atividades, seus objetos, mobiliários, materiais e decoração. Já o ambiente refere-se ao conjunto de espaço físico e às relações de afeto e interpessoais estabelecidas entre as crianças, entre as crianças e adultos e entre as crianças e a sociedade nesse espaço (Barbosa, 2006; Barbosa, Horn, 2008; Horn, 2004; Forneiro, 1998).

Nesse estudo assumimos a dimensão mais ampla dos espaços para analisar o Proinfância, por serem ambientes pensados e construídos para as crianças. Ao refletirmos sobre os espaços na Educação Infantil, devemos entendê-lo não apenas como um cenário infantil, mas como parceiro pedagógico e parte integrante do currículo escolar. É importante ter consciência de como esses espaços serão utilizados e organizados, uma vez que, o espaço nos revela concepções de criança e de infância, bem como as concepções educacionais, as propostas pedagógicas e curriculares a elas destinadas (Amorim; Dias, 2013; Horn, 2017).

Ao ter como estudo o ambiente na Educação Infantil, Forneiro (1998, p. 34) destaca quatro dimensões, definidas e simultaneamente inter-relacionadas, que o constituem: “dimensão física, dimensão funcional, dimensão temporal e dimensão relacional” (Figura 1).

Figura 1. Dimensões do ambiente escolar.



Fonte: Forneiro (1998).

A primeira dimensão física estende-se à estrutura do ambiente, incluindo o espaço

físico, suas condições estruturais, objetos e organização; a dimensão funcional refere-se à utilização dos espaços e ao tipo de atividade destinada a cada um e sua múltipla função; a dimensão temporal trata da organização e utilização do tempo, vinculado aos momentos em que diferentes espaços são utilizados; a dimensão relacional compete às diversas relações estabelecidas dentro de um mesmo espaço (Forneiro, 1998).

É nesse sentido, que assumem diferentes dimensões, afetam, instigam e desafiam as crianças e adultos que nele habitam. Devemos pensar na organização de contextos estruturantes para o processo de desenvolvimento das crianças e na valorização do ambiente como espaço de relações a partir das interações que estabelecem:

Pensar e organizar o espaço destinado às crianças nas creches é uma questão de garantir o direito das crianças a terem acesso a ambientes que lhes proporcionem a exploração dos espaços e dos equipamentos, bem como os mais variados tipos de interações, garantindo-lhes possibilidade de desenvolverem-se de forma plena e integral (Amorim; Dias, 2013, p. 226).

O espaço é construído e transformado nas relações, conforme afirma a autora Brasil “que é preciso planejar espaços para incentivar a imaginação e a criatividade das crianças e, mais ainda, que sejam possibilitadores de apropriações e transformações a partir das suas próprias ações” (Brasil, 2016, p. 56).

Entende-se que o espaço para a Educação Infantil se torna cenário para a troca de conhecimentos e socialização, e, portanto, não deve ser pronto e acabado. Pois, quanto mais desafiadores e descentralizados da figura do adulto, permitirá a criança movimentar-se sozinha ou em grupos. Isto porque, o modo como preparamos o espaço favorece o desenvolvimento por meio das interações entre crianças e objetos e entre elas.

O espaço escolar se constitui como um espaço de relações sociais, e tem sido um estudo em abrangência no meio acadêmico com relação ao desenvolvimento de pesquisas nessa área, sobretudo na perpetuação das políticas educacionais e culturas infantis. Sua organização permite novas oportunidades no sentido de possibilitar experiências, brincadeiras, potencializar a construção da autonomia pelas crianças e atender às especificidades da primeira infância.

Se faz importante a discussão com docentes e familiares sobre ambientes que asseguram condições para o desenvolvimento do brincar em diferentes espaços e tempos com práticas pedagógicas mais dialógicas. Dessa forma, assegura-se o currículo por meio das interações e brincadeiras, onde respeitem as crianças e estas sejam o centro do planejamento curricular, como afirma as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009c):

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009c).

Ao brincar, as crianças aprendem a interagir, assim como constroem e reconstróem as relações sociais como sujeitos competentes, integrados e participantes num grupo. A brincadeira em seu aspecto evolutivo tem um caráter relacional baseado nas diferentes interações. Diante disso, o espaço vai deixando de ser visto apenas como uma dimensão geométrica, passando a ser ressignificado e enriquecido, assumindo seu papel social, cultural e político.

A instituição de Educação Infantil é um território marcado por convívios, trocas, afetos e maneiras plurais de estar no mundo, onde deve-se considerar as crianças como sujeitos competentes e em desenvolvimento. É preciso garantir a qualidade da experiência de cada criança no seu tempo vivenciado na instituição, sobretudo, sua condição e o que eles podem oferecer, ao mesmo tempo, permitir que os profissionais envolvidos percebam o conceito de qualidade na educação pública para a primeira infância, como também pensar em sua autoformação.

Dessa forma, professoras e familiares, ao desconstruírem os conceitos historicamente postos, ressignificam seus papéis em defesa da autonomia das crianças, legitimando-os como seres plenos na sua individualidade. Devemos pensar numa escola que acolha e potencialize as experiências vivenciadas pelas crianças. Segundo Cruz e Cruz (2017):

[...] a escola deve ser um lugar habitável também significa que ela seja um espaço de encontro e comunicação (entre pessoas e entre estas e o espaço, os objetos etc.), um lugar dinâmico, interrelacional, qualificado e aberto às múltiplas possibilidades de atuações humanas (Cruz; Cruz, 2017, p. 75).

Vale ressaltar que o espaço educativo bem estruturado, permite às crianças participarem das vivências pedagógicas de forma significativa. Percebe-se que o ambiente se torna um elemento propulsor de experiências e possibilidades na oferta de um atendimento de qualidade. Portanto, a experiência de uso e apropriação dos espaços favorecem a ressignificação dos papéis dos educadores e sua compreensão da necessidade de defesa da autonomia das crianças, assim como, a valorização da sua participação social e da sua contribuição ativa na construção dos ambientes escolares. Essa visão da Educação Infantil defende a concepção de uma educação diversa, plural e emancipatória.

2.3 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA

Novos olhares voltaram-se para as crianças nas últimas décadas, não mais vendo-as como modelos abstratos, mas como sujeitos sociais e plurais. A partir dos estudos de Lev Vygotsky, as concepções de criança como sujeito, as interações sociais e o ambiente, enquanto mediador cultural e social, implicam em novas definições de espaços, papéis e vozes para os profissionais de Educação Infantil, as crianças e seus familiares (Vygotsky, 1989).

Seguindo esta perspectiva, Kramer (2000) reafirma que, as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades que vivem. Sarmiento (2004) acrescenta ainda, a noção de cidadania ativa, onde as construções de direitos participativos das crianças nos seus contextos de ação, constituem um ponto chave da afirmação e do reconhecimento da sua competência social.

Tais concepções contribuíram para a valorização da criança como grupo social com direitos e produtora de cultura, produzindo e compartilhando em interações com outras crianças. É por meio da produção e participação coletivas nas rotinas, que as crianças se tornam membros, tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas (Corsaro, 2011).

A concepção de infância vem sendo construída historicamente. Nessa perspectiva, “a infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância” (Qvortrup, 2010, p. 637). Percebe-se a importância de valorizar a participação das crianças e suas contribuições ativas no ambiente educacional, possibilitando que elas tenham direitos e se desenvolvam como atores sociais, que produzem, reproduzem e reinterpretam culturas.

Em termos estruturais, a infância não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica. É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional. As duas noções de infância enquanto um período e enquanto uma categoria permanente – não se contradizem. Elas podem e, de fato, coexistem lado a lado, mas os significados de ambas são bem diferentes” (Qvortrup, 2010, p. 635).

Estes estudos visibilizam a criança com textura própria, portadora de direitos e agente de seu desenvolvimento. Quando ela emerge da infância, ganha solidez e se torna um dispositivo de poder. Segundo as autoras, “a infância que deveria iluminar todas as pesquisas sobre crianças, o trabalho na Educação Infantil, as perspectivas singulares de se constituir experiências sociais, pois é ela quem carrega a possibilidade de mudança” (Abramowicz; Moruzzi, 2016, p. 9).

Nesse sentido, o conceito de infância ganha centralidade, não apenas visto como etária,

mas como geracional, universal e permanente. A infância como condição social, considerando sua diversidade e respeitando a criança como sujeito de direito. Segundo Sarmento e Tomás (2020):

As crianças passaram, sobretudo a partir da CDC e do desenvolvimento dos Estudos da Criança, especialmente da Sociologia da Infância - ainda que não tenham seguido caminhos equivalentes – a ser entendidas como atores sociais, sujeitos sociais e históricos, com uma identidade distinta do adulto; como membros ativos da sociedade, participando nos diversos espaços onde se movem e a infância caracterizada como uma categoria social autónoma e com direitos (Sarmento; Tomás, 2020, p. 24).

O presente estudo, partindo da concepção de que há a necessidade de centralidade da criança na definição de políticas e práticas de Educação Infantil, avaliou o Proinfância pelas vozes dos diferentes atores que atuam e efetivam as políticas de Educação Infantil e participam dos cotidianos das crianças inseridas nas unidades deste programa.

3 PRODUÇÕES DE CONHECIMENTOS SOBRE O PROINFÂNCIA: ESTUDOS PÓS-GOLPE DE 2016

Buscando reconhecer as contribuições dos estudos recentes sobre o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) na constituição de propostas em nossa área de interesse, o presente trabalho visa analisar as percepções e perspectivas que têm sido empregadas na avaliação do Programa após sua implementação, apresentando, desse modo, os resultados de pesquisas de pós-graduação realizadas entre os anos de 2017 e 2024.

Por meio de um levantamento bibliográfico, utilizamos o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).³ A pesquisa foi conduzida utilizando o descritor "Proinfância" nos títulos de artigos publicados em periódicos, com o filtro restrito aos trabalhos publicados entre 2017 e 2024.

Esse recorte temporal foi elaborado em razão do Golpe Parlamentar ocorrido em 2016, que resultou na destituição da presidenta do cargo de chefe de Estado e teve sérias implicações para o campo da educação, especialmente para a Educação Infantil. Configurou-se, então, um período de congelamento do orçamento para os gastos públicos por 20 anos, resultante da aprovação da Emenda Constitucional nº 95 em dezembro de 2016. Como consequência dessa decisão, observou-se uma retração do Proinfância, dificultando a continuidade do programa e fragilizando o Plano Nacional de Educação (PNE) vigente e suas metas.

Inicialmente, inserimos o descritor "Educação Infantil" na ferramenta de pesquisa, resultando em 8.862 trabalhos diretamente relacionados ao tema, indicando que a Educação Infantil é um assunto amplamente presente nas investigações desse banco de dados. Também incluimos o descritor "Política da Educação Infantil", que resultou em um total de 214 trabalhos diretamente associados ao tema, abordando diversos aspectos, incluindo currículo, formação de professores, inclusão e financiamento. Entretanto, ao utilizar o descritor "Proinfância", localizamos 47 artigos que se relacionavam diretamente com essa expressão.

Para aprofundar nossa investigação, foi realizado uma busca com os descritores "Proinfância e Espaço", resultando em 14 trabalhos, demonstrando a diversidade de estudos sobre o Proinfância em diferentes áreas de pesquisa. Após a filtragem temporal entre 2017 e 2024, identificamos dez trabalhos, sendo seis na área de Educação e quatro na área de Arquitetura, Urbanismo e Design. A partir disso, foi realizado um primeiro recorte na área de

³ Disponível no site <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>.

Educação, com o intuito de afunilar os resultados e compreender melhor nosso foco de interesse. Para refinar ainda mais o estudo, inserimos na ferramenta de pesquisa as palavras "Proinfância e Avaliação Pós-Ocupação", resultando em três trabalhos, dos quais dois pertenciam à área de Arquitetura e Urbanismo e apenas um à área de Educação. Este último estudo foi escolhido para um novo recorte, dada sua relevância para nosso tema central.

Nesse processo, dentro desse recorte, foram indicados sete trabalhos, sendo um de 2017, um de 2018, três de 2019, um de 2021 e um de 2023. Os estudos a serem apresentados, cinco dissertações e uma tese, abordaram o Proinfância e as questões relacionadas às políticas de acesso, infraestrutura e espaços, com foco na qualidade e nas práticas desenvolvidas em unidades já construídas. No entanto, apenas um desses estudos utilizou como metodologia de análise a Avaliação Pós-Ocupação.

É importante destacar que o acesso à Educação Infantil de qualidade nem sempre esteve presente nas agendas governamentais. Em 2007, o Ministério da Educação lançou o Proinfância, com o objetivo de financiar a expansão das redes municipais de Educação Infantil, priorizando a construção, aquisição de mobiliário e equipamentos, bem como a reforma de instituições.

Dentro desse contexto, o Proinfância alinha-se com a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2001-2014, uma vez que assegura as estruturas e adequações físicas necessárias para garantir o direito das crianças à aprendizagem e ao desenvolvimento em ambientes de qualidade. O Proinfância foi concebido como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação, atuando como uma política que incentiva a expansão de vagas na Educação Infantil. Entre 2007 e 2017, foram estabelecidos convênios em 3.708 municípios de todos os estados do Brasil (Simões *et al.*, 2021). Contudo, com o golpe parlamentar de 2016, observou-se uma retração das ações do Proinfância e a redução dos recursos destinados ao programa.

Cabe destacar que, na atual conjuntura brasileira, a responsabilidade de ampliar o acesso às creches e pré-escolas recai primordialmente sobre os municípios, que enfrentam dificuldades que vão desde o dimensionamento adequado da demanda por vagas até a necessidade crescente de inclusão de grupos socialmente vulneráveis (Donati, 2021). Nesse contexto, o Proinfância não se configura como um fim em si mesmo para a expansão da Educação Infantil, mas como um meio que possibilita atender a um maior número de crianças nessa primeira etapa da educação (Donati, 2021; Martins, 2019).

O estudo realizado por Santana (2018) investigou a influência do espaço físico na prática pedagógica das professoras em unidades educacionais do Proinfância. Os relatos da

pesquisa elucidam a utilização dos espaços externos da escola na distribuição das atividades diárias, permitindo refletir sobre a persistência de uma prática centrada na sala de referência, herança dos modelos escolarizantes de outras etapas e modalidades de ensino. Nesse sentido, Endlich (2023) investigou espaços-ambientes externos como parte de duas políticas públicas destinadas à ampliação da Educação Infantil em edificações planejadas, construídas e equipadas para cuidar e educar bebês e crianças pequenas: o Proinfância – política nacional de 2007 – e o Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) – política carioca instituída em 2010 no Rio de Janeiro.

A autora Endlich (2023) buscou compreender os sentidos e significados atribuídos aos espaços livres de edificação pelos sujeitos da pesquisa – gestoras, professores e demais profissionais que atuam cotidianamente com agrupamentos de bebês e crianças pequenas. Em sua conclusão, o estudo aponta que os participantes compreendem o espaço-ambiente externo como um lugar de brincadeira, enfatizando a importância de que esses espaços contenham brinquedos, sejam amplos e promovam o contato com a natureza.

No que se refere à infraestrutura, Endlich (2021), Martins (2019) e Donati (2021), destacaram que o programa representa um avanço no contexto de financiamento para a construção e, conseqüentemente, para a expansão das instituições de Educação Infantil. Na mesma perspectiva, suas pesquisas abordam a relação entre o espaço escolar e as políticas públicas para a educação, buscando identificar as estratégias de organização e apontar fatores que interferem na construção dos espaços escolares, essenciais para a adequação às condições locais e para o desenvolvimento de um ambiente físico que favoreça os processos educacionais. Ao mesmo tempo, essas investigações contribuem para reafirmar a importância de novos estudos que valorizem a participação dos usuários, ouvindo suas avaliações em processos de planejamento futuros e na implementação de novas políticas de expansão da Educação Infantil.

A organização dos espaços e dos elementos físicos, assim como dos processos educativos, é intrinsecamente relacionada à infraestrutura educacional, desempenhando um papel fundamental no trabalho pedagógico (Donati, 2021). Nesse contexto, reforça-se a necessidade de que as políticas públicas de edificação para a Educação Infantil acompanhem tal compreensão, visando à efetivação de ambientes que promovam o brincar ao ar livre como um direito das crianças (Endlich, 2023).

Nessa perspectiva, o trabalho de Viana (2019), apesar de não se relacionar diretamente com os estudos sobre o Proinfância, evidenciou a compreensão de que o espaço carrega uma identidade, a qual se estabelece em relação direta com um contexto que abarca tanto seu

espaço físico quanto as relações sociais que ele desencadeia. Nesse sentido, as dimensões do espaço e do tempo afetam e constroem significados sobre a escola, entrelaçando-se nas dinâmicas dos grupos sociais e construindo o conceito de infância. Sua metodologia buscou acessar os sentidos e a percepção de lugar por meio de passeios na escola, dado que as crianças constroem significados em seu contato diário com o espaço escolar. A pesquisa revela a estreita relação entre espaços e identidades, destacando os sentidos construídos e compartilhados pelas crianças sobre a escola e a experiência de ser aluno.

