

MAURICIA SANTOS DE HOLANDA BEZERRA

**O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a constituição do *lugar*
da criança como indicador de qualidade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eloisa
Acires Candal Rocha

**FLORIANÓPOLIS/SC
2013**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

BEZERRA, Mauricia Santos de Holanda

O Espaço na Educação Infantil : a constituição do lugar da
criança como indicador de qualidade / Mauricia Santos de
Holanda BEZERRA ; orientadora, Eloisa Acires Candal Rocha -
Florianópolis, SC, 2013.
238 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Qualidade. 4.
Espaços. 5. Criança. I. Rocha, Eloisa Acires Candal. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“O Espaço na Educação Infantil: a Constituição do Lugar da Criança como Indicador de Qualidade”

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 18/06/2013

Dra. Eloisa Acires Candal Rocha (CED/UFSC-Orientadora)

Dr. Adilson de Ângelo Lopes Francisco (UDESC/SC-Examinador)

Dra. Kátia Adair Agostinho (UFSC-Examinadora)

Dra. Márcia Buss Simão (CED/UFSC-Suplente)

Prof. Rosalba Maria Cardoso Garcia

Coordenadora do PPGE/CED/UFSC

MAURICIA SANTOS DE HOLANDA BEZERRA

Portaria nº 1377/GR/2012

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/JUNHO/2013

Dedico este trabalho à minha mãe, Léa, e ao meu pai, Pedro Eduardo, pelo amor e dedicação que me possibilitaram seguir os caminhos que escolhi, tão importantes em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi escrito por *reflexões...*

... reflexões solitárias... fechada no escritório, sentada numa escrivaninha, por muitos dias e longas horas, na companhia de livros, textos e anotações...

... reflexões compartilhadas... com os momentos singulares vividos com pessoas especiais. Por isso, quero registrar minha gratidão...

Aos meus queridos e amados pais, Pedro Eduardo e Léa, que me ensinaram os caminhos da vida e me apoiaram em tudo que precisei.

Ao meu amor, Luis Fernando, por estar sempre ao meu lado e compreender a minha ausência ao longo deste percurso.

Aos meus irmãos, Patricia, Fabricia e Eduardo, por vibrarem comigo em todas as minhas conquistas.

Aos meus sobrinhos, Amanda, Julia e Luiz Eduardo, que desde as suas infâncias alegam a minha vida com seus sorrisos, suas manias e suas conquistas.

À Prof.^a Dr.^a Eloisa Acires Candal Rocha, minha orientadora, por compartilhar de seu conhecimento, pelas preciosas orientações, conversas, carinho...

Aos professores do Programa de Pós-Graduação deste centro, Diana Carvalho de Carvalho, Eneida Oto Shiroma, João Josué Silva Filho, Jucirema Quintero e Maria Isabel Batista Serrão, pelas reflexões sobre Educação, infância e criança.

Aos Professores Adilson de Ângelo Lopes Francisco, Kátia Adair Agostinho e Maria Carmen Silveira Barbosa, pelas contribuições na banca de qualificação e pela disponibilidade em estar nesta banca.

À Prof.^a Dr.^a Márcia Buss-Simão, por sua gentileza em ser a *outra* leitora durante o processo de escrita desta dissertação.

Às minhas amigas, Edna e Eduarda, pelas trocas de conhecimentos e pelas conversas acolhedoras em momentos de angústias.

Aos novos mestres de 2013, Ana Marieli, Carol, Cris, Joana, Leticia, Maria Eliza, Silviane e Simone, pelos debates ao longo do curso.

À Márcia Agostinho da Silva, pelo seu incentivo durante o processo seleção e por toda sua sinceridade.

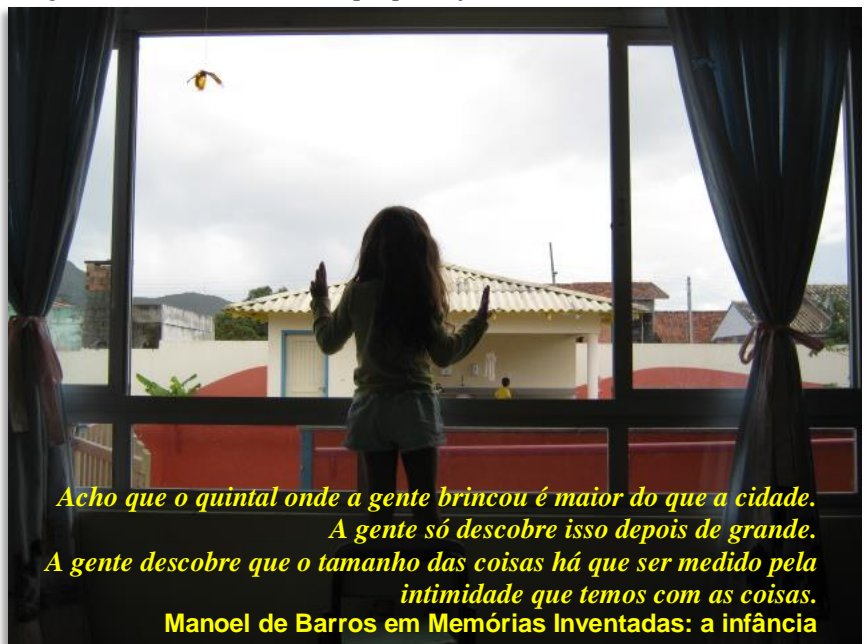
À minha amiga Tati, por me dar força e “doces” durante o mestrado.

A todos os profissionais da creche, em especial à professora Juliana, pela acolhida, disponibilidade e atenção.

Meu agradecimento especial às crianças desta pesquisa, que compartilharam comigo suas brincadeiras, seus segredos, seus abraços e seus lugares.

E a todos que me incentivaram e torceram por mim nesta empreitada.

Fotografia 1 – Carla observando o parque na janela.



Fonte – Pesquisadora, em 14 nov. 2012.

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado teve como objetivo investigar os usos e os significados dados pelas crianças aos espaços da creche, estabelecendo um confronto com os critérios de qualidade dos espaços para a educação infantil apresentados nos documentos oficiais e na produção científica recente. Para uma aproximação às perspectivas das crianças foram utilizados procedimentos metodológicos da etnografia, tais como a observação e o registro escrito e fotográfico. A *geração de dados* foi realizada durante quatro meses no ano de 2012 em uma instituição pública de educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis que atendia crianças de 0 a 6 anos de idade em período integral. O grupo de crianças pesquisado era composto por 25 crianças com idade entre quatro e cinco anos - 12 meninas e 13 meninos. A constituição das categorias de análise emergiu da *geração de dados*, sendo assim constituídas: *A constituição dos lugares: o espaço da creche que se qualifica...*: - *nas ações dos professores*; - *nas ações das crianças* e, - *no compartilhamento das ações entre professores e crianças*. Dentre os espaços da creche presentes nas análises destacam-se: o refeitório, a sala multiuso, a sala dos professores, o corredor, o banheiro, a horta, o pátio coberto e o parque. Evidencia-se uma ordem social emergente das próprias crianças nos modos de usar, ocupar e experimentar esses espaços da creche confrontando a *ordem institucional vigente*. Nesse sentido, conclui-se que é fundamental compreender as manifestações e observar as experiências das crianças nesses *lugares* e tomá-las como indicadores de qualidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Qualidade. Espaços. Criança.

ABSTRACT

This master's research aimed to investigate the uses and meanings given by the children at the daycare spaces, establishing a confrontation with the quality criteria of spaces for early childhood education presented in official documents and in recent scientific production. For an approximation to the prospects of the children were used methodological procedures of ethnography, such as observation and written and photographic. The *data generation* was performed for four months in 2012 in a public institution of early childhood education of the Florianópolis Municipal Network who cared for children 0-6 years of age in full time. The group of children studied was composed of 25 children aged between four and five years - 12 girls and 13 boys. The constitution of the categories of analysis emerged from the *data generation*, thus constituted: *The constitution of places: the space of childcare that qualifies ...: - the actions of teachers; - the actions of children and, - the sharing of actions between teachers and children.* Among the daycare spaces present in the analysis are: the refectory, the multipurpose room, the teacher's room, the corridor, the bathroom, the vegetable garden, the covered courtyard and the park. It was evidenced an emerging social order of the children themselves in the modes of use, occupy and experience these spaces of the daycare confronting the adult institutional order. The study concludes that it is essential to understand the manifestations and observe children's experiences in these places and take them as quality indicators.

Keywords: Early Childhood Education. Quality. Spaces. Child.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 – Pesquisas conforme área de conhecimento (2006-2011).....	34
Gráfico 2 – Nível de escolaridade dos pais.....	114
Figura 1 – Norte da Ilha de Santa Catarina e região limítrofe.....	92
Figura 2 – Perspectiva Creche-Padrão.....	95
Figura 3 – Projeto de Implantação.....	97
Fotografia 1 – Carla observando o parque na janela.....	9
Fotografia 2 – Carlos e Daniel escrevendo no Diário de Campo.....	83
Fotografia 3 – Gabriela e Carla escrevendo no Diário de Campo.....	83
Fotografia 4 – Foto tirada das crianças pelo Henrique.....	86
Fotografia 5 – Pesquisadora, foto tirada pela Carla.....	86
Fotografia 6 – Entrada da Creche.....	98
Fotografia 7 – Corredor Principal da Creche.....	99
Fotografia 8 – Pátio Coberto.....	100
Fotografia 9 – Refeitório.....	100
Fotografia 10 – Entorno Sul.....	101
Fotografia 11 – Entorno Oeste.....	102
Fotografia 12 – Entorno Norte.....	102
Fotografia 13 – Entorno Leste.....	103
Fotografia 14 – O espaço do refeitório.....	127
Fotografia 15 – O espaço do refeitório – lavatório.....	127
Fotografia 16 – O corpo no refeitório.....	134
Fotografia 17 – As crianças no refeitório.....	135
Fotografia 18 – Gabriel lendo livro.....	139
Fotografia 19 – Crianças na sala multiuso.....	140
Fotografia 20 – A posição do corpo lendo.....	142
Fotografia 21 – A posição do corpo vendo filme.....	142
Fotografia 22 – Teatro sala multiuso.....	144
Fotografia 23 – Festa da Bruxa.....	144
Fotografia 24 – Encontro grupos IV/V e VI.....	145
Fotografia 25 – A <i>ordem institucional vigente</i> no corredor.....	151
Fotografia 26 – Em fila no corredor.....	152
Fotografia 27 – Sem fila no corredor.....	153
Fotografia 28 – Gabriela e David brincando de sapo no corredor.....	154
Fotografia 29 – Carlos olhando as fotos no corredor.....	123
Fotografia 30 – Daniel brincando entre os painéis.....	155
Fotografia 31 – Pendurando o painel no corredor.....	155
Fotografia 32 – Parede servindo de pista.....	156
Fotografia 33 – Chão servindo de pista.....	157
Fotografia 34 – Corredor servindo de pista de motoca.....	157

Fotografia 35 – Corredor servindo de pista de corrida.....	158
Fotografia 36 – Banheiro, um <i>lugar</i> de privacidade.....	161
Fotografia 37 – Banheiro, um <i>lugar</i> para brincar.....	163
Fotografia 38 – Banheiro, um <i>lugar</i> de contato com a água.....	164
Fotografia 39 – Banheiro, um <i>lugar</i> de brincar com a água.....	165
Fotografia 40 – Pegando joaninha na horta.....	172
Fotografia 41 – Suellen e José contemplando as margaridas na horta.	172
Fotografia 42 – José brincando no pátio coberto na hora do almoço...	176
Fotografia 43 – Pátio coberto como extensão da sala.....	177
Fotografia 44 – Brincando de navio no pátio coberto.....	181
Fotografia 45 – Brincadeira de sombra.....	182
Fotografia 46 – Brincando no pátio coberto.....	183
Fotografia 47 – Brincadeira de obstáculo.....	183
Fotografia 48 – Encontro com os bebês no parque.....	185
Fotografia 49 – Passeando com bebê no parque.....	185
Fotografia 50 – Luciane com seu irmão no parque.....	186
Fotografia 51– Carlos e Gustavo entrando no campo de futebol.....	190
Fotografia 52 – Mário não consegue entrar no campo de futebol.....	190
Fotografia 53 – Carlos e Gustavo retornando do campo de futebol para o parque.....	191
Fotografia 54 – Pulando a cerca.....	191
Fotografia 55 – Propostas de brincadeiras no campo de futebol.....	192
Fotografia 56 – Crianças plantando mudas de árvores.....	194
Fotografia 57 – Gabriel passa protetor solar.....	195
Fotografia 58 – Suellen passando protetor solar em Gustavo.....	196
Fotografia 59 – Tenda no parque para criar sombra.....	196
Fotografia 60 – Subindo na árvore.....	197
Fotografia 61 – Engatinhando no muro.....	198
Fotografia 62 – Andando pelo muro.....	198
Fotografia 63 – Tentando subir na árvore.....	199
Fotografia 64 – Escalando a estrutura do balanço.....	199
Fotografia 65 – Subindo na estrutura do varal.....	200
Fotografia 66 – Henrique, Gabriel e Gustavo medindo a qualidade da experiência.....	203

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado do levantamento no Banco de Teses e Dissertações – CAPES.....	33
Quadro 2 – Lista de espera por vagas na instituição – Setembro/2012..	93
Quadro 3 – Distribuição das crianças por grupo, número de crianças e período.....	94
Quadro 4 – Dados das crianças participantes da investigação.....	111
Quadro 5 – Organização das categorias de análise.....	123
Quadro 6 – Categorias de Análise: indicadores de qualidade para os espaços físicos.....	235

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ACT** – Admitido em Caráter Temporário
APP – Associação Pais e Professores
ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BU – Biblioteca Universitária
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEB – Câmara de Educação Básica
CED – Centro Ciências da Educação
CEPSH – Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
CF – Constituição da República Federativa do Brasil
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil
COMPED – Comitê dos Produtos da Informação Educacional
COMUT – Comutação Bibliográfica
CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DAE – Diretoria de Administração Escolar
DAE – Departamento Autônomo de Edificações
DEI – Diretoria de Educação Infantil
DEINFRA – Diretoria de Infraestrutura
EPAGRI – Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina
GEPE – Gerência de Formação Permanente
GRUPECI – Grupo de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPUF – Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NAP – Núcleo da Ação Pedagógica
NEI – Núcleo de Educação Infantil
NUPEIN – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância
PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SCIELO – *Scientific Eletronic Library Online*

SEB – Secretaria de Educação Básica

SME – Secretaria Municipal de Educação

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UMEIs – Unidades Municipais de Educação Infantil

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
O caminho percorrido: ser professora e pesquisadora.....	23
1. A QUALIDADE DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: balanço das pesquisas (2006-2011)	31
1.1. As pesquisas da área da <i>Educação</i> e os espaços.....	34
1.1.1 O que estas pesquisas revelam?.....	42
1.2. A contribuição da área da <i>Arquitetura</i> para a os espaços da Educação Infantil.....	44
1.2.1. O que os estudos da <i>Arquitetura</i> indicam.....	49
1.3. A contribuição das pesquisas da <i>Psicologia</i> para o espaço da Educação Infantil.....	49
1.3.1. O que revelam estas pesquisas?.....	52
1.4. Indicadores para os espaços na produção científica recente.....	52
2. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: marcos históricos no Brasil	53
2.1. Definindo a Qualidade da Educação Infantil.....	56
2.2. Legislação Brasileira e Políticas Públicas: deliberações sobre qualidade da Educação Infantil.....	63
2.3. Pressupostos Teóricos: o espaço como condição da qualidade.....	68
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	77
3.1. Metodologia: procedimentos de investigação.....	77
3.2. A Seleção do Campo de Pesquisa.....	87
3.3. Formalizando a entrada no campo.....	89
3.4. Contextualizando o Campo de Pesquisa,.....	91
3.5. Conhecendo os espaços da creche.....	95
3.6. As primeiras aproximações com as crianças.....	103
3.7. O Cotidiano da Creche.....	114
4. OS ESPAÇOS DA CRECHE: a qualidade dos lugares das crianças	121
4.1. Constituição das Categorias.....	121
4.2. A constituição dos lugares: o espaço da creche que se qualifica...125	
4.2.1. ... nas ações dos professores	125
4.2.1.1. ...no refeitório.....	126
4.2.1.2. ...na sala multiuso.....	137
4.2.1.3. ...na sala dos professores.....	145
4.2.2. ... nas ações das crianças	149
4.2.2.1. ...no corredor.....	150
4.2.2.2. ...no banheiro.....	159
4.2.2.3. ...na horta.....	165

4.2.3. ...no compartilhamento das ações entre professores e crianças.....	173
4.2.3.1. ...no pátio coberto.....	174
4.2.3.2. ...no parque.....	184
5. CONSIDERAÇÕES, até este momento, FINAIS.....	203
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	209
ANEXOS.....	225
ANEXO I – Tabela de pesquisas do levantamento bibliográfico (2006 – 2011).....	225
ANEXO II – Programa Arquitetônico –PMF/SME/DEINFRA.....	230
ANEXO III – Planta baixa creche modelo MEC.....	234
ANEXO IV – Quadro 6 – Categorias de Análise: indicadores de qualidade para os espaços físicos.....	235

INTRODUÇÃO

O caminho percorrido: ser professora e pesquisadora

Para iniciar este trabalho, apresento a Fotografia 1, utilizada como epígrafe, na qual Carla observa o parque através da janela. A escolha desta imagem tem muito a ver com a minha caminhada, pois compreendo que as janelas possibilitam ver o “mundo” de diferentes perspectivas. Da janela vejo um “mundo” cheio de alegria e fantasia. Janelas sempre abertas para a vida. Janelas que fui abrindo ao longo da minha caminhada profissional.

Para apresentar as janelas que foram abertas, resgato o caminho percorrido durante a minha trajetória acadêmica e profissional, a fim de situar o lugar do qual me posiciono e o interesse pelo tema desta pesquisa. Compreendo este lugar como lugares de experiências¹, lugares que contribuíram para a minha formação como professora de Educação Infantil, pois “experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência” (TUAN, 1983, p. 10). Lugares que transitei, ocupei e estabeleci relações durante os anos da minha formação profissional e que, de alguma forma, me constituíram, transformaram e formaram como professora, contextos esses que deixaram suas marcas em mim.

No ano de 1999, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Nesta oportunidade, em 2002, durante a sétima fase do curso, na disciplina de estágio supervisionado, tive a chance de conhecer a Educação Infantil. Foi neste momento que decidi o caminho profissional que desejava seguir: ser professora de Educação Infantil. Neste estágio foi possível conhecer o cotidiano de uma instituição pública municipal de educação infantil, o que me instigou a, no ano seguinte, assumir como ACT (Admitido em Caráter Temporário) o cargo de professora auxiliar², 30 horas, em uma

¹ Para definir experiência, Bondía (2002, p. 21) em seu texto afirma, “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, nesse sentido, a experiência transforma, “de um dia para o outro ou no transcurso do tempo”.

² Segundo informações da DAE, o cargo de Professor Auxiliar 30 horas estava previsto na Lei Complementar nº 045/2002, que definia o novo estatuto para o magistério, no entanto a referida lei foi declarada inconstitucional pelo Tribunal de Justiça de Santa Catarina (Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 2002.023236-5). Outro impedimento para a criação do cargo de professor

creche³ do município de Florianópolis. A ênfase dada durante o estágio supervisionado, em observar, planejar e propor uma organização no espaço coletivo externo – o parque – a partir do que as crianças manifestavam, se estendeu durante toda a minha trajetória profissional, despertando o desejo de continuar os estudos sobre a temática qualidade dos espaços físicos.

Entre os anos de 2004 a 2005 continuei a atuar como professora ACT em uma unidade conveniada⁴ com a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. No ano de 2006, assumi o cargo público de professora de educação infantil, referente ao concurso realizado em 2004, possibilidade que permitiu atuar por dois anos em uma creche municipal de Florianópolis, que passou por ampliação⁵ de seis salas de atendimento para doze salas, conjuntura que fez com que minhas inquietações referentes aos espaços e à qualidade na educação infantil só aumentassem, principalmente em relação à estrutura física. Algumas perguntas me instigaram sobre esse novo modelo de creche “ampliada” que estava se configurando no município desde 2005. Como a arquitetura da instituição ampliada poderia favorecer as possibilidades de experiências das crianças que permanecem na creche em período integral? Como os ambientes estavam sendo organizados para as crianças de modo a garantir a qualidade do atendimento? De que modo as crianças ocupavam esses espaços? E os adultos, como estavam ocupando e entendendo a creche ampliada? Quais as implicações da ampliação no atendimento às crianças, famílias, no trabalho pedagógico e na gestão?

auxiliar foi a não previsão no Plano de Vencimento e de Carreira do Magistério, portanto o cargo de Professor Auxiliar 30 horas nunca foi criado de fato.

³ Diferentemente do que determinam os documentos nacionais, a denominação “Creche” na Rede Municipal de Educação em Florianópolis representa as instituições que atendem crianças entre três meses e cinco anos de idade, em período integral ou parcial, e não exclusivamente o atendimento às crianças até os três anos de idade.

⁴ Atualmente a SME mantêm 18 convênios com instituições que atendem a Educação Infantil, o repasse financeiro é para a alimentação e subvenção. Algumas instituições optam por receber professores substitutos contratados pela PMF e outras preferem fazer a contratação própria dos professores, recebendo dinheiro para este fim.

⁵ A pesquisa de OESTREICH, 2011, *Democratização da Educação Infantil no Município de Florianópolis: uma análise das “Creches Ampliadas”* mostra o processo de expansão do atendimento na Educação Infantil em Florianópolis. Neste estudo encontram-se detalhes referentes às creches ampliadas.

Em 2008, ao ser designada para uma creche em que também ocorreu ampliação, de seis salas para dez salas, me deparei mais uma vez com as minhas inquietações anteriores, porém ampliando os meus questionamentos. O que significava qualidade na educação infantil? Como avaliar a qualidade? Como garantir a qualidade no atendimento às crianças? A qualidade no atendimento refere-se apenas à estrutura física? Foi a partir destas indagações que, no ano seguinte, participei da seleção de mestrado sem ter a oportunidade, naquele momento, de ingressar na Academia para realizar a pesquisa. Isso possibilitou outras oportunidades profissionais para ampliar a visão da “minha janela”.

Durante o ano de 2010 até agosto de 2011, a convite da Diretoria de Educação Infantil – DEI, assumi a função de assessora pedagógica. O exercício dessa função permitiu um olhar mais próximo de creches que também passaram pela ampliação da sua estrutura física. Nesta ocasião, foi possível outro olhar, um olhar de estranhamento, pois não fazer parte diretamente do contexto educativo possibilitou diferentes maneiras de ver e perceber as relações estabelecidas no interior destas instituições. Observei que cada instituição, de maneira particular, foi construindo a sua organização de atender as crianças nesta nova estrutura.

Esta experiência, fazer parte da equipe da DEI, permitiu ver com outros olhos através de outra janela que me foi aberta, conhecer outros projetos arquitetônicos das instituições de educação infantil de Florianópolis. A grande diversidade de desenhos das unidades reforçou ainda mais o desejo de investigar o tema.

Durante toda a minha trajetória profissional a temática me perseguia. Prossegui participando do processo seletivo para o mestrado. A temática *o espaço da creche “ampliada”* me mobilizou a elaborar o pré-projeto de pesquisa para seleção do mestrado com o título *A organização do tempo e do espaço das creches ampliadas e a produção das culturas infantis no cotidiano da educação infantil*. O objetivo do trabalho era trazer as crianças, os espaços da creche ampliada e a relação das crianças com estes, tomando-as como sujeitos principais da pesquisa. Nesta ocasião buscava compreender quais impactos surgiram no cotidiano da creche ampliada devido ao aumento do número de crianças e profissionais, além de revelar os modos das crianças habitarem este espaço.

Ao ingressar no mestrado, no 2º semestre de 2011, durante o curso das disciplinas, debates, estudo do pré-projeto e orientações, surgiu a necessidade de redimensionar o projeto de pesquisa, pois como nos afirma Gatti (2007, p. 63), “o desenvolvimento das habilidades para

a pesquisa só se faz no próprio trabalho de pesquisa”, e portanto, durante todo o percurso do mestrado, em que *Ser Professora e Pesquisadora* exigiu aprofundar o “problema pessoal”, sem contudo rejeitá-lo, de modo que o redimensionamento possa apresentar a necessária contribuição social exigida aos estudos científicos. Portanto, foi durante este processo que desconstruí o olhar habituado que tinha para o “mundo”, aqui posso dizer – senso comum, a fim de “inaugurar” um novo olhar e modificar a direção da pesquisa para contribuir com o campo Educação e Infância. Por fim, foi neste movimento que me transformava e me formava em *Professora Pesquisadora* que caminhei durante todo o percurso do mestrado.

Além do exposto acima, a pesquisa de OESTREICH (2011), já havia investigado as implicações das creches “ampliadas” no município de Florianópolis, a partir de relatos dos adultos que integram o corpo de profissionais destas creches, este estudo será apresentado no levantamento da produção científica recente.

Diante deste cenário, as temáticas *Arquitetura Escolar, Espaços e Ambiente*, que despertaram o interesse de buscar o ingresso no mestrado, foram sendo ampliadas juntamente com a ideia apresentada anteriormente no pré-projeto, a qual passou por uma nova redefinição e finalmente se concretizou com o seguinte **problema da pesquisa**: analisar o processo de constituição dos espaços como *lugares das crianças* a partir dos modos de ocupação, ações e relações entre elas e com os adultos, considerando-os como indicadores e confrontando-os com os critérios de qualidade dos espaços para a educação infantil apresentados nos documentos oficiais e na produção científica recente no Brasil.

Em torno desta questão, levanto como **hipótese** desta investigação que nos modos de ocupação, ação e relação das crianças no espaço da creche, elas criam estratégias para constituir *lugares* que são diversos daqueles indicados como critério de qualidade do espaço.

Considerando o problema e a hipótese desta pesquisa, define-se como **Objetivo Geral**: confrontar os critérios de qualidade dos espaços para a educação infantil, apresentados nos documentos oficiais e na produção científica recente, com as indicações que as crianças apresentam na sua ocupação, ação e relações.

A partir da proposta que norteia esta pesquisa, ampliam-se mais três questões que compõem os **objetivos específicos**:

- 1) Conhecer os modos como as crianças ocupam os espaços da creche;

- 2) Evidenciar as relações sociais estabelecidas entre crianças e adultos e entre as próprias crianças nos diferentes espaços;
- 3) Identificar como são utilizados os espaços da creche pelas crianças e pelos adultos, a fim de subsidiar a prática educativa.

Ainda cabe considerar a contribuição dos encontros de orientandos do NUPEIN durante o percurso do mestrado, os quais permitiram conhecer os estudos do campo da Sociologia da Infância⁶ (SIROTA, 2001, GRAUE & WALSH, 2003; SARMENTO, 2005, 2007; CORSARO, 2005; GAITÁN, 2006). Com uma nova tendência nas pesquisas, os estudos da Sociologia da Infância buscam conhecer, entender, perceber e reconhecer as crianças como capazes de falarem por si próprias das coisas que lhes dizem respeito, suas opiniões e desejos. De acordo com Sarmiento (2008), a “Sociologia da Infância [...] a partir do trabalho de vários sociólogos da educação que, focados inicialmente na ação dos alunos, vieram a desvelar a criança como ator social antes da condição do aluno, contribuindo para a análise sociológica da infância em seu próprio terreno” (SARMENTO, 2008, p. 27).

As mudanças desencadeadas pelos estudos da Sociologia da Infância, especialmente no que se refere aos modos como se passa a olhar para as crianças e a infância, como alerta Sirota (2001), vem reconhecer a criança como ator social, plena, ativa, competente⁷ e de direitos, com competências para tornar-se contribuinte da sua história de vida, da própria educação e da sociedade. “Trata-se de romper a cegueira das ciências sociais para acabar com o paradoxo da ausência

⁶ A Sociologia da Infância introduz um novo olhar sobre a socialização da criança, tendo em vista superar a abordagem teórica clássica, que estabelecia uma relação desigual entre adultos e crianças, estas eram consideradas “destinatárias passivas de socialização adulta”. Em vista disso, os esforços dos estudos neste campo têm por referência apresentar as crianças como atores no processo de socialização, compreendendo-as como seres sociais plenos (SARMENTO, 2008).

⁷ Soares (2004, p. 156), ao tratar sobre as crianças como atores sociais competentes define: “[...] obviamente têm competências diferentes das dos adultos, mas não são, indiscutivelmente, incompetentes: os processos de relações, negociações, confrontos, que desenvolvem entre elas e com os adultos são bem reveladores das referidas competências e da legitimidade da sua ação [...] nos seus quotidianos”.

das crianças na análise científica da dinâmica social com relação a seu ressurgimento nas práticas consumidoras e no imaginário social” (SIROTA, 2001, p. 11). Assim, inaugura-se no meio científico outro jeito de ver e escutar as “vozes” da criança, considerando suas opiniões e manifestações, com o objetivo de “entender as crianças e seus mundos a partir de seus próprios pontos de vistas” (VASCONCELLOS, 2007, p. 8).

Kuhlmann (1998) ratifica este entendimento quando afirma a

[...] infância como uma condição da criança, na qual o conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida, desse modo, é [...] preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história. (KUHLMANN, 1998, p. 10)

Neste sentido, procuro compreender a infância nesta perspectiva, que apresenta as crianças como atores sociais e busca compreender suas ações a partir delas mesmas. Deste modo, tais considerações são pertinentes por apresentarem uma relação com o pré-projeto de pesquisa, aproximando deste modo um estudo da qualidade do espaço a partir dos modos de ocupação, ações e relações das crianças nos espaços da creche.