Concomitantemente, Bento (2019), em sua pesquisa, analisou os ambientes de brincadeira na educação de crianças de três anos, visando contribuir para seu desenvolvimento integral. Bento (2019, p. 50) argumenta que as "experiências e ações da criança são ampliadas a partir do processo de interação ocorrido entre ela e o espaço, frente à organização do/a docente no planejamento pedagógico das ações de cuidar e educar". A pesquisa evidenciou a importância de considerar as opiniões e ações das crianças como sujeitos de direitos na organização dos espaços da instituição de Educação Infantil. Seus resultados apontam a existência de dissonâncias entre o que foi previsto no projeto arquitetônico e de engenharia e a ocupação e uso dos espaços no Centro de Educação Infantil, onde áreas destinadas ao brincar no projeto de edificação não eram contempladas no planejamento das profissionais da instituição.

Por conseguinte, Endlich (2023) propôs a necessidade de compreender o espaço-ambiente externo como um lugar de brincadeira, ressaltando que esses espaços devem conter brinquedos, serem amplos e promoverem o encontro com a natureza. Sua investigação reafirma a necessidade de que as políticas públicas de edificação para a Educação Infantil busquem efetivar ambientes que promovam o brincar ao ar livre, enquanto direito das crianças. Como resultado, foi possível relacionar o Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) com a política nacional do Proinfância, confirmando o repasse de recursos federais ao município do Rio de Janeiro para a implementação do EDI.

Outro aspecto observado nas pesquisas refere-se às fragilidades do Programa, como na gestão e monitoramento da execução do projeto e/ou da prestação de contas, além da escassez de estrutura organizacional adequada para o devido acompanhamento (Donati, 2021). Adicionalmente, os retrocessos podem ser evidenciados a partir dos dados que quantificam o número de obras canceladas e paralisadas, que em alguns casos superam o número de obras efetivamente concretizadas (Martins, 2019).

Mediante os estudos realizados pelos autores mencionados, compreendemos que o programa contribuiu significativamente para a expansão das vagas na Educação Infantil.

Contudo, foram identificadas dificuldades na gestão das obras, inadequações no projeto arquitetônico e desafios no desenvolvimento de projetos político-pedagógicos alinhados ao programa.

Assim, observa-se uma escassez de debate sobre a Avaliação Pós-Ocupação no campo da Educação e uma limitada discussão acerca da qualidade do ensino nas unidades do Proinfância. Os estudos não abordam o contexto político de retrocessos e ameaças às conquistas da sociedade em relação à Educação Infantil, o que representa uma lacuna a ser considerada em futuras pesquisas. Nesse sentido, a análise enfatiza a necessidade de estudos que valorizem a escuta dos usuários e investiguem o Proinfância dentro da trajetória das políticas de Educação Infantil, bem como em defesa dos direitos das crianças.

4 PERSPECTIVA TEÓRICA

A abordagem do Ciclo de Políticas proposta pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores constitui um aporte teórico-metodológico fundamental para a nossa pesquisa, com foco nos processos micropolíticos e no trabalho dos profissionais que lidam com as políticas no contexto das práticas (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994; Mainardes, 2006; Mainardes; Marcondes, 2009). Nesse sentido, buscou-se compreender a prática sob a perspectiva de Ball *et al.* (1994), onde “a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (Mainardes, 2006, p. 53).

No Brasil, o campo das pesquisas em Políticas Educacionais é relativamente novo, e a abordagem do Ciclo de Políticas “foi formulada por Stephen Ball e Richard Bowe e tem sido utilizada em diferentes contextos como referencial teórico-analítico para o estudo de políticas educacionais” (Mainardes, 2006, p. 47). O autor compreende o processo político como dinâmico e multifacetado, articulando as perspectivas micro e macro e suas interpenetrações, o que possibilita uma recontextualização da prática dos sujeitos. Assim, o Ciclo de Políticas contribui significativamente para a análise do espaço da instituição de Educação Infantil – o Proinfância – de uma maneira crítica, contextualizada e, ao mesmo tempo, flexível.

Ball fornece instrumentos que nos permitem realizar uma análise da política educacional em uma dimensão temporal ou sequencial, além de não linear. Por meio dessa perspectiva, buscaremos estudar e compreender o entendimento de diferentes atores – profissionais da Educação Infantil e familiares – que utilizam a unidade do Proinfância, acerca da qualidade desse espaço, suas possibilidades e/ou limitações, bem como ausências e/ou inadequações que podem apresentar.

Inicialmente, Ball *et al.* (1992; 1994) estabeleceram o Ciclo de Políticas a partir de três contextos básicos: (i) o contexto de influência, (ii) o contexto da produção do texto da política e (iii) o contexto da prática. Em 1994, Ball expandiu essa definição, acrescentando mais dois contextos: (iv) os efeitos/resultados da política e (v) a estratégia política.

O Ciclo de Políticas de Ball sugere uma ideia de circularidade, na qual não há um começo nem um fim. Apresentamos os contextos destacados por Mainardes (2006), ressaltando que, embora sejam instituídos didaticamente como separados, eles se entrecruzam durante o processo de construção das políticas. Neste estudo, no entanto, foi focalizado nos 3 (três) últimos contextos, por se alinharem mais estreitamente aos nossos objetivos de pesquisa. A

Figura 2 ilustra o Ciclo de Políticas de Ball e seus respectivos contextos.

Figura 2. Ciclo de políticas de Ball.



Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Bowe, Ball; Gold (1990).

Ressaltamos que a perspectiva do ciclo permite uma compreensão aprofundada dos espaços do Proinfância, considerando o processo inter-relacional, bem como a variedade de interpretações e reinterpretações realizadas por professoras e familiares. Nesse sentido, essa abordagem possibilita a percepção do papel dos contextos e das percepções de espaço apresentadas pelos envolvidos, além de refletir sobre o processo político como não linear, que se inicia desde a resolução de suas agendas até a implementação nos espaços designados. É importante notar que a política não é elaborada nem concluída no momento legislativo; todos os envolvidos atuam como autores, desde sua formulação inicial até sua “implementação” no contexto da prática.

Buscamos compreender o Programa incorporando os significados que os sujeitos da unidade de Educação Infantil em estudo lhe atribuíram. Nesse contexto, as professoras e familiares assumem um papel ativo na interpretação das políticas, mesmo que em posições distintas, uma vez que as políticas não são apenas implementadas, mas também sujeitas a interpretações e recriações, resultando em efeitos concretos.

A esse respeito, é possível refletir que cada instituição é reestruturada politicamente

de acordo com suas singularidades, necessidades e particularidades. Com base nessa abordagem, nossa análise possibilitou uma compreensão mais aprofundada sobre a qualidade do espaço educativo do Proinfância.

Articulando com o contexto anterior, “o contexto dos resultados ou efeitos preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual” (Mainardes, 2006, p. 54). Este pode ser interpretado como uma extensão do contexto da prática e apresenta uma distinção entre efeitos de primeira ordem (que se referem a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em locais específicos ou no sistema como um todo) e efeitos de segunda ordem (que se referem ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidades e justiça social). Assim, buscamos identificar nas falas dos sujeitos da pesquisa quais efeitos influenciaram as mudanças na prática ou na estrutura, bem como os impactos que essas mudanças geram nos padrões de acesso a essa política.

Por fim, “o contexto da estratégia política envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (Mainardes, 2006, p. 55). Neste trabalho, as respostas a essas questões refletem as mudanças e transformações nos espaços/ambientes, utilizando-se a proposição de garantir o acesso e ampliar a oferta de Educação Infantil, conforme a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE).

Em relação aos dois últimos contextos, Stephen Ball em 2009, sugeriu em uma entrevista que podem ser estudados dentro dos contextos primários. Assim, o contexto dos resultados/efeitos está relacionado ao contexto da prática (como uma extensão), enquanto o contexto da estratégia política pode ser investigado no contexto de influência (Mainardes; Marcondes, 2009).

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo apresenta os percursos trilhados na construção e realização desta pesquisa, com o intuito de proporcionar ao leitor uma compreensão teórico-metodológica que orientou as etapas de desenvolvimento da pesquisa, delineando a escolha do *lócus do estudo*, os procedimentos e os instrumentos colaborativos utilizados na sua construção e na coleta de dados.

O percurso analítico e sistemático, portanto, tem o sentido de tornar possível a objetivação de um tipo de conhecimento que tem como matéria prima opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividade (Minayo, 2012, p. 626).

5.1 SOBRE A PESQUISA QUALITATIVA

A presente pesquisa, em seu percurso metodológico, insere-se em uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender a dimensão subjetiva dos profissionais e familiares, expressa em suas falas. De acordo com especialistas da área,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes (Minayo; Deslandes; Gomes, 2016, p. 20).

A abordagem qualitativa, enquanto finalidade, permite obter “[...] a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar” (Minayo; Deslandes; Gomes, 2016, p. 72). Neste tipo de pesquisa empírica, busca-se aprofundar a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos investigados. Seu caráter flexível possibilita que os participantes respondam de acordo com suas concepções pessoais, ao invés de se moldarem a questões previamente elaboradas (Bogdan; Biklen, 1994). “O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (Bauer; Gaskell, 2015, p. 65).

Denzin e Lincoln (2006) defendem que a pesquisa qualitativa deve fazer parte da agenda acadêmica como geradora de resultados significativos nas investigações científicas, contribuindo para repensar e criar uma sociedade livre e democrática, evidenciando seu caráter crítico. Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2016, p. 62), a pesquisa qualitativa “possui um

papel interativo, permitindo a formação de consensos sobre determinado assunto ou a evidência de dissensos a partir das mútuas argumentações”. Ela propicia aos participantes um debate aberto sobre o tema, baseado na comunicação e na revelação de informações que possibilitem a compreensão de percepções, crenças e atitudes relevantes para a coleta de dados.

Assim, a vivência dos educadores junto às crianças, os sentidos que atribuem às suas experiências educativas cotidianas, suas interações sociais e suas práticas na sala de referência configuram-se como aspectos fundamentais da nossa pesquisa.

Por meio dos métodos mencionados, buscou-se alcançar os objetivos propostos em nossa investigação. Para tanto, recorreu-se aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, estabelecendo conexões e relações que nos permitam apontar as descobertas sobre o espaço da criança neste estudo. Dessa forma, o presente estudo utilizou a metodologia da Avaliação Pós-Ocupação (APO) como instrumento para a construção de dados no campo da pesquisa qualitativa.

5.2 METODOLOGIA DE REGISTRO - AVALIAÇÃO PÓS-OCUPAÇÃO (APO)

A Avaliação Pós-Ocupação (APO) é uma metodologia investigativa que delineia as relações entre pessoa e ambiente, por meio de um processo interativo, sistematizado e rigoroso de avaliação do desempenho do ambiente construído, após um período de sua construção e ocupação, a partir da perspectiva dos diversos grupos de atores ou agentes que o habitam (Rheingantz *et al.*, 2009).

A APO surgiu apoiada no compromisso com o desempenho ambiental do espaço construído, emergindo nos países desenvolvidos nos anos 1960 e no Brasil em 1984 (Ono *et al.*, 2018). Os tipos de pesquisa e trabalhos relacionados à APO têm predominância nas áreas de urbanismo e design, arquitetura e engenharia civil, focando em objetos específicos como conjuntos habitacionais, escolas e hospitais. A aplicação da avaliação em edifícios institucionais é de grande importância, especialmente ao considerar a possibilidade de retorno e feedback para projetos semelhantes.

Esse processo contribui tanto para a melhoria do espaço acompanhado quanto para o aumento da eficiência e aceitabilidade do ambiente. A APO busca relacionar o ambiente construído com o indivíduo e seu comportamento, caracterizando “a experiência do homem no lugar, ou o modo como cada local influencia a ação humana; como a presença humana confere sentido e significado a cada lugar” (Rheingantz *et al.*, 2009, p. 12).

Utilizando materiais e métodos próprios, a APO adota uma abordagem multi-métodos que permite a coleta de dados relativos à edificação, considerando as emoções na relação sujeito-ambiente do contexto observado. Destaca-se como uma metodologia participativa, que valoriza a escuta dos usuários a partir da experiência vivenciada nas edificações analisadas (Rheingantz *et al.*, 2009, p. 66-67). Portanto, trata-se de um conjunto de métodos e técnicas que diagnosticam fatores positivos e negativos do ambiente ao longo de seu uso (Romero; Ornstein, 2003, p. 26).

Para o seu desenvolvimento da avaliação, Ono *et al.* (2018) destacam que,

Os métodos qualitativos de coleta de dados tradicionalmente se compõem de uma série de instrumentos aplicados pelo especialista que incorporam ou não a opinião dos usuários, são eles: *walkthrough*; *wayfinding*; entrevistas individuais ou em grupo; grupo focal; poema dos desejos; métodos observacionais; discurso do sujeito coletivo (qualiquantitativo) (Ono *et al.*, 2018, p. 121).

Dentre os supracitados, foram selecionadas duas técnicas nesse estudo: 1. *Walkthrough* (passeio e entrevista acompanhados com a Coordenadora Pedagógica) e 2. a técnica de grupos focais, que permitiram coletar informações sobre a percepção e a satisfação dos usuários quanto ao ambiente construído, com as professoras e familiares das crianças.

5.2.1 Análise *Walkthrough*

De acordo com o método descrito por Rheingantz *et al.* (2009), durante o percurso dialogado, os observadores realizam uma entrevista, conhecida como percurso de reconhecimento ou ambientação. Para esse processo, podem ser utilizadas diversas técnicas de registro, como mapas, plantas, *checklists*, gravações de áudio e vídeo, fotografias, desenhos, diários, fichas, entre outros, abrangendo todos os ambientes considerados no estudo.

O *Walkthrough* fundamenta-se na utilização do ambiente físico como um elemento capaz de auxiliar pesquisadores e usuários na articulação de suas reações e sensações em relação ao edifício ou ambiente analisado. Quando realizado por um único pesquisador, recomenda-se a execução de dois percursos em sequência: um para anotar os resultados das observações e/ou gravar em áudio os comentários, e outro para fazer as fotografias (Rheingantz *et al.*, 2009, p. 28).

Para o levantamento das características físico-ambientais da instituição/edificação, uma representação da equipe gestora foi convidada como interlocutora da pesquisa, utilizando uma ficha de registro que possibilitou a identificação dos aspectos positivos e negativos dos ambientes analisados.

O *checklist* adotado como pré-teste incluiu os seguintes blocos temáticos (ambos descritos no Anexo A):

(a) Entorno:

- Funcionais: Inserção urbana, localização; transporte público; equipamentos de cultura e lazer; equipamentos educacionais; serviço e comércio; equipamentos de saúde;
- Técnicos ambientais: Acessibilidade; arruamento; calçamento; instalações elétricas; instalações hidrossanitárias; mobiliário urbano; vegetação;
- Estéticos formais: Paisagem urbana;
- Comportamentais: Condições de higiene e limpeza; apropriação do espaço público;

(b) Lote:

- Funcionais: Dimensões; implantação da unidade; capacidade de ampliação;
- Técnicos ambientais: Legislação; insolação; vegetação;
- Estéticos /formais: Relação com o entorno; personificação - aparência
- Comportamentais: Privacidade; segurança; condições de higiene e limpeza;

(c) Unidade (CMEI):

- Funcionais: Dimensões - área útil; compartimentação proposta; setorização proposta; área útil das salas; circulação; possibilidade de ampliação; pé direito
- Técnicos ambientais: Acessibilidade; mobiliário; iluminação natural; iluminação artificial; ventilação natural; acústico do ambiente; sinalização; estrutura; vedos; esquadrias/janelas; portas; cobertura; instalações elétricas; instalações hidrossanitárias; tampos, peças hidrossanitárias, metais; pintura; revestimentos verticais horizontais; sistema de aquecimento solar;
- Estéticos/ formais: Personificação - aparência; sinalização; qualidade estética; qualidade formal; relação com o entorno;
- Comportamentais: Privacidade em relação às salas;

E outras questões mais subjetivas foram propostas à coordenadora, tais como como: O que você considera importante neste ambiente ou lugar? O que parece estar funcionando? O que parece não estar funcionando? O que acontece ali? O que deve ser mantido? O que deve ser modificado?

5.2.2 Técnica de Grupo Focal

Na presente pesquisa, a técnica do Grupo Focal foi utilizada nas investigações em educação, uma vez que, “as entrevistas de grupo focal oferecem ainda a oportunidade de armazenar dados qualitativos relativos às percepções e opiniões de indivíduos selecionados” (Gomes, 2005, p. 282). O pressuposto metodológico é o “valor da interação, da troca de opiniões entre os participantes quando a reflexão de um pode influenciar o outro, provocar controvérsias ou permitir o aprofundamento de uma reflexão” (Minayo; Costa, 2018, p. 144).

O grupo focal tem uma sinergia própria, que faz emergir ideias diferentes das opiniões particulares. Há uma reelaboração de questões que é própria do trabalho particular do grupo mediante as trocas, os reassuramentos mútuos, os consensos, os dissensos, e que trazem luz sobre aspectos não detectáveis ou não reveláveis em outras condições (Gatti, 2005, p. 14).

Nessa perspectiva “ganha sentido o pressuposto de que o grupo focal tem como uma de suas maiores riquezas basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros sujeitos” (Backes *et al.*, 2011, p. 439). Portanto, o grupo focal permitiu que os participantes expressassem suas ideias, e ao facilitador, compreender a construção e discurso do grupo.

Para a construção dos dados foram necessários dois momentos. O primeiro realizado com as professoras da instituição e o segundo com os familiares, incluindo os pais e/ou responsáveis pela criança. O *locus* da pesquisa foi uma unidade em funcionamento do Proinfância, na Rede Municipal de Recife, com atuação do berçário ao grupo V da Educação Infantil. O objetivo foi de levantar questões acerca dos usos dos espaços como facilitadores do desenvolvimento infantil. Trata-se, portanto, de “uma técnica que favorece o aprofundamento de pesquisas sobre fenômenos sociais, por meio da expressão dos próprios investigados” (Smeha, 2009, p. 262).

Para a discussão das temáticas, o moderador conduziu o grupo com o objetivo de apreender os sentimentos expressos pelos participantes e manter o fluxo das ideias. Nesse sentido, para promover uma melhor integração e envolvimento, optou-se por uma disposição circular, visando facilitar a visualização de todos e a gravação dos registros. Para a realização da gravação da pesquisa, todos os participantes previamente autorizam por escrito (através do TCLE).

É importante ressaltar que o grupo focal visa à geração de ideias e opiniões espontâneas, sendo extremamente importante a participação de todos, porém sem coação. O moderador deve promover a discussão entre os participantes, sem perguntar diretamente a cada um deles, isto é, sem que a reunião pareça uma série de entrevistas individuais (Dias, 2000, p. 5).

Para a coleta de dados, foi realizada a técnica de grupo focal. A composição do grupo se deu por adesão da Secretaria de Educação. Após aceitação do respectivo órgão municipal, e verificando os critérios para realização da pesquisa (Apêndice A), a moderadora conversou com as gestoras da Instituição, a fim de fazer o convite para os docentes e pais de alunos da instituição para participarem da pesquisa. Os grupos desse estudo se subdividiram em:

Grupo 1 A – Composto por 6 (seis) professoras da Educação Infantil, sendo 1 (uma) do Berçário, 1 (uma) do Grupo I, 2 (duas) do Grupo II, 1 (uma) do Grupo III e 1 (uma) do Grupo V;

Grupo 1 B – Composto por 8 (oito) familiares, sendo 5 (cinco) mães, 1 (uma) irmã, 1 (um) avô e 1 (uma) avó (que também é Professora contratada na Instituição);

As discussões foram gravadas em áudio com a autorização dos participantes. Cada grupo contou com a participação de uma mediadora e uma observadora, e os participantes foram dispostos em círculo, o que proporcionou uma melhor visibilidade para todos e facilitou a gravação dos registros. As reuniões dos grupos ocorreram em momentos e horários distintos, em um local previamente estabelecido, respeitando a agenda e o descanso dos docentes e pais.

A pesquisadora mediadora propôs as temáticas para a discussão, mantendo sempre o foco e retomando a conversa em eventuais desvios. O grupo 1A teve uma duração de 1 (uma) hora e 14 (quatorze) minutos, enquanto o grupo 1B durou 33 (trinta e três) minutos e 53 (cinquenta e três) segundos. No início, a pesquisadora explicou como a técnica seria conduzida, permitindo que os participantes esclarecessem suas dúvidas antes da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE (Apêndice B). Em seguida, houve uma breve apresentação dos participantes, e as interações foram iniciadas a partir das questões propostas.

5.3 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS REGISTROS

Ao final da coleta, os dados foram transcritos, organizados e sistematizados para a realização da análise de conteúdo segundo Bardin (1977), a fim de qualificar as vivências dos sujeitos, bem como suas percepções sobre o objeto de pesquisa e seus desdobramentos.

A análise foi desenvolvida, num primeiro momento, com a organização dos registros em blocos temáticos definidos pelos objetivos do estudo. Após essa sistematização, para cada bloco, foi realizada uma categorização, buscando as regularidades e diferenças nas percepções dos participantes que participaram do estudo.

Com essa análise, a reflexão foi realizada no sentido de responder aos questionamentos

e atingir os objetivos do estudo.

5.4 O CONTEXTO DA PESQUISA: A REDE MUNICIPAL DO RECIFE

A presente pesquisa de campo foi realizada na Rede Municipal de Ensino de Recife (RMER), a qual, historicamente, tem enfrentado desafios na garantia do acesso das crianças à creche. Este fenômeno é resultado de mobilizações promovidas por mulheres, sindicatos e movimentos comunitários. Inicialmente, as crianças de classes mais abastadas eram atendidas em instituições privadas, enquanto as de classes menos favorecidas frequentavam instituições comunitárias e filantrópicas.

Ao reconhecer o direito das crianças a uma educação em creches e pré-escolas, o município, de forma gradual, integrou as creches ao sistema educacional. Entre 1993 e 1996, as creches municipais foram desligadas da Secretaria de Ação Social e incorporadas à Secretaria de Educação (Recife, 2015a). Desde 2009, o atendimento a crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos nas instituições de Educação Infantil da RMER enfrenta grandes desafios, com o objetivo de encontrar formas eficazes de assegurar que essas crianças tenham acesso e permaneçam em espaços educacionais públicos de qualidade (Recife, 2015b).

Nesse contexto, o município busca garantir tanto o acesso quanto a qualidade na Educação Infantil; no entanto, persistem desafios, como a universalização do atendimento para crianças de quatro e cinco anos e a ampliação das matrículas em creches, conforme as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. Assim, em colaboração com o Governo Federal e por meio do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Proinfância, Recife expande a rede física de Educação Infantil pública.

Nesse âmbito, com o suporte técnico e financeiro do programa, o município, por meio de convênios e adesões, construiu nove unidades seguindo as diretrizes de implantação da escola infantil fornecidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Brasil, 2008). O Quadro 1 apresenta as instituições do Proinfância no município.

Quadro 1. Instituições do Proinfância no Recife.

Unidades	Tipo de projeto	Endereços	Convênio
1- CMEI Dona Carmelita Muniz De Araújo	Tipo C	Rua da Mumbeca, nº 100, Chácara 10 de junho, Guabiraba	Convênio FNDE

2- CMEI Celeste Vidal	Tipo C	Jardim eldorado. Nº 275-4, sítio dos macacos, guabiraba	nº 7024111/2010
3- Creche Escola Ariano Vilar Suassuna	Tipo A	Rua manuel de medeiros s/n campos ufrpe, dois irmãos	
4- CMEI Alcides Restelli Tedesco	Tipo B	Rua fausto cardoso, nº 653, madalena	
5- Creche Escola Governador Eduardo Campos	Tipo A	Rua Vale do Cariri, s/n, UR 05, Ibura	
6- Creche Escola 8 De Março	Tipo A	Rua Engenho Bulhões, s/n, Ibura. (Próximo ao posto total da av. Dois rios e antes do condomínio vale Dois Rios)	
7- Creche Escola Miguel Arraes de Alencar	Tipo C	Rua Aristonio de Oliveira, n. 189, Iputinga.	Obra Aprovada pelo FNDE, termo de compromisso 202969/2012
8- Creche Escola Tancredo Neves	Tipo C	Rua Doutor José Rufino, s/n, Barro	
9- Creche Escola Sérgio Loreto	Tipo C	Rua do Muniz, 462, São José	

Fonte: Arquivos da Secretaria de educação do Recife (2021).

Em 2015, foi aprovado o Plano Municipal de Educação do Recife (PME), descrito na Lei n.º 18.147/2015, que constitui o principal instrumento norteador da Política Educacional da Cidade do Recife, com vistas ao alcance de patamares adequados de qualidade e equidade na Educação com vigência por 10 (dez) anos, de 2015 a 2025. No ano de 2021 foi realizada a 12ª Conferência Municipal de Educação (COMUDE) para apresentação de dados oficiais, entre os anos de 2016 e 2019 (Recife, 2023). Durante o monitoramento do Plano, foram observadas a evolução das Metas e Estratégias, descritas no Quadro 2.

Quadro 2. Monitoramento da Meta 01 em Recife do PME.

Meta 1: EDUCAÇÃO INFANTIL

TEXTO DA META	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender 70% (setenta por cento) da demanda das crianças de até (três) anos até o final da vigência deste PME.		
	INDICADORES	PERCENTUAIS	
		LEI	DADOS OFICIAIS
Indicador 1A: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.		100%	91,04%
Indicador 1B: Ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender 70% (setenta por cento) da demanda das crianças de até (três) anos até o final da vigência deste PME.		70%	29,85%
Base de dados referente ao ano de 2018 - PNAD Contínua Educação.			
PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - IBGE			

Fonte: Documento de Memorial da XII Conferência Municipal de Educação do Recife referente ao período entre os anos de 2016 e 2021 (Recife, 2023).

Apesar das numerosas conquistas tanto no município quanto em nosso país, enfrentamos desafios significativos para consolidar a Educação Infantil como um direito para todas as crianças. Ao final do decênio do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, o relatório do quinto ciclo de monitoramento de 2022, publicado pelo INEP/MEC (Brasil, 2024), revela o progresso na cobertura da Educação Infantil, com taxas de 37,3% (trinta e sete por cento) para crianças de até 3 (três) anos e de 93% (noventa e três por cento) para aquelas de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos.

Em relação às conclusões sobre a evolução dos Indicadores 1A e 1B, relevantes para o monitoramento da Meta 1 do PNE, destacamos alguns aspectos:

- A meta para o Indicador 1A não foi alcançada em 2022, com um percentual de 93%. Este dado mais recente representa uma queda em comparação a 2018 (93,7%) e 2019 (94%), sugerindo possíveis impactos da pandemia de COVID-19.
- O Brasil registrou cerca de 1,1 milhão de crianças de 0 a 3 anos a mais atendidas em escolas e creches. Essa variação resultou em um aumento de 9,4 pontos percentuais na taxa de cobertura, atingindo 37,3% até 2022. No entanto, é importante ressaltar que, apesar desse avanço, a meta estabelecida de alcançar uma taxa de cobertura de 50% não foi atingida até o final do período analisado.

Por fim, diante deste cenário, o relatório evidencia que, embora parte desse progresso se deva à redução da demanda, resultante da diminuição da população em idade pré-escolar no Brasil, os dados sugerem a necessidade de políticas que incentivem os municípios a priorizarem o atendimento em creches para crianças de famílias de baixa renda.

5.5 O LÓCUS DA PESQUISA: O CMEI PROINFÂNCIA

Esta pesquisa de campo teve como *lócus* de investigação um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) que integra a Rede Municipal de Educação do Recife, localizado na zona oeste da cidade. O CMEI atende crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos e foi inaugurado em 22 de maio de 2013, com 180 (cento e oitenta) crianças matriculadas em seis salas. As instalações incluem berçário (com lactário e fraldário), Grupos I, II e III em horário integral, e os Grupos IV e V com turnos matutino e vespertino.

A unidade possui um espaço amplo, que compreende refeitório, biblioteca, jardins, parque de areia com brinquedos estruturados, parque de madeira, parque de pneus, área para animais de estimação, pátio coberto, espaço de lazer, espaço multiuso e de leitura, além de um quadro de serviços gerais e merendeira adequados às necessidades da instituição, anfiteatro e sala de informática.

Atualmente, o CMEI possui 9 (nove) salas de referência, e tem sido construídas novas salas para atender à crescente demanda. No período da pesquisa (novembro de 2023), a unidade estava em reforma, com uma estrutura arquitetônica, material e de pessoal que propiciava fluidez no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Alguns ambientes foram reestruturados para melhor atender às demandas educacionais.

A unidade participa do Projeto Unidade Amiga da Primeira Infância (UAPI), sendo uma das 3 (três) instituições educativas selecionadas pelo município. Este projeto, oferecido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), reconhece unidades municipais que se destacam no atendimento a crianças de zero a seis anos e suas famílias. Durante um período de 18 (dezoito) meses, o projeto promove um trabalho conjunto das secretarias de Saúde e Educação, visando analisar melhorias na qualidade do atendimento à Primeira Infância.

O CMEI está situado em uma localização privilegiada, em área urbana ao lado de uma das principais avenidas do município, cercado por espaços de lazer como o Compaz Miguel Arraes, que abriga cursos e atividades culturais, esportivas e de lazer para os moradores da região.

Nas proximidades, existem 2 (dois) espaços dedicados às crianças: o Centro de Referência da Primeira Infância do Recife (CRIAR), que atua de forma integrada com creches e escolas da região, visando o fortalecimento da Educação Infantil e o desenvolvimento infantil em diferentes contextos. Já outro espaço, compreende a Praça da Infância, a segunda a ser inaugurada na cidade, que conta com passeios, rampas e brinquedos em uma área de 490 m² (quatrocentos e noventa metros quadrados). Essa praça serve como ponto de encontro e

lazer para a comunidade, potencializando o espaço como um lugar de brincadeira para as crianças.

5.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Com a finalidade de resolver questões acerca da pesquisa com seres humanos, a ética surge em diferentes instâncias durante seu processo, que compreendem o contexto, as instituições, os pesquisadores, os participantes, como também as consequências éticas de decisões (Hermann, 2019).

O compromisso ético na pesquisa tem como objetivo preservar os direitos e interesses dos participantes. Assim, em nossa investigação, as reuniões dos grupos focais e entrevistas foram iniciadas com a apresentação e leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). Durante essa etapa, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e as finalidades para as quais as informações seriam utilizadas, garantindo o sigilo da identidade dos participantes.

É importante ressaltar que participaram da pesquisa apenas aqueles convidados que assinaram o termo de compromisso (Apêndice B), e que tinham a liberdade de desistir de participar e retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo em relação ao pesquisador, constrangimento aos demais participantes ou dificuldades com a instituição.

Dessa forma, “os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos. Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 75).

Portanto, salienta-se que essa investigação tem o intuito de contribuir com os estudos no âmbito das infâncias e nas ações políticas e educativas de qualidade em prol das melhorias e ofertas de instituições de Educação Infantil.

6 PERCEPÇÕES DO OLHAR DOCENTE E DA FAMÍLIA

Neste capítulo, os registros coletados ao longo da pesquisa são apresentados, discutindo as ideias que emergem sobre o espaço e suas possibilidades, a partir da perspectiva de professoras e familiares de crianças de uma instituição de Educação Infantil, partindo do pressuposto de que esses são atores fundamentais nas vivências dessas crianças.

6.1 ESPAÇOS DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL ENTRE NARRATIVAS DE PROFESSORAS E FAMILIARES DAS CRIANÇAS

Consideramos pertinente enfatizar que, embora alguns autores tratem as temáticas “espaço” e “ambiente” de forma articulada, elas apresentam particularidades que não podem ser ignoradas. Ressalta que temos ciência das diferenças entre as concepções que as envolvem, uma vez que estão intimamente relacionadas. O espaço refere-se aos locais para as atividades, seus objetos, mobiliários, materiais e decoração. Já o ambiente refere-se ao conjunto de espaço físico e às relações de afeto e interpessoais estabelecidas entre as crianças, entre as crianças e adultos e entre as crianças e a sociedade nesse espaço (Barbosa, 2006; Barbosa, Horn, 2008; Forneiro, 1998; Horn, 2004).

Mediante a busca por compreender as temáticas analisadas nesta seção, concordamos com a autora Forneiro (1998), ao pontuar que o ambiente escolar possui quatro dimensões definidas, que se inter-relacionam entre si. Sendo elas: i) dimensão física: refere-se ao aspecto físico e material do ambiente, suas condições estruturais, objetos e a sua organização; ii) dimensão funcional: refere-se a forma de utilização dos espaços e materiais, sua polivalência (funções que assume) e as atividades que se destinam; iii) dimensão temporal: refere-se a organização do tempo e a utilização dos diferentes espaços, tempo das diferentes atividades ligados ao espaço onde se realiza e; iv) dimensão relacional: refere-se às relações que são estabelecidas nos diferentes espaços (acessos, estabelecimento das normas, agrupamentos para realização das atividades e participação do professor).

Para analisar as percepções e compreender como as professoras e familiares ressignificam a estrutura e a organização dos espaços educativos, foi necessário ir a campo a fim de conversar com esses sujeitos. Os diálogos nos grupos focais com os participantes permitiram perceber diferentes maneiras as ideias do espaço e como eles configuram as vivências cotidianas com as crianças nesses ambientes para as práticas educativas. Sobretudo, possibilitou perceber diferentes olhares que se sobrepõem ao ser criança, em suas interações

e participações, enquanto sujeitos de direitos. Assim, evidenciando uma concepção de criança ativa, competente e agente do seu próprio desenvolvimento, bem como de sua cultura de pares.

A consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a sua constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 20).

A análise das falas foi organizada seguindo quatro temáticas: espaço e prática pedagógica; espaço e brincadeiras; espaço e cuidado; e espaço e condições de trabalho docente. Foram abordadas questões contemporâneas, problematizando as dimensões do ambiente, conforme descrito anteriormente pela autora Forneiro (1998). Além disso, foi explorada as vivências das professoras e familiares com as crianças. Os sentidos que atribuem às suas experiências educativas foram investigados, assim como, suas interações sociais e as práticas vivenciadas na sala de referência, nos espaços internos, externos e fora da instituição de Educação Infantil. Nesse sentido, essa pesquisa foi além das questões físicas e materiais da instituição, buscando compreender as interações e relações estabelecidas pelos sujeitos.