A infância, analisada no sentido singular, possui características semelhantes e universais. No tocante às diferentes infâncias, no plural, marcadas pelos diversos contextos sociais, econômicos e culturais, visa apresentar que não há uma única infância. Nesta compreensão, elementos heterogêneos as definem como crianças que vivem diferentes infâncias.

A infância é uma variável da análise social. Ela não pode nunca ser inteiramente divorciada de outras variáveis como a classe social, o gênero ou a pertença étnica. A análise comparativa e multicultural revela uma variedade de infâncias, mais do que um fenômeno singular e universal (SARMENTO, 2008, p. 24).

Por fim, após esta breve contextualização da trajetória acadêmica e profissional, vinculados ao pré-projeto de pesquisa, bem como o seu redimensionamento e objetivos, busquei apresentar ao longo do texto os referenciais teóricos que fundamentam e orientam a investigação, bem como as análises dos *dados gerados* da pesquisa empírica. Portanto, esta dissertação apresenta-se estruturada da seguinte forma:

No capítulo I, intitulado *A Qualidade dos espaços na Educação Infantil: balanço das pesquisas (2006-2011)* foram apresentados os procedimentos e critérios para a realização do levantamento da produção científica recente e a análise dos indicativos de qualidade dos espaços das pesquisas selecionadas. Estes dados foram detalhados no capítulo V.

No capítulo II, *Qualidade da Educação Infantil*: marcos históricos no Brasil, procurei fazer uma síntese da história da Educação Infantil e apresentei os documentos orientadores para a educação infantil em âmbito federal e municipal que versam sobre a qualidade da Educação Infantil. Para aprofundar o referencial teórico, procurei estabelecer um diálogo com diferentes áreas do conhecimento (Psicologia, Arquitetura, Geografia, História) em torno da temática dos espaços.

No capítulo III, *Metodologia da Pesquisa*, expus os procedimentos de investigação, destacando os instrumentos utilizados, os critérios e os caminhos percorridos para seleção e entrada no campo de pesquisa. Descrevi os processos e desafios enquanto pesquisadora e apresentei as crianças investigadas nesta dissertação e a instituição onde realizei a pesquisa empírica. Por fim, destaquei a organização do trabalho pedagógico e dos espaços coletivos no cotidiano da instituição pesquisada.

No capítulo IV, *Os Espaços da Creche: a qualidade dos lugares das crianças*, exibi o processo de construção das categorias de análise, organizei as análises do material de campo gerado a partir de um eixo central: *A constituição dos lugares: o espaço da creche que se qualifica...* A partir desse grande eixo, constituí três categorias gerais: *as ações dos professores*, *as ações das crianças* e *o compartilhamento das ações entre professores e crianças*. Para apresentar as categorias, utilizei episódios e fotografias para dar destaque aos modos de ocupação, ações e relações das crianças nos espaços da creche, na tentativa de revelar o processo de constituição deste em *lugar das crianças*.

Por fim, nas considerações finais, procurei apresentar os *lugares das crianças* nos espaços da creche, revelando estes como indicadores de qualidade da Educação Infantil.

1. A QUALIDADE DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: balanço das pesquisas (2006-2011)

[...] é a familiaridade com o estado do conhecimento na área que torna o pesquisador capaz de problematizar um tema, indicando a contribuição que seu estudo pretende trazer à expansão desse conhecimento, quer procurando esclarecer questões controvertidas ou inconsistências, quer preenchendo lacunas.[...] (ALVES, 1992, p. 54)

A produção do conhecimento científico é um processo de ação coletiva, pois cada novo estudo científico contribui para completar lacunas, contestar e afirmar questões anteriormente estudadas sobre a temática. Como pronuncia Geertz (1989, p.37), “[...] as ideias teóricas não aparecem inteiramente novas a cada estudo, elas são adotadas de outros estudos e relacionadas e, refinadas durante o processo, aplicadas a novos problemas interpretativos”.

O processo do levantamento bibliográfico⁸ possibilitou mapear as pesquisas que referem o tema da investigação com o fim conhecer as pesquisas nacionais, aproximando-se do que se pretende estudar.

Primeiramente foi necessário definir palavras-chave que abarcassem a temática da pesquisa, arquitetura escolar e espaço, porém para não abordar pesquisas que se afastassem do objetivo central deste estudo, a busca foi delimitada com a combinação educação infantil. Assim ficaram definidas as palavras-chave *arquitetura escolar, espaço, ambiente, qualidade e educação infantil*.

Foi definido o Banco de Teses e Dissertações da CAPES como fonte de pesquisa para o levantamento bibliográfico, já que este se configura como uma base eletrônica que reúne teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação do Brasil.

Se a literatura for abundante, em publicações regulares, é possível que o material dos últimos 4 ou 5 anos seja suficiente para compor um quadro de referência para o problema. [...] como as

⁸ Nesta contextualização, destaca-se a contribuição da Disciplina Seminário de Dissertação (2011/2) e a participação em duas oficinas oferecidas pela Biblioteca Universitária, apresentando as bases de dados da CAPES, SCIELO, BTDT e destacando Normas da ABNT suas referências técnicas e científicas.

publicações são regulares, resultados mais antigos já tenham sido incorporados à literatura mais recente. (LUNA, 2002, p. 93)

É neste contexto que se demarca o espaço temporal de seis anos, entre 2006 e 2011, por haver publicações suficientes, entendendo como o período mais recente da produção.

Com o uso da base de dados eletrônicos, algumas tentativas foram feitas a fim de manter um rigor e seriedade. Neste movimento, as combinações das palavras-chave foram utilizadas de forma invertida, de modo que foram localizadas outras pesquisas na tentativa de se manter um maior rigor possível neste processo de revisão bibliográfica.

A partir da definição das palavras-chave, seis buscas foram realizadas na página do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, nos níveis de mestrado e doutorado, no campo assunto – expressão exata. Na primeira combinação, os termos utilizados foram *espaço, educação infantil*. Na segunda combinação, *ambiente, educação infantil*. Na terceira, *educação infantil, arquitetura escolar*. Por fim, *qualidade, educação infantil*. As outras quatro buscas foram feitas invertendo as combinações dos mesmos termos: na primeira, *educação infantil, espaço*; na segunda, *educação infantil, ambiente*; na terceira, *arquitetura escolar, educação infantil*; e na última, *educação infantil, qualidade*.

Ao final do levantamento foram encontradas setenta e sete pesquisas, no entanto, do total de trabalhos levantados, após a leitura dos títulos, foi verificado que sessenta trabalhos não tinham nenhuma relação com o tema da pesquisa. Como critério de análise buscou-se trabalhos que abordassem o tema espaço, desse modo as produções restantes exigiram, além da leitura do título, também das palavras-chave, do resumo e do sumário. Outras, porém, demandaram a leitura de parte do trabalho. Ao final desse processo, dezessete⁹ trabalhos constituíram o conjunto de análise, pois apresentavam alguma relação com o tema da pesquisa, organização do espaço/ambiente para crianças, arquitetura escolar da educação infantil.

⁹ Após contato telefônico ao Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e até o momento, a pesquisa *O espaço na educação infantil: entre tensões e concepções*, de Nevione Cotrim, não está disponível para leitura na íntegra, devido a não entrega do trabalho final à Universidade. Destaca-se que este trabalho foi contabilizado por constar no Banco da CAPES, porém não foi possível a sua leitura.

Cabe salientar, que este levantamento representa uma parcela da produção científica referente à temática, visto que apesar da demarcação do espaço temporal de seis anos, possibilitou uma aproximação das pesquisas nacionais e subsídios referentes ao assunto que se pretende estudar nesta pesquisa.

O Quadro 1 evidencia o número total de pesquisas segundo o nível de pesquisa e os descritores empregados.

Quadro 1 – Resultado do levantamento no Banco de Teses e Dissertações – CAPES.

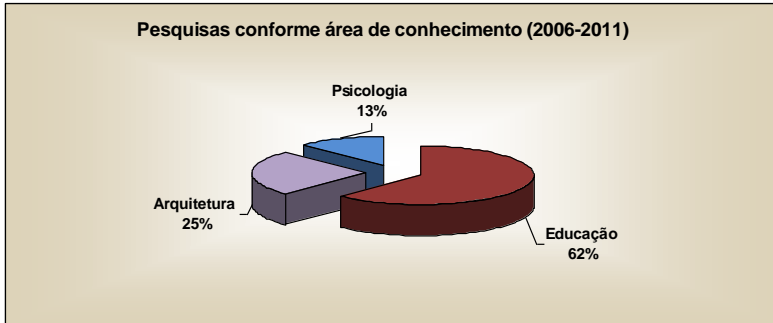
Banco de Teses e Dissertações - CAPES			
Combinação de descritores	Período	Nível da pesquisa	Total de pesquisas localizadas
Espaço, educação infantil	2006-2011	Doutorado	2
	2006-2011	Mestrado	9
Ambiente, educação infantil	2006-2011	Doutorado	1
	2006-2011	Mestrado	9
Educação infantil, arquitetura escolar	2006-2011	Doutorado	1
	2006-2011	Mestrado	2
Qualidade, educação infantil	2006-2011	Doutorado	3
	2006-2011	Mestrado	20
Educação infantil, espaço	2006-2011	Doutorado	2
	2006-2011	Mestrado	12
Educação infantil, ambiente	2006-2011	Doutorado	1
	2006-2011	Mestrado	1
Arquitetura escolar, educação infantil	2006-2011	Doutorado	-
	2006-2011	Mestrado	-
Educação infantil, qualidade	2006-2011	Doutorado	4
	2006-2011	Mestrado	10
Total			77

Fonte – Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados eletrônicos da CAPES.

Como demonstra o Gráfico 1, as dezessete pesquisas que fazem parte do *corpus* de análise são da área de Educação, Arquitetura e

Psicologia. Destas, *quatro são teses*, das quais uma é na área da Educação, duas são na área da Arquitetura e uma na Psicologia, as outras *treze são dissertações*, dez trabalhos são da Educação, duas da Arquitetura e uma da Psicologia. As pesquisas selecionadas estão destacadas no Anexo I.

Gráfico 1 – Pesquisas conforme área de conhecimento (2006-2011).



Fonte – Pesquisadora, criado a partir do conjunto de trabalhos selecionados que compõem o *corpus* de análise.

As pesquisas encontradas dão sinais de que a temática pesquisada ainda é recorrente na área da *Educação*. De fato, estudar a qualidade do espaço da creche, sua organização e estrutura física, revela o quanto é necessário desvendar o tema a fim de contribuir sobre a organização da prática pedagógica. Além disso, outras duas áreas de conhecimento, *Arquitetura* e *Psicologia*, abordam o tema e, por isso, coube a leitura na íntegra das pesquisas selecionadas para identificar e relacionar com o objeto de estudo.

Assim, as pesquisas são apresentadas por área de conhecimento, com o propósito de melhor organizar o cenário deste mapeamento da produção científica.

1.1. As pesquisas da área da *Educação* e os espaços

Importante destacar que dos onze trabalhos da Educação apenas dois marcam o ponto de vista das crianças referente ao espaço, revelando desse modo uma carência nas pesquisas que tomam a criança como sujeito participante.

Em duas pesquisas - Martins (2010), *A Organização do Espaço na Educação Infantil: o que contam as crianças?*, e Garcia (2008), *O*

espaço e o lugar de educação infantil na rede de Petrópolis pelo olhar das crianças - as crianças são sujeitos principais da investigação, revelando o que sentem, pensam e desejam dos espaços da creche.

O intento da pesquisa de Martins (2010) foi de compreender os significados e sentidos dados por seis crianças aos espaços da instituição educativa que frequentavam, em Curitiba. Neste estudo, a pesquisadora utiliza-se da observação participante, entrevista semiestruturada, desenhos comentados e visita monitorada para coleta de dados.

Para análise dos dados levantados, a pesquisadora parte do encaminhamento teórico-metodológico de constituição de núcleos de significação, definindo quatro núcleos de significação: 1) brinquedos e brincadeiras; 2) contato com a natureza; 3) relações afetivas; 4) rotinas instituídas.

Os resultados da pesquisa de Martins (2010) apontam que,

[...] embora as crianças nomeiem os espaços de sua preferência e aqueles dos quais não gostam, estes estão mais relacionados com as atividades possibilitadas pelo próprio espaço e autorizadas pelas educadoras, do que pela sua estrutura física em si. As crianças preferem espaços que oferecem liberdade de escolha sobre os brinquedos e os colegas com quem brincar. (Martins, 2010, p. 98)

Martins (2010) também conclui que, enquanto as crianças falavam sobre os espaços da instituição com natureza, ao mesmo tempo refletiam sobre eles, adquirindo novos conhecimentos. A pesquisadora finaliza considerando a ludicidade, a afetividade, o reconhecimento das regras de convivência social (dos grupos dos quais participam) e a curiosidade e imaginação, elementos constitutivos da infância por meio dos quais as crianças significam e dão sentido ao espaço institucional que frequentam (Martins, 2010, p. 138-149).

A dissertação de Garcia (2008), *O espaço e o lugar de Educação Infantil da rede pública de Petrópolis pelo olhar das crianças*, objetivou desvendar o “olhar” de trinta e seis crianças sobre o espaço físico da instituição que frequentavam. Para revelar os lugares que as crianças mais e menos gostavam e como gostariam que a instituição fosse, a pesquisadora utilizou-se de procedimentos etnográficos, observação participante, fotografias, diário de campo, desenhos, gráficos e maquete da escola, feita pelas crianças de duas instituições (GARCIA, 2008, p. 12).

Do mesmo modo que a pesquisa de Martins (2010), os dados da pesquisa de Garcia revelam que as crianças “[...] demonstraram em suas produções iconográficas que utilizam de sua criatividade tanto para fantasiar e brincar, como para desenvolver uma visão crítica sobre sua escola” (GARCIA, 2008, p. 123).

A pesquisadora conclui que “as crianças parecem valorizar um determinado espaço físico muito mais pelo que ele pode a elas proporcionar, como sentimentos, emoções e experiências, do que por suas características físicas” (GARCIA, 2008, p. 89).

Foram encontrados três estudos que abordam os espaços para as crianças menores de 3 anos: Simiano (2010), *Meu quintal é maior que o mundo... da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar dos bebês*, a dissertação de Silva (2010), *A organização dos espaços na Educação Infantil e suas influências na expressão das crianças de 0 a 3 anos*, e a pesquisa de Gobato (2011), “*Os bebês estão por todos os espaços!*”: um estudo sobre a educação de bebês em diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil.

O trabalho de Silva (2010) foi realizado na cidade de Criciúma e objetivou perceber de que maneira a creche influencia nas expressões culturais das crianças e como a organização do espaço contribui para a construção de autoria, autonomia e identidade infantis, bem como a construção de autoria, autonomia e identidade nas relações entre criança e espaço, criança adulto e entre seus pares.

Como procedimentos metodológicos, a pesquisadora utilizou anotações em diário de campo, fotografia, filmagens, entrevistas semiestruturadas ou abertas com os profissionais do grupo pesquisado.

A pesquisadora observou os espaços da creche e sua organização, pontuando que os painéis e as exposições das produções das crianças apresentam um modelo estereotipado, desconsiderando todo o processo criativo da criança e sua autoria nos espaços. Destaca que o uso que se faz dos ambientes é fundamental para desenvolver autonomia e adverte que “[...] o espaço físico de uma sala – mobiliário, brinquedos e demais materiais – deve ser frequentemente pensado e modificado pelas pessoas que nele convivem” (SILVA, 2010, p. 80).

No que se refere à construção da autoria na relação criança-espaço, Silva (2010) destaca que as crianças não deixam de produzir e criar com o que está ao seu alcance, mas o modo como está organizado o espaço físico e a disposição ou não de materiais influenciam as experiências e o desenvolvimento das crianças (SILVA, 2010, p. 98). A respeito da construção da autonomia das crianças nas instituições de

educação infantil, a disposição dos materiais ao alcance das crianças é restrita, concluindo em sua pesquisa que,

(...) evidentemente, ao organizar os espaços, os professores o fazem de acordo com sua concepção de infância e com seu conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, confiando na sua prática. Muitos, sem perceber, organizam o espaço a seu favor, sem reconhecer que estão dificultando seu trabalho e limitando o desenvolvimento das crianças. (SILVA, 2010, p. 131)

Simiano (2010), em sua dissertação *Meu quintal é maior que o mundo... da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar dos bebês*, evidencia os bebês na relação com o espaço. Seu propósito era “perceber como os bebês ocupam e se relacionam nos espaços” e a relação estabelecida entre bebê-adulto, investigando assim o processo de constituição do espaço em lugar.

Orientando-se da etnografia, a pesquisadora observou um grupo de dez bebês e quatro adultos, em uma creche pública municipal de Tubarão. Simiano (2010) focou suas observações nas configurações dos espaços físicos (arquitetura do prédio, mobiliário e brinquedos), bem como os aspectos estéticos e funcionais. Observou também formas de ocupação, relação e experiência dos bebês em suas ações individuais com o espaço e nas ações partilhadas com outros bebês, com adultos e crianças maiores (SIMIANO, 2010, p. 63).

A pesquisadora traçou quatro eixos de análise: 1) espelho – um lugar para ser; 2) bolsas, mochilas e sacolas – um lugar de rastros; 3) cerquinha – um lugar na e para além da sala; 4) sala, espaço de vivências – um lugar de encontro entre bebês e um lugar de narrativas.

Ao concluir, Simiano (2010) argumenta sobre a importância da infraestrutura das instituições de educação infantil, “o prédio, o mobiliário e sua organização potencializam ou limitam a educação e cuidado dos bebês”, reconhece também que na medida em que os bebês e adultos habitavam os espaços da creche, “eles os resignificavam e ultrapassavam seu aspecto material” (SIMIANO, 2010, p. 120-121).

Gobbato (2011), em seu trabalho *“Os bebês estão por todos os espaços!”: um estudo sobre a educação de bebês em diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil*, objetivou “investigar as vivências dos bebês nos diferentes espaços da escola infantil, analisando

como sua presença nesses contextos de vida coletiva poderia implicar no redimensionamento do fazer pedagógico com bebês” (GOBBATO, 2011, p. 18).

Sua pesquisa foi realizada em um grupo de 15 bebês em uma instituição de educação infantil da rede municipal de Porto Alegre. Pautando-se em um estudo qualitativo, utilizou-se de observações no cotidiano e entrevista-conversas com as profissionais, sendo documentadas por imagens fotográficas e registros escritos.

As classificações das suas cinco categorias de análise partem da pesquisa empírica: *pelos corredores*, observou que “mais que um espaço de passagem os corredores também podem ser um lugar para ficar, encontrar e brincar”; *no refeitório*, evidencia que este espaço deve estar pronto e qualificado para receber os bebês, também provocar outras ações além da alimentação, “como as interações e relações com outras crianças e outros adultos”; *no pátio da frente*, a pesquisadora revela que “um único espaço, ainda que vazio, pode ser cenário de múltiplas propostas e vivências”; *parquinho, biblioteca e brinquedoteca*, a pesquisadora observa que o uso destes três espaços “transmitem e proporcionam coisas diferentes aos bebês, suscitando situações diversas pelas suas características espaciais e materialidade que os compõem”; e *por todos os cantos*, a pesquisadora revela as “marcas construídas nas vivências cotidianas dos bebês dos espaços de uso coletivo da escola, nas relações dos bebês com as outras crianças e os outros adultos com quem se encontravam” (GOBBATO, 2011).

Cobatto (2011) conclui sugerindo o redimensionamento da sala do berçário como um único local para as aprendizagens dos bebês na escola e ressalta que é possível “chegar a construção de outro lugar para os bebês na escola infantil, distinto daquele que viemos construindo, de exclusão, de invisibilidade, de não participação: um lugar construído com os bebês” (GOBBATO, 2011, p. 208).

A pesquisa de Brasil (2010), *O Espaço Pedagógico: um olhar a partir das políticas públicas para a Educação Infantil*, revela um estudo das políticas públicas para os espaços da educação infantil em seis municípios do oeste de Santa Catarina, com a finalidade de perceber a utilização do espaço em uma acepção histórica, identificar nos documentos do MEC a concepção de espaço pedagógico nas políticas públicas e analisar a organização do espaço pedagógico nos ambientes da educação infantil.

Brasil (2010), utilizando-se de questionários específicos para cada segmento entrevistado (gestores da SME, diretores e/ou coordenadores pedagógicos das instituições educativas e professores)

para coleta de dados, procura “buscar elementos que evidenciassem como eles percebem a organização do espaço para educação infantil” (BRASIL, 2010, p. 81).

Pela análise do conteúdo das entrevistas, Brasil (2010) conclui que as respostas dos gestores das unidades educativas não revelam “[...] ações mais contundentes para o aprofundamento do que é um espaço pedagógico. Não deixam claro, portanto, como os gestores ou as instituições de educação infantil sistematizam os estudos e orientações com os professores para a organização e construção de espaços pedagógicos” (BRASIL, 2010, p. 102).

Nas entrevistas foram elencados os *banheiros para as crianças, a organização do refeitório, a sala de atividade, a organização do espaço externo, o espaço do ateliê, da biblioteca e do hall da entrada*, com o objetivo de traçar a percepção dos professores em relação a esses espaços para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. De acordo com a pesquisadora, os resultados revelaram “os desencontros dos posicionamentos sobre a organização dos espaços [...] e estão atrelados a diferentes concepções de criança e de educação infantil, ou à falta de conhecimento e entendimento das dimensões que os envolvem.” (BRASIL, 2010, p. 126)

O trabalho de Menezes (2008) *A organização do espaço de ensinar e aprender na escola de Educação Infantil do Município de Jequié – Bahia*, tem por fim analisar a organização dos espaços escolares e diagnosticar a sua interferência nos processos de ensino e aprendizagem.

A pesquisa empregou técnicas de coleta de dados e análise com a observação participante, assim como entrevistas semiestruturadas, grupo focal, pesquisa bibliográfica e documental. A metodologia empregada neste estudo foi de “caráter qualitativa, fundamentada na abordagem fenomenológica e no método etnográfico, tendo como opção o estudo de caso”. Participaram da pesquisa a diretora e sete professores da instituição estudada, bem como a Secretária da Educação e a Coordenadora Pedagógica do município de Jequié, na Bahia, com vista a identificar as concepções de educação infantil e as políticas públicas do município. (MENEZES, 2008, p. 82)

A pesquisadora conclui que

[...] a arquitetura das escolas infantis revela o percurso histórico da educação infantil no Brasil; permanece a distância entre a legislação brasileira, as políticas públicas e a realidade das escolas de

educação infantil; existe uma interação necessária entre o desenvolvimento infantil, ludicidade e os espaços escolares; o espaço escolar deve estar contido na proposta pedagógica de educação infantil; o sucesso do trabalho pedagógico está associado à formação inicial e continuada do professor de educação infantil e aos espaços disponíveis para realização das ações (MENEZES, 2008, p. 120-121).

Em relação ao diagnóstico da realidade pesquisada, a pesquisadora relata que “[...] a forma como estão organizados e geridos os espaços da escola, apesar de todos os esforços empreendidos pelo corpo docente, direção, coordenação e funcionários, contribui negativamente para os processos de ensino e aprendizagem e para o desenvolvimento global das crianças.” (MENEZES, 2008, p. 121)

Duas pesquisas, ainda mais recentes, abordam como os espaços interferem na qualidade na educação infantil. Os estudos mencionados são de Moura (2009), *Organização do Espaço: contribuições para uma educação infantil de qualidade*, e OESTREICH (2011), *Democratização da Educação Infantil no Município de Florianópolis: uma análise das “Creches Ampliadas”*.

O trabalho de Moura (2009) apresenta como intento compreender a influência da organização dos espaços no desenvolvimento e aprendizagem das crianças (MOURA, 2009, p.14). A pesquisadora sinaliza sete indicadores de qualidade na perspectiva da organização do espaço: 1) condições físicas; 2) relação tempo/espaço; 3) atividades diversificadas; 4) definição do espaço em conjunto; 5) favorecimento da interação; 6) relação família/creche; 7) promoção dos sentidos de competência, segurança e confiança. Ela esclarece que “no seu conjunto esses indicadores relacionam de modo complementar. Portanto, não há entre eles uma relação hierárquica.” (MOURA, 2009, p. 42)

A pesquisa de campo foi realizada em uma turma de 18 crianças, com quatro anos, de uma instituição pública de Brasília. Utilizando-se do método qualitativo, Moura (2009) empregou como estratégia de investigação a observação participante, entrevistas semiestruturadas, conversas informais e análise documental. Concentrou-se nos sete indicadores de qualidade elaborados para observação e análise dos dados, com o objetivo de identificar como os

professores compreendem e organizam o espaço da creche para promover o desenvolvimento da criança.

Os resultados da pesquisa apresentam a relevância da organização espacial para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Como assinala a pesquisadora, “organizar os espaços é muito mais que disponibilizar para as crianças, [...] Há que se entendê-lo como um recurso pedagógico relevante para a construção de uma educação infantil de qualidade.” (MOURA, 2009, p. 110)

O trabalho de OESTREICH (2011), *Democratização da Educação Infantil no Município de Florianópolis: uma análise das “Creches Ampliadas”*, por se tratar de uma investigação das creches do município que se pretende estudar e aborda o espaço físico da creche, mereceu um maior exame, servindo também para compreender a expansão da oferta da Educação Infantil em Florianópolis.

Realizando entrevistas com diretora, supervisora, professores e demais profissionais, a pesquisadora identifica alguns impactos ocorridos no espaço físico, na gestão, na organização do trabalho pedagógico, na organização do trabalho coletivo dos professores e no trabalho dos profissionais da creche ampliada.

Interessa nesta pesquisa destacar os aspectos relacionados ao espaço físico. A pesquisadora analisa o espaço externo e aponta que a ampliação do espaço físico gerou uma nova organização do espaço externo, o parque. Explicita a autora,

Antes, havia apenas um espaço único dedicado ao parque, o que possibilitava aos adultos visualizarem todas as crianças, além de conhecê-las melhor nas interações durante as brincadeiras. Com a nova reconfiguração, pela forma como o parque se apresenta – com dois corredores laterais e um espaço maior, constituindo-se em “três espaços de parque” – esse “controle visual” do grupo de crianças pelo adulto ficou dificultado, dificuldade esta que fica potencializada também pelo maior número de crianças em circulação (OESTREICH, 2011, p.158).

O fato de o prédio estar localizado no centro do terreno, e por isso o parque tem mais de um espaço para “olhar”, as entrevistas destacam a dificuldade de promover a interação entre as crianças, pois as mesmas dividem-se nos diferentes ambientes do parque. “Neste sentido, o professor assume importante papel na organização dos

espaços, variando os ambientes, favorecendo diversos tipos de interações.” (OESTREICH, 2011, p. 159-160)

Tratando da garantia da qualidade no atendimento nas creches ampliadas em Florianópolis, a autora afirma que “a expansão do direito à Educação não pode ser barrada apenas por argumentos de ordem pedagógica, não se trata exclusivamente de uma questão pedagógica, ela é também uma questão política.” (OESTREICH, 2011, p.195)

O trabalho de Susin (2009), *A qualidade na Educação Infantil Comunitária em Porto Alegre: estudo de quatro creches conveniadas*, foi selecionado para leitura por apontar a qualidade dos espaços físicos em instituições comunitárias conveniadas, diferenciando-se das demais pesquisas, pois dirigiram suas pesquisas em instituições com vínculo estadual ou municipal.

Neste estudo, a pesquisadora buscou identificar “Quais os limites e possibilidades para a qualidade da educação infantil comunitária a partir da parceria público/privada em Porto Alegre?” (SUSIN, 2008, p. 26). Para tanto, baseou-se em três eixos orientadores: projeto político pedagógico e regimento interno; habilitação e formação continuada dos educadores e espaço físico das instituições. Destaca-se na análise, o conteúdo que faz referência ao espaço físico, tema da presente pesquisa.

Ao investigar as quatro creches conveniadas, Susin (2009, p. 285) conclui que os espaços das instituições são um recurso fundamental no “[...] desenvolvimento das ações educativas e elemento diretamente ligado à qualidade da educação infantil, desde que explorado e valorizado nas ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores”, permitindo a participação das crianças na sua organização.

1.1.1. O que estas pesquisas revelam?

No conjunto de pesquisas da área da *Educação* percebe-se que o tema organização dos espaços foi estudado de forma que evidenciasse sua importância para promoção do desenvolvimento das crianças, construção de autoria e autonomia.

Oliveira (2008) e Brasil (2010) focando mais nos professores e gestores em suas pesquisas, revelam que a organização dos espaços está atrelada às concepções de criança e educação infantil dos profissionais.

Percebe-se que, mesmo havendo Documentos Orientadores para a Educação Infantil, ainda não há conformidade sobre a estrutura física destas unidades educativas e sua organização. Observou-se, em algumas imagens fotográficas nas pesquisas: as disparidades de organização dos

espaços e materiais, brinquedos guardados nos armários ou fora do alcance das crianças; janelas no alto, impossibilitando a visualização para o exterior, mesas enfileiradas, aproximando-se da organização do ensino fundamental; decoração na altura dos adultos; espaços circunscritos organizados com brinquedos e livros; mobiliários (vaso sanitário, cadeiras e mesas) não adaptados para as crianças pequenas; e etc.