6.1.1 Espaço e prática pedagógica - o que dizem as professoras

Ao dialogar sobre a ideia de espaço, as professoras atribuíram qualidades que revelam uma percepção da prática interligada ao ambiente. Elas caracterizaram o espaço como um fator importante que contribui para a rotina educativa das crianças. Ao planejar sua organização física e social, o espaço pode estimular interações e explorações diversas, fundamentais para o desenvolvimento infantil, uma vez que:

Espaço, ele contribui para a prática pedagógica, é a nossa, a gente tem um pensar, né. É a gente primeiro que planeja, aí tem a nossa prática ali, o que é pensado e o que é possível. Mas aí você tem um espaço que ele é diversificado e que ele proporciona possibilidade da sua prática. Isso contribui para a gente, por exemplo, no dia a dia, a gente aqui (GRUPO FOCAL 1A – PROFESSORAS).

A gente tem uma vantagem muito grande, a nossa creche ela é muito grande, a gente tem vários parquinhos, a gente tem um jardim, a gente tem um lugar que pode bichinhos, então, tem várias possibilidades de espaços e aí eu digo, isso contribui com a minha prática (GRUPO FOCAL 1A – PROFESSORAS).

De acordo com a opinião das professoras, o espaço faz parte da própria configuração da prática pedagógica, ou seja, a prática pedagógica é situada espacialmente, sendo o próprio planejamento uma função do espaço. Dessa forma, o espaço está atrelado às boas práticas pedagógicas e passa a ser a condição para a organização de um ambiente privilegiado de trocas

permanentes e de comunicação. Esses posicionamentos nos conduzem a algumas reflexões sobre os espaços enquanto promotores de interações e de brincadeiras, eixos articuladores das DCNEIs (Brasil, 2009; 2010). No trecho já citado e nos próximos, observamos a relação existente entre a prática e as interações no espaço destinado às crianças:

Quando você tem um espaço maior, você tem a possibilidade de trabalhar com várias salas ao mesmo tempo, né! O que é interessante ali, que no refeitório a gente consegue juntar todas as salas, então os meus são um grupo um, eles olham para o grupo cinco [...] e brincam juntos e aí, nessa troca, os meus aprendem as brincadeiras dos de [...], só que nessa troca, os de [...] cuidam dos meus e eu lembro que eu tinha uns alunos do grupo um, que eles batiam nos meninos do grupo cinco e os do grupo cinco falavam assim: - ô tia ele bateu em mim, mas eu não posso dar nele, porque ele é um bebê. E era muito engraçado, porque essa troca só era possível, porque eles tinham espaço para se encontrar, eles tinham espaço para brincar juntos, né. E você não vê isso, né, em locais que você não tem um espaço, essa interação, isso! Então o espaço, ele é importante para que a gente possa reunir variados grupos e que eles possam interagir e mostrar, o que um sabe, o que o outro não sabe [...] então essa interação, essa troca só são possíveis porque a gente tenha um refeitório, porque a gente tem um parquinho, porque a gente tem espaços grandes, onde a gente pode reunir todo mundo (GRUPO FOCAL 1A – PROFESSORAS).

Nesse contexto, observamos que crianças de diferentes faixas etárias se alimentam no mesmo ambiente e horário, o que propicia uma maior oportunidade de socialização e interação com colegas de outras salas. Essas construções revelam a potencialidade dos espaços e a influência que eles exercem, tornando-se elementos norteadores das propostas e metodologias utilizadas pelas professoras de Educação Infantil.

Nesse relato, podemos identificar as dimensões do ambiente: a relacional (por meio das relações estabelecidas e dos diferentes agrupamentos), a funcional (as diversas funções do espaço) e a física (as condições estruturais e dimensionais do ambiente). Outra forma de caracterizar as relações estabelecidas nos espaços, conforme relatado pelas professoras, é exemplificando experiências com as crianças:

Se o espaço proporciona que eles interajam com diferentes faixas etárias, isso é bom para o desenvolvimento deles. Porque aí eles vão desenvolver o cuidar com os menores, vão aprender brincadeiras diferentes com os maiores, isso vai ser importante para vivência deles, pro desenvolvimento, mas assim interagir, eles interagem de qualquer jeito, até na sala, eles fazem um ônibus e vira uma experiência bem legal, então eles interagem muito entre si (GRUPO FOCAL 1A – PROFESSORAS).

Aqui eles têm a oportunidade de interagir com crianças de outras idades, eles querem tomar conta dos meninos do grupo um, eles querem fazer as estripulias dos meninos do Grupo cinco, porque ele já vê que é uma brincadeira diferenciada da deles, sim (GRUPO FOCAL 1A – PROFESSORAS).

Se for fazer algum trabalho do lado de fora da sala, por exemplo, no refeitório, a gente fez um trabalho assim com pinturas, então colocou um papel na mesa inteira e ali todo mundo foi pintando junto e todo mundo trocava as cores. Criaram cores e o outro dizia, essa cor fica legal e foram pintando, a cor que ele fez ficou bonita e aí o outro empresta, a cor que fez, e existe essa troca que foi bacana esse trabalho

que a gente fez, foi recentemente das pinturas (GRUPO FOCAL 1A – PROFESSORAS).

Percebe-se nas falas supracitadas as dimensões: funcional, relacional e física, que se inter-relacionam à medida que exemplificam a forma de utilização dos espaços, as interações estabelecidas, sua estrutura e a organização utilizadas para o trabalho/ experiência acontecer. Nessa direção, destaca-se que Horn (2004) que apresenta o entendimento do espaço e de sua interferência para as crianças, destacando que o “espaço poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas” (Horn, 2004, p. 35).

6.1.2 Interações segundo os familiares

No que diz respeito às falas dos familiares, suas percepções sobre as interações desenvolvidas no espaço estão atreladas às atividades vivenciadas dentro da instituição. Um aspecto presente neste e em outros registros é a ênfase na ordenação dos espaços, que se destaca na medida em que sua organização pode influenciar o ambiente pelas possibilidades de interação oferecidas durante as práticas pedagógicas. Notamos também uma comunicação efetiva entre a creche e família, não apenas de forma presencial, mas com devolutivas, por parte das professoras por meio de fotos ou vídeos nos grupos de *WhatsApp*.

Já tem o banho de mangueira também que eles tomam no solário, eles botam as outras turmas também lá, tomam banho de mangueira, de piscina, ela manda mandar a roupa de banho e eles botam no banho e isso é muito bom. E no berçário eles às vezes fazem atividade com as crianças com frutas, arroz, feijão, farinha, eles botam várias coisas pra ver se os bebês sentirem e eu vi essas atividades com meu sobrinho, aí eu vi a atividade e eu super amei que a atividade é bem interessante e eles se melam eles se sujam, uns ficam agoniados com algumas coisas outros já não querem saber metem a mão mesmo isso é muito gostoso de se ver porque ali você vê eles ajudando sua criança a interagir, a conhecer o mundo a conhecer o que é a vida, ter sensibilidade na mão, isso é muito bom! Sem contar não só presencial como whatsapp, eles mandam fotos do que eles fazem, as habilidades deles, isso é bom para as famílias também, sempre deu certo, sobre alguma atividade na escola eles dão o retorno (GRUPO FOCAL 1B – FAMILIARES).

Está tudo no lugar certo, acho que fizeram o parque de areia no lugar certo que é justamente no final da creche que assim, a areia não vim tanto e em relação a limpeza os funcionários deixa tudo organizado está tudo no seu lugar certo foi uma creche muito bem elaborada (GRUPO FOCAL 1B – FAMILIARES).

Essas questões trazem reflexões sobre os aspectos que envolvem os espaços de Educação Infantil. Nas falas dos familiares, identificamos a inter-relação nas dimensões propostas por Forneiro (1998), especialmente as dimensões funcional e relacional. Ao discutirem a organização do espaço, evidenciam o tipo de currículo que norteia as práticas

educacionais. As atividades e brincadeiras compartilhadas são percebidas como fundamentais para a construção das interações e do desenvolvimento das crianças, mas não esgotam o objeto em questão. Pelo contrário, abrem precedentes para discutirmos elementos que expressam as percepções sobre o brincar.

6.1.3 Espaço e brincadeiras: entre as narrativas do cotidiano da Educação Infantil

Nesta seção, buscou-se tratar a discussão sobre a brincadeira e o espaço, resgatados na interlocução dos depoimentos dos familiares, professoras e conteúdos teóricos. A temática da brincadeira foi mencionada de forma vinculada ao currículo e ao processo do desenvolvimento da criança, decorridos nos espaços por meio das experiências e interações no ambiente da creche.

Inicialmente, destacamos que as falas das professoras revelam uma compreensão de que a brincadeira e a interação são eixos estruturantes do currículo, tanto no que diz respeito ao currículo formal quanto ao oculto. Com base nesses depoimentos, ressaltamos as quatro dimensões do ambiente (relacional, temporal, funcional e física) propostas por Forneiro (1998). Esses elementos não são estáticos; o ambiente se manifesta na medida em que essas dimensões interagem entre si. Outrossim, afirmam que:

Se a gente for pensar no currículo formal, a gente pensa logo em BNCC, até porque quando a gente abre o nosso diário online, a gente tá lá com os campos de experiência e com as habilidades e aí a gente tem uma gama de opções, mas eu só vou poder trabalhar corpo, gesto e movimento, por exemplo, se eu tiver um espaço legal na minha escola. Porque se não, muita coisa que está ali, talvez eu não consiga desenvolver na minha prática, no meu currículo real, na minha sala de aula. Porque eu não vou ter a possibilidade de...e quando você fala em BNCC, você pensa assim nos direitos de aprendizagem da criança, né? Brincar, interagir... e lógico que interagir, brincar, a criança brinca em qualquer espaço, ela interage em qualquer espaço. Eu percebo isso quando levo os meus alunos para o refeitório, eles já começam a conversar com o fulaninho de lá (GRUPO FOCAL 1A – PROFESSORAS).

Por isso que tem o currículo oculto, aquele que a gente (não tá lá oficialmente, mas tá impregnado dentro da professora) a gente sabe que as crianças elas têm que ter contato com isso, para poder elas de alguma forma elas processar isso aí, então assim, aí a gente pode trabalhar essa questão da frustração, né (GRUPO FOCAL 1A – PROFESSORAS).

E assim eles interagem e brincam, é natural da criança interagir e brincar. Mas que o espaço ele facilita esses direitos de aprendizagem e o desenvolvimento desse currículo, que é como [Nome preservado por questões éticas] disse: a gente pensa em currículo a gente pensa em BNCC, que é o currículo. Então você vai pensar em campos de experiências, você vai pensar em direitos de aprendizagem. Então, se você tem um espaço que proporciona um brincar mais explorativo, o interagir, então, é muito melhor! (GRUPO FOCAL 1A – PROFESSORAS).

Essas colocações apontam que o currículo da Educação Infantil não é formado por conteúdos prontos e nem fragmentados a serem transmitidos para as crianças. Sua organização deve ser compatível com os eixos norteadores: interações e brincadeiras, reconhecendo a criança como sujeito ativo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mencionada pela professora é um documento de caráter normativo que estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB).

O currículo oculto, conforme mencionado pela docente, refere-se às atitudes e valores transmitidos, de forma subliminar, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Esse conceito é abordado no documento "Currículo, Conhecimento e Cultura" (Indagações sobre o Currículo, 2008), integrando diversos temas relacionados ao conhecimento de si, do outro e às questões da sociedade contemporânea. Uma das maneiras de concretizar as interações e brincadeiras no currículo é através da organização do espaço da sala de aula. Este espaço deve, portanto, promover a descentralização da figura do adulto, possibilitando maior autonomia às crianças e ampliando as oportunidades para vivenciar o brincar.

O brincar é imprescindível no trabalho com a Educação Infantil, ao compreendê-lo como direito e atividade principal da criança. Nesse sentido, a professora em sua ação pedagógica poderá oferecer ambientes que estimulem diversas experiências de aprendizagem e de convívio social. Essas questões ficam claras nas falas das professoras:

A gente entende que a brincadeira, ela é muito importante para as crianças, porque é na brincadeira que elas podem aprender, elas se expressam, até assim é uma psicanálise brincando! Porque ali ela está lidando com aquela situação então a gente percebe que isso é muito bom para as crianças (GRUPO FOCAL 1A – PROFESSORAS).

A gente vê que a brincadeira, eles estão aprendendo com aquilo ali, eles estão, às vezes é vendo como lidar com aquilo, porque também tem a questão de a brincadeira ser coletiva, né. Ser mais de uma criança, então, se a gente vê que a criança, ela trata daquele sentimento, trata daquela ação. Não, não é assim que faz, é assim... (GRUPO FOCAL 1A – PROFESSORAS).

Assim a gente vê que brincadeira é muito importante, porque a gente entende como educador, os pais é que não entendem muito: - ah, vai pra creche só pra brincar; - faz nada só brinca; - brincou muito hoje, não foi? - mas também só brinca, né? Mas assim, eles não entendem que o brincar tem essa questão é do desenvolvimento, tem a questão do aprendizado, né? Então, assim, a brincadeira, é muito importante (GRUPO FOCAL 1A – PROFESSORAS).

A partir do exposto, as professoras reconhecem a importância da brincadeira como atividade predominante da infância, para a tomada de consciência e formação de planos para vida real e do imaginário. Segundo Wajskop (1996), a brincadeira é uma atividade social

infantil das quais as características imaginativas e sociais dão significado ao cotidiano da vida. As crianças durante uma brincadeira podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano sem pressões situacionais. É no brincar que a criança estabelece atitudes sociais que correspondem a determinadas situações em sua vida cotidiana, reinterpreta os conceitos adquiridos, vivenciando sentimentos e realizando ações diante do que veem e ouvem do outro.

Ademais, ao falarem sobre a brincadeira, as docentes destacam que as famílias muitas vezes não reconhecem sua real importância para a educação das crianças. No entanto, ao analisarmos a fala de uma mãe, percebemos que essa percepção tem se formado ao longo do tempo. Sua narrativa desconstrói estigmas e revela um reconhecimento dos agenciamentos vividos pelas crianças na creche, ressaltando que as brincadeiras e atividades realizadas na instituição possuem valor educativo e são relevantes para o desenvolvimento infantil. Essa visão desafia a ideia de que, enquanto brinca, a criança não está fazendo nada.

Eu acho que é um espaço muito bom pra criança, porque criança precisa de espaço, então, eu acho que as salas são todas climatizadas e isso ajuda bastante e as crianças não sofrem com isso, é às vezes eles fazem algumas atividades diferentes com as crianças é isso bom ajuda muito, minha filha chega em casa, o banho de mangueira essas coisas assim, eles aqui tem os bichinhos também que eles arrumaram para colocar, isso é muito bom pra criança, conviver com bicho, eu gosto eu particularmente, convivia com galinha, com pato no quintal de casa então acho muito legal porque ajuda a criança a se adaptar aos animais e não maltratar e aí a partir do momento que a criança aprende a não maltratar os animais ela vai aprender também a não maltratar outras pessoas e isso é bom, eu gosto disso, é eu acho que é isso (GRUPO FOCAL 1B – FAMILIARES).

Para além das caracterizações trazidas, percebe-se uma relação positiva com o espaço da instituição, ao retratar sua extensão e aconchego. O espaço é visto como território de possibilidades com vistas às construções sociais e desenvolvimento integral das crianças. Isto porque, ao exemplificar atividades de convívio com animais, observamos um registro significativo de memória afetiva da mãe, comparando sua própria infância e tendo em vista práticas futuras para a criança, de respeito e cuidado tanto com animais quanto com as pessoas.

Nessa direção, Brougère (2010, p.112) afirma que é preciso levar em conta as outras contribuições, tudo aquilo que propicie à criança pontos de apoio para sua atividade lúdica. Nesta perspectiva, junto a narrativa anterior, podemos enfatizar Forneiro (1998, p. 233) quando exemplifica que “o ambiente “fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes. Concomitantemente a essa reflexão, podemos identificar as dimensões do ambiente aqui presentes, como: a física, à medida que caracteriza as qualidades e condições estruturais; a relacional, quando trata das

brincadeiras coletivas entre as crianças e seus pares, e a dimensão funcional, à medida que é associada a uma intencionalidade de aprendizado e cuidado.

No mesmo sentido, percebesse que a dimensão física é mencionada nas entrelinhas, tanto para a qualidade, como na adaptabilidade do mobiliário pensado para a real necessidade das crianças, sendo este espaço, construído com vistas ao desenvolvimento e autonomia delas.

É um espaço muito bom para uma creche, as salas são bem divididas, o tamanho, em relação aos banheiros também, dentro das salas dos pequeninhos tem um banheiro já dentro da sala, então ajuda muito as professoras a trocar, a dar banho, quando a criança faz as necessidades, né, em relação ao tamanho do espaço do parquinho é bom também que os brinquedos ficam numa distância boa que as crianças não ficam batendo uma na outra, tem espaço para brincar e ainda tem o Compaz do lado(...) final de semana eu trago e quando larga ele quer ir logo pra ir pro parquinho. O meu quando chega de manhã pede logo pra ir pro parquinho, eu digo não, tá atrasado já, ele diz só um pouquinho de manhã cedinho ainda está frio, depois quando vai dando o horário, só no final da tarde, porque 11h30 quando eles largam ainda tá muito Sol quente (GRUPO FOCAL 1B – FAMILIARES).

A ele gosta demais, tem um priminho dela que estuda aqui, ele diz: - mamãe eu vi [...], chamei ele, só que não pode brincar, porque tem o intervalo de cada sala, mas ele brinca muito com o coleguinha dele com o filho dela (aponta para outro familiar que participa), ele só vive falando de cada um coleguinha (GRUPO FOCAL 1B – FAMILIARES).

Tipo assim a educação que eles tem aqui fora do colégio, na quadra que eu acho que tem colégio que não tem (aponta para a direção do COMPAZ) esse daqui ele vem, que assim ele é meio fortinho, aí ele desenvolveu, ela fica dizendo:-[...] desenvolveu nessa educação, nessa aqui e ele quando chega em casa ele diz, mainha fez assim, olha mainha tia [...] fez assim, ele explica mesmo e eu acho o objetivo que assim é muito legal o desenvolvimento (GRUPO FOCAL 1B – FAMILIARES).

Outra forma de reconhecer a importância da brincadeira e do espaço institucional, segundo os familiares, refere-se às áreas de lazer ao redor da creche. Próximo à instituição, encontra-se a Praça da Infância, um projeto que transforma o local em um espaço de brincadeira para as crianças. Além disso, o Centros Comunitários da Paz (COMPAZ) oferece serviços de cidadania, incluindo uma unidade das Bibliotecas pela Paz, esportes na quadra poliesportiva e atividades lúdicas e interativas. Também ao lado, está o CRIAR, o primeiro Centro de Referência da Primeira Infância do Recife, que é totalmente voltado para o desenvolvimento das crianças, oferecendo atividades ricas em ludicidade e interatividade em diversos ambientes.

As professoras compartilharam exemplos de dinâmicas vivenciadas com as crianças nos espaços externos da creche, destacando brincadeiras, pesquisas e exploração. Assim, é no brincar que as crianças constroem relações, superam desafios e levantam hipóteses, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação. Segundo Horn (2017), é fundamental organizar

contextos significativos nos espaços externos, utilizando diferentes materiais que incentivem as crianças a interagirem umas com as outras.

No espaço a gente pode fazer os nossos [...] circuitos, se tiver um espaço pequeno para um circuito fica difícil, né? Mas a gente fez um circuito ali no pátio que foi muito divertido, a gente pode usar bambolês, a gente pode usar túneis, escorrego, eles escorregaram, entraram em túnel, assim, essa foi uma das brincadeiras que a gente fez no circuito, isto foi muito bom, aí eles puderam desenvolver várias habilidades assim, o correr, o abaixar, o levantar, sabe? Desceu do escorrego, passou por baixo de outra coisinha, colar, a gente fez uma atividade fica bem interessante nesse sentido. Quando não for o circuito, existem outras brincadeiras que a gente faz de reunir para leitura, por exemplo: aí para não ficar só na sala de aula, então vamos para o pátio, a gente se senta no pátio, faz uma leitura e tem a biblioteca também (GRUPO FOCAL 1A – PROFESSORAS).

É engraçado, então assim é muito bom, principalmente na hora da brincadeira na hora do solário, aí as crianças, os bebês eles que são menores, eles ficam observando para poder fazer, então assim você vê que tem um aprendizado, que tem uma, é, como posso dizer, eles adquirem conhecimento com aquilo ali, então é muito importante porque às vezes uma brincadeira eles ficam olhando as crianças se movimentarem, como descer o escorrego, eles ficam olhando, então assim é muito bom, porque as crianças elas aprendem com essa questão da troca (GRUPO FOCAL 1A – PROFESSORAS).

Contribuem muito para a prática é porque enquanto eles vão lá nos barulhinhos deles, nas conversas aqui e ali, a gente vai observando e vendo o que é que está sendo construído ali por eles(...) assim, e é prazeroso da minha prática, ver nesse tipo de atitude das crianças e ter essa liberdade de vê-los, agir assim, é bem diferente. Então, o espaço proporciona que eu posso realmente, como disse [...] desenvolver aquelas pesquisas que eu fiz, como que eu vou trabalhar isso desse, dessa forma com as crianças, eu tenho todo o espaço para trabalhar sobre isso, né. Assim, de pegar pedrinhas e levar pedrinhas pra sala, fazer uma pesquisa: grupo de pedras, grupo de plantas, sabe como a gente já fez na sala. E que foi muito bom, foi gostoso trabalhar com eles! Na minha prática, eu me senti realizada, satisfeita e vi que havia da parte deles também, essa satisfação de formar os grupinhos e trabalharem juntos (GRUPO FOCAL 1A – PROFESSORAS).

Na contemporaneidade, a Educação Infantil deve ser concebida a partir de outros olhares, pensares e fazeres, desafiando a cultura escolar a mudar, sobretudo, em relação a essas visões contrárias sobre o reconhecimento da criança enquanto sujeito histórico e de direitos, viabilizando suas potencialidades e as significações feitas através do cotidiano escolar. Nesse sentido, o espaço deverá possibilitar condições de ampla movimentação das crianças e as relações sociais com seus pares, isso porque, “devem fornecer oportunidades para as crianças andarem, correrem, subirem, descenderem e pularem com segurança, permitindo-lhes tentar falhar e tentar novamente” (Carvalho; Rubiano, 2010, p. 120).

A brincadeira meio pelo qual a criança elabora e narra sua experiência, está intrinsecamente ligada ao seu desenvolvimento, nessa perspectiva Vygotsky (1989) focaliza que o contexto social em que a criança está inserida, estimula a imaginação e conduz a criação de intenções voluntárias à formação dos planos da vida real, isso porque, através da interação

e do faz-de-conta, ela incorpora elementos do seu contexto cultural, percebido na seguinte fala:

Quando eu estava no grupo um, aí uma criança foi dar de mamar para uma boneca. Aí uma estagiária “é por isso que os profissionais, eles precisam ser mais, é como eu posso dizer, é trabalhado nesse assunto” ⁴(falou de forma expressiva), porque teve um estagiário que fez: - Não, não faça isso não! Eu disse: - por quê? deixa ela dar de mamar, isso aí é normal, isso é uma coisa natural no ser humano ela traz da história dela isso, ela deve tá convivendo com a mãe amamentando em casa, né! Exatamente! (fala de outra professora) Eu disse: - é normal! A criança ela fica percebendo! Não sei se é porque, pelo fato dela achar que a criança era muito pequena, não podia se expressar então (GRUPO FOCAL 1A – PROFESSORAS).

Conforme mencionado anteriormente, as falas das professoras frequentemente trazem momentos da rotina com as crianças. Elas relataram dificuldades em realizar algumas vivências com suas turmas devido à falta de compreensão por parte de alguns membros da equipe sobre a concepção de Educação Infantil. Isso evidencia a necessidade de qualificação desses profissionais, promovendo práticas pedagógicas reflexivas que favoreçam o desenvolvimento da criança em diversos âmbitos, como social, afetivo e intelectual.

Na narrativa de uma docente, percebemos uma inquietação ao descrever sua experiência em sala de aula, expressando preocupação com profissionais que não possuem formação adequada nos pressupostos da Educação Infantil. Isso porque, muitas vezes, esses profissionais tendem a reproduzir o senso comum e demonstrar resistência em relação às ações das crianças, evidenciando uma visão adultocêntrica que subalterniza e invisibiliza a criança.

A partir do relato, captamos algumas nuances que merecem destaque e reflexões: as professoras discutem a funcionalidade da Educação Infantil e enfatizam a importância de respeitar os limites e tempos das crianças, evitando pressioná-las. Elas compreendem que os ritmos são diferentes e que cada criança constrói sua subjetividade. Nesse contexto, a representação de papéis no brincar reflete uma apropriação criativa das informações do mundo adulto. Destacamos o conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011), que discute as construções coletivas no brincar dentro das culturas infantis, evidenciando que as crianças criam e participam de suas próprias culturas de pares.

Brougère (2010) corrobora essa ideia ao caracterizar a brincadeira como uma atividade social e um processo de relações interindividuais, configurando-se como um processo cultural. A brincadeira, portanto, incentiva a interação das crianças, permitindo que participem ativamente de sua sociedade e cultura, relacionando-se com o mundo e construindo suas

⁴ “aspas colocada pela pesquisadora”

experiências de maneira ativa. Como atores sociais, elas buscam representar papéis que sejam coerentes com a sua realidade.

Retomando a fala da professora ao descrever o momento da brincadeira, percebemos em seus gestos e expressões o respeito e o cuidado pela criança enquanto sujeito de direitos e agente da experiência. Nesse sentido, concordamos com Larrosa (2002) ao conceituar a experiência como fundamental para o reconhecimento da criança em sua plenitude.

[...] é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (Larrosa, 2002, p. 24).

Outro ponto mencionado no contexto das brincadeiras, que emerge fortemente nas falas das docentes sobre a participação e o desenvolvimento das crianças, refere-se à formação em serviço para os demais profissionais da instituição, especialmente aqueles que atuam no apoio pedagógico. As professoras enfatizaram que as formações em serviço devem ser estendidas aos Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADIs) e estagiários, garantindo que todos estejam alinhados e sigam a mesma programação em termos de temáticas e períodos. Vejamos:

Formação do coletivo também, eu acho que a gente já colocou aqui, mas a gente reitera, nós reiteramos, eu reitero, que é tipo assim, quem trabalha com a gente também receber essa formação, essa formação básica, eu sinto muita falta de quando, por exemplo, eu vou para a formação uma vez no mês. Ah, eu queria tanto que a equipe toda fosse comigo para formação, para ouvir sabe, porque tipo assim, eu escuto uma coisa, eu tenho que reproduzir, tipo assim, é como aí, às vezes eu não tenho esse tempo de levar, da gente conversar sobre a minha formação. Às vezes a gente, informalmente ali, de forma muito rápida, a gente fala, olha a formação, foi sobre isso, foi sobre aquilo, mas a gente nunca consegue comunicar o suficiente. Então, assim, para que os ADIs, até estagiário quando entre, tenha uma formação, e vá tendo formações para poder entender a dinâmica do espaço que ele está, porque a gente vem muito cheio do que são as nossas vivências né, as nossas experiências (GRUPO FOCAL 1A – PROFESSORAS).

Nesse sentido, ao abordar os desafios da Educação Infantil, as professoras destacam a importância de que os demais profissionais participem das mesmas formações que elas, favorecendo uma compreensão mais ampla sobre metodologias, dinâmicas e outros aspectos relevantes. Isso cria oportunidades para a vivência do brincar, tanto em sala de aula quanto na instituição.

De modo geral, as falas das professoras e dos familiares revelam uma visão positiva sobre o espaço da Instituição Proinfância, que propicia experiências diversificadas e a exploração do ambiente com os colegas, contribuindo para o desenvolvimento integral e a autonomia das crianças. No entanto, as professoras também mencionaram alguns desafios,

como a necessidade de um tempo adequado para determinadas atividades da rotina pedagógica e para os cuidados.

6.1.4 Espaço e cuidar: compreensões e narrativas

Na Educação Infantil, as crianças devem ser reconhecidas em todas as suas potencialidades, isto porque, necessitam ser cuidadas e educadas de forma indissociada, é importante que se dê relevância a práticas pedagógicas fundamentadas e comprometidas com o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, intelectual, afetivo e social. A temática cuidar e espaço é abordada por professoras e familiares a partir das rotinas e práticas pedagógicas. As percepções indicam diversos elementos; inicialmente, as docentes ressaltam a importância da adaptabilidade do espaço, que deve atender às necessidades das crianças. Essa flexibilidade permite que o ambiente se ajuste às dinâmicas do cotidiano, favorecendo a experiência educativa e o bem-estar infantil.

Porque o cuidar e o brincar são direitos indissociáveis da criança, nesse espaço aqui que a gente tem é bem mais fácil cuidar porque a gente tem tudo adaptado para as crianças. A gente tem um banheiro adaptado com a pia do tamanho deles. Com vaso sanitário, tamanho deles tem as divisórias nos vasos sanitários, tem o chuveiro que tem água quente também tem águas frias para a gente poder respeitar o que é que a criança gosta que a criança quer naquele momento é e os menores até grupo dois tem banheiro na sala, como é no caso da minha sala[...] né! Então, assim, nesse espaço aqui, que é um espaço privilegiado, o cuidar se torna mais fácil, porque assim a gente não tem um banheiro de adulto para estar dando banho numa criança onde ali ela pode cair, se machucar, é tudo adaptado para eles. Então eu acho que para a gente aqui, tanto o brincar como cuidar, a gente consegue desenvolver de uma forma bem legal (GRUPO FOCAL 1A – PROFESSORAS).

De todos os temas que foram propostos aqui, a gente sempre está ligado ao outro, mas o cuidado está ligado a esse corpo que esse corpo está ligado ao brincar, que está ligado ao aprender (GRUPO FOCAL 1A – PROFESSORAS).

Nessa perspectiva, a criança é considerada em sua integralidade, com direitos e competências. O posicionamento das docentes nos leva a refletir sobre a estrutura do Proinfância, que deve ser um espaço que promova o desenvolvimento integral das crianças, garantindo conforto e segurança. O cuidado abrange atividades cotidianas como trocar, proteger, lavar e alimentar, que são fundamentais para o bem-estar e a formação das crianças. Essas práticas estão alinhadas com os princípios do Plano Nacional da Primeira Infância (PNPI) (Brasil, 2020), que enfatiza a importância de ambientes que favoreçam o desenvolvimento pleno e respeitem as necessidades das crianças em todas as suas dimensões.

Os espaços físicos da Educação Infantil, tanto os internos como os externos, são vivos: eles são uma linguagem que atrai, estimula, desafia, acalma ou, inversamente, inibe, restringe, limita a criança. Eles têm um lugar na Pedagogia, o que os torna o

“terceiro educador”. Devem ser bonitos, limpos, claros, alegres, atrativos, amigos da natureza, de plantas e flores, instigadores, capazes de incitar as crianças ao movimento, às atividades em pares, em trios, em grupos, para que inventem, combinem, descubram. Precisam seguir os padrões de infraestrutura definidos pelas normas correspondentes, atender à diversidade das crianças, às suas características e necessidades e possibilitar a realização das atividades pedagógicas (Brasil, 2020 p. 66).

Nesse entendimento e no que concerne às falas dos familiares sobre o cuidar, eles trouxeram questões acerca da limpeza do espaço e sobre a interação do grupo de profissionais da Creche. Destaca-se que os familiares tiveram opiniões divergentes em relação a higiene de alguns ambientes da Instituição, como podemos observar:

O meu é mais ou menos, que eu não sei se foi aqui que ele pegou tipo assim um germe de gato e cachorro, ele pegou e eu fiquei assim de olho né porque pode ser, não é que nós tem cachorro e gato, mas pode andar, porque eu levei no médico, olhe isso é germe de cachorro, na sua casa tem cachorro gato, nem na casa da menina, pode ser ele brincando, ou onde ele brinca mais, no colégio, porque quando ele se deita é nessas partes aqui onde ele pegou aí pode ser gato mijou na areia, um xixizinho aí pode ser que ele contaminou, aí pode ser que tenha algum gato andando no parque fazendo na areia aí. entendeu é tudo decorrente da areia, porque ele brinca muito na areia, porque na minha casa não tem gato e nem cachorro, mas no colégio ele brinca na areia? brinca muito ele chega todo melado de areia de estar brincando, então pode ser lá, um xixizinho de algum gato, cachorro não tem eu não vejo entrar cachorro no colégio, então pode ser de gato que gato ele pula né, pode ser que pule também essas coisas é inevitável (GRUPO FOCAL 1B–FAMILIARES).

Mas a equipe aqui é muito boa, uma equipe que trabalha muito unida, então além da estrutura ser boa pras crianças é o ambiente é muito limpo, são muito atento a limpeza, agora esse tipo de coisa é inevitável, criança sempre tem que ter contato com a areia né (GRUPO FOCAL 1B– FAMILIARES).

No trecho mencionado e na fala da mãe, observamos que, além de questionar a higiene do local, ela reconhece a importância do brincar para as relações de educação e cuidado. A mãe enfatiza que as crianças precisam explorar o mundo de diversas maneiras, refletindo uma evolução na compreensão das famílias sobre o papel do brincar na Educação Infantil.

Ao retomar as falas das professoras, nota-se que, ao discutir o tema do cuidar, elas conectam-no às especificidades do espaço, considerando as interações entre as crianças. Isso destaca a cultura de pares, onde as crianças interagem umas com as outras e com os adultos, ilustrando a dimensão relacional presente na cultura infantil, conforme ressaltado por Corsaro (2011), conforme apontados nos trechos abaixo:

O meu caso é porque a gente vê a reação das crianças mais velhas, porque como tô ali no berçário, então assim, as crianças veem mesmo assim, os bebês como tem que cuidar e tudinho. E as crianças e os bebês vêem os outros e ficam observando, para poder limpá-los (GRUPO FOCAL 1A – PROFESSORAS).

(...), mas assim não tem nada não, deixar eles pegarem para poder eles terem essa vivência, então assim, o educar, o cuidar no berçário tem muito disso. Quando vocês forem trocar, por exemplo, a fralda, é a gente é orientado nas formações a falar com as crianças, principalmente no berçário, eles ainda não tem essa

oralidade, eles estão desenvolvendo, então assim fale com eles, porque tanto é uma questão de desenvolvimento, como uma questão de respeito mesmo, você falar, o que você vai fazer com a criança: - vamos trocar a fralda agora, você está de cocô, [...] o cuidado pode ser muito isso. A gente aproveita o cuidar para o educar, né? Porque eles estão relacionados em creche, está muito relacionado isso (...) então, assim é muito o cuidar é ele está muito junto de creche no educar (GRUPO FOCAL 1A – PROFESSORAS).