Percebe-se o aumento de pesquisas que investigam os espaços para os bebês nestes últimos anos, Silva (2010), Simiano (2010) e Cobatto (2011), revelando que são poucas e recentes que abordam este tema, espaço – bebê. Silva (2010) abrange sua observação com crianças de 0 a 3 anos, Simiano (2010) e Cobatto (2011) tiveram como foco um grupo de bebês de 4 meses e 1 ano e 6 meses. Estes dados incitam algumas questões: por que os estudos com bebês, quando se trata dos espaços, ainda são poucos? Como os bebês ocupam os espaços da creche? A organização dos espaços, tanto na sala de atendimento como nos espaços coletivos, tem garantido um lugar para que os bebês se movimentem livremente e explorem cada ambiente? Esses espaços possibilitam a interação entre bebês, crianças maiores e outros adultos, além das professoras que as acompanham?

Martins (2010) e Garcia (2008), com base no que as crianças contam, puderam revelar o espaço da instituição que mais gostam na creche, o parque, também fica evidente a relação com a natureza como o que mais gostam, pois as crianças enfatizam os bichos e árvores nas suas falas e produções nas investigações.

Duas pesquisas (Moura, 2009; Oestreich, 2011) analisam de que maneira os espaços estão sendo organizados e projetados de forma a garantir a qualidade na educação infantil. Moura (2009) faz uma observação para além da estrutura física da instituição, investigando as relações sociais e as práticas pedagógicas, já Oestreich (2011) pesquisa o impacto na qualidade do atendimento às crianças em uma realidade específica¹⁰ no município de Florianópolis. Este trabalho revela o modo como uma instituição de educação infantil com mais de 100 crianças tem se organizado pedagogicamente, já que a pretensão da presente

¹⁰ O campo empírico do estudo de Oestreich (2011, p. 29) configura-se em “instituições cuja estrutura anterior apresentavam, em média, de 6 a 8 salas de atividades, passaram a ser ampliadas e se transformaram em instituições com 10 salas de atividades ou mais”, denominada pela pesquisadora de “Creches Ampliadas”. O trabalho na íntegra está disponível em:

<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0906-D.pdf>

pesquisa é perceber os modos como as crianças ocupam os espaços coletivos da creche em uma unidade já projetada com capacidade para receber um maior número de crianças, tendo em vista as possibilidades que o espaço oferece para as crianças viverem intensamente sua infância.

De maneira geral, estas pesquisas evidenciam dois debates fundamentais em relação à temática: um conjunto de pesquisas evidenciam a prática do professor na organização dos espaços para aprendizagem das crianças; outras revelam a valorização de alguns lugares da creche pelas crianças e suas possibilidades de experiências. Por fim, há portanto dois focos de debate nestas pesquisas, uma pautando suas análises na prática do professor e a outra que evidencia as crianças nos espaços das creches. Assim, é importante assinalar que estas últimas apresentaram um maior número de pesquisas e, portanto, contribuem na busca por conhecer e compreender as crianças.

1.2. A contribuição da área da *Arquitetura* para os espaços da Educação Infantil

Dos quatro trabalhos advindos da área da *Arquitetura*, destaca-se dois, a tese de Souza (2009), *Diretrizes Projetuais para Ambientes da Educação Infantil: recomendações com base na observação três UMEIs¹¹ de Belo Horizonte, MG* e a dissertação de Amorim (2010), *As Unidades Municipais de Educação Infantil em Belo Horizonte: investigação sobre um padrão arquitetônico*, que investigam o padrão arquitetônico das unidades educativas de educação infantil de Belo Horizonte – MG, adotado como modelo para edificação desde 2003.

O trabalho de Souza (2009) objetivou produzir recomendações projetuais positivas de ambiente, a partir da dinâmica das unidades e da visão dos seus usuários: crianças, professores e funcionários. A pesquisadora utilizou como estratégia metodológica a Avaliação Pós-Ocupação, bem como entrevistas e conversas informais, atividade de desenho, observação das atividades e arranjos espaciais e observação incorporada para coleta de dados em três unidades municipais de Educação Infantil.

A pesquisadora aponta as recomendações de projetos das unidades educativas em quatro categorias: Questões Gerais – a instituição como um todo; Setores de Atividades; Setor Áreas Comuns e Setor Administrativo. As recomendações projetuais para as *Questões*

¹¹ Unidades Municipais de Educação Infantil.

Gerais – a instituição como um todo devem: 1) considerar seu contexto sócio histórico-cultural; 2) estar em consonância com o projeto político pedagógico; 3) colaborar com as interações; 4) ter ambientes apropriados para o desenvolvimento; 5) possibilitar descobertas e jogos; 6) ser estimulantes e ricas de recursos; 7) favorecer as brincadeiras; 8) permitir que os ambientes sejam criados pelas crianças; 9) reconhecer a cultura da criança; 10) promover a segurança e a saúde; 11) buscar a sustentabilidade; 12) possuir tamanho menor. (SOUZA, 2009, p. 268-272)

Em relação aos *Setores de Atividades*, Souza (2009) lembra que o ambiente da educação infantil deve promover: 1) identidade pessoal; 2) desenvolvimento de competências; 3) sensação de segurança e confiança; 4) oportunidades de contato social e privacidade; 5) salas de atividades voltadas e/ou com aberturas para áreas externas; 6) salas de atividades agrupadas em torno de uma área comum ou circulação; 7) salas de atividades devem fomentar a criatividade e participação/engajamento/empenho das crianças; 8) salas de atividades devem ser adaptáveis; 9) salas de atividades devem ser grandes e conter áreas diferenciadas. (SOUZA, 2009, p. 268-276)

Em sua análise, a pesquisadora observa as *Áreas Comuns* (áreas livres – parquinhos e área coberta; sala multiuso e refeitório). Os resultados advertem que “é preciso levar em conta as questões relacionadas com tamanho, densidade, diversidade de brinquedos, insolação, vegetação e localização” no que se refere a projetar e organizar os parquinhos. (SOUZA, 2009, p. 276-279)

As observações da tese de Souza (2009) ao *Setor Administrativo* foram classificadas em três categorias destacando os pontos positivos para os projetos: 1) área administrativa – fácil acesso na entrada da unidade e permitindo a visualização do que ocorre nas proximidades; 2) ambiente de apoio aos educandos – elaborar o projeto observando as necessidades dos educadores; 3) ambiente de apoio aos funcionários – planejar espaços para vestuário e descanso. (SOUZA, 2009, p. 279-280)

A dissertação de Amorim (2010), *As unidades municipais de educação infantil em Belo Horizonte: investigação sobre um padrão arquitetônico* pretende identificar os conflitos e problemas nas construções das Unidades Municipais de Educação Infantil. Justifica o pesquisador: “como as UMEIs continuarão a ser construídas em Belo Horizonte, é muito importante que seja feita uma avaliação sobre os espaços projetados para que não se tornem fonte de problemas e conflitos na vida das pessoas que as utilizam” (AMORIM, 2010, p. 4).

Utilizando-se da Avaliação Pós-Ocupação como estratégia metodológica, o pesquisador empregou para coleta de dados observações da utilização dos espaços, aplicação de questionários aos funcionários, educadores e coordenadores e ofícios encaminhados à SME contendo reclamações relacionadas ao projeto.

A análise dos dados feita por Amorim (2010), referente aos problemas e conflitos foi dividida em três tópicos relacionados a: 1) uso; 2) construção; e 3) vizinhança. Seus resultados apontam que a má escolha dos terrenos influenciou a existência dos problemas encontrados nas duas unidades pesquisadas: “o prédio foi lançado de acordo com a pior orientação solar possível” e áreas de lazer da comunidade são “fontes constantes de ruídos e bolas lançadas” para a instituição; “a inexistência de população a ser convidada a participar do processo de discussão e elaboração do projeto tem como consequência a geração de edifícios que não atendem às demandas de seus usuários” (AMORIM, 2010, p. 130).

Observa ainda que a inexistência de área coberta na parte externa, de depósito ou almoxarifado e bancos na área externa “[...] junto ao portão de entrada das UMEIs, externamente ao gradil, para abrigar os pais que esperam pelos filhos ao final do turno letivo” (AMORIM, 2010, p.1 32).

O pesquisador destaca que, por não serem unidades autônomas, estão subordinadas a uma escola municipal, e por isso a construção da “[...] sala da coordenadora, que deveria conter espaços para reuniões com pais de alunos mostrou-se, da mesma forma, inadequada, assim como a secretaria/recepção”. A escola, núcleo na qual a instituição de educação infantil está vinculada, já possui uma área administrativa adequada e sua estrutura poderia ser utilizada. (AMORIM, 2010, p. 133)

Amorim (2010) ressalta que, em termos de projeto e obra, as unidades devem possuir uma grande área externa, com árvores e horta. Devem possuir espaço para estacionamento e garantir a acessibilidade universal. As janelas e móveis das salas de atividades devem estar na altura das crianças e a iluminação natural deve ser priorizada em todos os espaços. O pesquisador conclui:

Acredita-se sim, na criação de uma linguagem arquitetônica que possa ser obtida através de elementos padronizados, que ao mesmo tempo em que confere identidade e marca a uma ação de governo também se adequa mais facilmente às condições dos terrenos e atende com maior

eficiência as necessidades dos usuários (AMORIM, 2010, p. 135).

A arquiteta Blower, em sua pesquisa *O Lugar do Ambiente na Educação Infantil: estudo de caso na Creche Doutor Paulo Niemeyer* (2008), buscou refletir os ambientes das unidades de educação infantil e sua influência no desenvolvimento da criança, visando recomendações para projeto de unidade de educação infantil.

Segundo a pesquisadora a implantação do projeto arquitetônico determina o sucesso da edificação. Para tanto, deve ser levada em conta “a legislação vigente do local, a relação da obra com seu entorno, com a vizinhança e o cenário urbano (infraestrutura de urbanização existente), os acessos, a paisagem, a topografia e o clima.” (BLOWER, 2008, p. 46)

Utilizando-se da Avaliação Pós-Ocupação como metodologia para analisar a edificação, abrangendo o ponto de vista tanto do “técnico observador e do usuário”, sobre a metodologia adverte a “importância de valorizar a opinião dos usuários na avaliação de ambientes após um determinado tempo de uso e ocupação”. (BLOWER, 2008, p. 98)

Sua pesquisa empírica foi desenvolvida em uma unidade de educação infantil da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Para coleta de dados, empregou ferramentas como a observação compartilhada, questionários, entrevistas, mapas cognitivos, *Wish Poem* e *Walkthrough* (BLOWER, 2008, p. 99). Como esclarece a pesquisadora, Análise Walkthrough é uma

[...] visão técnica do profissional de arquitetura, de modo a avaliar os aspectos físicos, contextuais ambientais, funcionais e comportamentais, dos ambientes, em particular, e da edificação como um todo. Em geral, é efetuada a partir de um *check list* composto de itens a serem analisados a partir de uma primeira visita de reconhecimento do local e seus ambientes (BLOWER, 2008, p. 100).

Em relação à aplicação dos mapas cognitivos e do *Wish Poem*, a pesquisadora adotou o grafismo às crianças, um instrumento

[...] no qual os usuários de um determinado ambiente relatam seus desejos a partir de uma frase aberta: “Eu gostaria que o meu ambiente...”

A principal característica desse instrumento é a busca à espontaneidade, seja por meio de desenhos e/ou frases escritas, encorajando os usuários pesquisados a expressarem seus sentimentos e sonhos a respeito do ambiente ideal (BLOWER, 2008, p. 102).

Ao final de sua pesquisa, Blower (2008) elenca uma série de recomendações para que “[...] venham a nortear as futuras ações corretivas referentes à edificação, tais como reformas, modificações, aquisição de equipamentos e outras” (BLOWER, 2008, p. 169).

A arquiteta Carvalho (2008), diferentemente dos outros três pesquisadores, procurou, em sua tese *Arquitetura Escolar Inclusiva: construindo espaços para educação infantil*, produzir recomendações projetuais específicas para a adequação dos espaços às crianças com necessidades especiais físicas e visuais.

A pesquisa foi realizada em duas etapas nas instituições de educação infantil na cidade de São Carlos – SP: a primeira envolveu entrevistas com os diretores e professores, além de questionários aos pais das crianças com necessidades de treze instituições (ao todo foram 22 pais que participaram da pesquisa); a segunda etapa constitui a pesquisa de campo em quatro unidades educativas que atendem crianças de 4 a 6 anos. Para coleta de dados, vários procedimentos foram adotados: desenhos temáticos pelas crianças; fotografias e vistorias técnicas.

Durante a pesquisa de campo, a pesquisadora observou os “[...] tipos de materiais de acabamento e revestimentos, tamanho, altura e disposição das aberturas, cores utilizadas nos revestimentos, mobiliários e equipamentos.” (CARVALHO, 2008, p. 118)

Carvalho afirma que o fato de não haver normas de acessibilidade para crianças no Brasil é um dos grandes problemas para profissionais de projeto na elaboração de uma escola inclusiva. “A Norma Brasileira de Acessibilidade é a NBR 9050/2004, que é direcionada para o público adulto” (Carvalho, 2008, p. 240).

Ao final, a pesquisadora apresenta diretrizes para a acessibilidade a serem incorporadas ao projeto da unidade educativa infantil, com destaque para as que interessam a esta pesquisa: 1) *Diretrizes para Áreas Livres* – pisos antiderrapantes e táteis; projeto paisagístico deve prever locais ensolarados e sombreados, a vegetação escolhida deve exalar diferentes cheiros, “esse recurso é muito importante para orientar e criar referências para crianças com problemas

cognitivos de visão”; horta e caixa de areia “pode ser elevado para possibilitar a inclusão da criança usuária de muletas e cadeiras de rodas”; ao parque é necessária a existência de percursos acessíveis até a chegada dos brinquedos; 2) *Diretrizes para as Áreas Construídas* – para a circulação interna, os pisos táteis associados ao piso direcional devem ser de cores fortes e contrastantes para marcar o percurso, além disso a cor da parede deve contrastar com o piso, melhorando a percepção visual; demarcação com pisos em frente a porta das salas; colocação de barras de apoio nos dois lados dos corredores internos; as rampas e escadas deverão possuir piso antiderrapante e piso de alerta no início e fim. (CARVALHO, 2008, p. 245-283)

1.2.1. O que os estudos da *Arquitetura* indicam?

Os pesquisadores da área da *Arquitetura* revelam a necessidade da avaliação/investigação da ocupação dos sujeitos que convivem na instituição educativa após a entrega da obra para a comunidade educativa. Deste modo é possível garantir e criar novas diretrizes para qualificar os novos projetos arquitetônicos das instituições de educação infantil.

Os quatro trabalhos finalizam suas pesquisas produzindo recomendações referentes à posição solar do prédio; disposição e tamanhos das salas de atendimento, da secretaria e dos banheiros; espaços para amamentação e descanso dos profissionais; área externa e interna; salas de multiuso, cozinha e outros. O trabalho da arquiteta Carvalho (2008) também faz referência a algumas dessas questões, no entanto o foco da sua pesquisa é criar recomendações de acessibilidade às crianças com deficiências físicas e visuais.

Assim como as pesquisas da área da *Educação*, o resultado da análise dos desenhos das crianças na pesquisa de Carvalho (2008) aponta a área externa como o espaço que as crianças mais gostam: parque, brinquedos e areia.

Pode-se concluir que a temática tem provocado o debate também na área da *Arquitetura*, estes trabalhos mostraram a preocupação de arquitetos para questões técnicas e projetuais da arquitetura nas instituições de Educação Infantil, sobretudo seus usuários, as crianças.

1.3. A contribuição das pesquisas da *Psicologia* para o espaço da Educação Infantil

Dois trabalhos, Souza (2008) e Jabur (2008), do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo-Ribeirão Preto pesquisam a temática qualidade na educação infantil.

Na dissertação *Retratando uma creche: um encontro de olhares e dizeres revelando sentidos para uma Educação Infantil de qualidade*, Jabur (2008), com a finalidade de investigar o que as crianças mais e menos gostam na rotina, atividades e espaços da instituição, busca, por meio de rodas de conversas, anotações, diário de campo, entrevistas e imagens fotográficas produzidas pelas crianças, revelar as concepções das crianças sobre a instituição, com a possibilidade de empregar os resultados como instrumento da qualidade do atendimento.

Após análise do material de campo, a pesquisadora conclui que as crianças elegeram o brincar como preferido, tanto no parque, na casinha e com os brinquedos. Como aquilo que menos gostam, as crianças apontaram fazer lição, fortemente ligada ao ensino escolarizante e disciplinador.

Ao discutir os dados produzidos pelas crianças com o grupo de profissionais, a pesquisadora finaliza “[...] para além de retratar os encontros e desencontros ocorridos no convívio entre adultos e crianças, parece ter um potencial para somar-se às discussões sobre qualidade do atendimento oferecido em creches” (JABUR, 2008, p. 113).

A tese de Souza (2008) *Qualidade na educação infantil: uma perspectiva ecológica na análise de indicadores em documentos brasileiros e estrangeiros* busca identificar em documentos públicos de países ocidentais (Brasil, da Comunidade Europeia e dos Estados Unidos) o compartilhamento de indicadores de qualidade para a educação infantil.

A pesquisadora selecionou seis documentos para análise que tratam da melhoria da qualidade de atendimento infantil e que trazem indicadores: A) Brasil – 1) Critérios para um atendimento que respeita os direitos fundamentais das crianças (1995); 2) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volumes I, II e III (1998); 3) Subsídios para Regulamentação e Credenciamento das Instituições Infantis, volume I (1998); B) 12 Países Membros da Comunidade Europeia – 1) Rede da Comissão Europeia para o Acolhimento de Crianças (1996); 2) Qualidade dos Serviços às Crianças – Documento de Discussão (1992); C) Estados Unidos – 1) Escala de Avaliação de Ambientes Coletivos para Crianças de 0-30 meses – edição revisada – tradução provisória (CAMPOS-DE-CARVALHO; BHERING, 2006).

Após análise dos documentos, Souza (2008) identifica 7 categorias: 1) Política de atendimento; 2) Filosofia institucional; 3)

Organização do tempo e atividades; 4) Organização dos espaços; 5) Relação instituição-família; 6) Relação instituição-equipe; 7) Interações. Dentre estas foram divididas em 23 subcategorias temáticas. Correspondendo aos objetivos da presente pesquisa, destacar-se-á a categoria Organização dos espaços e suas subcategorias: 1) Adequação do prédio para cuidar e educar; 2) Organização dos espaços internos; 3) Organização dos espaços externos.

Os resultados da pesquisa apontam que a categoria Organização dos espaços e suas subcategorias apresentam maior porcentagem de compartilhamento entre os três países, 80%, em relação às demais categorias analisadas. Foram identificados nos “três locais de origem dos documentos compartilham indicadores relativos a aspectos físicos dos ambientes necessários ao desenvolvimento e aprendizagem infantil”, classificados em: 1) Suficiência e adequação do espaço; 2) Iluminação e ventilação adequadas, controle de temperatura; 3) Boas condições sanitárias e de limpeza; 4) Variedade de materiais disponíveis diariamente às crianças; 5) Brinquedos em locais de livre acesso; 6) Exposição de materiais para as crianças; 7) Móveis que facilitam o uso pelas crianças; 8) Locais para descanso e brincadeiras; 9) Atenção aos espaços, móveis e objetos que oferecem riscos (em áreas internas e externas) e cuidados com insolação; 10) Espaço para os adultos (funcionários, pais e visitantes).

Assim, conclui a pesquisadora,

[...] presença de compartilhamento demonstra que há um consenso, no que hoje é tido como adequado ao atendimento coletivo de crianças pequenas em instituições educacionais (especificamente no mundo ocidental), e que este compartilhamento viabiliza o intercâmbio de documentos e instrumentos. Além disso, acredita-se que, mesmo que vários países compartilhem indicadores de qualidade, as diferenças culturais sempre estarão presentes, circunscrevendo as práticas educativas, desde a maneira como os adultos se relacionam com as crianças, até as atividades e brincadeiras que são desenvolvidas (SOUZA, 2008, p. 99).

1.3.1. O que revelam estas pesquisas?

Não diferente das demais pesquisas em que as crianças foram os sujeitos informantes principais do estudo, o trabalho de Jabur (2008) vem confirmar a área externa como o lugar que as crianças mais gostam da creche. Souza (2008) em sua tese evidenciou que a organização do espaço é tema de discussão para a garantia de qualidade na educação infantil nos países estudados e, portanto, os documentos públicos compartilham dos mesmos indicadores.

1.4. Indicadores para os espaços na produção científica recente

De maneira geral, as dezessete pesquisas selecionadas para este estudo destacaram o espaço como essencial para a garantia da qualidade na Educação Infantil. No conjunto destes trabalhos, fica ressaltado que desde o projeto arquitetônico já é possível garantir um espaço planejado para as crianças, altura das janelas, mobiliário e banheiros adaptados às crianças, espaços ao ar livre etc. Ao mesmo tempo, as pesquisas de Silva (2010), Simiano (2010), Gobbato (2011), Martins (2010) e Moura (2009) apontaram a necessidade de organizar esses lugares para acolher as crianças, brinquedos e materiais na altura das crianças, organização de espaços temáticos que favorecem as brincadeiras e a imaginação.

Destaca-se também a participação das crianças nestas pesquisas, principais usuárias destes espaços e, portanto, a necessidade em trazê-las como principais informantes da investigação, a fim de conhecer as crianças e desvendar o universo infantil.

Este panorama das pesquisas científicas possibilitou uma maior familiarização com o tema pretendido por este estudo, referente a qualidade e espaços físicos na educação infantil. Servindo de apoio nas análises do material empírico, estes estudos serão assinalados na discussão dos indicativos da qualidade dos espaços.

2. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: marcos históricos no Brasil

A história da educação infantil é marcada por lutas e movimentos sociais, firmando as primeiras conquistas para as crianças pequenas. É fato que hoje a expansão de atendimento para essa faixa etária é impulsionada pelos avanços e conquistas legais para esta etapa de ensino e do ingresso da mulher (mãe) no mercado de trabalho. Busca-se neste capítulo apresentar os limites históricos que influenciaram e contribuíram para a materialização do direito à educação da criança de 0 a 5 anos e a luta por uma educação de qualidade para esta faixa etária.

Como aponta Kuhlmann (1998), no ano de 1899 dois fatores marcaram as instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil que retratam a creche como instituição para atender as mães trabalhadoras.

Em primeiro lugar fundou-se o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, instituição pioneira, de grande influência, que posteriormente abriu filiais por todo país. Em segundo lugar, foi o ano de inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro (KUHLMANN, 1998, p. 82).

Porém, há registros anteriores a esta data que mencionam a creche em nosso país. O jornal *A Mãe de Família*, de 1879, no artigo *A Creche (asilo para a primeira infância)*, menciona a *creche popular* para atender a educação dos filhos das escravas. Na Exposição Pedagógica de 1883, o setor privado legitima seu interesse pela educação pré-escolar. Para esta classe, os Jardins de Infância fundamentaram-se conforme orientação froebeliana. (KUHLMANN, 1998, p. 84)

No Brasil as propostas dos Jardins de Infância chegam por intermédio dos trabalhos de Blow e Peabody. O primeiro Jardim de Infância aberto no Brasil foi particular e pertencente ao Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, fundado em 1875, cujas propostas eram inspiradas nas ideias de Froebel e de Carpentier, educadora francesa que se dedicava à educação infantil. (ARCE, 2002, p. 76)

Em 1896 em São Paulo inaugura-se o primeiro Jardim de Infância público no país, anexo à Escola Normal Caetano de Campos,

constituído por Gabriel Prestes. Mesmo sendo uma instituição pública, as crianças que frequentavam eram filhos da cúpula do Partido Republicano Paulistano e parte da elite. Foi constituído com quadro grande de professores que se preocupavam em traduzir as obras de Froebel. (ARCE, 2002)

Rosemberg (1984) relata a importância do movimento de mulheres na década de 1970 em torno da reivindicação por creches no Estado de São Paulo. Em 1979 foi oficialmente criado *O Movimento de Luta por Creches*.

A base de sustentação do *Movimento de Luta por Creches* eram mulheres de operários que, atuando geralmente nos Clubes de Mães, reivindicavam creches para poderem trabalhar fora. Sua luta por creches era determinada por razões concretas, ou seja, ter um local onde pudessem deixar seus filhos para poderem aumentar a renda familiar através do trabalho remunerado (ROSEMBERG, 1984, p. 78).

Em presença a este movimento, as instituições pré-escolares criadas junto às indústrias de caráter assistencial se expandem no país. Na *Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado*, no Rio de Janeiro, fundada em 1899; na *Companhia de Tecidos Aliança*, também no Rio de Janeiro; na indústria *Vila Operária Maria Zélia*, constituída em 1918 em São Paulo; e *Votorantim*, em São Paulo – Sorocaba – em 1925. (KUHLMANN, 1998, p. 85)

O Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 20/2009, que trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aborda aspectos históricos da construção da identidade das creches e pré-escolas, e aponta a sintonia entre os movimentos nacionais e internacionais: “um novo paradigma do atendimento à infância – iniciando em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e constituído no país pelo artigo 227¹² da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei

¹² “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente ao jovem com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” (CF/1988)

8.069/90) – tornou-se referência para os movimentos sociais de luta por creche”. (BRASIL, 2009a, p. 1)

Entretanto, é nos anos de 1990 que a Educação Infantil toma uma nova orientação legal na educação das crianças pequenas. Com o preceito de garantir educação a todos, a Constituição Federal de 1988 reconhece, em seu artigo 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família”, e complementa, no artigo 208, inciso I, que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação básica¹³ obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, e reforça o dever do Estado garantindo no inciso IV – “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”.

A mudança ocorrida com a Emenda Constitucional nº 59/2009, em que a educação passa a ser obrigatória e gratuita às crianças de 4 anos, retirando a responsabilidade do Estado em oferecer educação as crianças de 0 a 3, retrata o retrocesso da primeira etapa da Educação Básica. Diante disso, algumas perguntas surgem: quem garantirá a educação das crianças de 0 a 3 anos? A quem caberá a educação dessas crianças? Como será feita? Tais indagações surgem a partir da realidade que está colocada nas instituições de educação infantil, em que a lista de espera por vaga para esta faixa etária supera a das crianças de 4 a 6 anos. Estes questionamentos não serão respondidos por este estudo, contudo podem servir de indicativo para novas pesquisas.

Dado o exposto nos preceitos legais, destaca-se que hoje se rompe com o caráter assistencialista de atendimento que conduzia e acompanhava a oferta na Educação Infantil, configurando-as como um direito compartilhado entre pais e crianças, pautando suas ações no binômio cuidar e educar de forma indissociável. Nesta direção, corrobora-se com Cerisara (2002) “na busca por uma proposta menos discriminatória, atendendo as especificidades do trabalho com crianças de 0 a 5 anos, sem existir uma hierarquia pela faixa etária (0 a 3 anos ou

¹³ De acordo com Cury (2008), “[...] a expressão ‘educação básica’ no texto de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – é um conceito novo, é um direito e também uma forma de organização da educação nacional. Como conceito, a educação básica veio esclarecer e administrar um conjunto de realidades novas trazidas pela busca de um espaço público novo. Como um princípio conceitual, genérico e abstrato, a educação básica ajuda a organizar o real existente em novas bases e administrá-lo por meio de uma ação política consequente.” (CURY, 2008, p. 294)

3 a 5 anos), ou pelo tempo de atendimento na instituição (parcial ou integral) ou pelo nome da instituição (creches ou pré-escolas).” (CERISARA, 2002, p. 331)

Do ponto de vista eminentemente pedagógico, a inclusão da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394/1996 – representa um avanço importante na legitimação do ensino. No artigo 21, inciso I, da LDB/96 define-se a composição dos níveis escolares, reunindo na educação básica três etapas de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Diante disso, a educação infantil passa a integrar as Secretarias de Educação, desvinculando-se efetivamente das Secretarias de Assistência Social. Isto significa ter uma proposta pedagógica, ou seja, um trabalho a ser planejado, desenvolvido e avaliado. Desse modo, como destaca Rosemberg (2002, p. 73), “[...] a inclusão da Educação Infantil no sistema oficial de políticas educacionais atesta a passagem da ‘clandestinidade’ ou da ‘improvisação’ para um nicho específico, estruturado, formalizado.”

Consubstanciando este ponto de vista, Oliveira (2002, p. 37), de forma clara e objetiva, assim se reporta aos direitos fundamentais da criança, *in verbis*:

A consideração da criança como sujeito de direitos é o “carro-chefe” de toda a mudança legal. Não são mais os pais, apenas, que têm direito a uma instituição de educação infantil para seus filhos, gerando um atendimento com vistas a substituí-los enquanto estão trabalhando. A criança passa a ter direito a uma educação que vá “além” da educação recebida na família e na comunidade, tanto no que diz respeito à profundidade de conteúdos, quanto na sua abrangência. Por outro lado, a educação, em complemento à ação da família, cria a necessidade de que haja uma articulação entre família, escola e a própria comunidade na construção do projeto pedagógico da creche ou pré-escola.

2.1. Definindo a Qualidade da Educação Infantil

Definir e medir a qualidade, de um modo geral, é tarefa complexa. Segundo o dicionário de filosofia:

A noção de qualidade é extensíssima e dificilmente pode ser reduzida a um conceito unitário. Podemos dizer que ela compreende uma família de conceitos que têm em comum a função puramente formal de servir de resposta à pergunta *qual*. (ABBAGNANO, 2007, p. 816)

Deste modo, entende-se que o sentido do termo qualidade está diretamente relacionado a uma escala mensurável de valores subjetivos.