Outro aspecto presente neste registro, refere-se à associação que as professoras relatam sobre as dificuldades enfrentadas em relação ao tempo na dinâmica e rotina da creche. Diante disso, trazemos para reflexão os momentos de higiene das crianças e alimentação, estes associados às linhas de produção das fábricas, onde os horários e dinâmicas caracterizavam-se como rígidas. Esse posicionamento reflete e traduz nas posturas das funcionárias, como concebem o direito da criança e muitas vezes a organização do tempo nas instituições educativas, como também de controle do corpo infantil, moralização.

E eu percebo isso sem também não só o espaço, mas também a questão de você não tentar industrializar, fazer uma linha de produção na hora de se cuidar, porque às vezes o banho parece uma linha de produção, fica todo mundo aqui, aí tira a roupa de um, bota no chuveiro e higieniza, tira, dá para outra enxugar, trocar e assim eu vou muito para o banho, eu vou muito para o meu banho, porque é foi uma coisa que eu escutei muito, gente é uma escola, não é uma linha de produção, então parem de tentar fazer da escola uma fábrica, porque a alimentação tem horário fixo, se não for naquele horário tudo desanda, e não sei o que, não sei o que[...] Isso lembra o quê? Os refeitórios das fábricas que tem aquele horário que você tem que comer, tem que ser rápido, porque você tem aquela hora para comer e descansar (GRUPO FOCAL 1A – PROFESSORAS).

Nessa perspectiva os autores Barbosa e Horn (2013) e Kohan (2020), exemplificam três formas de experiência temporal pensadas pelos gregos, como também, sua importância para a educação, tendo em vista, romper com a aceleração imposta pela temporalidade capitalista e com a compreensão do tempo linear: *Chrónos* – o tempo do relógio, da instituição, sucessivo do passado–presente–futuro; *Kairós* - é o tempo da oportunidade, isto é, o instante, singular e o tempo *Aión*, da intensidade, duração.

Fazemos referência à representação da temporalidade *Chrónos* discutida por Barbosa e Horn (2013) e Kohan (2020) ao utilizarmos como paradigma para identificar como ela se expressa na visão das professoras. Ao se posicionarem sobre o espaço e o cuidado, um aspecto presente nesse e em outros registros, expressam suas angústias e preocupações em relação às ações de apoio, como a rotina hierarquizada comum a todos os grupos, com horários demarcados para alimentação, higiene e hora do parque. Essa rotina, por vezes, não respeita o tempo da criança.

Acreditamos que os apontamentos e reflexões apresentadas pelos autores estão intimamente ligados aos depoimentos das professoras. Nesse sentido Barbosa e Horn (2013) apontam que,

A regulação temporal que caracteriza a vida contemporânea com a tríade produção-acumulação-consumo atropela e desapropria o tempo da vida. Para dar conta dessa regulação são construídos nas escolas artefatos como cronogramas, horários, rotinas, que, ao invés de organizar o coletivo, mais o controlam. Um tempo que é visto apenas como tempo cronológico, linear, sequencial. Todo o tempo investido livremente pelas crianças nas coisas que lhes dizem respeito, nas coisas que as afetam, naquilo que as desafia, que as distingue, se não tiver uma produção objetiva, é visto como perder tempo (Barbosa; Horn, 2013, p. 216).

Concomitantemente a esse pensamento, não podemos deixar de elucidar o tempo Aión (o tempo infantil), que é o tempo da experiência, do querer saber, do criar e do brincar como forma de habitar o mundo. É o tempo que interrompe a sequência cronológica e permite uma experiência (Kohan, 2020).

Portanto, é por esse e por outros fatores que as creches se constituem em ambientes de educação e cuidado. Tendo em vista a não fragmentação do trabalho pedagógico, as dinâmicas diárias realizadas nas instituições de Educação Infantil são vivenciadas por meio das rotinas e contribuem para o desenvolvimento das crianças. Isso porque o educar engloba o cuidar, e esses aspectos se completam e consolidam o atendimento de qualidade na Educação Infantil.

6.1.5 Espaço e condições do trabalho docente

Outro aspecto considerado pelas Professoras nas falas supracitadas refere-se à importância de momentos de interação entre elas, no sentido de haver encontros para planejamentos coletivos ou trocas de experiências. Esses momentos seriam importantes, uma vez que possibilitaria reavaliar objetivos, práticas e intenções educacionais, promovendo dessa forma, um espaço de formação e acompanhamento dos progressos realizados pelas crianças dentro da equipe docente.

A gente fala tanto dessa interação com as crianças e cadê a interação com os docentes? Porque às vezes a gente acha que...sabe um computador quando você abre várias abinhas, várias janelinhas, então eu preciso fazer isso aí, ó, aí eu preciso estudar, aí eu preciso olhar isto, mas eu não tenho tempo de concluir e começar a fechar para poder colocar na prática, sim (GRUPO FOCAL 1A – PROFESSORAS).

Para além das obrigações pedagógicas, as professoras convivem em suas rotinas com diversas exigências. Sua sobrecarga de trabalho resulta no acúmulo de tarefas e na dificuldade de realizar atividades. Diante desse contexto, observamos que para além da preocupação com os momentos de trocas, as professoras também trouxeram uma inquietação acerca do fator tempo. Diante desse cenário, Barbosa e Horn (2013) compreendem a essencialidade do tempo para a organização da escola infantil, influenciando a vida das crianças, pais e professores, uma vez que ele conecta, organiza e estrutura nossas vidas, individual e socialmente, pois oferece uma dimensão de durabilidade e construção de sentido para a vida, pessoal, coletiva

e a importância de viver o presente. As professoras discriminaram a relevância do fator tempo nas dificuldades sentidas, ao afirmarem que:

E a gente quer se dedicar, mas a falta desse tempo não contribui para isso, para uma melhor dedicação e essa troca de experiência que a gente não tem também dentro da própria unidade. É como se cada uma quisesse fazer o trabalho individual, mas não é! Entende, não é! A gente quando se junta, sai aquela coisa, eu chego fico feliz, nossa, conseguimos fizemos juntas, então é tão satisfatório, sabe? Mas é difícil até para fazer juntas, porque qual o tempo que a gente tem pra trocar essas experiências, como fazer, tudo muito corrido, né? Então o tempo é um fator estrutural também, isso. (GRUPO FOCAL 1A – PROFESSORAS).

Um exemplo disso foi que eu quero parabenizar as meninas. Elas então fizeram um trabalho maravilhoso, estão apresentando, inclusive na Ciranda Cultural, que é um projeto que a gente tem dentro da prefeitura e assim elas estavam fazendo coisas maravilhosas, cada uma delas em sua sala e eu tinha desconhecimento. Aí eu só tomei conhecimento porque elas produziram trabalho para apresentar! Gente, está acontecendo coisas maravilhosas dentro da unidade que eu trabalho e eu não sei, porque a gente não tem tempo de sentar e fazer esse tipo de troca. Então eu acho importantíssimo a questão de você ter esse tempo para planejar é muito importante (GRUPO FOCAL 1A – PROFESSORAS).

Ainda sobre o tempo, as professoras ressaltam em suas falas a falta que sentem para planejar e repensar as atividades vivenciadas. A preocupação com o uso do tempo se faz presente no universo da educação. Ao abordar essa questão, Barbosa (2006, p. 141) explicita que “vivemos uma época de aceleração permanente do tempo e, muitas vezes, não sabemos o exato sentido desse movimento. É o tempo do capital que assume prioridade, exercendo hegemonia sobre os distintos tempos.”

Outra forma de apresentar a necessidade de tempo para planejar foi a comparação com o tempo da Aula Atividade, momento reservado para o planejamento na Rede Municipal do Recife, que poderia ser escolhido entre 50% (dois dias ao mês) ou 100% (quatro vezes ao mês), a critério do docente. Contudo, no momento em questão (período da pesquisa), a professora menciona querer “voltar aos 100%,” uma vez que só estava permitido o uso dos 50%. Isso pode ser percebido através das seguintes falas:

O tempo pra planejar, é o que eu mais assim eu falo, né? É o que eu mais sinto falta. Eu queria toda vez eu ter sido meu Deus do céu, volta 100% de aula atividade, pelo menos uma vez na semana. E às vezes, essa falta de tempo nos causa uma certa frustração. Às vezes, aquele corre corre, a gente planeja na correria, sabe que pode fazer mais, sabe que pode fazer melhor, às vezes de forma até mais simples, porém melhor, mais a profundidade dentro daquele contexto. E a gente faz assim, meio que nas pinceladas boas pinceladas, mas faz naquela pincelada e quando você para no final de semana, um outro horário ou correndo para outra rede, outra unidade, aí você vê isso, isso, isso teria conectado com isso. Por que que eu não fiz assim, meu Deus? Por que que eu não pensei nisso antes? Porque a gente pensa tudo corrido (GRUPO FOCAL 1A – PROFESSORAS).

Eu acredito que eles, porque assim, há uma necessidade de que a gente esteja os cinco dias da semana dentro de sala de aula (a manhã inteira), a manhã inteira. Eu sinto falta de tempo para planejar (GRUPO FOCAL 1A – PROFESSORAS).

Mas eu acho que o sistema, ele tem que repensar esse tempo do professor dentro de sala de aula. Eu acho que está aí, toda a virada de chave, entendeu? Tem dia e tem semana que eu estou consumida assim. Olho assim parece que passou um trator. Eu disse assim, eu não tive tempo de pensar e repensar isso aqui. Isso aqui poderia ser melhor essa atividade eu tenho. Eu fico às vezes me consumindo, porque eu disse assim, eu tenho espaço, tenho material, eu tenho tudo. Poderia ser fantástico, mas eu disse: ainda falta uma coisa, disse: eu não consigo repensar as atividades, não consegui parar e assim não é parar em casa à noite, depois de jantar acabada no dia, é tipo nem no final de semana, entendeu? (GRUPO FOCAL 1A – PROFESSORAS).

Outro ponto abordado pelas docentes diz respeito às práticas vivenciadas e ao espaço, relacionando-as às políticas públicas, no sentido da importância de garantir espaços de qualidade que favoreçam o desenvolvimento das crianças e a realização de inúmeras experiências. Ao mesmo tempo, elas fazem um comparativo com outras unidades educacionais que não garantem uma estrutura apropriada para o funcionamento de uma instituição educativa, sobretudo para crianças pequenas, como podemos identificar na fala a seguir:

No caso, o espaço também envolve essa coisa das Políticas Públicas, por exemplo, não se pode imaginar por que tem creches na prefeitura do Recife que são casas, né. Então, assim é muitas, então assim o espaço é reduzidíssimo (GRUPO FOCAL 1A – PROFESSORAS).

Bem, então a gente concorda que o espaço e a prática pedagógica, esses são essenciais, porque uma coisa favorece a outra e claro, tudo isso vai favorecer o desenvolvimento da criança né! A gente fica feliz como a gente pensa em fazer alguma coisa e consegue realizar, né! Então assim, o espaço é muito importante e assim, as políticas públicas nisso envolve, porque, assim, a prática pedagógica e o espaço. Então assim a gente concorda que influencia bastante a nossa prática pedagógica, o espaço (GRUPO FOCAL 1A – PROFESSORAS).

Nesse entendimento, as professoras ao mencionarem as Políticas Públicas relacionadas aos espaços físicos da Educação Infantil, nos faz perceber que por vezes, esses lugares ainda são adaptados para funcionar em casas, sem a estrutura apropriada para a dinâmica educativa, sobretudo a infantil. Isso porque, ao pensarmos em ambientes para essa faixa etária, compreendemos a importância de espaços ricos, potentes e variados, os quais estão geralmente associados ao desenvolvimento cognitivo, social e motor.

6.2 PASSEIO WALKTHROUGH: CONHECENDO OS ESPAÇOS COM A COORDENAÇÃO

No dia 06 de novembro de 2023, utilizamos uma técnica comum às avaliações propostas de utilização na arquitetura a APO (Avaliação Pós-Ocupação), o Passeio *Walkthrough*, com o objetivo de compreender as experiências e emoções vivenciadas da

coordenadora sobre o seu ambiente de trabalho. Uma das principais vantagens deste instrumento é sua capacidade de combinar a observação com a entrevista de forma simultânea.

Com a duração de aproximadamente uma hora, nosso percurso dialogado foi realizado com uma funcionária que ocupa um cargo pedagógico, optando-se pela coordenação do CMEI. Essa profissional conhece todas as dependências, tem contato direto com todos os funcionários e livre acesso a todos os ambientes. Ela nos apresentou todos os espaços e explicou o funcionamento da creche-escola. Durante o percurso, foram observados aspectos do entorno, como localização, as vias que circundam, o acesso, equipamentos de lazer e cultura, serviços e comércio, entre outros; aspectos sobre o lote, como dimensões, relação com o entorno e segurança; e aspectos sobre o CMEI, como dimensões (área útil), acessibilidade, mobiliário, circulações, manutenção/durabilidade e revestimentos. Junto com o *checklist*, surgiram outras questões mais pedagógicas, como a organização espacial, o conjunto de vivências, a integração e utilização dos espaços internos e externos, os acessos principais e o conjunto de serviços.

Antes de iniciar o percurso no CMEI, dialogamos sobre os tópicos do *checklist*. Ao avaliar os aspectos do entorno da instituição em relação à funcionalidade, percebe-se sua ótima localização. O CMEI está inserido em uma área urbana, próximo a equipamentos de lazer, cultura, serviços e comércio, e está situado ao lado de uma das principais vias de acesso do Recife, ao lado do COMPAZ Governador Miguel Arraes, espaço que abriga cursos, cineteatro, jogos e atividades diversas para a comunidade. Contudo, as crianças só têm acesso à biblioteca e à sala da Unidade de Tecnologia (UTEC), não sendo para todas, geralmente apenas para as crianças do Grupo V, que está vinculada à Secretaria de Educação do Recife.

Ao lado da instituição, também encontramos o Centro de Referência da Primeira Infância do Recife (CRIAR), um espaço voltado exclusivamente para a Primeira Infância, que tem como objetivo fortalecer a Educação Infantil e o desenvolvimento da criança em diferentes contextos. Ele atua de forma integrada com as creches, escolas da região e comunidades. Sua estrutura é composta por uma bebeteca, com espaços para leitura e contação de histórias, além de área de estudos e ateliê multissensorial, ofertando atividades que desenvolvem o lúdico e estimulam os sistemas motor e cognitivo; um laboratório de formação da primeira infância; uma sala de psicomotricidade relacional; e espaços verdes ou molhados dedicados às brincadeiras ao ar livre. Também se encontra a Praça da Infância, que é um ponto de encontro e lazer para diversos públicos e potencializa, sobretudo, a brincadeira para as crianças.

Serviços como transporte público precisam ser melhorados, visto que o fluxo de carros é intenso nessa avenida e, por vezes, dificulta a chegada dos funcionários, crianças e seus responsáveis. Além disso, os equipamentos de saúde não são próximos e precisam aprimorar a qualidade de seus atendimentos. Como a instituição está localizada entre uma avenida e uma comunidade, notam-se algumas discrepâncias entre esses ambientes. Há aspectos que requerem mais cuidados e atenção dos serviços públicos, como calçamento, arruamento, condições de higiene e limpeza das ruas, assim como o saneamento básico, que necessita de mais atenção, sobretudo do lado da comunidade. Muitas casas não possuem saneamento, e as ruas não têm calçadas, diferentemente dos cuidados percebidos com esses serviços na avenida.

Sobre o lote da instituição, as observações foram positivas, ao avaliar questões como as dimensões. É um ambiente privilegiado, com possibilidades de ampliação (que está acontecendo no momento com a expansão de mais quatro salas), sua implantação é bem aceita por parte das famílias e funcionários, e o uso do espaço, mesmo diante da exposição ao sol, não dificulta o uso das áreas da instituição. Desde a sua implantação, a comunidade escolar teve o cuidado de criar um jardim, plantar fruteiras e outros tipos de vegetação, torcendo um ambiente mais verde para a unidade. Em relação à privacidade e segurança, para adentrar o espaço da instituição, é preciso passar por três portões e dois porteiros.

Ao avaliar a parte interna, foi observado que os espaços são bem utilizados de acordo com sua compartimentação e setorização propostas, uma vez que o ambiente é bem definido e as áreas da instituição foram bem aproveitadas, tanto para as atividades pedagógicas quanto para a apropriação do espaço, facilitando uma melhor circulação por parte de todos. Quanto à acessibilidade, a instituição é bem adaptada, pensando nos três pilares – autonomia, conforto e segurança – essenciais para garantir que os ambientes sejam inclusivos e acessíveis a todos, especialmente para crianças e pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida. Foi observado que alguns objetos, com o passar do tempo se desgastaram, no entanto, a coordenação evidenciou que isso é normal, em decorrência do uso e do movimento, como foi o caso do piso tátil, que num futuro próximo será colocado na requalificação da unidade, além de portas, lâmpadas e torneiras.

Segundo a coordenadora, a instituição possui energia solar, instalada há pouco tempo, em 2023. A Prefeitura do Recife lançou um programa com foco na geração de energia solar para as escolas e creches da Rede Municipal de Ensino (sendo a unidade contemplada), que contribuirá para a geração de energia renovável, economia nas contas de luz e redução das emissões poluentes, denominado "Escola Solar no Grau",

[...]Tudo aqui é importante, porque a gente tem: veja os ambientes externos dentro da unidade é importante porque a gente consegue ter um refeitório amplo, a gente consegue ter um espaço amplo também pra fazer as atividades pedagógicas, um teatro, um bom dia, eles conseguem circular tranquilo quando vem almoçar, eles mesmos vem já sabem onde sentam direitinho, a parte do parque também a gente tem areias, então é importantes pela questão sensorial né, a gente tem também os solários também são importantes porque as crianças pequenas podem brincar ali sem problemas dos maiores baterem, machucar, então eles ficam mais à vontade dizer assim e a gente tem um ambiente externo da unidade dentro do terreno, que é onde a gente tem o jardim, que eles podem colher folhas, sementes, podem ter contato com animais, então tudo isso é importante pra o desenvolvimento e a organização da unidade [...]. Tudo está funcionando tranquilo, quando acontece de uma coisa, outra dá algum entrave aí a gente tenta organizar da melhor forma para não impactar no funcionamento, nem prejudicar as crianças e nem o planejamento dos professores, a gente tenta da melhor forma [...]. Quando a gente percebe, por exemplo: quando um ar-condicionado que dá um problema, aí a gente chama, eles vem e troca, se é um piso, o piso tátil deu problema, aí a gente precisou realmente arrancar, porque é um trabalho que uma empresa que tem que vir, fazer a colagem novamente, aí a gente tirou, guardou e eles vem organizar [...]. Quando a gente tem uma solicitação uma demanda a gente tenta organizar antes para não ter o prejuízo do funcionamento, aqui mesmo estava funcionando uma sala, aí a gente remaneja [...]. Eu acho que tudo aparentemente deve ser mantido como está, porque como eu disse a você, a gente vai adequando, então a gente vê que por exemplo, o espaço está sem funcionalidade, a gente adequa para ele ter funcionalidade, se alguma coisa que não tá legal a gente adequa, então até agora tudo tá bem da forma que tá, está tudo aparentemente funcionando tranquilo. Eu acho que do jeito que está, tá bom!

Diante desse contexto, o relato da coordenadora parece evidenciar a importância e funcionalidade da instituição. Na realidade em que está inserida, é possível perceber os cuidados e adaptações necessárias para o aproveitamento de todos os espaços, sem perder a garantia do dia letivo para as crianças e, sobretudo, pensando nas famílias. Assim, destaca-se a relevância de um ambiente planejado, que seja estruturante para as rotinas pedagógicas a serem vivenciadas com as crianças.

Quando realizamos a visita, a unidade estava passando por ampliação, conforme ilustrado na Figura 3. O Município do Recife está promovendo a requalificação de 60 creches simultaneamente por meio do programa Escola no Grau. Iniciamos conhecendo o espaço da secretaria, da gestão e da recepção/acolhida das famílias. Foi notado que todos os ambientes estavam limpos. Observamos que o hall de entrada possui uma estante e um móvel com livros infantis, acessíveis às crianças e aos familiares (Figura 4). No momento da visita, a sala dos professores estava servindo de apoio para a reorganização da unidade, com alguns materiais guardados nesse espaço.

Figura 3. Espaço ampliado, com novas salas após a reforma realizada pela prefeitura.



Fonte: A autora (2024).

Figura 4. Hall de entrada, acolhida com livros infantis, para as crianças e familiares.



Fonte: A autora (2024).

Em seguida, seguimos para a área externa da instituição, onde uma parte estava em reforma para a ampliação com a construção de mais quatro salas de creche. Antes, o espaço era utilizado como campinho, mas a manutenção e o cuidado com o corte da grama, por vezes, demoravam, e nem sempre era utilizado. Agora, esse espaço tem sido construído respeitando as medidas e o padrão da instituição. A unidade também está aguardando a requalificação de outros espaços, equipamentos e materiais, uma vez que, ao longo de dez anos de sua inauguração e uso, observa-se a necessidade de troca e manutenção. Sobre o espaço externo (Figura 5), percebemos o cuidado com o jardim, pneus com plantas e outros cantinhos,

preparados ao longo do tempo. Caminhando mais um pouco, a coordenadora explicou que do outro lado do jardim irão preparar uma horta com pneus reutilizados. Segundo a coordenadora:

[...] essa parte aqui vai ser a horta, a gente já comprou sementes, a gente já definiu o que vai plantar, mas é como eu disse a você, é uma coisa que tem que ter um propósito, você não vai fazer uma coisa sem propósito, [...] como era um espaço que não tinha utilidade, aí ali no final era um espaço que tinha muito mato, aí a gente fez aquele parquinho com pneus, que não tinha, dá para as salas, aí esse espaço aqui todinho era morto. As tartarugas surgiram como doação: -Ah vocês querem? - A gente quer, aí não sei quem disse que tinha também, eu vou trazer e hoje a gente tem seis, tudo doação. E as galinhas também, a gente também tinha dois patos, mas eram muito brigões e a gente deu. E a intenção é essa mesmo, eles vêm aqui, eles olham, eles vem a gente às vezes solta e ficam por aqui, eles tem o contato com as galinhas, alimentam as galinhas, os cágados a gente pega, tira, eles alimentam, as meninas separam as comidas, eles trazem e alimentam os animais, tem uma professora que gosta muito de trazer eles, aí vem e alimenta e as galinhas não são ariscas não, são tranquilas, pronto aí aqui nesse espaço só tinha mato e a gente aproveitou da melhor forma da necessidade da gente.

Figura 5. Jardim de entrada.



Fonte: A autora (2024).

O espaço externo do CMEI percebe-se ser bem cuidado, tornando-se um convite às crianças brincarem e explorem, composto por jardins (com plantas frutíferas como bananeira, mamoeiro e outras plantas diversas), um galinheiro (Figura 6), um terrário/ viveiro de cágados (Figura 7) e um parquinho de areia e pneus (Figura 8). No momento da visita, as crianças estavam brincando.

Figura 6. Galinheiro.



Fonte: A autora (2024).

Figura 7. Viveiro de cágados.



Fonte: A autora (2024).

Figura 8. Parquinho de areia com pneus.



Fonte: A autora (2024).

Retornando à área interna da instituição, visitamos os banheiros dos adultos, que apresentam boa conservação, no entanto, foi observado que já passaram por pequenos reparos e estão aguardando requalificação. Em seguida, passamos pela cozinha das crianças pequenas (não entramos na cozinha, respeitando os cuidados no preparo dos alimentos), onde são preparadas as cinco refeições do dia. No pátio/refeitório, as mesas apresentam boa conservação e são adaptadas ao tamanho das crianças (Figura 9). A coordenadora informou que já houve a troca das mesas e que elas serão trocadas novamente na requalificação.

Figura 9. Refeitório.



Fonte: A autora (2024).

Em seguida, fomos conhecer as salas e iniciamos pelo berçário, onde as crianças estavam sentadas no chão, brincando e interagindo entre si e com os auxiliares e estagiários. Também entramos no banheiro, onde um bebê estava na sua rotina de banho. Dando continuidade, fomos para as demais salas dos Grupos Um e Dois, onde as crianças estavam brincando com brinquedos e entre elas. Da sala, pudemos ver o solário, que pode ser acessado por duas salas, onde as crianças podem tomar banho de sol, geralmente pela manhã, devido à temperatura ser mais adequada. Observou-se que foram aproveitados alguns brinquedos que chegaram da Rede Municipal do Recife e colocados nesse espaço, assim como um chuveirão, onde são realizadas vivências com as crianças de acordo com a rotina e o planejamento das professoras. Ao entrarmos no banheiro do Grupo Dois, duas crianças estavam na rotina do banho, acompanhadas pelos auxiliares. Segundo a coordenadora:

[...] aqui o banheiro é um pouco diferente, não tem a cuba de banho do berçário, porque eles são um pouco maiores, aí aqui tem dois chuveiros e duas bacias e tem uma partezinha, eles tomam banho aqui e tem essa parte de cá que troca, lá no grupo um, só tem um chuveiro, esses banheiros, tem algumas coisas que eles vão trocar, aí vai depender do projeto deles que ainda não mostraram a gente.

Depois da visita às salas, passamos pelo parque de areia (Figura 10), onde havia um grupo de crianças brincando. Mais adiante, no centro da instituição, onde está localizado o anfiteatro, foi plantada uma árvore, pois o nível do local, por ser mais baixo, causava acidentes, e as crianças acabavam caindo. Também foi observado que foi realizado uma pintura no chão da quadra (Figura 11).

Figura 10. Parquinho de areia.



Fonte: A autora (2024).

Figura 11. Espaço onde localizava-se o anfiteatro.



Fonte: A autora (2024).

Do outro lado, visitamos as salas de referência dos Grupos três, quatro e cinco. As crianças do Grupo três estavam brincando no parquinho de areia, enquanto as do Grupo quatro estavam no parque de pneus. As crianças dos demais grupos permaneciam em sala, com pintura livre e manuseio de livros junto à professora e aos auxiliares. Diferentemente das outras salas, o banheiro de uso para essas crianças não fica dentro das salas, mas está próximo e possui a mesma estrutura dos demais. Uma das salas do Grupo IV foi construída em 2022, seguindo o mesmo padrão do Proinfância, totalizando, no momento, 9 (nove) salas.

Por fim, visitamos o banheiro acessível, que estava fechado no momento, por não haver crianças cadeirantes matriculadas; contudo, ele pode ser utilizado se necessário. Também conhecemos a biblioteca, que estava servindo de apoio devido aos serviços de revitalização dos pisos. À medida que os serviços eram realizados em alguma sala, as crianças utilizavam a biblioteca para não perderem o dia de creche.

Ao final, a coordenadora reforçou que o movimento no pátio é sempre intenso, exercendo uma função social muito importante para as vivências e socializações da instituição, sobretudo para o desenvolvimento das crianças, oportunizando interações diversas entre os grupos da mesma idade e de diferentes idades, como as atividades de bom dia, teatro, circuitos e festividades. O pátio também é utilizado como ponto de apoio para algumas atividades pedagógicas.

Outro ponto abordado em sua narrativa foi sobre a organização do espaço no cotidiano da creche. A instituição busca utilizar a maior parte de sua área útil, construindo e realizando adaptações para o máximo aproveitamento possível do espaço, a fim de oferecer às crianças uma rotina privilegiada de práticas pedagógicas. Segundo Barbosa (2006, p. 45), a “rotina pedagógica pode ser vista como um elemento estruturante da organização institucional e de

normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidado e educação”.

Podemos perceber que, com essa organização dos espaços criada pelo CMEI, estimulam-se possibilidades de interação e socialização entre os pares, impulsionando o desenvolvimento integral e a autonomia, oferecendo alternativas diversas e garantindo os direitos das crianças.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre os espaços educativos de qualidade para as crianças constitui um direito social que deve ser cada vez mais presente nas políticas educacionais. Esses espaços são concebidos como estruturas de oportunidades, favorecendo ou dificultando a dinâmica das atividades pedagógicas e o desenvolvimento infantil. Nesse entendimento, esta pesquisa buscou compreender as percepções de professoras e familiares de crianças sobre os espaços educativos em uma unidade do Proinfância.

A pesquisa nos possibilitou analisar o objeto em estudo a partir das entrevistas e da escuta nos grupos focais, utilizando a abordagem do ciclo de políticas formulada por Ball e colaboradores (1992). Nesses processos, a análise das falas permitiu um entendimento de temas relevantes no debate sobre o espaço na Educação Infantil. Ao compará-las, foi possível identificar semelhanças e divergências entre os grupos estudados, considerando o caráter multifacetado dos temas analisados.

Os dados construídos ao longo da investigação evidenciaram alguns aspectos em torno do fenômeno abordado, que nortearam a organização deste trabalho: espaço e prática pedagógica; espaço e brincadeiras; espaço e cuidado; e espaço e condições do trabalho docente. Verificou-se que as professoras concebem o espaço como parte integrante da configuração da prática pedagógica, ou seja, está situado espacialmente, sendo o próprio planejamento uma função do espaço.

A pesquisa revelou que as professoras estabelecem uma rotina diversificada com as crianças, alternando entre os espaços internos e externos da instituição educacional, com base em suas vivências nesses lugares. De forma geral, o espaço é definido pela possibilidade de interação e se destaca na medida em que sua organização pode influenciar o ambiente, oferecendo diferentes alternativas de interação durante as práticas pedagógicas.

Percebeu-se que as temáticas de prática pedagógica, brincadeiras, cuidado e condições de trabalho docente se inter cruzam quando nos referimos ao espaço. Isso ocorre em função das rotinas e das práticas pedagógicas, assim como pelo reconhecimento das dimensões do ambiente e das condições que ele oferece.

Quanto às percepções das famílias, estas expressam uma visão positiva do espaço da instituição, destacando sua extensão e aconchego, reconhecendo-o como um território propício para a construção social e o desenvolvimento das crianças. Exemplos disso são as ações cotidianas em relação ao trabalho vivenciado com as crianças na creche. No entanto, ao se tratar das brincadeiras, segundo as professoras, a percepção das famílias nem sempre é vista

de forma equivalente. Contudo, constatamos que essa percepção familiar se desenvolveu ao longo do tempo. As narrativas familiares desconstróem estigmas e destacam o valor das experiências vividas pelas crianças durante as brincadeiras e atividades realizadas na creche, ressaltando seu papel educativo no desenvolvimento infantil e desafiando a ideia de que brincar é uma atividade sem propósito.

No cruzamento das narrativas das professoras e dos familiares, identificou-se uma visão positiva do espaço da Instituição do Proinfância para a Educação Infantil, considerando as vivências cotidianas na creche, que foram associadas a oportunidades diversificadas de trabalho com as crianças. Apesar das falas dos participantes atribuírem destaque à potência dos espaços e às relações sociais e culturais que eles permitem, a análise aponta para a ausência de tempo, frequentemente associada ao discurso da produtividade, que afeta as docentes. Além disso, há uma necessidade de formação para os demais funcionários, com o intuito de que compreendam os agenciamentos das crianças, algo que precisa ser normatizado pelas instituições. Esses fatores influenciam as experiências das crianças, gerando restrições e controle, o que pode dificultar seu desenvolvimento.

É importante ressaltar que, entre os desafios mencionados pelas professoras, além das inúmeras atribuições no exercício de sua atividade, destacam-se a carga excessiva de trabalho e a precariedade dos salários. Esses fatores refletem em uma declaração de culpabilização. Outro ponto discutido foi a falta de tempo para momentos de troca e planejamento entre as docentes, uma vez que, por estarem sempre ocupadas com suas demandas, não sobra tempo para compartilhar práticas e experiências.

Outro aspecto destacado refere-se à formação continuada para os demais profissionais da creche, especialmente os de apoio pedagógico, que foi discutida como um tema que necessita de investimentos por parte do poder público. Garantir a sistematização das formações dará condições a esses profissionais de acompanhar as metodologias vivenciadas na instituição e na rede de ensino, permitindo que possam amenizar e ressignificar o espaço e sua demanda, contribuindo assim para a prática pedagógica. Esses aspectos também configuram dimensões essenciais da qualidade da Educação Infantil.

Durante o passeio *Walkthrough*, pudemos verificar que o CMEI, *lócus* do nosso estudo, realizou intervenções necessárias para um melhor aproveitamento do espaço e sua ressignificação, a fim de amenizar algumas dificuldades decorrentes da padronização na arquitetura do programa. Junto a essas ações da equipe gestora, percebemos que o município do Recife mantém, como estratégia política e social, uma manutenção efetiva nas escolas,

realizando reparos necessários na instituição, além de ampliar a unidade para reduzir desigualdades e aumentar a oferta de vagas.

Portanto, buscamos evidenciar algumas compreensões acerca da relevância da ampliação de vagas e da melhoria da infraestrutura nas instituições escolares, especialmente ressaltando a importância de como essas ações políticas são materializadas em contextos locais específicos na prática. Entre os desafios mencionados, destacamos a necessidade de construir mais instituições educativas pensadas para crianças pequenas, uma vez que nas falas dos familiares foi percebida a demanda por novas vagas.