As subculturas e a pluralidade dos valores nas sociedades, com frequência, significam que não existe um conceito definitivo de qualidade. Este é um conceito relativo que varia dependendo da perspectiva da pessoa... Na verdade, qualidade é, ao mesmo tempo, um conceito dinâmico e relativo, de modo que as percepções de qualidade se modificam à medida que vários fatores se desenvolvem (BUSH e PHILLIPS apud DAHLBERG, 2003, p. 15).

O conceito de qualidade, ainda pode ser entendido como uma condição para avaliar e satisfazer um “cliente”:

Tradicionalmente, a qualidade tem sido definida como “conformidade às exigências”. Entretanto, na década de 80, a qualidade passou a ser simbolizada pela satisfação do cliente – o movimento da qualidade na década de 80 assumiu um enfoque no cliente... O objetivo máximo da qualidade melhorada é a satisfação total do cliente (BEDEIAN apud DAHLBERG et al. 2003, p. 122).

Portanto, entende-se que o debate para garantir uma educação de qualidade para todos deve considerar diferentes elementos: recursos financeiros, gestão, formação dos professores (inicial e continuada), materiais pedagógicos, proposta pedagógica, documentação pedagógica, relação creche-família, avaliação das crianças e do trabalho, alimentação, espaços físicos adequados, entre outros.

Neste entendimento, a crescente discussão a respeito da qualidade da Educação Infantil no Brasil vem difundir a preocupação do

atendimento oferecido às crianças nas instituições de educação. Não apenas para cumprimento das exigências legais, mas principalmente para a nova configuração do entendimento da Educação Infantil e da criança.

Sob esta ótica, “[...] a busca por qualidade nas instituições dedicadas à primeira infância espalhou-se para muitos países” (DAHLBERG et al., 2003, p. 13). Itália e Espanha, com seus posicionamentos, entusiasmaram e influenciaram a partir da década de 90 o debate sobre a qualidade da Educação Infantil.

Na perspectiva do sistema educativo espanhol, Zabalza (1998) considera dez aspectos fundamentais, relacionados à ação pedagógica, para garantir uma Educação Infantil de qualidade:

1. Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades – “autonomia da criança por decidir o que fazer é combinado com os períodos de trabalho dirigido” (ZABALZA, 1998, p. 50).
2. Atenção privilegiada aos aspectos emocionais – pois “constituem a base ou a condição necessária para qualquer progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil” (ZABALZA, 1998, p. 51).
3. Utilização de uma linguagem enriquecida – “criar um ambiente no qual a linguagem seja a grande protagonista [...] a ideia fundamental é aperfeiçoá-la, buscando novas possibilidades de expressão” (ZABALZA, 1998, p. 51).
4. Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades – “[...] cada área do desenvolvimento exige intervenções que o reforcem e vão estabelecendo as bases de um progresso equilibrado do conjunto” (ZABALZA, 1998, p. 52).
5. Rotinas estáveis – “atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas [...] efeitos sobre a segurança e a autonomia [...] Contudo, [...] é muito importante analisar o conteúdo das rotinas” (ZABALZA, 1998, p. 52).
6. Materiais diversificados e polivalentes – “uma sala de educação infantil [...] deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades acadêmicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas e tamanhos, etc” (ZABALZA, 1998, p. 53).

7. Atenção individualizada a cada criança – “É o momento da linguagem pessoal, de reconstruir com ela os procedimentos de ação, de orientar o trabalho e dar pistas novas [...] a atenção individualizada está na base da cultura da diversidade” (ZABALZA, 1998, p. 53).
8. Sistema de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças – “[...] destinados a registrar processos e resultados visando a que sua análise posterior permita incorporar os reajustes que forem necessários [...]” (ZABALZA, 1998, p. 54).
9. Trabalho com os pais e as mães e com o meio *ambiente* (escola aberta) – “[...] participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola, [...] enriquece os próprios pais e mães [...] enriquece a própria ação educativa das famílias. Também os professores (as) aprendem muito com a presença dos pais e das mães [...]” (ZABALZA, 1998, p. 55).
10. Organização dos espaços – “[...] precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso, especializados, [...] tarefas conjuntas de todo o grupo [...]” (ZABALZA, 1998, p. 50).

Bondioli (2004) apresenta a experiência das creches da região da Emília-Romanha, na Itália, ampliando os critérios e parâmetros para a avaliação da qualidade da Educação Infantil. A autora define sete indicadores que constituem a qualidade para as creches: transacional, participativa, autorreflexiva, contexto e plural, processo, transformadora e formadora.

O conceito de qualidade *transacional* significa que cada ator envolvido no contexto educativo “propõe um ponto de vista próprio em relação à qualidade da creche”, a autora reconhece “a natureza ideológica, valorativa da qualidade e considera o embate entre pontos de vistas, ideias e interesses um recurso e não uma ameaça”, resultando em um “trabalho produtivo”. A qualidade *participativa* é resultado da união das “ações dos diversos atores ao buscar fins compartilhados que tornam efetiva a possibilidade de realizá-los”. A autora reconhece que “definir e produzir qualidade são uma tarefa política, um trabalho democrático” (BONDIOLI, 2004, p. 14-15).

Como indicativo da qualidade, Bondioli (2004) afirma a necessidade do exercício *autorreflexivo*, ou seja, a “reflexão sobre as práticas, sobre os contextos, sobre os hábitos, sobre os usos, sobre as tradições de um programa educativo para examinar o seu significado em relação aos propósitos e aos fins”. A autora chama a atenção para a

reflexão constante sobre a prática como forma de “fazer a qualidade” (BONDIOLI, 2004, p. 15).

A qualidade é *contextual e plural*, por considerar a sua natureza intersubjetiva e negociável. Diversos são os contextos que se “propõem a colocar a qualidade em prática” de acordo com o entendimento que possuem de ‘qualidade’, por isso, a autora afirma que “o compartilhar fins e valores, pressupostos de uma ação sinérgica na busca da qualidade, não contrasta com essa natureza ‘plural’.” Bondioli (2004) reafirma a qualidade na especificidade da contextualização, “amplifica e enriquece de significado o compartilhar e constitui, ao mesmo tempo, um dispositivo de verificação e de controle da possibilidade de realização do modelo participativo” (BONDIOLI, 2004, p. 16).

O quinto indicador da qualidade refere-se ao seu caráter *processual*, “fazer qualidade é um trabalho que se desenreda com o tempo, que não se pode dizer nunca que esteja concluído, que cresce em si mesmo com um movimento em espiral” (BONDIOLI, 2004, p. 16).

Quanto a natureza *transformadora* da qualidade, a garantia da reflexão compartilhada enriquece todos os participantes.

A dimensão participativa, o confronto de pontos de vistas, a negociação de fins e objetivos, a reflexão sobre ‘boas práticas’, a derivação ‘plural’ e contextual daquilo que chamamos qualidade, sem até agora defini-la, substanciam-se e assumem valor quando produzem uma ‘transformação para melhor’ em todos aqueles que estão envolvidos na creche, mesmo em posições diferentes (BONDIOLI, 2004, p. 17).

Finalizando os indicadores de qualidade sugeridos por Bondioli (2004), a qualidade pressupõe ser *formadora* para os sujeitos, na medida em que a permite “troca de saberes, o confronto construtivo de pontos de vistas, o hábito de pactuar e examinar a realidade, a capacidade de cooperar e examinar a realidade”, com objetivos de “transformar para melhor” as práticas de modo a “fazer a qualidade”. Para confirmar a qualidade, a autora determina como critério imprescindível a avaliação desta “transformação” (BONDIOLI, 2004, p. 17).

Bondioli (2004) também sugere outros elementos essenciais como possibilidade de promover e elevar o nível da qualidade da Educação Infantil: elaboração de um projeto pedagógico, critérios de

avaliação para avaliá-lo, atuação do coordenador pedagógico e a formação em serviço.

Concorda-se com Borghi (2004) ao ressaltar que,

[...] a qualidade de uma creche não depende somente da sensibilidade dos administradores aos quais compete, sem dúvida, a ação de apoio e de promoção de políticas atentas às necessidades da coletividade, mas depende também de todos aqueles que, em diferentes funções, trabalham para a qualidade e a consolidação de boas práticas educativas (BORGHI apud BONDIOLI, 2004, p. 2).

Dahlberg et al. (2003, p. 16) sugerem ir além do conceito e problema da qualidade. Para tanto, os autores constroem um novo conceito a ser perseguido: “construção de significado no diálogo com as outras pessoas”. Tal entendimento parte do princípio que a qualidade não pode negar “questões como diversidade e perspectivas múltiplas, especificidade contextual e subjetividade”.

Os autores sugerem “colocar em primeiro plano, o aprofundamento do entendimento do trabalho pedagógico e de outros projetos da instituição [...]”, a fim de construir valor ao que está acontecendo na instituição. Deste modo, a proposta é superar o “discurso da qualidade” para além da quantificação, do julgamento pessoal, visando apresentar uma perspectiva da discussão para qualidade buscando questões éticas e filosóficas “sobre as crianças, sobre a infância ou sobre as instituições dedicadas à primeira infância” entre os profissionais que atuam na instituição (DAHLBERG et al. 2003, p. 134).

Os autores sugerem que para a construção do significado na instituição da primeira infância faz-se necessário: “pensamento crítico e reflexivo”; “documentação pedagógica”; “encontros e diálogo entre adultos e crianças” (DAHLBERG et al. 2003, p. 145).

A finalidade dos autores é propor que a qualidade esteja voltada diretamente para a prática pedagógica e seu significado

[...] diz respeito ao que está acontecendo no trabalho pedagógico e em outros projetos da instituição [...], em particular tornando visível e público o que as crianças estão realmente fazendo, através de várias formas de documentação, diz

respeito também às pessoas diferentes que entram em diálogo sobre esse trabalho. [...] A intenção é estudar e extrair significado da prática real (DAHLBERG et al. 2003, p. 146).

O documento, Indicadores da Qualidade na Educação (2007), coordenado pela Ação Educativa, UNICEF, PNUD, INEP, SEB/MEC, em colaboração com diversos pesquisadores e especialistas da área afirma que “cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na sua busca pela qualidade da educação” (BRASIL, 2007, p. 5). Embora o documento tenha sido elaborado para o Ensino Fundamental, é possível a adequação dos indicadores para a Educação Infantil.

O documento recomenda 7 dimensões a serem avaliadas de forma participativa com toda comunidade escolar:

1. Ambiente Educativo - No ambiente educativo, o respeito, a alegria, a amizade e a solidariedade, a disciplina, a negociação, o combate à discriminação e o exercício dos direitos e deveres são práticas que garantem a socialização e a convivência, desenvolvem e fortalecem a noção de cidadania e de igualdade entre todos (BRASIL, 2007, p. 21).
2. Prática Pedagógica e Avaliação – planejamento a partir do conhecimento das crianças e avaliação (inicial, para o planejamento do professor, e uma avaliação ao final de uma etapa de trabalho), avaliação da criança e avaliação da instituição educativa (BRASIL, 2007, p. 25).
3. Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita – destacam-se as indicações que se adaptam a Educação Infantil – precisam ter contato com diferentes textos, ouvir histórias, observar adultos lendo e escrevendo; existência de uma boa biblioteca e seu bom uso por todos; preocupação de cuidar e ampliar seu acervo e permitir o acesso aos livros (BRASIL, 2007, p. 32).
4. Gestão Escolar Democrática – compartilhamento de decisões e informações entre pais, crianças, professores, funcionários e outras pessoas da comunidade na administração escolar (BRASIL, 2007, p. 41).
5. Formação e condições de trabalho dos profissionais da instituição educativa – boas condições de trabalho, preparo e equilíbrio; garantia de formação continuada aos profissionais; uma adequada relação entre o número de professores e o

- número de alunos; salários condizentes, etc. (BRASIL, 2007, p. 47).
6. Ambiente Físico Escolar – organizado, limpo, arejado, agradável, cuidado, com flores e árvores, móveis, equipamentos e materiais didáticos adequados à realidade da escola, com recursos que permitam a prestação de serviços de qualidade aos alunos, aos pais e à comunidade, além de boas condições de trabalho para professores, diretores e funcionários em geral (BRASIL, 2007, p. 51).
 7. Acesso e Permanência das Crianças na Escola – conhecer e procurar os motivos das faltas das crianças e conhecer as singularidades de cada criança: onde e como vivem; quais as suas dificuldades; o que fazem depois do atendimento (BRASIL, 2007, p. 57).

Por todas estas indicações, emanadas para a garantia da qualidade na Educação Infantil, é necessária a reflexão sobre a ação pedagógica como uma das condições para garantir a qualidade na Educação Infantil. Como indicam os autores, porém, não podemos negar que as normalizações, padrões e indicadores recomendados pelos Documentos do MEC são documentos base para serem seguidos e discutidos na busca de uma Educação Infantil de qualidade, além é claro de outros fatores como os mencionados. Portanto, entende-se que discutir e garantir a qualidade são buscar no conjunto dos diferentes elementos uma harmonia, considerando o contexto local e todos os sujeitos envolvidos.

2.2. Legislação Brasileira e Políticas Públicas: deliberações sobre qualidade da Educação Infantil

Neste propósito e, diante dos fatos históricos da Educação Infantil, o MEC/COEDI elaborou uma série de documentos orientadores e mandatários de políticas para a primeira etapa da Educação Básica.

Para elucidar os motivos pelos quais o espaço físico tem sido priorizado nos documentos oficiais, Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) esclarecem que a preocupação com a baixa qualidade nas instituições de educação infantil trouxe as crianças para o núcleo do debate. Deste modo, “[...] percebia-se que era necessário basear o atendimento no respeito aos direitos da criança, em primeiro lugar, para que fosse possível mostrar a legisladores e administradores a importância da

garantia de um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas” (CAMPOS, FULLGRAF e WIGGERS, 2006, p. 90).

Assim, o MEC, impulsionado pelas exigências legais – CF/88 e LDB/96 –, formulou diretrizes para a Educação Infantil que devem ser seguidas pelos sistemas educacionais, estaduais, municipais, privados e instituições subsidiadas com recursos públicos.

No período entre a promulgação da nova Constituição (1988) e a aprovação da LDB (1996), o Ministério da Educação e Cultura – MEC –, reforçado inicialmente pelos compromissos assumidos internacionalmente na Conferência de Jomtien¹⁴, desempenhou importante papel na formulação de diretrizes para a educação infantil, publicando documentos, promovendo estudos e debates, elaborando propostas curriculares e apoiando as mobilizações da área em diversos espaços (CAMPOS, FULLGRAF, WIGGERS, 2006, p. 91).

Cabe destacar o interesse, de modo particular para este estudo, dos documentos que versam sobre qualidade dos espaços como condição para garantir este direito da criança de 0 a 5 anos. Tais documentos serão mencionados cronologicamente para melhor organizar a discussão e progressos que vem ocorrendo sobre esta temática.

Em 1995 a elaboração e publicação do documento *Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das crianças* vêm a evidenciar o direito das crianças a terem um ambiente aconchegante, seguro e estimulante. O documento focaliza indicadores que possam atingir um patamar mínimo de “[...] qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância, nos

¹⁴ Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) – Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. Aprovou Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. O artigo 3, UNIVERZALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE, no item 3 trata, *A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade [...]*. Para saber mais acesse http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm.

parece, nesse momento, o objetivo mais urgente.” (BRASIL, 2009a, p. 7).

Nos anos seguintes, a publicação *Subsídios para o Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil* (1998), composta por uma série de textos discutindo a melhoria da qualidade na Educação Infantil, seria referência em todo o país para a elaboração das regulamentações exclusivas para a Educação Infantil pelos Conselhos Estaduais e Municipais. Este documento sugere elementos para “garantir padrões básicos de qualidade no atendimento em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1998, p. 2). Ao tratar do espaço físico, o documento aponta a organização do espaço como proposta pedagógica. Desse modo, reafirma a necessidade de “[...] espaços físicos variados e estimuladamente decorados para a execução de diferentes atividades e que contem com equipamentos e mobiliários adequados” para as crianças (BRASIL, 1998, p. 91).

Em 2006, conforme determinação do Plano Nacional de Educação/2001 (PNE), foram compostos os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (vol. 1 e 2), a fim de traçar referências de qualidade para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino e auxiliar os “[...] sistemas na discussão e implementação de parâmetros de qualidade locais para as instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006, vol. 2. p. 10).

A versão final do documento é resultado de amplo debate entre diferentes segmentos que atuam direta ou indiretamente com crianças de 0 a 5 anos. Dividido em dois volumes, o primeiro expõe aspectos teóricos relevantes: “[...] a concepção de criança, de pedagogia da Educação Infantil, a trajetória histórica do debate da qualidade na Educação Infantil, as principais tendências identificadas em pesquisas recentes dentro e fora do país, os desdobramentos previstos na legislação nacional para a área e consensos e polêmicas no campo” (BRASIL, 2006, vol. 1. p. 9). Tais discussões são pertinentes por apresentar questões polêmicas ainda muito desiguais à realidade da Educação Infantil brasileira, como revela o diagnóstico de Campos, Fullgraf e Wiggers, (2006).

O segundo volume apresenta os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, divididos em seções: Propostas Pedagógicas; Gestão da Instituição; Professores e profissionais; e Infraestrutura. O documento detalha cada item a fim de tomá-los como referência na avaliação da qualidade da Educação Infantil.

Também no mesmo ano, o documento *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006) apresenta

aos sistemas de ensino parâmetros para construções, reformas e adaptações às diferentes áreas das instituições de educação infantil, cabendo a cada região ajustar a sua realidade local.

O documento mais recente, *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (2009), foi elaborado como “[...] um instrumento de auto avaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade” (BRASIL, 2009, p. 9). Este material busca dar subsídios para avaliar a qualidade da instituição de educação infantil e é direcionado a todos os segmentos que compõem a comunidade educativa, como forma de avaliar e mobilizar todos para a melhoria da qualidade. Destaca-se esta publicação, por ser o documento mais atual, juntamente com a produção científica recente, é base de análises para a investigação empírica na presente pesquisa.

Sabendo da existência da diversidade de contextos sociais, culturais, geográficos e climáticos existentes no país, o MEC recomenda “[...] uma abordagem de projeto que identifique os parâmetros fundamentais para a qualidade do ambiente das unidades de Educação Infantil e ofereça condições para que as prefeituras criem uma rede de qualidade, adaptando esses critérios de acordo com suas especificidades” (MEC, 2006, p. 8).

Compreendendo isso, a Resolução nº 01/2009, do Conselho Municipal de Educação, fixa normas para a educação infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis, Santa Catarina. Esta legislação, em seu Capítulo IV, faz alusão *do espaço, das instalações e dos equipamentos*:

Art. 12. Os espaços serão projetados respeitando as necessidades e características para o atendimento de crianças de zero a seis anos.

Parágrafo único. Em se tratando de turma de Educação Infantil em instituições que ofereçam outros níveis de ensino ou programas, devem-se assegurar espaços de uso exclusivo às crianças de zero a seis anos, podendo outros serem compartilhados com os demais níveis de ensino, desde que asseguradas condições de segurança e em conformidade com a proposta pedagógica.

Art. 13. Na construção, adaptação, reforma ou ampliação das edificações destinadas à Educação Infantil Pública e Privada, deverão ser garantidas

as condições de localização, acessibilidade, segurança, salubridade e saneamento.

Parágrafo único. Os espaços internos deverão atender as diferentes funções da Instituição de Educação Infantil e conter uma estrutura básica que contemple:

I – espaço para recepção, administração e apoio;

II – sala para professores;

III – sala para coordenação pedagógica;

IV – salas para atividades das crianças, com boa ventilação e iluminação, e visão para o ambiente externo, com mobiliários e equipamentos adequados;

V – instalação e equipamentos para o preparo e oferta de alimentos, que atendam às exigências de saúde, higiene e segurança, nos casos de oferecimento de alimentação;

VI – instalações sanitárias suficientes e apropriadas para uso das crianças e dos adultos;

VII – o berçário, deverá ter espaço adequado para o sono e descanso das crianças, área livre para a movimentação, locais para a amamentação, higienização com balcão trocador, pia, chuveiro, e espaço específico para o banho de sol.

Parágrafo único. A área coberta mínima para as salas de atividades das crianças deverá ser de 1,30 m² por criança atendida.

Art. 15. As áreas ao ar livre devem possibilitar as atividades de expressão física, artísticas e de lazer, contemplando também áreas verdes (PREFEITURA DE FLORIANÓPOLIS, 2009, p. 3-4).

Além deste documento, a Diretoria de Infraestrutura – DEINFRA elaborou o documento *Programa Arquitetônico* (2012), anexo II a esta dissertação, sistematizando os parâmetros adotados no município para construção das unidades educativas. Nele são apresentados os indicativos para cada setor, suas especificações e legislações consultadas, tanto para Educação Infantil (EI) quanto para o Ensino Fundamental (EF). A arquiteta responsável pela elaboração ressalta que este documento está em fase de aprimoramento, acompanhando novas especificações e legislações que regulam e tratam do tema.

No atual cenário da educação infantil em Florianópolis, destaca-se que a adoção da legislação vigente encontra-se no caminho da qualidade na Educação Infantil. Percebe-se que as creches municipais já estão sendo projetadas com algumas características que garantem um mínimo de qualidade para o atendimento destas crianças, respeitando os seus direitos, como prevê o artigo 12 do referido documento acima: janelas baixas, banheiros nas salas, tamanho das salas de atendimento padronizadas para o máximo de 25 crianças, pátio interno coberto, sala supervisão, espaço multiuso, e outros.

Diante disso, considera-se que “[...] a escola como qualquer outro tipo de instituição, é uma criação cultural sujeita a mudanças históricas” (ESCOLANO, 1998, p. 45), tal compreensão leva-nos a legitimar que a arquitetura da creche representa os ideais da Educação das crianças de 0 a 5 anos.

Os documentos apresentados normatizam a configuração dos espaços físicos das instituições de Educação Infantil na perspectiva de garantir uma educação de qualidade, demonstrando deste modo o esforço, desde a promulgação da Constituição Federal, no sentido de legitimar a Educação Infantil no mesmo nível de importância dos demais níveis de ensino, conferindo-a como a primeira etapa da Educação Básica.

2.3. Pressupostos Teóricos: o espaço como condição da qualidade

A qualidade na Educação Infantil pode ser lida e analisada por diferentes vertentes, como já indicados no capítulo anterior. Contudo, nesta pesquisa discute-se excepcionalmente o estudo dos espaços, recorte temático desta investigação.

Da mesma maneira que foram abordados os discursos sobre o que vem a constituir a qualidade na educação infantil, faz-se necessário apresentar o que se entende sobre o termo “espaço”. Segundo o dicionário Aurélio, o termo significa “lugar ou extensão, mais ou menos bem delimitado, cuja área pode conter alguma coisa” (FERREIRA, 1999, p. 809). Tal significado permite compreender o “espaço” relacionado com os objetos e a estrutura física.

Ao abordar o tema desta pesquisa, também se faz necessário o diálogo com outras áreas de conhecimento, Arquitetura, Psicologia, História e Geografia, de tal modo que se possa melhor compreender, ampliar os enfoques e apresentar o alcance das discussões sobre a qualidade dos espaços.

Para Michel Foucault (1987), o Panótipo de Bentham foi descrito como espaço de vigilância e controle. Esta arquitetura foi considerada a estrutura ideal para disciplinar corpos submissos e dóceis nas prisões, e também poderiam servir para outras instituições: escolas, hospitais e fábricas.

De acordo com essa conceituação, podemos inferir que o autor aponta a escola como uma herdeira dessa organização do espaço. Ele a entende como algo limitado a um espaço fechado, assim como encontramos em outras instituições disciplinares e de controle, como prisões e quartéis. Refere-se ainda a uma tripla função (produtiva, simbólica e disciplinar) do trabalho, a qual também poderia ser aplicada ao espaço escolar, entendendo-o como algo segmentado, no qual ocultamento e aprisionamento lutam contra visibilidade, abertura e transparência. A racionalização burocrática e a gestão racional do espaço coletivo e individual fazem da escola um lugar onde a localização e a posição, o deslocamento e o encontro de corpos adquirem uma importância especial, explicitando-se, desse modo, no ritual e no simbólico (HORN, 2004, p. 25).

As observações em campo mostraram outra *ordem institucional vigente*, a professora mais atenta às manifestações das crianças, respeitando-as como participantes do processo pedagógico que rompe e supera práticas já engessadas na Educação, baseada na relação de poder e controle. Importa destacar que, na presente dissertação, a análise dos *dados gerados* considera as concepções apresentadas a seguir, de modo a compreender a realidade institucional da creche.

Ferreira (2004) define a *ordem institucional vigente* como “[...] produto de uma construção histórica destinada à socialização das crianças” que encontra nas professoras a representação que assegura a ordem do cotidiano nas instituições de educação infantil. Embora as professoras estruturem e possuam uma posição central para manter esta *ordem institucional*, as crianças ao participarem desta através de suas “[...] ações sociais organizadas e regulares que permitem a sua reprodução no espaço e no tempo [...]”, acabam por criar paralelamente uma nova ordem, *ordem emergente das crianças* (FERREIRA, 2004, p.

56-57). Esta nova ordem tem como referencia os valores e regras sociais infantis, mostrando que as crianças não se limitam a reproduzir o mundo dos adultos, elas

[...] o reconstroem e ressignificam através de múltiplas e complexas interações com os pares, permite mostrá-las não só como autoras de suas próprias infâncias, mas também como actores sociais com interesses e modos de pensar, agir e sentir específicos e comuns, capazes de gerar relações e conteúdos de relação, sentido de segurança e de comunidade que estão na sua gênese como grupo social. Ou seja, como um modo de governo que lhes é próprio [...] (FERREIRA, 2004, p.58).

Diante disso, acentua-se ainda a especificidade das instituições de educação infantil como *lugar* de cuidado e educação, existindo a necessidade de “olhar do ponto de vista das crianças”, a fim de compreender a *ordem emergente das crianças*, tomando-a como ponto de partida para a elaboração das propostas pedagógicas.

Para Faria (2003) “[...] a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia”. Com esta afirmativa, é possível refletir sobre os espaços da Educação Infantil, a qual função eles se propõem, são projetados, planejados e organizados, revelando a sua intencionalidade.

Ao tratar sobre a intencionalidade dos espaços, é imprescindível a superação do modelo disciplinador e escolarizante de organização dos espaços com formato de “escola”. Nas palavras referidas por Rocha (1998), a diferenciação entre escola e creche e quanto aos sujeitos fica bem esclarecido:

Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que

entra na escola). (Rocha, 1998, p. 60 grifos da autora)

Assim, tal como o excerto supracitado, admite-se que a configuração de um espaço de qualidade para a Educação Infantil está atrelada à concepção que se tem de Educação Infantil e criança. O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, na qual sua especificidade no trabalho pedagógico está intimamente atrelada à relação indissociável entre cuidar e educar, de forma que garanta a formação integral e os direitos fundamentais das crianças, experiência, conhecimento, aprendizagem, desenvolvimento, etc. (BRASIL, 2010)

Considerando a especificidade da Educação Infantil, sobretudo a arquitetura das instituições que atendem esta etapa educacional, é assegurar que “[...] não é mais, e nunca foi, só metro quadrado construído” (LIMA, 1995, p. 109). Desta maneira, pensar em uma arquitetura/espaço de educação para as crianças pequenas requer refletir sobre um espaço qualificado e transformado que vai além da estrutura física, na medida em que se tornam *lugares*. *Lugares* para brincar, subir, correr, pular, imaginar, fantasiar, cantar, dançar, enfim, *lugares* das crianças viverem intensamente a infância.

Lugares de cuidado e educação da primeira infância, que expressam os sujeitos (profissionais e crianças) que vivem e convivem diariamente por mais de 10 horas, dando “vida” a estrutura material fria, na medida em que se modificam em “lugar de alegria, de medo, de segurança, de curiosidade, de descoberta,” um *lugar* de encontro e interação entre as crianças pequenas, mas que também podem se constituir como *lugar* de vigilância e controle. Nesta perspectiva, explicita a arquiteta Lima (1989, p. 13-14), “[...] o espaço material é, pois, um pano de fundo, a moldura, sobre o qual as sensações se revelam e produzem marcas profundas que aparecem, [...] É através dessa qualificação que o espaço físico adquire nova condição: a de ambiente”.

A escolha do termo *lugar* para este estudo e não espaço, também pode ser definida com base nos estudos de Escolano e Frago (1998). Os autores compreendem que os espaços tornam-se *lugares*, pois carregam em sua configuração os sentidos e significados de quem os habita. Nas palavras dos autores, “a ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se a partir do fluir da vida e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre

disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído” (ESCOLANO; FRAGO, 1998, p. 61).

Portanto, quando se fala em *lugar*, não se trata apenas das questões materiais (objetos e móveis) e suas formas de disposição, mas também das relações que se estabelecem entre o espaço e as pessoas que os frequentam (FORNEIRO, 1998).

Neste ponto de vista, Forneiro (1998) exhibe as palavras de Battini, apresentando a visão das crianças para espaço:

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é *sombra e escuridão*; é *grande, enorme* ou, pelo contrário, *pequeno*; é *poder correr* ou ter que *ficar quieto*, é esse lugar onde ela pode ir para *olhar, ler, pensar*.

O espaço é *em cima, embaixo*, é *tocar* ou não chegar a tocar; é *barulho forte*, forte demais ou, pelo contrário, *silêncio*, é *tantas cores*, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor (BATTINI apud FORNEIRO, 1998, p. 231 grifos do autor)

Rasmussen (2004) apresenta dois conceitos que contribuem para esta compreensão, *lugar para criança* e *lugar da criança*. A definição *lugares para crianças* é compreendida como lugares/espços projetados e criados por adultos para as crianças, um lugar arquitetado. *Lugar da criança* é um espaço ao qual elas atribuem significados através das experiências em um certo espaço, ou seja, este lugar é vivo. Deste modo, pode-se considerar a creche como um *lugar para criança*, pois foi pensada e projetada para as crianças, ou seja, pode-se considerar a creche como um *lugar para criança* para viver intensamente a infância. Todavia na medida em que as crianças atribuem significado aos espaços da creche, ele torna-se significativo de experiências para elas, e por isso, tais espaços constituem-se como *lugares das crianças*.¹⁵

Pode-se também compreender, como na perspectiva italiana, os espaços como *terceiro educador*, juntamente com os professores, na medida em que educa as crianças, possibilitando-lhes experiências ricas e diversificadas (GANDINI, 1999). Compartilha-se deste ponto de vista por entender que o espaço educa, não uma educação que surge do acaso,

¹⁵ Compreendo a *infância* como os modos de vida das crianças e a *criança* como sujeito concreto de pouca idade.

mas por uma ação intencional dos profissionais, que vão oferecendo diversos objetos e organizações espaciais, oportunizando deste modo diferentes possibilidades de escolhas às crianças. Elas escolhem e interagem com os objetos que estão arrumados, ampliando e alterando a disposição dos objetos, de modo que seus usos possam também servir de indicativos para replanejar os espaços.

Horn (2004, p. 37) ratifica esta compreensão: “[...] o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, mas é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática pedagógica”. É durante este movimento que o espaço planejado toma a função de educador, favorecendo às crianças o encontro com seus pares, a escolha com os diferentes materiais dispostos, a brincadeira, dando-lhes autonomia e liberdade.

Barbosa (2006) enfatiza que

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

Deste modo, partindo desta compreensão, o presente referencial teórico é alicerce para essa pesquisa, ou seja, o “espaço” como *lugar* e como *outro educador*.

A contribuição de pesquisas da área da psicologia, sobretudo os estudos de Carvalho e seus colaboradores (CARVALHO, 1998; CARVALHO, PADOVANI, 2000; CARVALHO, RUBIANO, 2001; MENEGHINI, CARVALHO, 2003), tem-se destinado a apresentar a relação bidirecional entre a pessoa e o ambiente. Suas pesquisas buscam demonstrar a contribuição do arranjo espacial para o favorecimento das interações das crianças pequenas, tanto entre si como com as professoras.

As pesquisas foram feitas em instituições educativas, mais especificamente nos espaços da sala, e examinam a sua organização – como foram distribuídos e dispostos os móveis e equipamentos – e a ocupação do espaço por crianças. Estes estudos baseiam-se no que Legendre (1986) denominou de os *arranjos espaciais*, e “[...] podem favorecer ou dificultar a ocorrência de interações”, entre coetâneos ou entre crianças e adultos. Estes podem ser descritos em três modelos:

- 1 – *Arranjo semiaberto* – é caracterizado por zonas circunscritas delimitadas, por pelo menos três lados;
- 2 – *Arranjo aberto* – é marcado por um grande espaço central vazio, conseqüentemente com ausência de zonas circunscritas;
- 3 – *Arranjo fechado* – há presença de obstáculos físicos dividindo o local em duas ou mais áreas, impedindo a visão geral da sala.

Carvalho e Pandovani (2000, p. 447) não recomendam o arranjo fechado, pois,

(...) devido ao comportamento de apego (Rossetti-Ferreira, 1984) é frequente a busca pela criança de proximidade física e/ou visual com o adulto que dela cuida. Desta maneira, é necessário que os elementos utilizados para estruturar uma zona circunscrita sejam baixos o suficiente para permitirem às crianças um fácil contato visual com os adultos, pois elas tendem a não permanecer em áreas fora do contato visual com a educadora. Isto é observado no arranjo fechado, onde as crianças evitam permanecer em áreas, inclusive em uma zona circunscrita, onde não é possível ver as educadoras.

Segundo as autoras, no *arranjo aberto* “[...] as interações são raras, as quais tendem a permanecer em volta do adulto, porém ocorrendo pouca interação com o mesmo. Afora esta tendência, as crianças se espalham pela sala, com deslocamentos frequentes” (CARVALHO e PANDOVANI, 2000, p. 447).

Os estudos das referidas autoras apontam que as zonas circunscritas “[...] favorecem a promoção e manutenção das interações entre crianças pequenas, [...] fornecem proteção e privacidade, favorecem à criança focalizar sua atenção tanto na atividade que está

sendo desenvolvida bem como no comportamento do parceiro” (CARVALHO; RUBIANO, 2001, p. 121).

Estas reflexões permitem pensar o espaço como incorporado à ação pedagógica da Educação Infantil, superando o conceito de espaço restrito a estrutura material. Estas discussões ampliam de outras formas a compreensão deste *lugar*. Em seguida, no capítulo IV apresenta-se a creche pesquisada, suas configurações físicas e os sujeitos que integram a unidade, crianças, profissionais e familiares.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

No final, porém, é um requisito do nosso problema investigacional – a infância – que esta seja vista do maior número de ângulos frutíferos possíveis (QVORTRUP, 2005, p. 91).

Como bem coloca o autor no excerto acima, não existem metodologias corretas ou erradas, mas sim metodologias apropriadas para cada pesquisa, tendo em vista os problemas e objetivos que cada uma se propõe a estudar, “[...] já que existem muitas formas de reunir a informação sobre as vidas das crianças e sobre a infância” (QVORTRUP, 2005, p. 75). Portanto, apresentam-se neste capítulo os caminhos escolhidos para o desenvolvimento da investigação, a entrada em campo, no intento de relatar e revelar a complexidade de pesquisar *com* crianças¹⁶.

3.1. Metodologia: procedimentos de investigação

Esta pesquisa pauta-se na abordagem qualitativa de estudo de caso etnográfico, com o propósito de aproximação e reflexão da realidade investigada: “organização estrutural, regras, interações e processo de acção, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais” da instituição educativa, bem como a revisão bibliográfica para análise comparativa dos indicadores de qualidade. (SARMENTO, 2003, p. 139)

Na definição do antropólogo Geertz, “[...] praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante” (GEERTZ, 1989, p. 15). Sarmento (2003) acrescenta que a “etnografia visa aprender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de acção”. (SARMENTO, 2003, p. 153)

Caria (2002), ao tratar da definição de etnografia, afirma que pretender compreender o *outro* tem que *viver dentro* do contexto em análise. Para o autor, “[...] a etnografia supõe um período prolongado de

¹⁶ Predominantemente os campos da Medicina e Psicologia realizaram suas investigações *sobre* as crianças, tomando-as como objeto de análise a ser medido, descrito e interpretado. Nos estudos sociais da infância, as crianças são informantes competentes e principais para compreender e conhecer os seus modos próprios de vida.

permanência no terreno, cuja vivência é materializada no diário de campo, e em que o instrumento principal de recolha de dados é a própria pessoa do investigador, através de um procedimento designado por observação participante” (CARIA, 2002, p. 12).

Nesta perspectiva, são recorrentes pesquisas etnográficas *com* criança no campo da Educação¹⁷, pois permitem uma participação das crianças mais diretamente e a aproximação dos pontos de vistas delas e das interações entre crianças e seus pares e entre adultos nas instituições educativas.

Sendo o propósito deste estudo investigar as possibilidades que os espaços oferecem para o favorecimento das relações sociais entre adultos e crianças em contextos educativos e conhecer os modos como as crianças ocupam os espaços da creche, procurou-se estudar os procedimentos metodológicos a fim de compreendê-los e optar por aqueles que pudessem melhor contribuir para a pesquisa, já que pesquisas que buscam legitimar as múltiplas manifestações das crianças têm mostrado certo cuidado na *geração de dados*¹⁸.

No ínterim da pesquisa de campo, o desafio de manter a escuta e o olhar atentos e sensíveis para as ações e manifestações das crianças, na tentativa de capturar os detalhes que estas demonstrassem, foram sendo apurados na medida em que me constituía e me formava como pesquisadora. Desta maneira, foi possível alçar novos caminhos a fim de desvendar fenômenos que muitas vezes permanecem no senso comum da realidade investigada, originários da experiência quotidiana como professora, buscando o indispensável diálogo científico – teoria/prática. Deste modo, importa considerar as palavras do autor,

[...] sendo o pesquisador membro da sociedade, coloca-se, inevitavelmente, a questão de seu lugar e de suas possibilidades de relativizá-lo ou transcendê-lo e poder "pôr-se no lugar do outro" (VELHO, 1978, p. 6).

¹⁷ Ver CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

¹⁸ Adota-se o termo *geração de dados*, ao invés de *recolha*, como sugere GRAUE e WALSH (2003), por entender que os dados não estão prontos e acabados para serem apenas recolhidos. “A aquisição de dados é um processo muito ativo, criativo e de improvisação. Os dados têm de ser reunidos antes de poderem ser recolhidos.” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 115)

Mais do que se colocar “no lugar do outro”, é ver o outro. Para Barbosa (2009, p. 29), “[...] o pesquisador ocupa um lugar que não é o lugar do outro, mas o seu próprio lugar”, portanto assumir a não neutralidade do pesquisador é admitir que os resultados da investigação predominantemente tenham a interpretação do pesquisador, ou seja, um *investigador-intérprete* da realidade investigada, “onde cabe a possibilidade de um diálogo atento *aos reflexos da voz do outro na sua própria voz*, neste espaço, finalmente, *diálogo*, se situa a possibilidade de um interpretativismo crítico da acção escolar”. (SARMENTO, 2003, p. 148 Grifos do autor)

Sobre esta questão, Moraes (2003, p. 203) entende que:

Nossos exercícios de comunicação carregam junto nossas teorias e nossas visões de mundo. Nós nos constituímos na linguagem e não temos como sair dela para observar um fenômeno de modo neutro. Enxergamos as coisas, percebemos os fenômenos, lemos textos, sempre a partir de referenciais teóricos que constituem nossos domínios linguísticos, nossos discursos. Por isso sempre estamos interpretando. Não temos como sair da “prisão” da etnogranguagem e do discurso a partir dos quais falamos. Necessitamos manifestar-nos de dentro deles.

As autoras Barbosa, Kramer e Silva (2008, p. 87) asseveram este entendimento ao destacar que “[...] nenhum olhar, ouvir ou escrever será neutro, mas terá subjacente um ‘esquema conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade’. A teoria sensibiliza o olhar e o ouvir e orienta o escrever”.

As pesquisas científicas no campo educacional têm utilizado diferentes recursos de *ouvir as crianças* – entrevistas, conversas, produção de desenhos e pinturas, histórias e linguagem oral – na busca de captar e legitimar os pontos de vistas das crianças. Diante disso, Rocha (2008) ressalta a necessidade de “[...] debater sobre as orientações teórico-metodológicas, quando se trata de pesquisa *com crianças*.” (ROCHA, 2008, p. 44)

A mesma autora esclarece os termos *ouvir* e *escutar* as crianças nas pesquisas, preferindo adotar o termo *auscultar*, o qual vai além do mero ato de ouvir. É preciso *auscultar* o que as crianças dizem, dando

visibilidade ao que o *Outro-criança*¹⁹ diz, indicando também a recepção e a compreensão, recheadas com a interpretação do pesquisador. Diante desta complexidade de *auscultar* o *Outro-criança*, “[...] a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais” (ROCHA, 2008, p. 45).

Cabe considerar, a partir da reflexão feita por Rocha (2008), que as crianças revelam, a todo o momento, seus desejos e opiniões por meio das diferentes linguagens. Desse modo, se optou não perguntar/entrevistar as crianças, entendendo também que “[...] as respostas resultariam em uma relação em que prevalece a *desejabilidade social*, ou seja, em que o sujeito da pesquisa responde àquilo que percebe ser expectativa dominante ou a do próprio pesquisador” (ROCHA, 2008, p. 46).

Nesta perspectiva, esta pesquisa *com* crianças propõe *auscultar* e evidenciar as diferentes maneiras de expressões e manifestações delas, buscando assim transpor a compreensão da comunicação oral e desvelar as suas diferentes formas de manifestações. Nesta ótica, “[...] busca-se nessa *escuta* confrontar, conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos” (ROCHA, 2008, p. 46).

A partir desta compreensão, diferentes instrumentos foram utilizados para registros e *geração de dados*: observação participante, diário de campo e registro fotográfico. Deste modo, tais recursos serviram para ampliar as possibilidades para capturar os momentos observados durante a pesquisa de campo.

Como esclarece André (2005), a observação participante permite que o pesquisador estabeleça uma interação com os sujeitos da pesquisa, porém “sem impor seus pontos de vistas, crenças e preconceitos” (ANDRÉ, 2005, p. 26). Em face disso, permite ao pesquisador uma aproximação nas interações e atividades das crianças e da organização da instituição educativa, sem contudo alterar o cotidiano da creche e das crianças.

¹⁹ Sobre o entendimento do *Outro-criança*, Oliveira (2001) esclarece que “a percepção das crianças enquanto Outros é o **reconhecimento destas enquanto sujeitos singulares** que são; **completos em si mesmos; pertencentes a um tempo/espço geográfico, histórico, social, cultural** que consolida uma sociedade específica, onde meninos e meninas de pouca idade são simultaneamente **detentores e criadores de história e cultura, com singularidades em relação ao adulto**”. (OLIVEIRA, 2001, p. 35) (grifos meus)

Cabe destacar que as observações das crianças ocorreram ao longo do cotidiano da creche e em diferentes lugares: sala, refeitório, corredores, campo de futebol, pátio interno coberto e parque, a fim de conhecer os modos como as crianças ocupavam os espaços e quais as possibilidades educativas oferecidas pelos espaços para as relações sociais entre crianças e adultos e entre as próprias crianças.

O tempo de investigação no campo para observações foi estabelecido apenas por questões práticas e estruturais colocadas durante o percurso da pesquisa, organizado duas vezes por semana, em dias e turnos alternados, com duração de 4 horas diárias, totalizando 120 horas. Consideram-se as palavras de Agostinho (2010) quando menciona o tempo em sua pesquisa de doutoramento:

[...] o importante aqui é atentar para a qualidade do tempo lá vivido, na interação com os sujeitos de pesquisa, mas no quanto o pesquisador, com sua astúcia e sensibilidade, conseguiu construir de proximidade, de alteridade que, no exercício de se colocar no lugar do Outro, busca apreender os sentidos por ele dados (AGOSTINHO, 2010, p. 71).

Como sugere a Antropologia, a *descrição densa* “do que se está fazendo” é “construir uma leitura” das particularidades do cotidiano escolar, buscando escrever da forma mais fiel possível “um acontecimento particular, um costume, uma ideia,” do cotidiano investigado e das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos desta investigação, além de explorar e descobrir o sentido e a finalidade das ações das crianças (GEERTZ, 1989).

O uso do **diário de campo** possibilitou o registro minucioso dos episódios e das falas das crianças e anotações rápidas, retomadas e esmiuçadas rapidamente. Ostetto (2002, p. 20) afirma que o diário “[...] também é espaço de pesquisar e buscar respostas. Escrever para não esquecer. Lembrar para refazer. Tomar distância para aproximar. Aproximar para tentar ver a multiplicidade do cotidiano”. Nesse intento, apostou-se nas transcrições das observações serem o retrato mais fidedigno da realidade investigada, na tentativa de apresentar e enriquecer a cena observada, adotando no mesmo dia a criação de arquivos organizados em ordem cronológica e transcritos no computador a fim de não se perder os detalhes e os significados

observados, além de permitir durante a transcrição a reflexão das observações.

O **caderno** em si para as crianças mostrou-se como um objeto de desejo. Foram várias as tentativas de pegá-lo, tocá-lo e folheá-lo. Quem sabe isso se explica devido ao fato de a sala ter dois cadernos à disposição das crianças e encontrar-se todo escrito ou por não ser comum às crianças escreverem com caneta esferográfica, já que estavam disponíveis para as crianças canetinha de hidrocor, giz de cera e lápis de cor. O registro abaixo evidencia esta hipótese:

As crianças estão acordando e estou sentada observando o movimento do grupo. Julia se aproxima de mim e diz: *Aquela vez a gente ficou aqui esperando a janta o tempo inteiro.* Entendo que ela está me contando que as crianças ficaram sentadas outro dia, como eu estava, esperando a comida, então pergunto: *O que vocês ficaram fazendo? Nada!* responde ela. Ela continua conversando comigo: *O que estais escrevendo? O que você me contou agora.* Ela sorri e pede: *Posso escrever?* Aproveito esta chance para entender por que as crianças desejam tanto o meu caderno, e pergunto para ela: *Vocês não tem caderno com linha?* Ela vai até a prateleira e traz para eu ver dois cadernos, um caderno de linha e outro caderno de desenho, e explica: *A gente tem esse para desenho e esses dois de linha, mas tá todo escrito.* Enquanto fala, Julia folheia o caderno de linha para mostrar que todas as folhas estão escritas. Então respondo: *Pode escrever no meu caderno.* (Diário de Campo, 28/09/12).

Além disso, as crianças queriam saber o que tanto se escrevia. Em qualquer oportunidade que as crianças tinham, elas imediatamente aproveitavam para escrever no caderno como mostram as fotografias 2 e 3. Este movimento ocorreu durante toda a pesquisa de campo. Algumas vezes foi preciso pedir para esperarem um pouco, pois precisava registrar algo que havia observado, e em seguida emprestaria para elas.

Fotografia 2 – Carlos e Daniel escrevendo no Diário de Campo.



Fonte – Pesquisadora, 18 set. 2012.

Fotografia 3 – Gabriela e Carla escrevendo no Diário.



Fonte – Pesquisadora, 12 set. 2012.

Esta situação permite refletir um pouco sobre o caderno com linha na Educação Infantil. A discussão em não assemelhar-se aos exercícios do ensino fundamental com o objetivo final de alfabetizar e o uso de outros materiais característicos do processo de escolarização (borracha, caneta, apontador e régua) também se apresentaram insuficientes na sala pesquisada. Assim, rouba-lhes o direito de ter acesso a estes materiais do mesmo modo que tem ao caderno de desenho ou das folhas em branco, um caderno para cada criança, para desenhar e criar suas obras de artes, de brincar, imaginar e pintar o que desejarem e quando quiserem. Entendo que estes materiais devam estar disponíveis para as crianças brincarem, criarem e explorarem de modo a enriquecer e diversificar as experiências artísticas e criativas das crianças.

Retomando a apresentação dos instrumentos de pesquisa utilizados, a **máquina digital** foi usada como fonte de informações, como também para acompanhar e enriquecer o registro escrito nas análises e interpretações dos dados.

Utilizou-se também a fotografia como componente da escrita desta dissertação, apresentando-se como *texto*, ou seja, uma linguagem para além da escrita, a linguagem visual, com o objetivo de compreender e se aproximar da realidade. Nesta perspectiva, os *registros fotográficos* sequenciais também serviram para contar uma história, recordar a situação observada que não podem mais ser revista e como instrumento de apoio para análise dos dados. As fotos foram organizadas na tentativa de construir uma descrição visual das situações observadas. Este instrumento foi utilizado com o olhar intencionado, sensível e curioso, permitindo ver e rever os momentos registrados na creche e, ao explorar as imagens, um novo olhar se abria revelando as estratégias criadas pelas crianças para ocuparem e explorarem os espaços da creche. Confirmando esta opinião, para Kramer (2002, p. 52), “[...] a fotografia é, na verdade, um constante convite à releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Pode ser olhada muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, pode ter outras interpretações: ela é sempre uma outra foto ali presente, pois uma foto se transforma cada vez que é contemplada, revive a cada olhar”.

Apoiando-se na perspectiva de Martins (2008), a fotografia revela uma perspectiva do pesquisador, e, portanto, é um “*modo de ver* que se refere a situações e significados que não diretamente próprio daquilo que é fotografado e daqueles que são fotografados. Mas referido à própria e peculiar inserção do fotógrafo no mundo social” (MARTINS, 2008 apud AGOSTINHO, 2010, p. 56) (Grifos do autor). Na mesma perspectiva, Borges (2004) afirma,

[...] a fotografia traz impressa, além do objeto fotografado, as profundas digitais do autor. [...] Em outras palavras, a imagem fotográfica traz em si tanto a subjetividade do autor (que é histórica e determinada pelo seu tempo) quanto a objetividade do registro, tanto na fidelidade física e descritiva com que capta os elementos dispostos em frente a câmera (BORGES, 2004, p. 4).

Como relatado pela professora Juliana, a máquina fotográfica era utilizada pelas próprias crianças nos passeios do grupo e festividades coletivas. Desse modo, o uso deste instrumento não causou nenhum olhar de curiosidade ou estranhamento, além, é claro, de pedirem para olhar no visor a foto tirada e fazer os seus próprios registros fotográficos.

As crianças são levadas para a sala multiuso para uma proposta de vídeo seguida de música. Eu permaneci distante, em um pequeno tapete emborrachado e sozinha, observando e registrando, enquanto as crianças assistem ao DVD todas sentadas no tapete. Certa hora, Henrique levanta, se aproxima de mim e diz: *Deixa eu ver as fotos?* Pego a máquina e mostro as fotos tiradas durante toda a manhã. Em seguida ele continua: *Posso tirar foto?* Eu então pergunto para ele: *Você sabe? Eu sei, pergunta para Juliana como eu sei,* responde Henrique. Na ocasião, permito que Henrique tire suas fotos. Ao perceberem que Henrique batia fotos, algumas crianças saem do tapete e se aproximam pedindo: *Tira foto nossa.* Em seguida, Henrique começa tirar outras fotos. Então peço para ele a máquina, já que todas as outras crianças também querem tirar fotos. Ele me entrega e afirma: *Eu tirei foto do céu,* afirmando ter tirado a foto do painel pendurado no teto da sala multiuso. Para as demais crianças combino: *Cada dia uma*

criança poderá tirar suas fotos. Nesse momento alguns pedem: Eu sou o primeiro. Depois e. E eu? Nesse momento, a professora chama todos novamente para o tapete. (Diário de Campo, 29/08/12)

Fotografia 4 – Foto tirada das crianças pelo Henrique.



Fonte – Pesquisadora, 29 ago. 2012.

Fotografia 5 – Pesquisadora, foto tirada pela Carla.



Fonte – Pesquisadora, 11 set. 2012.

Deparei-me com o inesperado quando percebi uma fotografia minha nas imagens tirada por Carla (Fotografia 5). Percebi que mesmo informadas quem eu era uma “estranha, desconhecida, adulta e mulher”, e por isso constantemente observada e questionada pelas crianças. *Você tem filho? Onde você mora? Esse anel é de marido? Tua unha hoje está bonita. Eu também tenho uma garrafinha de água.* Nesta perspectiva, estando na instituição como pesquisadora, enquanto adulta-investigadora, era observada. Uma observação de curiosidade e de aproximação que até esta data não havia me dado conta que as crianças também estavam empenhadas em me conhecer.

Diante do que foi exposto, cabe destacar que os procedimentos, estratégias e materiais escolhidos para esta investigação fazem parte de uma grande diversidade de possibilidades que um investigador dispõe para realização da sua pesquisa. No entanto, os procedimentos adotados permitem capturar as diferentes linguagens das crianças e suas relações com os espaços, com seus pares e com os adultos, por isso foram privilegiados nesta investigação, tendo em vista dar visibilidade e legitimar as ações e percepções das crianças das relações educativas na creche.

3.2. A Seleção do Campo de Pesquisa

Um dos critérios para definição do campo de pesquisa foi ser uma Creche da Rede Pública Municipal de Educação de Florianópolis²⁰, por acreditar na busca por uma educação pública de qualidade desta rede e por fazer parte de seu corpo docente. Assim, foram listados alguns critérios para a escolha da instituição de educação infantil, dentre os quais se destacam:

- Ser uma instituição pública com atendimento às crianças de 0 a 5 anos;
- Ter sido, até o momento da escolha do campo de pesquisa, o último projeto elaborado e construído pelo DEINFRA²¹;

²⁰ Sobre a trajetória da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Florianópolis ver OSTETTO (2000), AGOSTINHO (2003), WALTRICK (2008), NAZÁRIO (2011) e OESTREICH (2011).

²¹ O DEINFRA é responsável pela elaboração dos projetos e execução das obras da rede física das unidades educativas. “Com a instituição do novo Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, a partir de

- Por ser uma unidade projetada e edificada com dez salas, diferenciando-se das demais instituições educativas, com 6 e 8 salas, de educação infantil do município;
- Pela aceitação da pesquisa por parte da Direção e profissionais da creche, demonstrando receptividade e interesse na temática desta pesquisa.

Ao selecionar a última creche projetada e construída como campo de pesquisa, considerada hoje como modelo padrão, faz-se necessário apresentar as configurações das estruturas físicas que compõem a rede municipal, visto que hoje o município de Florianópolis é composto por 83 unidades de educação infantil.

As estruturas físicas das 83 unidades de educação infantil variam muito, como já confirmadas por Agostinho (2003):

[...] encontrando-se equipamentos que foram criados por iniciativas diversas: pela P.M.F., Governo Estadual, convênios, filantropia, havendo ainda aquelas que são soluções paliativas, encontradas para socorrer situações emergenciais como adaptações, aluguéis e comodatos. Algumas unidades sofreram reformas posteriores, modificando o projeto inicial, por iniciativa da S.M.E. ou delas mesmas com recursos próprios (AGOSTINHO, 2003, p. 31-32).

A referida pesquisadora localizou 5 padrões arquitetônicos: 1) padrão A e B – que segundo a autora, “[...] esses dois padrões são quase que idênticos, com algumas pequenas alterações nas medidas”; 2) padrão IPUF (Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis); 3) padrão DAE (Departamento Autônomo de Edificações); 4) padrão DV (Diversos), “que são padrões outros, ou soluções encontradas para resolver problemas de demanda, como adaptações, aluguéis, comodatos e iniciativas outras” (AGOSTINHO, 2003, p. 44-45).

fevereiro de 2005, foi criado o Departamento de Infraestrutura, responsável pela expansão e manutenção das estruturas físicas das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino”. A Coordenadoria de Manutenção da Rede Física é vinculada ao Departamento. Informações disponibilizadas à pesquisadora pela Diretoria.

Além destas, atualmente encontram-se mais três padrões que compõem o conjunto de modelos arquitetônicos na rede municipal de educação de Florianópolis:

- Modelo das creches ampliadas, que tiveram seu projeto inicial alterado. Atualmente são 10 unidades que tem 8 ou mais salas de atendimento. Estas creches também possuem particularidades que as diferenciam, algumas também foram ampliados os espaços coletivos, como refeitório e parque, outras apenas sofreram a expansão do número de salas;
- O “modelo MEC”, encontra-se em 4 unidades (3 já foram entregues à comunidade e 1 está em fase de finalização da obra). Na planta baixa (anexo III a esta dissertação) é possível visualizar a disposição e a estrutura física deste padrão. São 8 salas de atendimento, sendo que 4 salas não possuem banheiros, 2 salas possuem apenas lactário e as outras 2 salas possuem banheiros infantis nas salas, 2 banheiros para as crianças fora da sala, todas as salas possuem espaço para repouso, estas são com divisórias e vidro, solário em todas as salas, um anfiteatro, sala multiuso, laboratório de informática, sala de reunião dos professores com banheiros, almoxarifado, sala de direção, secretaria, recepção, pátio/refeitório aberto nas laterais com telhas, área de serviço (cozinha e lavadeira) e estacionamento. O financiamento parcial para esta construção é fornecido pelo governo federal, mas a aquisição do terreno é responsabilidade da PMF;
- O processo projetual do novo modelo padrão de construção das creches adotado pela SME/PMF foi iniciado em 2005. A primeira creche com novo padrão foi entregue à comunidade em 2008. Este padrão, objeto do presente estudo, é encontrado em três creches. Importa destacar que mais uma unidade educativa está em fase licitação para contratação da construtora e sua obra, até o final desta pesquisa, ainda não havia sido concluída. As especificações deste projeto serão detalhadas no tópico 3.4.

3.3. Formalizando a entrada no Campo

Definido o local para o campo da investigação, uma Creche pertencente à Rede Municipal de Educação de Florianópolis, foi preciso

encaminhar o projeto de pesquisa para solicitar à Gerência de Formação Permanente – GEPE, representante legal da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, a autorização para realização do estudo.

Após deferimento desta Gerência, realizou-se o primeiro contato com a unidade educativa e com a Diretoria de Infraestrutura e, na oportunidade, foram encaminhados a ambas os seguintes documentos: Carta de Apresentação do Professor Orientador, Ofício da GEPE, Encaminhamento de Pesquisa de Mestrado e Projeto de Pesquisa. Tais documentos fazem parte da formalidade de autorização para o desenvolvimento de pesquisa na rede municipal de Florianópolis, visto que este município é polo de investigação científica.

Na reunião agendada pelo DEINFRA, estava presente o Diretor e a arquiteta desta diretoria. O propósito deste encontro foi solicitar os projetos arquitetônicos da creche pesquisada e elucidar os fins da pesquisa. Após disponibilizarem o material necessário, colocaram-se a disposição a fim de contribuir com a pesquisa no que fosse preciso durante a investigação.