Em suma, assim como o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), tais resultados contribuem para a melhoria dos espaços educativos de qualidade para as crianças na primeira infância, seja por meio de professores que atuam como mediadores pedagógicos, seja por meio de políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Curricular Nacional? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 46-65, 2016.
- ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. **Crítica Educativa**, Sorocaba (SP), v. 2, n. 2, p. 25-37, 2016.
- ALMEIDA, Karla Wanessa Carvalho de. **O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e a política de educação infantil**. 2019. 159 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.
- AMARAL, Nelson Cardoso; OLIVEIRA, João Ferreira de. O Financiamento da Educação no PNE (2014-2024) no Contexto do Pós Golpe de 2016: balanço crítico. **Revista Exitus**, UFOPA (Pará), v. 13, p. e023042-e023042, 2023.
- AMORIM, Ana Luisa Nogueira; DIAS, Adelaide Alves. Organização dos espaços nas creches: possibilidades e limites. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [s.l.], v. 10, n.21 p. 224 -254, 2013.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Zero-a-Seis**, v. 19, n. 36, p. 206-222, 2017.
- BACKES, Dirce SteinGrupo; COLOMÉ, Juliana Silveira; ERDMANN, Rolf; LUNARDI, Valéria Lerch focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEZERRA, F.; TAVARES, L; SILVA, P.L.F.V.; GOMES, R. M. O contexto das unidades do Proinfância: condições de acesso e formação de profissionais. In: NUNES, Maria Fernanda Rezende (Org.). **Proinfância e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos**. Rio de Janeiro: Traço & Cultura, 2015.
- BAUER, Martin; GASKELL, George. (Org). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BENTO, Maksilane Eudilane. **“Ela aprende através do “Brincar” – Um Estudo sobre a Organização dos Espaços de Brincadeira em um Centro Municipal de Educação Infantil de Diamantina, Minas Gerais**. 128 f. 2019. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino - Universidade Federal Dos Vales do Jequitinhonha e

Mucuri, UFVJM, Diamantina, 2019.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 09 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 09 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Volumes 1 e 2. Brasília: MEC/SEB, 2006c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução n. 6, de 24 de abril de 2007**. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância. Brasília, 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n6_240407_proinfancia_medida18.pdf. Acesso em: 09 abr. 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Projeto executivo: Manual de Projeto Proinfância**. Universidade de Brasília. Laboratório de Projetos, Departamento de Engenharia Civil e Ambiental. Brasília: FUNDEB, 2007b. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/areas-para-gestores/manuais/item/4985-emendas-parlamentares>. Acesso em: 09 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Decreto nº 6.494, de 30 de junho de 2008**. Proinfância. Brasília: MEC/FNDE, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6494.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.494%2C%20DE%2030,Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20%2D%20Pro%2DInf%C3%A2ncia. Acesso em: 09 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 09 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 09 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeira de Creches: Manual de Orientação Pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf. Acesso em: 09 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 09 abr. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional Primeira Infância: 2010 - 2022 | 2020 – 2030**. Rede Nacional Primeira Infância (RNPI); ANDI Comunicação e Direitos. 2. ed. Brasília, DF: RNPI/ANDI, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2022**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: http://https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 09 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2024**. Brasília, DF: INEP, 2024. 625 p. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/estudos-educacionais/inep-lanca-relatorio-do-5o-ciclo-de-monitoramento-do-pne#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20Relat%C3%B3rio,%C3%A9%20de%2076%2C6%25>. Acesso em: 09 abr. 2024.

BRASIL, Maria Ghisleny de Paiva. **Espaço(s) na Educação Infantil: entre políticas e**

práticas. 2016. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHO, Mara I. Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina. Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Zero-a-seis**, [s.l.], v. 19, n. 36, p. 349-360, 2017.

CRUZ, Silvia Helena; CRUZ, Rosimeire. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, 2017.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da; BORGES, Camila Bettim. A arte é para as crianças ou é das crianças? problematizando as questões da arte na educação infantil. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; Albuquerque, Simone Santos de (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. 85-100 p.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (Orgs.). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade**, v. 10, n. 2, p. 1-9, 2000.

DONATI, Julia Bustamante. **Produção do Espaço Escolar e suas Relações com as Políticas Públicas para a Educação Infantil: foco no Programa Proinfância**. 126 f. 2021. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade Instituição de Ensino) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, UNIVÁS, 2021.

ENDLICH, Andréa Relva da Fonte Gonçalves. Ambientes de Educação Infantil: o Proinfância em Quatis-RJ. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; CAMPOS, M. I.F.; GIL, M. O. G.; (Orgs.).

Políticas públicas de educação infantil. Petrópolis, RJ: Editora: Capes, CNPq, 2021.

ENDLICH, Andrea Relva da Fonte Goncalves. **Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) no município do Rio de Janeiro – uma investigação de seus espaços-ambientes externos**. 241 f. 2023. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

FORNEIRO, Lina Iglesias. **A organização dos Espaços na Educação Infantil**. In: ZABALBA, M. Qualidade na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. (Orgs.) **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPURCS, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais em humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, Márcia de Oliveira Gomes. **Políticas públicas de Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro: berçário em foco (2009 a 2016)**. 2018. Tese de Doutorado (Doutor em Infância, Juventude e Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPED, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2018.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **Eccos Revista Científica**, Universidade 9 de Julho, v. 7, n. 2, p. 275-290, 2005.

GOMES, R. M.; OLIVEIRA, L. G. P.; TAVARES, L.; RICCI, A.; BEZERRA, F.; VALE, T. G. O que dizem os profissionais sobre o cotidiano das unidades: análise das entrevistas e das observações de campo. In: NUNES, Maria Fernanda Rezende (coord.). **Proinfância e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos**. Rio de Janeiro: Traço & Cultura, 2015.

HERMANN, Nadja. Ética. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **A849 Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, v. 1, p. 133, 2019.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 2000

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–9, 2020.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. In: Revista Brasileira da Educação. v. 19. Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do Ciclo de Políticas uma contribuição para análise de Políticas Educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, Jeferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MARTINS, Claudia Miranda; BARRETO, Maria de Lourdes Mattos. Políticas públicas de educação infantil no Brasil: a implementação do Proinfância. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 170-194, 2017.

MARTINS, Jessica Nascimento. **Educação Infantil e Infraestrutura: uma análise do Programa Proinfância no município de João Pessoa (PB)**. 149 f. 2019. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, São Paulo, v. 17, p. 621-626, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Portugal, n. 40, p. 11-25, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza.; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ONO, Rosaria; ORNSTEIN, Sheila Walbe; VILLA, Simone Barbosa; FRANÇA, Ana Judite G. Limongi. **Avaliação pós-ocupação: na arquitetura, no urbanismo e no design**. São Paulo: Oficina de Textos, 2018.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 36, p. 631-644, 2010.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Lei nº 18.147, de 23 de junho de 2015**. Projeto de Lei Ordinária. 70. ed. Recife, PE: SE, 2015b.

RECIFE. Secretaria de Educação. Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza, Élia de Fátima Lopes Maçaira (Orgs). **Política de ensino da educação infantil da rede municipal do Recife**. Recife: Secretaria de Educação, 2015b.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Relatório da XII Conferência Municipal de Educação do Recife, (XII COMUDE) - referente ao período entre os anos de 2016 e 2021**. Recife: Secretaria de Educação, 2023. Disponível em: https://educ.rec.br/ggsi/wp-content/uploads/2023/08/Relatorio_XII-Conferencia-Municipal-de-Educacao-do-Recife-XII-COMUDE.pdf. Acesso em: 14 fev. 2024.

RHEINGANTZ, Paulo Afonso. **Observando a qualidade do lugar: procedimentos para a avaliação pós-ocupação**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Pós-Graduação em Arquitetura, 2009.

ROMERO, Marcelo de Andrade; ORNSTEIN, Sheila Walbe. **Avaliação Pós- Ocupação: Métodos e Técnicas Aplicados à Habitação Social**. Coletânea Habitare: Porto Alegre, 2003 294p.

SANTANA, Marcia Lacerda Santos. **Proinfância: Relações entre os Espaços Físicos e a Prática Pedagógica dos Professores**. 149 f. 2018. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2018.

SANTOS, E. C.; NUNES, Maria Fernanda Rezende; FALCIANO, B. T.; As Políticas Públicas indutoras e o Programa Proinfância. In: NUNES, Maria Fernanda Rezende (coord.). **In: Proinfância e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos**. Rio de Janeiro: Traço & Cultura, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto. PINTO, Manuel. **As crianças: Contextos e Identidades**. Braga. Centro de Estudos da Universidade do Minho, 1997. p. 9-28.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. Crianças e miúdos: perspectivas socio pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da Infância: correntes e confluências**. In:

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares (Org.). **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. **A infância é um direito?**. Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Número Temático - Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais, p. 15-30, 2020.

SILVA, Givanildo da; DIAS, Adelaide Alves. A política de expansão de vagas para a educação infantil: O Proinfância em questão. **Educação**. Porto Alegre, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. e37455, 2020.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; BARBOSA, Marcela Pires. RAMOS, Priscila de Cássia da Silva. **Acesso e qualidade na educação infantil:** o Proinfância como uma nova identidade pedagógica para creches e pré-escolas. **Série Cadernos Anpae**, v. 45, p.938- 940, 2017.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; BARBOSA, Marcela; BARBOSA, M. U. S.; LIMA, J. B.; SANTOS, E. F. S.dos. A Identidade das Políticas Públicas da Educação Infantil no Brasil: análise a partir do Proinfância. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, p. e80370, 2021.

SMEHA, Luciane Najar. Aspectos epistemológicos subjacentes à escolha da técnica do grupo focal na pesquisa qualitativa. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 1, n. 2, p. 260- 268, 2009.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Políticas educativas para crianças de 0 a 3 anos. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niteroi, v. 27, p. 68-73, 2015.

VIANA, Camila Matos. **Aqui é Brincar e Ali é Escrever: Identidades infantis e espaços escolares em discussão**. 121 f. 2019. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades Instituição de Ensino) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p.

WAJSKOP, Gisela. **Concepções de Brincar entre profissionais de Educação Infantil:** implicações para a prática institucional. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

APÊNDICE A: CARTA DE ANUÊNCIA

PREFEITURA DO RECIFE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
GERÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL



CARTA DE ANUÊNCIA Nº 86/2023

Recife, 18 de agosto de 2023.

Informamos que **DAYSE SANTOS MESQUITA**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da UFRPE/FUNDAJ, está autorizada a realizar a pesquisa intitulada “**Concepções acerca dos espaços educativos: uma análise pós-ocupação de professores e familiares de uma unidade do ProInfância**”, sob a orientação da Profª Drª Patrícia Maria Uchôa Simões, no CMEI Alcides Restelli Tedesco.

O estudo tem como objetivo analisar as concepções de professores e familiares sobre a qualidade dos espaços na Educação Infantil, em uma unidade do ProInfância, bem como identificar possíveis diferenças e regularidades nas falas dos participantes da pesquisa sobre a edificação e ambientes do ProInfância presentes nos depoimentos a partir da confrontação de falas e investigar os elementos que constituem as concepções dos professores acerca de educação, criança e infância, que resultam das problematizações do contexto da prática.

A pesquisa será qualitativa e utilizará a análise documental com múltiplos instrumentos de produção de dados: Grupo Focal, Walkthrough e Poema dos Desejos. Os sujeitos serão quatro professoras e seis familiares das crianças da Unidade Educacional supracitada.

Os procedimentos metodológicos serão rodas de conversas, por meio da técnica do Grupo Focal, com os sujeitos organizados em dois grupos: o Grupo 1, composto por pelo menos quatro professores e o Grupo 1B, por pelo menos seis famílias do CMEI. A forma de registro nos encontros ocorrerá por meio da gravação de áudios para posterior análise de dados.

Para o levantamento das características físico-espaciais será utilizado a análise *walktrough*, que permitirá uma percepção inicial e ampla do ambiente, combinando simultaneamente uma observação com uma entrevista. A gestora do CMEI será convidada como interlocutora da pesquisa, que será regida por uma ficha de registro, de modo a possibilitar a identificação dos aspectos negativos e positivos dos ambientes analisados.

O poema dos desejos possibilitará aos grupos de indivíduos explicitar e reivindicar suas expectativas, por ser um instrumento que se baseia na espontaneidade.

Ressaltamos que a referida pesquisadora se compromete a atuar de acordo com as normas éticas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, conforme Resolução CNS/CONEP nº. 510/2016 e com toda a normatização da Rede Municipal de Ensino (<http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/> e <https://www.cepe.com.br/prefeituradiario/>), estando ciente de que todas as ações metodológicas da pesquisa devem ser previamente acordadas com os/as professores/as, a coordenação pedagógica e a gestão da Unidade Educacional, de modo a respeitar o fluxo das atividades realizadas, o planejamento do(a) professor(a) da respectiva turma, a carga horária dos/as docentes, a Matriz Curricular da Rede e os dias letivos dos/as estudantes.

**PREFEITURA DO RECIFE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
GERÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**



Para o desenvolvimento das ações de intervenção, gravações (áudio ou vídeo), entrevistas, registros de imagens de pessoas ou do espaço, a pesquisadora deverá solicitar autorização individual por escrito, com data e assinatura dos envolvidos. Também fica estabelecido que os sujeitos são livres para aceitarem ou não a participação das atividades propostas.

A pesquisadora compromete-se, sempre que solicitada pela Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER), a fornecer informações acerca de sua pesquisa, que não trará nenhuma despesa para esta Rede e está ciente de que o descumprimento de qualquer orientação exposta nesta Carta de Anuência confere à RMER o direito de suspender o efeito da anuência a qualquer tempo e sem nenhum ônus.

Explicita-se, também, que a pesquisadora deverá elaborar relatório da pesquisa a ser encaminhado à equipe escolar foco de sua investigação e à Gerência de Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos Iniciais, no qual sejam elencadas as contribuições pedagógicas da sua pesquisa para a Rede de Ensino do Recife.

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA CRISTINA BEZERRA CAVALCANTI DE A
Data: 18/08/2023 19:44:31 -0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

ANA CRISTINA AVELLAR

Gerente de Alfabetização e Letramento,
Educação Infantil e Anos Iniciais

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor (a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada: **“Concepções acerca dos espaços educativos: uma análise Pós-Ocupação de professores e familiares de uma unidade do Proinfância”**. Sua participação e colaboração são fundamentais para a construção desse estudo. Neste sentido, apresentaremos os objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa e, caso concorde, pedimos que assine o formulário de autorização em anexo. Vale ressaltar que estaremos à disposição para quaisquer esclarecimentos e que sua autorização pode ser retirada a qualquer momento. Sua decisão será inteiramente respeitada. A pesquisa tem como objetivo analisar qual a função do espaço enquanto promotor do desenvolvimento na Educação Infantil, em uma unidade do Proinfância, à luz das percepções e traduções dos atores envolvidos (professores e familiares) na perspectiva de que essas interpretações possam contribuir com as práticas pedagógicas voltadas à utilização do espaço educativo com qualidade para e pelas crianças na Educação Infantil. Será realizada uma roda de conversa para o debate dos temas, **por meio da técnica do grupo focal**. Para posterior análise e apresentação dos resultados os encontros serão áudios gravados. Após validação da pesquisa pela Academia, propomos a realização de uma atividade para compartilhamento dos resultados e discussão da temática com a comunidade escolar. Os registros construídos serão utilizados apenas para fins acadêmicos, apresentações em eventos científicos, processos de formação docente e aulas com a finalidade educativa. Asseguramos que nenhum dado de identificação pessoal dos participantes ou da instituição será incluído nos resultados do estudo e que eles estarão livres para aceitar ou não a participação e nos casos de desconforto ou incômodo durante as atividades preservaremos a relação com a pesquisadora e não hesitaremos em interromper.

Recife, _____ de _____ de 2023

Dayse Santos Mesquita (Mestranda)

Patrícia Maria Uchôa Simões (Orientadora)

AUTORIZAÇÃO

Comunico a minha aceitação em participar da pesquisa intitulada: **“Concepções acerca dos espaços educativos: uma análise Pós-Ocupação de professores e familiares de uma unidade do Proinfância”** a ser realizada pela professora pesquisadora Dayse Santos Mesquita. Afirmo que tenho ciência de que os registros construídos serão utilizados para fins acadêmicos, apresentações em eventos científicos, processos de formação docente e aulas com a finalidade educativa. Afirmo ainda que tomei conhecimento dos procedimentos de pesquisa e que, a qualquer momento, posso retirar essa autorização.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do responsável: _____

ANEXO A: ATRIBUTOS AVALIADOS ATRAVÉS DA TÉCNICA WALKTROUGH

Atributos avaliados através da técnica Walkthrough							
Pesquisador _____		data _____		horário _____			
ASPECTOS	ATRIBUTOS AVALIADOS	O	B	RE	RU	P	OBS:
1. ENTORNO							
Funcionais	Inserção Urbana - localização						
	Transporte público						
	Equipamentos de lazer e cultura						
	Equipamentos educacionais						
	Serviço e comércio						
	Equipamentos de saúde						
Técnicos Ambientais	Acessibilidade segundo NBR5093						
	Arruamento						
	Calçamento						
	Instalações elétricas						
	Instalações hidrossanitárias						
	Mobiliário urbano						
	vegetação						
Estéticos Formais	Paisagem urbana						
Comportamentais	Condições de higiene e limpeza						
	Apropriação do espaço público						
2. LOTE							
Funcionais	Dimensões						
	Implantação da Unidade						
	Capacidade de ampliação						
Técnicos Ambientais	Legislação						
	Insolação						
	Vegetação						
Estéticos/ Formais	Relação com o entorno						
	Personificação - aparência						
Comportamentais	Privacidade						
	Segurança						
	Condições de higiene e limpeza						
3. UNIDADE (CMEI)							
Funcionais	Dimensões - área útil						
	Compartimentação proposta						
	Setorização proposta						
	Área útil das salas						
	Circulação						
	Posibilidade de ampliação						
	Pé direito						
Técnicos ambientais	Acessibilidade segundo NBR 9070						
	Mobiliário						
	Iluminação natural						
	Iluminação artificial						
	Ventilação natural						
	Acústico do ambiente						
	Sinalização						