Após a entrega dos documentos à creche, a Diretora agendou reunião com a professora, auxiliar de ensino e supervisora pedagógica, com a finalidade de esclarecer os objetivos da pesquisa e pedir o consentimento de todas. Nesta ocasião, ainda foi informada à Diretora e supervisora pedagógica a importância de ser apresentada aos demais funcionários da instituição, pois estaria na creche ao longo do segundo semestre de 2012 e encontraria com eles nos espaços da instituição. Mesmo assim, durante a pesquisa os profissionais questionavam-me sobre o que pesquisava. Algumas professoras manifestaram interesse pela temática da pesquisa: *“nós temos como referência o trabalho da Agostinho, que trata sobre o espaço, vai ser muito bom ter outro trabalho também.”* (Relato de uma professora na sala dos professores) *“Teu trabalho vai contribuir para pensarmos sobre o espaço da creche, mesmo apontando pontos negativos, nós vamos tomá-lo como uma crítica construtiva.”* Esses comentários reforçam o compromisso de retornar a unidade educativa e dar a devolutiva a todos os sujeitos participantes da pesquisa, principalmente as crianças. Para todas as crianças na creche, esta apresentação aconteceu ao longo da pesquisa, nos encontros no parque, corredores, refeitório, sala multiuso e festas.

Tão logo recebida a autorização destes profissionais, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da

Universidade Federal de Santa Catarina²² (CEPSH/UFSC), para assegurar que os procedimentos da pesquisa estivessem conforme as exigências éticas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Logo após aprovação do CEPESH²³, foi definida com as profissionais a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as famílias e/ou responsáveis via agenda, contudo colocando a disposição contatos da pesquisadora para maiores esclarecimentos. Todas as famílias e/ou responsáveis deram o consentimento para que seus filhos participassem do estudo. No item 3.6 é descrito o convite feito às crianças para participarem da pesquisa.

3.4 Contextualizando o Campo de Pesquisa

A instituição selecionada para o estudo localiza-se em Florianópolis, região norte da Ilha. Sua via de acesso possibilita que comunidades de bairros próximos procurem a instituição educativa para atendimento às crianças.

Atualmente, além da creche pesquisada no bairro, existem outras unidades de educação infantil: um Núcleo de Educação Infantil – NEI – pertencente à Rede Pública Municipal de Florianópolis, que atende crianças de 0 a 5 anos, e uma escola privada, que atende educação infantil, 0 a 5 anos, e ensino fundamental.

²² CEPSH “é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos” Disponível em: <http://cep.ufsc.br/>

²³ Para verificar aprovação, consulte o endereço eletrônico com o número do **Parecer 119018** <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/publico/indexPublico.jsf>

Figura 1 – Norte da Ilha de Santa Catarina e região limítrofe.



Fonte – Google Earth.

Importa destacar que o Projeto Político Pedagógico da unidade educativa está em fase de discussão e elaboração. Deste modo, foi necessário entrevistar diretora e professoras efetivadas na creche que atuavam na antiga unidade, a fim de conhecer a história da instituição educativa.

A creche iniciou suas atividades no ano de 1987, com atendimento de crianças de 0 a 3 anos, possuindo apenas duas salas. Em decorrência do número de crianças na lista de espera e da expansão do atendimento às crianças de 0 a 5 anos no município, inaugura-se em 2010 a nova creche, recebendo uma nova denominação. O modelo padrão atual, projeto da creche pesquisada, prevê 10 salas de atendimento, sendo necessário um terreno plano com área mínima de 4.500 m².

Mesmo com um número maior de unidades de educação infantil no bairro e com o aumento do número de salas, a Lista de Espera Web²⁴ da creche pesquisada demonstra a carência do atendimento para a primeira etapa da Educação Básica, como pode ser constatado no Quadro 2:

²⁴ A Lista de Espera Web compreende a classificação da criança para ocupação da vaga, tendo como critério a menor renda *per capita* da família ou responsável.

Quadro 2 – Lista de espera por vagas na instituição – Setembro/2012.

Número de crianças na lista de espera por grupo²⁵ – Setembro/2012	
Grupos	Número de crianças
Grupo I	75
Grupo II	140
Grupo III	96
Grupo IV	70
Grupo V	33
Grupo VI	35
Total	449

Fonte – Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados da listagem oficial do sistema Lista de Espera Web, 21 set. 2012.

De acordo com os dados do quadro acima, percebe-se que o número de crianças na lista de espera dos grupos GV e GVI são menores que dos grupos I, II e III. Esta situação é reforçada devido à implementação da Resolução CNE/CEB nº 5/09, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu artigo 5º, § 3º estabelece que “as crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.” Tal alteração evidencia a política de ensino, a passagem das crianças que completam 6 anos até dia 31 de março para o primeiro ano do ensino fundamental, reduzindo a permanência das crianças na Educação Infantil.

Em relação ao horário de atendimento às crianças, a creche atende em período integral, das 7h00 às 19h00, entretanto, a critério das famílias, algumas crianças são atendidas em período parcial: matutino das 7h00 às 13h00 e vespertino das 13h00 às 19h00.

Por ser uma creche com atendimento de dez salas, caracterizando-se como uma creche grande, o número de crianças é

²⁵ Conforme a Portaria nº 202/2011, da SME – PMF, a data de referência para cálculo das idades, março de 2012, estabelece a faixa etária dos grupos: GI – a partir de abril de 2011, mínimo 4 meses; GII – 1 ano a 1 ano e 11 meses; GIII – 2 anos a 2 anos e 11 meses; GIV – 3 anos a 3 anos e 11 meses; GV – 4 anos a 4 anos e 11 meses; GVI – 5 anos a 5 anos e 11 meses.

elevado. O Quadro 3 apresenta a distribuição das crianças por grupo, número de crianças e período.

Quadro 3 – Distribuição das crianças por grupo, número de crianças e período.

GRUPOS	Número de crianças	PERÍODO		
		Integral	Matutino	Vespertino
GI	19	15	2	2
GII	15	15		
GIII	16	14	1	1
GIIIA	15	15		
GIIB	15	15		
GIV	20	20		
GIVA	21	19	1	1
GV	25	25		
GV-VI	27	23	2	2
GVI	25	25		
TOTAL	197			

Fonte – Elaborado pela pesquisadora, com dados fornecidos pela Diretora.

Do mesmo modo, conta com um número de profissionais maior, no total são 63 profissionais que integram o quadro geral de pessoal. Possui também 15 profissionais de apoio: 7 cozinheiras escolares (30 horas), destas 2 estão readaptadas, e 8 auxiliares de serviços gerais também em regime de 30 horas.

Em relação ao quadro de profissionais da área pedagógica, somam-se 48 profissionais, dentre estes: 1 diretora (professora substituta eleita por toda comunidade educativa), 1 supervisora pedagógica (efetiva, de 40 horas), 13 professores (2 professores readaptados, 7 professores efetivos e 4 substitutos, todos de 40 horas), 3 auxiliares de ensino (1 efetiva, de 40 horas, e 2 substitutas, de 20 horas), 2 auxiliares de educação especial (1 efetiva e 1 substituta, de 40 horas), 23 auxiliares de sala (todas efetivas, de 30 horas, sendo que, além destas, três estão afastadas) e 2 professores educação física (1 efetivo, de 40 horas, 1 substituto, de 10 horas).

Em conversa com a diretora, a creche regula suas ações através da gestão democrática, envolvendo a participação e a presença das famílias e dos profissionais. As famílias são representadas pela Associação de Pais e Professores (APP), constituída e devidamente

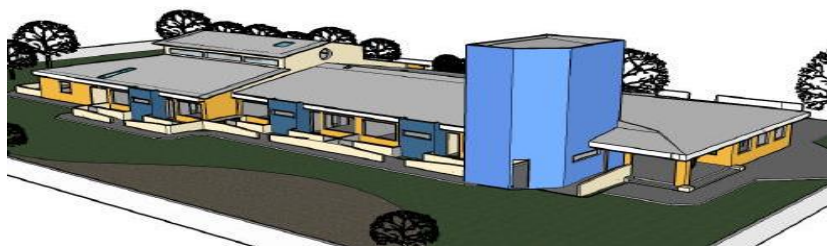
regularizada. Cabe evidenciar, que a instituição está em processo de formação do Conselho Escolar²⁶ neste ano (2012), efetivando o envolvimento da comunidade na tomada de decisões no âmbito da unidade educativa.

3.5 Conhecendo os espaços da creche

Em relação ao espaço físico da creche pesquisada, é importante destacar que o projeto arquitetônico da instituição é apresentado atualmente como padrão no município de Florianópolis. Este projeto é resultado de reflexões do processo projetual, como indica a arquiteta responsável:

As constantes reclamações dos usuários [...] levaram a Secretaria Municipal da Educação/DEINFRA a dar início a um trabalho de pesquisa em campo com a finalidade de diagnosticar os problemas construtivos das creches existentes, [...] também auxiliar este órgão de uma forma “preventiva”, uma vez que será base para uma boa formulação de projeto arquitetônico, procurando minimizar problemas futuros provenientes de projeto (BRAGA, 2008, p. 4).

Figura 2 – Perspectiva Creche-Padrão.



Fonte: BRAGA (2008, p. 135).

²⁶ De acordo com o Regimento do Conselho Escolar, em seu artigo 4º, “o Conselho Escolar tem por finalidade efetivar a gestão escolar, na forma de colegiado, promovendo a articulação entre os segmentos da comunidade escolar e local e os setores da escola, constituindo-se no órgão máximo de direção”.

Lima (1995) discute a qualidade dos espaços, ambientes, instalações e objetos oferecidos a toda comunidade, e sugere uma nova postura de projeto para estes espaços:

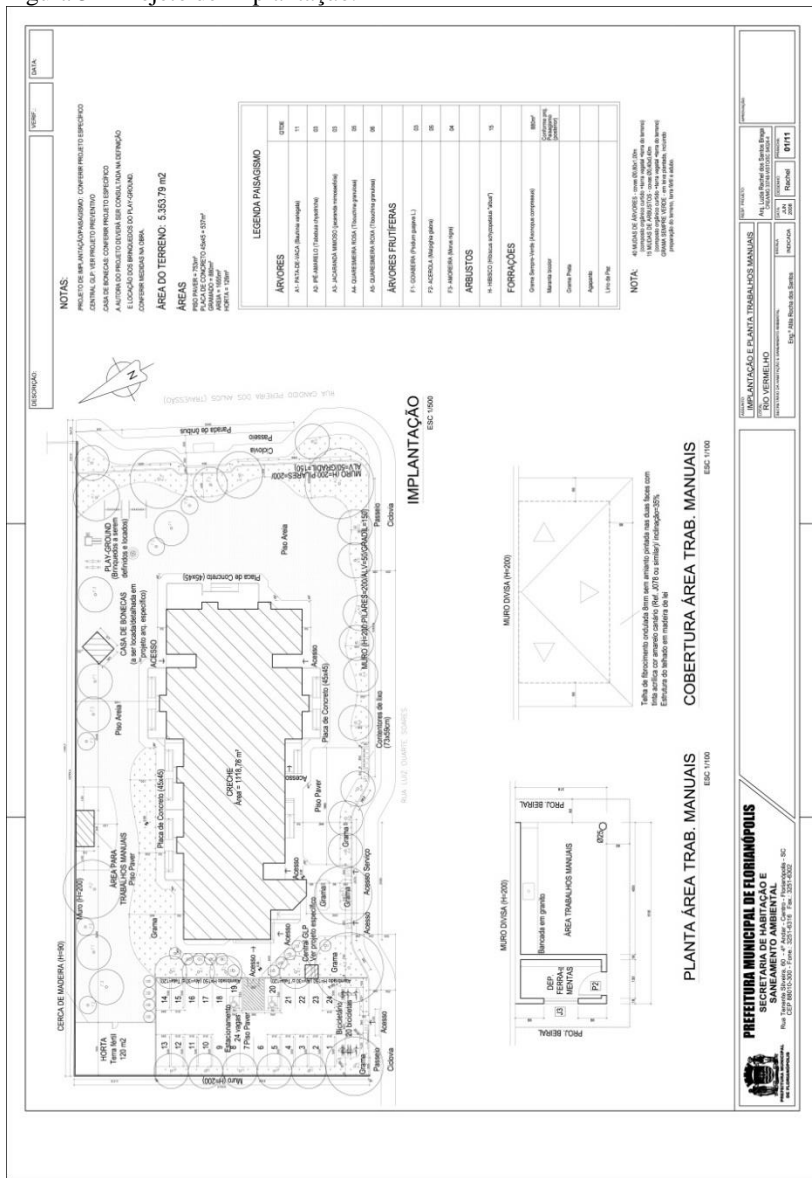
[...] o ponto de partida será o usuário e o ponto de chegada a melhoria na qualidade do ambiente que a ele é oferecido. Por isso, uma creche ou escola não é mais uma construção de baixo custo a ser inaugurada. Ela é a arquitetura de um lugar destinado às crianças e, portanto, necessariamente alegre, clara, com áreas projetadas para as necessidades específicas das crianças (LIMA, 1995, p. 138).

A estrutura interna contém dez salas de atendimento, agrupando duas salas com banheiros comuns, refeitório, pátio coberto, sala e banheiros exclusivos dos professores, cozinha, depósito de material de limpeza, sala de material pedagógico, lavanderia, secretaria, sala do diretor, sala de supervisor, sala multiuso, banheiros públicos para adultos. A área externa possui parque infantil, grande área livre de areia, área coberta para atividades e horta.

Pode-se observar algumas mudanças no novo projeto padrão das creches. Anteriormente não era construído um espaço específico para o setor pedagógico. O modelo atual de referência dos projetos das creches já prevê uma sala de coordenação pedagógica, como normatiza a Resolução nº 01/2009, em seu artigo 13, inciso III, e uma área coberta interna e área externa coberta para atividades manuais.

A Figura 3 possibilita visualizar a estrutura física da creche no terreno: ao centro foi construída a edificação, no entorno estão as áreas livres. O projeto previa um espaço para estacionamento com 24 vagas, a flexibilidade de alteração durante a construção permitiu que a Diretora solicitasse que este espaço permanecesse livre para as crianças e festividades com a comunidade. Logo atrás desta área livre encontra-se um espaço reservado para a horta.

Figura 3 – Projeto de Implantação.



Fonte – DEINFRA – SME.

Ao entrar na creche, a rampa de acesso encaminha ao hall, onde há uma recepção organizada com bancos. Bem ali fica a entrada da secretaria e direção, de onde os profissionais possuem visão da entrada da creche. Deste hall segue o corredor principal da creche, dando acesso a todas as outras áreas. Neste corredor ficam os banheiros dos adultos (feminino e masculino), sala de material pedagógico, 4 salas de atendimento (GIV-A, GV, GV-VI e GVI), lavanderia (contém vestiário e banheiros com chuveiros próprios para os profissionais), depósito de material de limpeza e sala multiuso. As Fotografias 6 e 7 permitem visualizar a entrada da creche e o corredor principal.

Fotografia 6 – Entrada da Creche.



Fonte – Pesquisadora, 10 jul. 2012.

Fotografia 7 – Corredor Principal da Creche.



Fonte – Pesquisadora, 10 jul. 2012.

Ao final do corredor principal há uma área coberta, como pode ser observado na Fotografia 8. Nela o *Buffet* e a mesa das frutas são organizados durante o almoço e jantar. Neste espaço também acontecem reuniões com as famílias, reuniões pedagógicas, festas, teatros, propostas de atividades de educação física, além de ser utilizada para brincar em dias de chuva e frio. Essa área dá acesso a diferentes ambientes da creche, refeitório (fotografia 9), sala diverso (usada para guardar materiais recicláveis), salas dos professores e as outras 6 salas de atendimento (GI, GII, GIII, GIIIA, GIIIB e GIV). No refeitório há mesas e bancos, passa prato que facilita a entrega dos alimentos, um lavatório e uma passagem direta para a área externa, proporcionando também iluminação natural ao ambiente.

Fotografia 8 –Pátio Coberto.



Fonte – Pesquisadora, 10 jul. 2012.

Fotografia 9 – Refeitório.



Fonte – Pesquisadora, 10 jul. 2012.

Em toda a área externa, há árvores em crescimento que, segundo relato da Diretora, foram plantadas em 2011 para proporcionar sombras (Fotografias 12 e 13) e árvores frutíferas cujos frutos são colhidos pelas crianças. Todas as salas têm portas de saída para a área externa.

O conjunto de fotografias abaixo (Fotografia 10, 11, 12 e 13) esboça o entorno da estrutura física da creche. As fotografias mostram os diferentes pisos: grama, concreto, piso tátil, areia e pedra. No entorno norte (Fotografia 12) é possível perceber a área de trabalhos manuais, junto a esta estrutura encontra-se um espaço reservado para depósito de ferramentas.

Fotografia 10 – Entorno Sul.



Fonte – Pesquisadora, 10 jul. 2012.

Fotografia 11 – Entorno Oeste.



Fonte – Pesquisadora, 10 jul. 2012.

Fotografia 12 – Entorno Norte.



Fonte – Pesquisadora, 10 jul. 2012.

Fotografia 13 – Entorno Leste.



Fonte – Pesquisadora, 10 jul. 2012.

Devido à amplitude do número de unidades de educação infantil no município, a pretensão deste tópico foi exibir a estrutura física do campo de pesquisa, apresentando suas singularidades e especificidades do funcionamento da creche. Porém, este espaço é composto por adultos e crianças, os quais dão vida e movimentam a creche. No tópico seguinte apresento as crianças investigadas e suas singularidades.

3.6. As primeiras aproximações com as crianças

Destaca-se neste tópico a entrada no campo de pesquisa, bem como as aflições, dúvidas e ansiedades por ser a primeira vez a realizar uma pesquisa com crianças, a qual foi delineada ao longo da investigação.

As leituras de pesquisas, os estudos nos encontros do NUPEIN e as orientações ajudaram a “preparação” para entrar em campo. Era preciso saber o que fazer no primeiro dia de pesquisa. Como apresentar-se às crianças? Em que local ficar para observar? Ficar em pé ou sentada? Estar longe ou perto das crianças? Assim, mesmo atenta às experiências compartilhadas nos trabalhos, era outra instituição, outras crianças e outros adultos. Portanto, não poderia ser diferente, foi inevitável passar por algumas situações que não foram divulgadas nos trabalhos.

Hoje, primeiro dia de investigação em campo, minha única pretensão é estar presente no grupo e estabelecer uma aproximação com as crianças. Sento a mesa, fico observando atentamente todos os movimentos das crianças, suas falas, suas brincadeiras, seus conflitos e seus chamados. Porém, não muito tempo passa até Maria Antônia aproximar-se de mim e perguntar: *Tu é (sic) a professora?* É neste instante que surge o meu primeiro conflito como pesquisadora: como dizer que não sou professora, mas exerço essa função, porém não neste momento e, como afirmar e explicar que sou pesquisadora? Neste exato momento, sem muito tempo para refletir afirmo: *Sou professora, mas em outra creche, agora, nesta creche eu sou pesquisadora, eu estudo as crianças.* Maria Antônia ri e vai brincar. (Diário de Campo, 06/08/12).

É com este registro que serão apresentados os sujeitos da pesquisa: são 25 crianças, 12 meninas e 13 meninos, com idade de 4 e 5 anos. A definição para escolha do grupo se deu avaliando as idades das crianças, pois se tinha como hipótese que elas já tivessem alguma autonomia nos espaços da nova creche, bem como a probabilidade de estarem no próximo ano letivo na creche, caso fosse necessário voltar para instituição.

Salienta-se que foi firmado compromisso com o Comitê de Ética da UFSC e familiares no início do estudo, em manter o sigilo dos nomes das crianças, a fim de resguardar a integridade dos sujeitos pesquisados. Diante disso, a escolha dos nomes para compor o texto final do trabalho, e ao mesmo tempo garantir a participação das crianças nesta deliberação, foi pedido a elas que nomeassem seus nomes fictícios.²⁷ Neste momento considerou-se o indicativo de Kramer

²⁷ Os nomes escolhidos por elas são: Antônio, Carla, Carlos, Caroline, Daniel, Daniele, David, Everton, Fernanda, Gabriel, Gabriela, Gisele, Gustavo, Henrique, Isabele, José, Julia, Lucas, Luciane, Manoela, Maria Antônia, Mário, Roberto, Suellen e Vitor. Os nomes das professoras também são fictícios e

(2002), nomes de super-heróis poderiam ser escolhidos por elas, por isso foi solicitado que fosse nomes de pessoas, desta maneira garante-se uma leitura sem mudar o foco e dispersar o leitor.

Para definir os nomes das crianças, foi solicitado às professoras um momento para explicar e ouvir cada uma delas. Sentados no tapete, contei que onde estudo não é permitido usar os seus nomes verdadeiros, por isso peço que cada uma delas pense em outro nome para poderem ser identificadas. Neste instante, algumas crianças já conseguiram de imediato escolher, outros precisaram da ajuda das outras crianças e tiveram aqueles que precisaram de uma lista de possibilidades. Esta lista de nomes foi construída com cada uma das crianças, elas buscaram relacioná-los com nomes de pessoas queridas: amigos, vizinhos, pais, irmãos e primos.

Destaco um caso muito particular, de Everton, que não sabia qual nome escolher, mas sempre que possível eu perguntava: *já pensou no nome?* Após um mês em campo, enquanto escrevia no caderno Daniele pergunta: *quais os nomes de todos?* Abro a última página do caderno, local com as anotações dos nomes, e leio um a um, quando chego ao Everton digo: *ele não escolheu ainda.* Imediatamente ela vai ao encontro dele e diz: *escolhe o teu nome, só falta você pro trabalho da Mauricia!* Ouço-o dizendo o nome, em seguida ela volta e diz: *vai ser Everton, pode anotar aí!* A partir deste momento e no decorrer da pesquisa de campo, muitas vezes fui lembrada pelas próprias crianças o nome que haviam escolhido para o estudo, devendo chamá-las por este nome. *Eu sou a Suellen, esqueceu? Lembra que eu escolhi o nome de Carla.* Portanto, decidiu-se não trazer os verdadeiros nomes das crianças, pois como pesquisadora firmou-se um compromisso com CEPESH e com os responsáveis pelas crianças, como já mencionado.

Sobre este assunto, Kramer em seu texto (2002, p. 47), refere-se a questões éticas nas pesquisas com crianças, destacando a forma como algumas pesquisas as nomearam. Mesmo assim, a autora recusa “[...] alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade”. No entanto, no decorrer da pesquisa constituiu-se outro modo de criar uma identidade para as crianças: seus nomes foram escolhidos por elas logo no início da pesquisa, autorizando-as assim a se apropriarem da sua forma de serem

escolhidos por elas, com a intenção de garantir-lhes sigilo, seus nomes são: Camila, Juliana, Eloisa e Morgana.

reconhecidas para este estudo. Seus nomes estavam relacionados com algum grau de parentesco: pai, mãe, primo, prima ou irmãos.

Nesta perspectiva, já no primeiro dia em campo, como procedimento ético da pesquisa, busquei um momento para esclarecer algumas questões às crianças, mesmo sabendo que poderia não ser compreendida naquele momento por todas, mas que ao longo do tempo este significado teria sentido. A professora sugeriu sentar na *roda*²⁸, lugar apontado por ela como lugar para agrupar todas as crianças. Nesta ocasião, procurei me apresentar como pesquisadora, indagar às crianças a participarem do estudo, ter seu consentimento para uso das fotografias tiradas, informá-las que poderiam não participar do estudo, caso desejassem, e comunicá-las que estaria por um longo tempo com elas. Naquele momento, as crianças mostraram-se curiosas com a presença de outro adulto na sala. *Você é professora?*, *Quem é tu?(sic)*, *Qual teu nome?*, perguntas que foram esclarecidas no decorrer da conversa, mas não se esgotaram apenas neste primeiro dia.

Na saída ao parque, Suellen e Julia pegam a minha mão e dizem: *Nós vamos mostrar a creche pra ti*. Saindo da sala, Julia aponta para o balanço e diz: *Ali é o balanço, tem que correr pra pegar*. Continuamos andando e Suellen fala direcionando suas mãos para toda a área que concentra mais brinquedos do parque: *Aqui são todos os lugares*, continuamos a caminhar e tocando a planta com suas mãos diz: *Essa é a plantinha, a gente deixa quietinha*. Em minha direção vem uma professora me cumprimentar e diz: *Seja bem vinda à creche!* Em seguida, continuamos a andar e Suellen diz: *Seja bem vinda na minha sala (sic)*. Neste instante sinto um maior acolhimento e que ao longo da manhã veio a ser reafirmado pelas demais crianças do grupo através de diferentes solicitações como: amarrar o tênis, pegar

²⁸ Tomo a definição de Angelo (2006), a Roda como um “[...] espaço de partilha e confronto de ideias, na qual cada criança é desafiada a participar do processo, tendo o direito de usar a fala para expressar suas ideias, emitir suas opiniões, pronunciar a sua forma de ver o mundo”. (ANGELO, 2006, p. 9)

água e o cobertor, desenhar, contar história.
(Diário de Campo, 06/08/12).

O excerto acima, transcrito do Diário de Campo, apresenta o grande aprendizado de qualquer pesquisador, e este passou a ser um desafio ao longo da pesquisa. Primeiro, ser aceita pela comunidade educativa, em especial as crianças, requer uma aproximação diária com cada uma, um processo gradual para conhecê-las e respeitar o consentimento dado por elas, de participar e estar próxima a elas. Segundo, após ser bem recebida por todos, em especial pelas crianças, precisei exercitar cotidianamente o distanciamento de não interferir nos encaminhamentos das professoras. Terceiro, fazer com que as crianças compreendessem o papel do pesquisador, outro adulto, *professora-pesquisadora*, que não conduziria as ações pedagógicas da sala, mas que estaria presente no cotidiano.

É pertinente fazer aqui uma observação sobre outra questão reveladora em relação aos brinquedos do parque anunciado por Julia: *Ali é o balanço, tem que correr pra pegar*, evidencia como as crianças criam suas próprias estratégias para ocuparem os brinquedos do parque. Nesta situação específica, o parque possui 4 balanços para um público infantil de 197 crianças. Diante disso, questiona-se sobre a quantidade e variedade dos brinquedos no parque: quais os parâmetros utilizados pelas redes de ensino para aquisição e distribuição de brinquedos para o parque das instituições? Os parques nas instituições contam com brinquedos diversos de usos? Como garantir a especificidade do contexto local com parques planejados de forma homogênea?²⁹ Lima (1989, p. 69-70), ao analisar os espaços para recreação infantil nas praças e nas instituições educativas, denuncia a marca de padrões: “[...] encontramos sistematicamente os mesmos aparelhos de estrutura metálica, pintados quase sempre de azul e vermelho. São trepa-trepas, balanços e gira-giras que disputam o espaço com um tanque de areia.”

Dando continuidade a reflexão referente ao desafio de formar-se pesquisador quando envolve crianças, sobretudo em contextos educativos, o registro abaixo demonstra algumas considerações que partiram da necessidade do grande envolvimento relacional que estava se configurando entre mim e as crianças. De certa forma estavam

²⁹ Para aprofundar o debate, sugiro a dissertação de Francisco (2005, p. 7), que aponta “[...] o parque como um espaço de disputa, de transgressão, de resistência, de criação, de conformação, espaço de cultura, de poder e principalmente como espaço da brincadeira”.

desviando as reais intenções naquela instituição – pesquisar. Porém, cabe destacar que, nos primeiros dias de investigação em campo, era forte a marca em mim da “profissão professora”, no entanto, compreendia que este era um processo de transição em *Ser* pesquisadora e, portanto, necessário para a minha formação de professora pesquisadora.

Ao mesmo tempo estabeleci uma relação de aproximação com as crianças, também sinto pertencer ao grupo. Tais sentimentos se misturam com o fato de ser professora da área e as frequentes solicitações para brincar, correr, contar história, pegar água, assumir o papel de professora e resolver conflitos. Atender ou não atender as solicitações das crianças? Ignorar ou intervir em situações de conflitos? Estes conflitos interiores me acompanharam ao longo da pesquisa. Mesmo assim, precisei construir uma “posição” de pesquisadora perante todos, precisei lembrá-los sobre o meu objetivo de estar no grupo deles e, logo em seguida, remetia-os às suas professoras. (Diário de Campo, 29/08/12).

Ainda no início da pesquisa de campo, busquei legitimar - não só às crianças, mas também aos adultos - a minha atual situação de pesquisadora. Embora não fosse uma professora, quem seria eu para as crianças? Eu era para as crianças, *professora que estuda a gente; tu também é professora (sic)*, afirmações de Carla e Isabele que comprovam o entendimento do papel da pesquisadora. Procurei me posicionar como pesquisadora adulta, exercendo uma posição de observadora, porém como estar em um grupo sem responder às situações de risco ou aos chamados das crianças? São crianças concretas e reais e, no decurso da pesquisa empírica, ocorreram situações não previstas nem planejadas, colocando-me para atuar.

Portanto, mesmo construindo uma “imagem de pesquisadora” para todos os sujeitos da creche, especialmente para as crianças, diversas vezes o cotidiano da creche me envolvia. Não podia negar que eu (pesquisadora) fazia parte do grupo pesquisado, até para outras crianças do parque, que pediam ajuda para resolver conflitos. Assumi o meu envolvimento com as crianças pesquisadas e com as outras crianças da

creche. Elas me abraçavam, sentavam no meu colo, beijavam, confienciavam seus segredos e pediam minha companhia. E como não retribuir? Não poderia ser insensível, afinal foram 4 meses de pesquisa de campo e, neste tempo, uma relação afetiva entre pesquisadora e crianças e pesquisadora e professoras foi construída.

A receptividade calorosa, quando da minha chegada ao grupo, sendo abraçada, beijada e acariciada pelas crianças, assim me anunciavam: *Mauricia! Mauricia!* Do mesmo modo, ao deixar o grupo, um dia longo de pesquisa, as crianças expressavam: *Tchau Mauricia! Tchau Maumau! Tchau Mauri!* Apelidos dados de forma muito carinhosa. Também muitas vezes fui questionada: *Você vem amanhã? Hoje você fica o dia inteiro?* Como as respostas não eram positivas, as crianças reagiam, *Ah!Ah!*, indicando que queriam minha presença no grupo com mais frequência.

Situações que colocavam as crianças em perigo também estavam muito presentes no campo. Nestes casos intervim de modo mais direto e rápido, sem contudo ser desrespeitosa com as crianças envolvidas e não dar qualquer encaminhamento, de modo a assumir o papel de professora. Deste modo, busco nas reflexões tecidas por Fine e Sandstrom (1988 apud BUSS-SIMÃO, 2012, p.77), “as crianças podem colocar-se em perigo. Nesse caso, um observador participante adulto tem a obrigação moral de ajudá-las de uma maneira, isso é ‘proteção’”. Apresento um episódio, dentre tantos, que precisei mediar situações para proteger a integridade física das crianças:

A professora Juliana pede para as crianças organizarem a sala, pois são convidadas a irem para a sala multiuso. Algumas crianças colaboram com a organização dos brinquedos, outras crianças imediatamente seguem em direção à porta, formando uma fila. Eu estou sentada a mesa, a fila se forma ao meu lado. Por ser um espaço estreito, as crianças se empurram. Gabriel e Lucas disputam o primeiro lugar empurrando um ao outro. *Eu vou na frente*, diz Gabriel. *Não! Eu é que vou!* Responde Lucas. As professoras continuam guardando os brinquedos e não percebem os dois. Eles não se entendem e começam a se bater nos braços. Seguem se agredindo, porém com beliscões nos braços e

rostos. Imediatamente levanto e digo: *Vocês dois não conseguiram resolver o problema conversando, bater não é legal, machuca o outro.* A professora Juliana chega e separa os dois, e diz: *Um vai ao meio e o outro atrás com a Maurícia.* (Diário de Campo, 01/10/12).

Diante deste envolvimento com o grupo no campo, envolvimento conquistado ao longo da pesquisa, apresento no Quadro 4 algumas informações referentes às crianças participantes deste estudo, na tentativa de conhecer um pouco cada uma delas. Tais conhecimentos são necessários na medida em que poderão contribuir para a compreensão dos dados observados no cotidiano educativo, de modo a conhecer e respeitar o contexto social de cada uma delas.

Quadro 4 – Dados das crianças participantes da investigação.

Nome da criança	Data Nascimento	PERÍODO			Ano Entrada Creche	Composição Familiar	Tipo de residência
		Int.	Mat.	Vesp.			
1. Antônio	28/05/08			X	2011	Pai e mãe	Casa
2. Caroline	02/07/08	X			2009	Pai e mãe	Casa
3. Carla	09/06/07	X			2011	Pai, mãe e irmãos	Casa
4. Carlos	25/05/08	X			2011	Mãe e 2 irmãos	Casa
5. Daniel	28/03/08	X			2009	Pai, mãe e irmã	Casa
6. Daniele	26/05/07	X			2009	Pai, mãe e irmão	Casa
7. David	03/05/07	X			2011	Pai, mãe, irmã, avó e avô	Casa
8. Everton	02/03/08	X			2011	Padrasto e mãe	Casa
9. Fernanda	22/05/07	X			2012	Pai e mãe	Casa
10. Gabriel	24/03/08	X			2009	Pai e mãe	Casa
11. Gabriela	31/01/08	X			2011	Pai e mãe	Casa
12. Gisele	21/11/07			X	2011	Pai e mãe	Casa
13. Gustavo	23/06/08	X			2011	Pai e mãe	Casa
14. Henrique	28/05/07	X			2011	Pai, mãe e 2 irmãos	Apartamento
15. Isabele	27/08/08	X			2009	Pai e mãe	Casa
16. José	08/06/08	X			2009	Mãe e irmãos	Casa
17. Julia	26/05/08	X			2011	Padrasto, mãe e irmão	Casa
18. Luciane	03/11/07	X			2011	Pai, mãe e irmão	Casa
19. Lucas	05/07/07	X			2012	Padrasto, mãe, irmão e tio	Casa
20. Manoela	03/10/07	X			2011	Pai, mãe e irmão	Casa
21. M ^a Antônia	30/01/08	X			2011	Pai, mãe, vó, tia, irmã	Casa
22. Mario	13/03/08	X			2011	Pai, mãe e irmã	Casa
23. Roberto	22/06/07			X	2012	Mãe e irmã	Casa
24. Suelen	01/06/08	X			2009	Pai e mãe	Apartamento
25. Vitor	27/12/07	X			2009	Mãe, vó, tia e primo	Casa
TOTAL		22	01	02			

Fonte – Elaborado pela pesquisadora, com base nas fichas de matrículas e conversas com as crianças.

O fato de a creche estar localizada em um bairro próximo da praia, onde prevalece a construção de casas, tinha como suposição que as residências das crianças também seriam casas. Esta hipótese veio a ser confirmada nas conversas com elas. Apenas Suellen e Henrique vivem em apartamentos, quando questionados sobre o local onde brincavam responderam: *Eu brinco dentro do apartamento*, diz Henrique. *Eu brinco no parque do prédio e no apartamento*, responde Suellen.

As falas de Henrique e Suellen retratam a situação de muitas crianças que vivem nos grandes centros urbanos, morando em apartamentos, os locais onde brincam se restringem ao *playground* dos prédios e dentro de casa. Nas grandes metrópoles esta situação se torna mais agravante devido à falta de espaços públicos destinados às crianças.

Todas as outras crianças moram em casas. Elas revelaram que o local onde brincavam se restringia ao quintal da casa, manifestando que, a rua é local de perigo: *Na rua não porque a minha mão não deixa, é perigoso*, responde Gabriela. *Eu brinco no quintal, porque tem muito carro na rua*, conta Gustavo. Alguns afirmaram brincar na rua, porém sob a vigilância de um adulto: *Eu brinco no quintal, na rua só com os meus amigos maiores*, diz Gabriel. *Às vezes eu brinco na rua com o meu pai de bicicleta*, fala David.

A respeito destas declarações, no que se refere ao local onde as crianças brincam quando não estão na creche, vem confirmar a instituição educativa como um *lugar* privilegiado para as crianças viverem intensamente sua infância, um espaço que respeita o *direito à infância*, que envolve um *lugar* para brincar, um *lugar* de encontro com seus pares, um *lugar* para fantasiar, um *lugar* para criar, um *lugar* para participar. No entanto, compreendo que a rua também é *lugar da criança*, um *lugar* de lazer, de encontro de pares, de exploração. Por isso a rua e todos os espaços públicos da cidade devem ser munidos de políticas públicas para as crianças.

Particularmente na creche pesquisada, deparei-me com uma prática contrariando a *ordem institucional vigente* e, por este motivo, este espaço é potencializado ainda mais. As crianças eram convidadas a participarem³⁰ das decisões do dia, eram ouvidas e atendidas; práticas

³⁰ Referente aos direitos das crianças, Soares (2002, p. 4), com base em Hammarberg (1990), divide os 54 artigos da Convenção dos Direitos das Crianças e os agrupa em três categorias: **provisão, proteção e participação** das crianças. **Direitos de provisão** – onde são reconhecidos os direitos sociais da

que superavam o modelo de todos fazerem tudo juntos; possibilidade de transitarem entre a sala e o parque, quando o tempo era de ficar no parque.

Compõe ainda o grupo investigado, uma professora efetiva de 40 horas, que atua das 8h00 as 12h00 e das 13h00 as 17h00. Para auxiliar no trabalho com as crianças, o grupo é composto por duas auxiliares de sala³¹, em dois turnos, das 7h00 as 13h00 e das 13h00 as 19h00. Por haver uma criança com necessidades especiais no grupo e para acompanhá-la, o quadro de professores do grupo também é formado por uma auxiliar de ensino de educação especial de 40 horas.

Igualmente, considero relevante destacar que outros sujeitos se tornam coparticipantes da pesquisa, uma vez que ao pesquisar uma instituição coletiva não é possível negar as relações sociais estabelecidas entre os diferentes sujeitos para além do grupo pesquisado, na medida em que adultos e crianças que compartilham do mesmo ambiente. Percebi que algumas crianças do grupo pesquisado mantêm uma estreita relação com adultos e crianças neste espaço, são irmãos, primos, vizinhos e mães e, por isso, não constituem um grupo independente do todo.

Em relação às famílias das crianças investigadas, de acordo com as informações nas fichas de matrículas, as profissões exercidas por elas são variadas: servente de limpeza, atendente, dona de casa, vendedora, camareira, pedreiro, diarista, professor, autônomo, pescador, manicure, engenheiro, garçom, bombeiro, cobrador, técnico de refrigeração e jardineiro. Quanto à renda mensal das famílias, tomando como base o

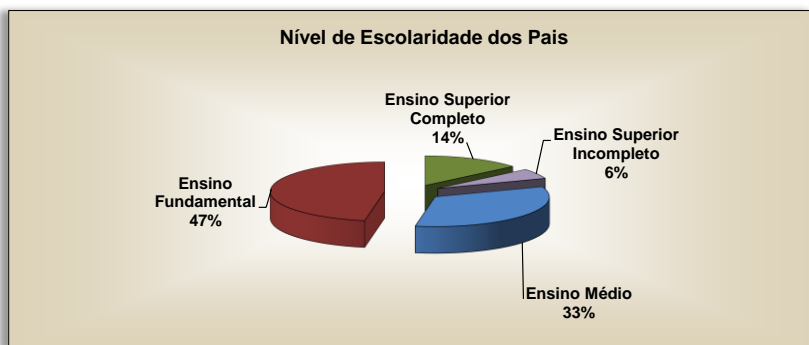
criança, nomeadamente os associados à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura; **Direitos de proteção** – onde são identificados os direitos da criança relativamente à discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito; **Direitos de participação** – onde são identificados os direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito. (grifo nosso)

³¹ Adoto neste trabalho o termo professor (a) para mencionar os educadores da instituição, por entender que assumem as mesmas funções, cuidar e educar, e possuir a mesma formação superior. Destaco o que as difere são: carga horária, remuneração e vínculo estatutário (quadro do magistério e quadro civil). Deste modo, entendo que professor e auxiliar de sala devem estabelecer uma parceria, de colaboração e participação no trabalho pedagógico, a fim de qualificar a ação pedagógica.

salário mínimo de R\$ 622,00, 87,5% recebem menos que um salário mínimo e 12,5% ganham mais que um salário mínimo.

A respeito do nível de escolaridade dos pais, conforme relatado pela diretora, os dados foram declarados por eles mesmos nas fichas de matrícula, pode-se visualizar no Gráfico 2 a distribuição. Cabe destacar que foram declarados 36 pais, visto que algumas famílias não têm sua composição nuclear. Importa também ressaltar que dos 47% que cursaram o ensino fundamental, um pouco mais que a metade, 52%, não concluiu o 8º ano.

Gráfico 2 – Nível de escolaridade dos pais



Fonte – Fichas de matrícula

De acordo com o que foi exposto neste tópico, é possível ter uma visão geral das crianças e seus contextos sociais e culturais, bem como buscar novas informações para responder questões oriundas durante o percurso da pesquisa.

3.7. O Cotidiano da Creche

As crianças terminam de tomar café e voltam para sala. São 8:45h, a professora Juliana pede: *Façam a higiene*. As crianças sozinhas vão até o banheiro, lavam as mãos e bocas e, em seguida, sentam na roda. Eu estou sentada a mesa, um pouco mais distante para acompanhar e registrar o movimento do grupo. Logo após fazer a sua higiene, Daniele se aproxima de mim e pergunta: *O que você*

escreveu? Eu inicio a leitura deste registro até a escrita que se refere ao sentar na roda e ela continua ditando para mim a sua rotina: *Depois da higiene nós vamos para roda conversar, depois para o parque, aí a gente almoça e tiramos uma soneca. Acordamos e tomamos lanche, depois nós vamos embora.* Depois de me relatar todo o cotidiano da creche, ela sai e senta com o restante do grupo na roda. (Diário de Campo, 12/09/12).

A descrição da rotina da creche, relatada por Daniele, seria possível que outras crianças também a fizessem, pois esta sequência é realizada todos os dias. Deste modo, não é possível falar em espaço desvinculado do tempo/cotidiano na educação infantil, pois as experiências das crianças nos espaços da creche estão diretamente ligadas à sua rotina.

Quando se procura relatar o dia a dia de uma instituição educativa, em especial uma instituição de educação infantil, é comum o uso dos termos, *cotidiano* e *rotina* como sinônimos. Todavia, tais acepções se diferem, segundo o dicionário Aurélio,

Cotidiano – 1. De todos os dias; diário. 2. Que se faz ou sucede todos os dias; diário. 3. Que aparece todos os dias; diário. 4. Que sucede ou se pratica habitualmente. 5. Aquilo que se faz ou ocorre todos os dias. 6. O que sucede ou se pratica habitualmente (FERREIRA, 1999, p. 570).

Rotina – 1. Caminho já percorrido e conhecido, em geral maquinalmente; rotineira. 2. Sequência de atos ou procedimentos que se observa pela força do hábito; rotineira. 3. Uso, prática, norma geral de procedimento; rotineira. 4. Horário estabelecido para as atividades diárias que se realizam a bordo de um navio (FERREIRA, 1999, p. 1785).

A conceituação destes termos formulada por Barbosa (2006) é abordagem adotada para este estudo, de modo a compreender melhor a diferença entre estas duas palavras. Para a autora o conceito de *rotina* pode ser compreendido como uma forma de organizar a vida no cotidiano, são “produzidos e reproduzidos no dia a dia”, cita como

exemplo atividades de cozinhar, dormir, trabalhar etc. Na creche, esta rotina é marcada pelos horários estabelecidos, como hora da entrada, hora de comer, hora do sono e outras, as quais são repetidas todos os dias nos mesmos horários. O conceito de *cotidiano* é muito mais complexo, apesar de envolver tarefas diárias repetitivas, ele compreende a possibilidade do imprevisto, nas relações sociais e encontros entre pessoas e tempos/acontecimentos dentro da rotina.

Na creche, o cotidiano muitas vezes não é percebido, pois a rotina governa as práticas nas instituições. Tudo é pensado e planejado de acordo com o “relógio”. É este pequeno objeto que dita o tempo das atividades, e, portanto, a rotina, pode “[...] tornar-se uma tecnologia de alienação, quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, [...] quando se tornam apenas sucessão de eventos, pequenas ações [...]” (BARBOSA, 2006, p. 39).

Batista (1998, 2008) questiona a rotina nas instituições de educação infantil. A autora chama a atenção para os diferentes tempos vividos na creche, entre adultos e crianças:

[...] o tempo da creche parece não pertencer nem aos adultos e nem às crianças, mas a uma estrutura hierárquica regida por uma rede formalizada de normas em que o tempo objetivo e linear tenta se sobrepor ao tempo subjetivo dos sujeitos envolvidos no ato educativo, os adultos e as crianças. O tempo da creche parece estar alheio aos que nele atuam. Esses sujeitos, com funções distintas nesse contexto, parecem sofrer a opressão do tempo do relógio, regulados por forças outras que não eles próprios (BATISTA, 2008, p. 58).

A rotina das instituições de educação infantil não difere, como pode ser observado nas pesquisas de Batista (1998), Coutinho (2002), Buss-Simão (2012), porém, devem ser previstos a flexibilidade, um tempo desacelerado para que no interior da creche as crianças possam ser consideradas no seu tempo, um tempo para criar, brincar, falar, correr, comer, imaginar, enfim que possam viver “experiências temporais diversas, porque seus tempos próprios não são instituídos, mas vividos, e, dependendo do contexto em que se encontram, conseguem vivê-los de forma mais ou menos intensa” (BATISTA, 2008, p. 7).

Escolano (1998, p. 43) afirma que a incorporação do *relógio* às instituições educativas, “[...] é um organizador da vida da comunidade e também da vida da infância”. Ele define a hora de entrada e saída, os tempos de atividades livres e dirigidas e todos os outros momentos da instituição. Segundo o autor, o tempo é uma ordem que deve ser aprendida, assim como o espaço. Ao observar a rotina na instituição, foi possível verificar a existência de um padrão de temporalidade que determina as ações dos sujeitos, sobretudo das crianças, que controla e define o uso dos espaços e dos materiais.

Assim, o cotidiano da creche pesquisada é determinado pelos horários fixos e determinados pelos adultos e organizado de acordo com o sistema que o regula³². O funcionamento da creche inicia às 7h00 da manhã: das 7h00 às 8h00 é o **momento da acolhida**. Na creche as crianças são recebidas nas suas salas, é um momento em que a auxiliar de sala permanece sozinha, até as 8h00. Este horário não é fixo, por respeitar as particularidades de cada família. As famílias e a auxiliar de sala aproveitam para passar algum informe sobre a criança. As crianças podem brincar com os materiais que estão disponíveis. As auxiliares de sala também podem acolher crianças e famílias em outros ambientes, como sala multiuso, pátio coberto ou outra sala.

As 8h00, com a chegada da professora, as crianças são convidadas para tomar **café da manhã**, normalmente no refeitório. O refeitório é pequeno e como a creche não tem horário definido para cada grupo tomar o seu café, algumas vezes o grupo precisa esperar até que haja uma mesa vazia. Durante o café da manhã, algumas crianças chegam e sentam-se com o grupo.

Após o café da manhã, as crianças retornam para a sala, fazem a higiene e sentam no tapete para conversar, é o momento da **roda**. Este período não tem tempo definido, mas geralmente não ultrapassa 1 hora. A professora conduz este momento conforme o envolvimento das crianças. Ela conta história, apresenta a proposta do dia, conversa com as crianças, as crianças contam suas novidades. Durante a pesquisa de campo, foi possível observar na sala pesquisada que as propostas pedagógicas não envolviam atividades dirigidas a todas as crianças ao mesmo tempo sentadas à mesa.

Logo após a roda, entre 9h30 e 10h40, as crianças podiam **brincar na sala** ou eram levadas ao **parque**. A professora garantia em

³² A rotina da creche aqui apresentada foi elaborada a partir das observações de campo, conversas com profissionais e equipe diretiva, na tentativa de retratar da forma mais fiel possível a rotina da creche.

sua rotina, mais de uma hora no parque, em dias de muito sol, invertia a ordem, levava as crianças para o parque logo após o café da manhã, para não ficarem muito expostas ao sol forte. Enquanto as crianças estavam no parque, as profissionais aproveitavam para fazer seu lanche, elas se organizavam de modo que as crianças tivessem um adulto por perto. Em dias de chuva, as crianças não são levadas ao parque. A instituição tem mais dois espaços (pátio coberto e sala multiuso) que são usados nestes dias para brincadeiras livres, porém, quando já ocupado por outros grupos, elas permanecem na sala ou se juntam a este grupo.

No horário das 10h40 e 12h, acontece o **almoço**. As 10h40, os grupos de crianças menores (GI, GII e GIII) almoçam. O GI e GII almoçam em suas salas, os três GIII almoçam no refeitório. A partir das 11h00 inicia o almoço dos demais grupos, com o projeto refeitório³³, cinco crianças de cada grupo são levadas para o refeitório para almoçarem, logo após se servirem, são chamadas mais cinco crianças de outros grupos, e assim sucessivamente, até que todas as crianças da creche alcemem. Neste projeto as profissionais assumem determinadas funções de modo a garantir o funcionamento e atenção às crianças. As funções são: 1) busca – consiste em pegar as crianças na sala; 2) *Buffet* – auxiliar as crianças no momento de se servirem; 3) sobras – posição que permanece em frente a uma bacia para despejar a comida que resta no prato; 4) frutas – responsável em descascar e oferecer as frutas depois do almoço e jantar como sobremesa; 5) orientação – responsável em orientar e incentivar as crianças nas mesas.

Após terminarem de almoçar, as crianças voltam para sala e fazem a sua higiene bucal. Os colchões já estão organizados, é a **hora do sono**, das 12h00 às 13h00. As crianças descansam na sua própria sala. A particularidade está no fato de que apenas o grupo VI não organiza sua sala para dormir, sendo chamada de *sala do não sono*, porém apenas algumas crianças de outros grupos podem ir. Os pedidos das crianças para ir à *sala do não sono* foram frequentes, *Eu não quero dormir, Posso ir hoje na sala do não sono?*. É preciso que o os

³³ A pesquisa de Lessa (2011) também apresenta o projeto refeitório em outra instituição de educação infantil no município. Este projeto “consiste, portanto, num plano de regras que visam ao bom funcionamento do espaço alimentar na creche, à organização dos horários e das responsabilidades de cada um e também a uma proposta pedagógica que é a socialização entre diferentes gerações de infância e a conquista da autonomia” (LESSA, 2011, p. 114).

profissionais reflitam sobre este momento da rotina, de modo a respeitar as crianças³⁴.

Por volta das 13h00, as crianças começam a acordar. Às 13h30 é oferecido o **lanche da tarde**. Como o lanche também é oferecido no refeitório, uma profissional fica na sala com aquelas crianças que ainda dormem e a outra acompanha as demais. À medida que acordam se dirigem para o refeitório para lancharem.

As 14h00, logo após o lanche, as crianças podem ir ao parque ou retornam à sala para realizar alguma atividade. No parque, geralmente permanecem até as 15h40, pois já é o horário da **janta**, que se prolonga até as 17h00. Assim como no almoço, o projeto refeitório também organiza este momento.

A partir das 17h00 até as 19h00, momento da **saída**, a auxiliar de sala permanece sozinha com as crianças, aguardando a chegada dos familiares e/ou responsáveis. Durante este horário, as crianças ficam brincando na sala, ou são levadas para sala multiuso para assistirem um filme, ou utilizam o pátio coberto para brincadeiras ou vão para o parque.

Embora a creche tenha estas atividades sequenciais diárias que regulam a creche como um todo, observei os modos próprios das crianças viverem e sentirem esta “rotina”. Elas criaram diferentes maneiras de transgredir os chamados dos adultos para “cumprir” a rotina, os encontros, desencontros, os olhares, gestos e toques entre elas. É nesta relação entre criança, adulto e rotina que o cotidiano é constituído, um cotidiano vivido e sentido na subjetividade de cada um. Assim, será considerado na análise dos indicadores para os espaços este cotidiano.

³⁴ Em 2011 a SME/DEI publicou e enviou para as unidades educativas documento *Orientações sobre o sono na Educação Infantil*, este documento visa subsidiar a organização deste momento nas unidades.

Disponível

em:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/PDF/16_02_2011_10.59.18.959fb1c8311f3151cf7d340c8bb9dd8f.PDF.

4. OS ESPAÇOS DA CRECHE: a qualidade dos *lugares das crianças*

O importante, de qualquer modo, é a ideia de uma aprendizagem das aparências, aprender a ver, a ouvir, a saborear as formas sensíveis em si mesmas, a perceber os objetos de acordo com a sua estrutura e a sua forma, e não apenas segundo a sua utilização imediata [...] A sensibilização ao meio ambiente pressupõe um desvio do caminho habitual: é preciso perceber o mundo como paisagem, como uma soma de estímulos, não como uma série de utensílios (FORQUIN, apud DIAS, 1999, p. 176).

O excerto possibilita refletir sobre como as coisas estão dadas no cotidiano da creche, ir além deste olhar acostumado que impede de ver, perceber e descobrir detalhes dos modos como as crianças criam, ocupam e usam os espaços da creche. É por esta perspectiva que apresento os jeitos próprios das crianças habitarem os espaços da creche.

4.1. Constituição das Categorias

Neste tópico, exponho a emergência das categorias de análise. Para Moraes (2003, p. 200),

[...] Cada conjunto de categorias terá possibilidade de mostrar alguns dos sentidos que o *corpus* permite construir. Não são dadas, mas requerem um esforço construtivo intenso e rigoroso de parte do pesquisador até sua explicitação clara e convincente. Esse esforço não envolve apenas caracterizar as categorias, mas também estabelecer relações entre os elementos que as compõem, talvez subcategorias, assim como construir relações entre as várias categorias emergentes da análise. Esse é um momento em que o pesquisador necessita assumir mais decididamente sua função de autor de seus próprios argumentos.

Assim como aponta a autora, no processo de constituição das categorias, ainda que de forma muito incipiente, agrupei as observações,

separando-as pelos espaços da creche: refeitório, campo de futebol, horta, sala dos professores, banheiros, corredor, parque e pátio coberto, estabelecendo relações e reunindo semelhanças. Depois de um processo longo e rigoroso de leitura e releitura deste material, agrupei e reagrupei os episódios que tratavam da mesma temática observada em campo e, a partir da reflexão sobre os objetivos da pesquisa e do cruzamento teórico e empírico, as categorias tornaram-se concretas.

Moraes (2003, p. 197) afirma que o essencial das categorias são “[...] as possibilidades do conjunto de categorias construído representar as informações do *corpus*, ou seja, de possibilitar uma compreensão aprofundada dos textos-base da análise e, em consequência, dos fenômenos investigados”. A categorização, segundo Moraes (2003, p. 197),

[...] além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas. Essa explicitação das categorias se dá por meio do retorno cíclico aos mesmos elementos, no sentido da construção gradativa do significado de cada categoria. Nesse processo, as categorias vão sendo aperfeiçoadas e delimitadas cada vez com maior rigor e precisão.

Moraes (2003, p. 198) infere que as categorias de análise precisam ser apropriadas em relação aos objetivos e ao objeto da análise. Nesse sentido, afirma que “[...] um conjunto de categorias é válido quando é capaz de representar adequadamente as informações categorizadas, atendendo dessa forma aos objetivos da análise, que é de melhorar a compreensão dos fenômenos investigados”.

Nesse processo de sistematização das categorias consegui visualizar e estruturar um eixo central que permeia todo o material de campo *gerado*, o qual denominei de: *A constituição dos lugares: o espaço da creche que se qualifica...* A partir desse grande eixo, evidenciei três categorias gerais: *as ações dos professores, as ações das crianças e as ações dos professores e as ações das crianças*. Nesta última percebi que não aconteciam nos mesmos espaços da creche, havendo somente dois espaços em que as ações de ambos – adultos e crianças – eram compartilhadas. Deste modo, passei a denominar de: *compartilhamento das ações entre professores e crianças*.

Vala (1999, p.113) orienta que depois de constituídas as categorias de análise, estas devem ser sujeitas a um *teste de validade interna*. Para tanto, sugere que o investigador deva procurar assegurar-se da sua *exaustividade*, garantindo que todas as unidades de registros possam ser incorporadas em algumas das categorias e da *exclusividade*, em que agrupa as unidades de registros somente em uma categoria. Porém, decidi desrespeitar este critério, por concordar com a defesa de BUSS-SIMÃO (2012, p. 49), “[...] uma situação ou episódio não precisa ser engessado em uma única categoria, com sentido único e acabado, mostrando a polissemia, complementaridade e complexidades dos eventos”.

Neste exercício de sistematização do material de pesquisa elaborei o Quadro 5, evidenciando as principais ocorrências nas ações de adultos e crianças nos espaços que contribuem para compreender os *lugares das crianças* na creche e a sua qualificação no cotidiano educativo. Deste modo, agrupei todo o material empírico, organizando-o nos espaços: refeitório, sala multiuso, sala dos professores, corredor, banheiro, pátio coberto, parque e horta, de modo a considerar a relevância dos episódios para compreender a problemática do estudo.

Quadro 5 – Organização das categorias de análise.

EIXO CENTRAL DE ANÁLISE: A constituição dos lugares: o espaço da creche que se qualifica...		
C A T E G O R I A S	...nas ações dos professores...	No refeitório Na sala multiuso Na sala dos professores
	...nas ações das crianças...	No corredor No banheiro Na horta
	...no compartilhamento das ações entre professores e crianças...	No pátio coberto No parque

Fonte – Elaborado pela pesquisadora, com base na pesquisa empírica.

Para integrar a análise, busco entrecruzar as leituras da produção recente, já apresentada no Capítulo I, e do último Documento publicado pelo MEC, *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (2009), processo pelo qual agrupei os indicadores de qualidade para os espaços físicos, definidos para dialogar com o conjunto das categorias de análise. Para tanto, adotei para este estudo as indicações que se repetem, por verificar que estas se complementam. O Quadro 6 (anexo IV) foi organizado para apresentar e agrupar o que indicam estas publicações referentes à qualidade dos espaços físicos.

Utilizo o processo de *triangulação*³⁵ como recurso metodológico para ampliar o conhecimento relacionado ao assunto em estudo, conferindo a fidedignidade e validade das conclusões da pesquisa. Para tanto, estabeleço o cruzamento entre a *pesquisa etnográfica* das relações estabelecidas nos espaços da creche e dos modos de ocupação dos espaços, das *conversas* com crianças, professores e a arquiteta responsável e da *análise de conteúdo*³⁶ das fontes documentais – da produção científica recente, documento MEC, documentos do DEINFRA e PPP da unidade.

Cabe destacar que, a pretensão neste estudo é superar o discurso da qualidade, que fortemente foi influenciado pela Psicologia, cuja perspectiva desenvolvimentista universal contribuiu para a construção de critérios de qualidade nas instituições dedicadas à primeira infância, excluindo os sujeitos pertencentes a estas instituições. Dahlberg *et al* (2003) esclarecem que

Tanto os discursos do desenvolvimento da criança como da qualidade adotam uma abordagem descontextualizada ou, melhor das hipóteses, tentam lhe proporcionar “contexto” como uma variável exploratória, divorciando a criança e a instituição da experiência concreta, da vida

³⁵ Segundo Minayo (2005, p. 29), “[...] triangulação significa a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista; a tarefa conjunta de pesquisadores com formação diferenciada; a visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação”.

³⁶ Conforme Vala (1999, p. 104), “a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação [...] tem exatamente como uma das suas vantagens o fato de pode exercer-se sobre material que não foi produzido com o fim de servir a investigação empírica”.

cotidiana, das complexidades da cultura, da importância da situação (DAHLBERG et al. 2003, p. 135).

Nos itens seguintes, são apresentadas as categorias de análise, refletindo sobre seus significados, dialogando com o referencial teórico buscando analisar a qualidade dos espaços com fundamento nas manifestações das crianças, das suas experiências com os *lugares* da creche no cotidiano, das relações sociais entre adultos e crianças e entre elas. Porém, cabe destacar que, uma vez constituídas e “separadas” as categorias de análise, não se excluem o entrelaçamento entre elas. Já que estas integram um único espaço, uma unidade de educação infantil, estas categorias foram organizadas para sistematizar as análises, deste modo poderiam ser reorganizadas para compor novas configurações e compreensões.

4.2 A constituição dos *lugares*: o espaço da creche que se qualifica...

Apresento a partir deste tópico o exercício seguinte à pesquisa de campo, em que as categorias são analisadas a partir dos *dados gerados* na empiria e do movimento de reflexão. Por meio de episódios e fotografias selecionados, busco compor a realidade das experiências vividas pelas crianças e adultos nos espaços coletivos da creche, para analisar, fundamentar e compreender os significados e usos dados a estes espaços. As categorias emergiram da recorrência dos usos dos espaços pelos adultos e crianças e da ausência das crianças na sala dos professores. Percebi que em algumas situações elas reproduzem, mas em outras rompem com a lógica de uso destes nas instituições educativas, e, portanto, criam suas próprias lógicas para ocuparem os espaços, organizando estratégias para lidar com as adversidades que lhes são conferidas no cotidiano educativo.

4.2.1 ...nas ações dos professores...

A partir do eixo central, *a constituição dos lugares: o espaço da creche que se qualifica...nas ações dos professores...*, este identificado como categoria que procuro evidenciar as ações dos adultos observadas ao longo da pesquisa.

Com base em Gusmão (2003), é possível afirmar que o desafio do professor em organizar um espaço de qualidade perpassa também por

[...] compreender que, no universo infantil, o que a criança busca são adultos significativos, capazes de correr o risco da novidade e da descoberta, adultos que não se enganam na aparente segurança das rotinas instituídas de cada dia. Adultos que não se subordinam de maneira absoluta e total à lógica da modernidade, vale dizer do sistema, que incompatibiliza o fluxo e o trânsito entre a vida vivida, as afetividades construídas, os caminhos partilhados que nos dão identidade (GUSMÃO, 2003, p. 204)

Na revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, homologada em 2009, é ressaltada a organização de *lugares* “acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas”. Ao fazer esta menção, confere ao professor a responsabilidade de criar *lugares* que garantam uma “experiência educativa com qualidade.”(DCN, 2009b, p. 13)

No âmbito municipal, complementando a legislação nacional, as Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil (2010, p. 28) proclamam que os diferentes espaços da instituição devem ser explorados e utilizados pelas crianças de forma autônoma e, ainda, que “todos os espaços institucionais devem ser pensados, refletidos, pesquisados e organizados com intencionalidade e premeditação”.

Barbosa e Horn (2001, p. 73) enfatizam que os espaços são parte integrante da ação pedagógica e, portanto, é fundamental a organização das atividades nos espaços para as crianças, considerando que os *lugares* são compostos “por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, móveis, equipamentos e ritmos de vida”. Compreendidos desta maneira, os espaços são qualificados na medida em que os professores propõem e possibilitam a interação com os diversos elementos apontados pelas autoras.

Para apresentar os dados que evidenciam o planejamento intencional aos espaços, qualificando-os, estruturo o texto organizando as ações dos professores nos espaços, buscando compreender as diversas possibilidades de experiências oferecidas às crianças.

4.2.1.1. ...no refeitório...

No refeitório há seis mesas grandes com bancos coletivos, de modo a acomodar em torno de 14 crianças em cada mesa. Para higiene

das crianças há um lavatório com pia, saboneteira e papel toalha. O refeitório é bem iluminado e claro, ocasionado pela grande abertura de portas que dão acesso para a área externa proporcionando uma iluminação natural. O passa prato e as duas aberturas de vidro, que dão para o corredor, contribuem ainda mais para a iluminação deste *lugar*, como se pode observar nas Fotografias 14 e 15.

Fotografia 14 – O espaço do refeitório.



Fonte – Pesquisadora, 18 set. 2012.

Fotografia 15 – O espaço do refeitório – lavatório.



Fonte - Pesquisadora, 28 set. 2012.

As paredes do refeitório são revestidas por azulejos brancos, onde há frutas e verduras coladas em toda a sua extensão. Nas mesas há toalhas pintadas pelas crianças. As professoras que participam do projeto refeitório usam toucas e aventais confeccionados pela professora readaptada da creche. Em dias de festas, o refeitório recebe arranjos decorativos para as mesas.

A estrutura física do refeitório é adequada, pois distingue e setoriza duas áreas distintas: 1) instalação e equipamentos para o preparo de alimentos (cozinha) e, 2) refeição. Também possibilita boas condições de higiene, ventilação e segurança, assim como prevê mobiliário adequado à refeição das crianças, exigências estas apresentadas nos documentos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006) e na Resolução nº 01/2009 do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis.

O espaço do refeitório, embora não sendo amplo o suficiente para comportar todas as 197 crianças atendidas ao mesmo tempo, comporta de três a quatro grupos, uma média de 50 crianças, e por este motivo torna-se um *lugar* mais acolhedor. Possibilita que os adultos estejam mais próximos das crianças ouvindo seus pedidos e sem muitos ruídos.

O espaço do refeitório é usado cotidianamente por adultos, crianças e profissionais de serviços gerais que acompanham as crianças durante as quatro refeições diárias: café da manhã, almoço, lanche e janta. Além de exercer o auxílio das crianças durante o almoço e com a limpeza das mesas e chão, é durante este momento que os professores fazem sua refeição, pois segundo conversa com a Diretora: *Nós almoçamos com as crianças para incentivá-las a comerem e experimentarem a diversidade de alimentos oferecidos* (Diário de Campo, 06/11/12).

Na medida em que esse espaço estruturado pelos adultos passa a se constituir em *lugar* pelo uso que as crianças fazem dele como na ocasião em que ocorre nos dois excertos seguintes, revela uma personalização do refeitório, em que a participação das crianças na confecção das tochas das mesas, vinculada ao sentido de pertencimento, promove uma identidade pessoal a este *lugar*, manifestando uma qualificação ao refeitório. Nesta perspectiva sugere Agostinho (2005), os espaços das instituições de educação infantil devem ser pensados e organizados com o que é próprio das crianças, para que tenham a identidade da infância.

As crianças almoçam. Daniel e Gabriel conversam: *Olha, eu que fiz esse desenho*, diz Daniel apontando para a toalha. *Eu fiz aquele, tem uma pipa e uma árvore. Esse aqui é legal, tem uma casa e uma menina*, fala Gabriel. (Diário de Campo, 07/11/12)

Duas meninas estão com os pratos na mão, andam pelo refeitório olhando todas as toalhas das mesas. Uma professora diz: *Pode sentar em qualquer mesa, não precisa sentar na toalha que vocês fizeram*. As crianças continuam olhando, uma menina diz: *É essa!* Elas sentam e almoçam. (Diário de Campo, 28/11/12)

Com base nos estudos de Cunha (2009), a autora recomenda a exposição de imagens nos espaços da instituição, contribuindo para a constituição do *lugar* com características pessoais, com marcas, com passado, com evidências de movimentos e de relações humanas. Ao analisar a produção científica recente, Silva (2010), Simiano (2010) e Souza (2009) também abordam a importância do sentido de pertencimento e autoria das crianças nos espaços da creche, pois “sentir-se parte, marcar, deixar rastros é fundamental na constituição dos lugares. Reconhecer a sua identidade, imprimir sua singularidade na creche possibilita [...] o sentido de pertencimento ao lugar. É preciso que eles se reconheçam, pois só assim, a creche se constituirá como um lugar parte de sua vida”. (SIMIANO, 2010, p. 98)

Ao localizar a mesma indicação no documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (2009, p.47), “as produções infantis estão expostas nas salas de atividades e ambientes da instituição”, é possível usar outros espaços da creche para compartilhar as produções das crianças com as famílias, com elas e com outros grupos da creche que usualmente estão expostos apenas nos corredores e salas. Pode se estender também para o refeitório quebrando a estabilidade deste espaço, representando a singularidade dos sujeitos que ali habitam, dando vida e um colorido ao ambiente branco que prevalece no refeitório da creche.

Para além de uma qualidade estética³⁷ do refeitório, como já apontado, destaco a qualidade do espaço na relação com as possibilidades das experiências vividas pelas crianças, seu modo de agir, explorar, significar e os encontros possíveis entre as crianças. Richter (2005) e Lessa (2011), em seus estudos, concluem que as relações sociais entre adultos e crianças no espaço do refeitório são marcadas por relações de poder, tensões, autoridade e autonomia. Suas pesquisas evidenciam o domínio sobre o corpo da criança neste espaço, práticas que adaptam, controlam e ajustam o corpo físico, adequando-se às normas da civilidade. Com base em Goffman (2005), ao analisar instituições como manicômio, prisões e conventos, é possível trazer os conceitos de *ajustamentos primários*, os quais são instituídos pelos adultos para uma organização de tempo e espaços, mas também é possível verificar os *ajustamentos secundários* nas ações das crianças, pois “[...] empregam meios ilícitos, ou conseguem fins não autorizados, ou ambas as coisas, de forma a escapar daquilo que a organização supõe que deve fazer e obter e, portanto, daquilo que deve ser” (GOFFMAN, 2005, p. 160).

Buss-Simão (2012, p. 133) constatou a existência,

[...] também nas instituições de educação infantil, tanto os *ajustamentos primários* como os *ajustamentos secundários* são definições sociais que coexistem nessa instituição. Ao coexistirem, constituem-se em modos, pelos quais, os participantes da instituição, por um lado, se integram à instituição ou, por outro lado, se distanciam das suas regras, dos seus objetivos ou dos valores dessa organização, dando forma a uma infinidade de possibilidades de ação.

Assim, ao mesmo tempo em que percebi uma efetiva participação das crianças, criando os desenhos nas mesas, ainda permanecem relações de poder de forma vertical. Esse descompasso entre os *ajustamentos primários* e *secundários* das ações entre as refeições coletivas com toda creche (almoço e janta) e as refeições do

³⁷ Para refletir mais sobre esta questão, sugiro a leitura do texto, *Educação Infantil, arte e criação: ensaios para transcrever o mundo*, de autoria de OSTETTO, Luciana Esmeralda, que compõe as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010) de Florianópolis. Bibliografia completa disponível nas referências bibliográficas.

grupo pesquisado (café da manhã e lanche da tarde), e, portanto, o uso deste espaço é ainda marcado por limites. Sayão (2002) aborda o tema corpo e movimento das crianças nas instituições de educação infantil. Para a autora, os adultos cobram das crianças

[...] postura de seriedade, imobilidade e linearidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico – sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos. Os adultos tendem a exercer uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de direitos, até mesmo não reconhecendo o direito de movimentarem-se (SAYÃO, 2002, p. 58).

Não diferente das duas pesquisas citadas, observei ações dos adultos que regulam e controlam o corpo, ações para que os *ajustamentos primários* sejam cumpridos. Frases e olhares que reforçam a autoridade do adulto se naturalizaram neste espaço e eram ouvidas cotidianamente: “*Para de conversar, é hora de comer.*” “*Pode voltar e comer tudo.*” “*Vai comer mais? Não, já repetiu.*” “*Quem comer tudo, vai ganhar carimbo na mão.*”

Julia, Carla e M^a Antonia sentam para almoçar na mesa em que estou. Daniele e Caroline estão sentadas do outro lado do refeitório. Eu troco olhares com elas e nos damos tchau. Daniele diz: *Vamos lá com a Mauricia, anda.* Ela vai levantando da mesa, mas a professora que está na função de orientar as crianças nas mesas logo diz: *Não, pode sentar. Mas a Mauricia deixou.* Reponde a Daniele em seguida. A professora me olha e diz: *Eu entendi, Mauricio.* Elas vêm em minha direção, sentam e Daniele logo diz: *Eu estou sentada na frente da Mauricia. E eu do lado,* retruca Julia. (Diário de Campo, 17/10/12)

Nesse episódio, torna-se evidente a autoridade do professor, embora eu não tenha dado nenhum indicativo de permissão para trocarem de mesa, Daniele consegue satisfazer seu desejo e interesse, usando de um *ajustamento secundário*, sentar ao meu lado, buscando como estratégia a minha aprovação: *Mas a Maurícia deixou*. As crianças sabem e conseguem atender a suas vontades, elas conhecem muito bem a forma de organização e uso permitido para esse espaço, mas o modificam ou o usam de modo próprio, criando o tempo todo estratégias de *ajustamentos secundários* para transgredir³⁸ a lógica adulta que impera nas creches, mostrando suas potencialidades e suas criatividade. Neste movimento, emerge *uma ordem infantil*, a qual é

Decorrente da adoção, do confronto e contraponto à ordem adulta e/ou entre pares, emergem rotinas, regras e princípios de ação no interior do grupo de crianças, os quais, apropriados na interação social, são por eles usados como conhecimentos e competências sociais para participarem do mundo adulto e, ao mesmo tempo, para se afirmarem perante ele (FERREIRA, 2004, p. 61).

Desta maneira, os episódios seguintes deste tópico, a constituição dos *lugares: o espaço da creche que se qualifica...nas ações dos professores*, evidenciam a ação da professora do grupo pesquisado “desobedecendo” a *ordem institucional*, possibilitando experiências significativas para as crianças no espaço coletivo. Ao longo da pesquisa, foi possível perceber como o grupo pesquisado era visto: “grupo bagunceiro”, “grupo que pode tudo e anda por tudo”. Nas palavras de Sacristán (2005, p. 144) sobre esta questão, “no espaço nos

³⁸ Gusmão (2003, p. 204) ao tratar sobre o sentido da transgressão analisa que, [...] o comportamento da criança que ao ver, ouvir e perceber o mundo a sua volta, percebe que o mundo adulto, cheio de obrigações e deveres, é um mundo contraditório, cujas regras e normas não oferecem um entendimento claro à sua mente. Assim, busca fugir de seus deveres e das obrigações instituídas para testar sua compreensão das coisas, seu entendimento do mundo. Portanto, a criança explora, rebela-se, zanga-se e cria um mundo onde espelha o que recebe e redimensiona com seus iguais. Cabe, porém, perceber que tal comportamento não é desobediência planejada à autoridade dos que se iniciam na vida, mas é a forma e a maneira pelo qual a criança comprova se o seu julgamento é razoável ou não.

desenvolvemos; pelo uso que fazemos dele somos julgados pelos demais”. Porém, reitero que esta “desordem” é analisada como uma prática que qualifica os espaços e as experiências das crianças.

São 13h30, algumas crianças já estão acordadas, elas brincam com massinha na mesa. As professoras colam bilhetes nas agendas. Apenas 4 crianças permanecem dormindo, a professora Mariane fica na sala acompanhando estas crianças enquanto a professora Juliana leva as demais até o refeitório para lanchar. As crianças sentam em duas mesas. Isabele e Suellen pegam a fruta e sentam em bancos separados, elas se deitam para comer. Elas permanecem deitadas até a professora Juliana servir outra fruta. (Diário de Campo, 04/09/12)

Neste episódio, a professora compreende que Suellen e Isabele não sentam a mesa, pois seus corpos ainda apresentam a sonolência e a moleza de quem acabara de acordar. Os episódios seguintes reiteram a ação da professora, que ao chegar ao refeitório permite que as crianças explorem, escolham seus lugares, sentem ou deitem, não impondo as regras rígidas de funcionamento do refeitório, que todas devem comer juntas e sentadas e, desta maneira, tornando evidentes os *ajustamentos secundários*, à organização da *ordem institucional vigente*.

Durante toda a pesquisa de campo, no café da manhã e no lanche da tarde, as crianças ficavam em pé, levantavam, andavam, saíam do refeitório quando desejavam, voltavam para a sala, um tempo *policrônico*, como apresenta Hall (1977), que permite manter várias operações em andamento ao mesmo tempo, como revelam as Fotografias 16 e 17. Cenas muito diferentes dos demais grupos, em que a organização temporal *monocrônica* (Hall, 1977) prevalecia, um tempo único para todos, onde permaneciam sentados até a professora chamar para retornar a sala, obedecendo a *ordem institucional vigente* (HALL, 1977, p. 153-154).

No que diz respeito aos tempos institucionais, seguindo a mesma coerência, Batista (1998) os define como *tempo homogêneo* e *tempo heterogêneo*. Sobre esta questão, BUSS-SIMÃO (2012, p. 132), em sua tese esclarece:

O tempo *monocrônico*, institucionalizado pelo adulto-professora, é um tempo de compartimentar, de programar uma coisa de cada vez, de dividir o tempo em função de uma variedade de tarefas que precisam ser cumpridas. Este, por sua vez, contrasta com o tempo *policrônico* vivido pelas crianças por meio do seu envolvimento com seus pares em que todas as relações e ações são consideradas meios de ampliar os conhecimentos e as experiências, às quais, as crianças se entregam até o último ‘minuto’ possível.

Fotografia 16 – O corpo no refeitório.



Fonte – Pesquisadora, 28 set. 2012.

Fotografia 17 – As crianças no refeitório.



Fonte – Pesquisadora, 28 set. 2012.

Observo que as portas do refeitório que dão acesso para área externa estão abertas. As crianças estão tomando café. Daniele, que já terminou de tomar café, está do lado de fora observando a rua. Ao ver o caminhão de lixo passar, vai em direção à grade para se aproximar do caminhão. As outras crianças percebem e também vão para a rua e ficam olhando o caminhão recolher o lixo da creche. A professora Camila, com ar de assustada, diz: *Olha Juliana, estão saindo*. A professora Juliana fica observando as crianças e depois que o caminhão sai ela chama: *Agora venham terminar de tomar café*. As crianças voltam para o refeitório. (Diário de campo, 11/09/12)

Este episódio demonstra a discordância da professora com a *ordem institucional*. A hora de tomar café é rigorosamente para tomar café, tempo *monocrônico*, que prevê uma tarefa única e linear para todas as crianças, pois quando questionada sobre a saída das crianças no momento em que comiam, sua reação frente à situação, em não exigir que retornassem para o refeitório, aponta a sutileza necessária dos professores diante das manifestações das crianças, em respeito ao tempo *policrônico* das crianças, no qual é possível fazer mais de uma atividade

ao mesmo tempo, visto que as crianças comiam e observavam o caminhão de lixo. Não ordenar naquele momento que as crianças voltassem para o refeitório evidencia a qualidade da relação entre professora e crianças no refeitório, na liberdade de se movimentarem e serem respeitados como atores sociais.

Hoje na hora do almoço, o professor de educação física canta e toca cavaco. Observo que duas professoras reagem ao som da música mexendo seus corpos e batendo palmas. Ao mesmo tempo outras profissionais parecem nem perceber a música, continuam a desempenhar suas funções. As crianças ao chegarem ao refeitório manifestam reações diversas, dançam e olham para o professor. Na fila enquanto se servem, observo que algumas crianças se abraçam e dançam com seu par. Ao passarem na frente do professor abrem um sorriso. Nas mesas, observo as crianças reagindo ao som da música: elas balançam seus corpos e pernas, outras batem os pés seguindo o ritmo da música, agitam suas mãos, batucam na mesa, seus ombros sobem e descem. (Diário de Campo, 13/11/12)

Este outro episódio, no qual o professor de educação física anima com música o momento “silencioso” do almoço, os corpos das crianças ensaiam dentro de um limite tolerável uma pequena manifestação, embora “podados” pelas regras do refeitório por uma relação vertical e impositiva entre adultos e crianças, ou seja, a uma *ordem institucional vigente*. Este dia, e único durante a minha permanência na creche, onde a música deu vida e alegria para práticas que se repetem durante todo o ano, que se naturalizam e dispensam planejamento diário.

É possível verificar ainda nos episódios apresentados a limitada expressão do sentimento através do corpo das crianças e a transgressão das regras de etiqueta determinadas para ocupar o refeitório, permitida pelas professoras do grupo nos horários do café da manhã e lanche, revela que, embora esta dicotomia esteja presente no cotidiano da creche, as crianças reconhecem os limites possíveis de uso nos quatro

momentos da alimentação e por isso criam *ajustamentos secundários* para satisfazer seus interesses e se afastar da *ordem institucional vigente*.

Para além de um espaço da rotina da alimentação, os momentos de refeição precisam ser reconhecidos como possibilidades para provocar novos desejos, sabores e odores, novas conversas, novas relações entre adultos e crianças.

Assim, conforme analisado nos documentos oficiais, as indicações de qualidade para o espaço do refeitório em sua forma estrutural, o refeitório da creche pesquisada se enquadra, e analisando as manifestações das crianças e professoras do grupo pesquisado, é possível afirmar que as crianças indicam como critério de qualidade para o espaço do refeitório um *lugar* que deva possibilitar um sentido de pertencimento como também o respeito às manifestações corporais e verbais das crianças no refeitório. Além de considerar também como critério de qualidade para o refeitório, práticas que rompem com a *ordem institucional vigente*, considerando a criança como centro das ações e sujeitos de direitos.

4.2.1.2. ...na sala multiuso...

A sala multiuso da creche recebe esta denominação pela possibilidade de serem desenvolvidas diferentes atividades neste espaço, proporcionando experiências com diferentes elementos (sonoro, visual e literário). Nela há uma televisão, um aparelho de DVD, estantes com livros infantis, fantasias e instrumentos musicais. Em frente a estante de livros há um tapete e outro em frente a TV. A janela baixa permite que as crianças observem o parque e proporcione uma iluminação natural. Há também dois ventiladores de paredes o que permite refrescar este espaço em dias quentes. A disposição dos armários e mesas nas laterais da sala permite ter um espaço central vazio, o que possibilita a realização de apresentações de teatros e ensaios com as crianças. Além disto, este espaço também é usado para confecção de materiais pedagógicos feitos pelas professoras.

O documento do MEC, *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (2009, p. 51), prevê como indicador um “espaço organizado para a leitura, como biblioteca ou cantinho de leitura, equipado com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis às crianças e em quantidade suficiente”. Na creche pesquisada, este espaço pode ser considerado a sala multiuso. Do mesmo modo, as pesquisas de Blower, 2008; Moura, 2009; Souza, 2009; Oestreich, 2011; Souza, 2008;

Carvalho, 2008; e Gobbato, 2011 apontam a necessidade de um espaço que permita o contato com livros e indicam a biblioteca como um espaço de encontro, de fantasia e de descoberta.

Na sala multiuso da creche há um espaço organizado com estantes na altura das crianças, com uma diversidade de livros infantis indicados para todas as faixas etárias, desde o grupo I até o grupo VI. Segundo a diretora, grande parte deste acervo foi enviada pela Secretaria Municipal de Educação e os outros adquiridos pela própria creche.

Referindo-se aos conteúdos da ação pedagógica, Rocha (2010, p. 14) sugere a diversificação da linguagem escrita para uma “gradual apropriação desta representação [...] em que privilegie a narrativa, as histórias, a conversação, apoiadas na diversificação do acesso a um repertório literário e poético”. Neste sentido, a sala multiuso da creche, com livros de diferentes gêneros literários em seu acervo possibilita desenvolver este conteúdo indicado pela autora.

No entanto, ao dispor destes materiais, às professoras compete buscar na sua ação pedagógica contemplar este conteúdo, de modo a ampliar e diversificar os enredos das histórias para além dos clássicos da literatura infantil. Ao abrir um livro, a criança fantasia, imagina, cria e brinca. Neste sentido, um espaço privilegiado como o encontrado na creche pesquisada permite refletir sobre a importância dos livros para as crianças, sobretudo na educação infantil, como na ocasião em que as crianças são levadas à sala multiuso para lerem e explorarem os livros, sem um fim conteudista.

Assim que entram na sala, cada criança escolhe um livro e senta no tapete para ler e ver a história. Isabele e Suellen estão juntas e Isabele diz: *Vamos pegar esse, é grande*. Ao abrir percebem que há dedoches. Elas contam, brincam, trocam de dedoches. *Agora eu sou a vaca, Muuuu*, diz Suellen. *Eu leio a história e você faz com os dedos, tá Suellen*, diz Isabele. As professoras, nesse momento, permitem que as crianças fiquem mais a vontade, sua atenção é voltada para aqueles que pedem para contar uma história. A professora Juliana senta no tapete, algumas crianças se aproximam para ouvir, outras preferem ficar sozinhas. Gabriel fica sentado sozinho deslumbrado com o livro escolhido.

A cada página que abre seus dedos exploram as estruturas que se elevam. Ele termina o livro e volta a folheá-lo novamente. (Diário de Campo, 10/08/12)

Fotografia 18 – Gabriel lendo o livro.



Fonte – Pesquisadora, 10 ago. 2012.

Fotografia 19 – Crianças na sala multiuso.



Fonte – Pesquisadora, 15 ago. 2012.

Ao levar as crianças para a sala multiuso e permitir que cada criança escolha a sua história ou que escute a história contada pela professora, é possível perceber que este espaço é preparado e organizado para contar e explorar as histórias, principalmente rompendo com a *ordem institucional vigente*, onde todos devem ouvir a mesma história, sentados, de modo a manter a ordem e o controle.

Fox e Girardello (2006), ao tratarem sobre a narração de história, explanam que a professora tem

O papel de criar a ocasião para a narração, de sugerir formas de contar, ouvir e explorar as histórias. Sem dúvida, sua dedicação em escolher e preparar carinhosamente cada história que for contar é fundamental, para que seus alunos vivam com maior intensidade possível a viagem imaginária a que a história convida (FOX; GIRARDELLO, 2006, p. 130).

Assumindo este papel que os autores recomendam, a professora Juliana, para cumprir com um cronograma organizado por todas as

professoras em uma reunião pedagógica de contação de histórias entre os grupos, assim explica as crianças:

Depois de voltar do parque as crianças vão direto para a sala multiuso, sentam no tapete e a professora Juliana fala: *Nós combinamos na última reunião que aconteceu com todas as professoras que nosso grupo vai contar uma história para outro grupo. Então eu pensei na história da Bruxa, Bruxa venha a minha festa, nós vamos ver quem quer fazer o teatro e depois nós ensaiamos. Pode ser esta história ou vocês querem outra?* Algumas crianças gritam: *Essa!* Não ouço nenhuma criança pedindo outra história. Gabriel está perto de mim e fala da imagem da Bruxa da história que irão encenar. *Ela é feia, mas ela é boazinha, só o nariz dela que é grande.* Daniel se aproxima de nós dois e eufórico diz: *Olha Gabriel, nós vamos sentar virado pro outro lado, que engraçado.* Ele sai rindo e senta-se no tapete. Depois de escolhidos os personagens - menina, espantalho, pato, cachorro, pato, sapo, bruxa - a professora Juliana fala: *Quem quiser pode pegar um livro.* Luciane pede: *Eu quero o da bruxa* (Diário de Campo, 18/09/12).

Ao conversar comigo, Gabriel deixa claro que já conhece a história, remetendo-se ao personagem e ilustração da bruxa. Ao sentarem no tapete virado para o lado em que está o varal de fantasias, Daniel mostra-se surpreso, pois a TV está para o outro lado. Neste episódio, é possível refletir sobre o corpo “marcado”, em que a surpresa em se posicionar de outra forma na sala multiuso denuncia o que Silva (2004, p. 138) aponta: “[...] o corpo, por meio das rotinas, da regulamentação do tempo, espaço e dos movimentos da vida cotidiana, são treinados, moldados e marcados pelo disciplinamento dos corpos das crianças”.

Ao ocuparem a sala multiuso, as professoras do grupo novamente possibilitam outras experiências corporais às crianças que

não aquelas que regulam os seus corpos, como pode ser observado nas Fotografias 20 e 21.

Fotografia 20 – A posição do corpo lendo.



Fonte – Pesquisadora, 18 set. 2012.

Fotografia 21 – A posição do corpo vendo filme.



Fonte – Pesquisadora, 7 nov. 2012.

Ao analisar as fotografias acima, observa-se que o corpo das crianças é fundamentalmente permeado por uma diversidade de

manifestações e ações que se constituem nos espaços, deitar, ler um livro em pé, sentado na cadeira ou no chão.

Crianças e adultos, ao habitarem a sala multiuso, o constituem como *lugar*, um *lugar* para ler, ouvir, dançar e se fantasiar no cotidiano, e importa ressaltar, mesmo em dia de sol. É possível afirmar que o uso da sala multiuso não está atrelado a dias de chuva, como muitas vezes foi observado, configurando-se como uma extensão da sala vivida cotidianamente. Ao longo da pesquisa de campo, observei situações em que este *lugar* não era utilizado de acordo com uma proposta de atividade, constituindo-se como *lugar das crianças*, episódios como o que apresento abaixo eram frequentes.

Daniele e Gabriela brincam no parque vestidas de princesas. Chego perto delas e pergunto: *Onde vocês pegaram estas roupas de princesas? Lá na sala do vídeo*, responde Daniele. *Como vocês fizeram? Ah, Maurícia, é só entrar e pegar*. Explica Daniele. (Diário de Campo, 12/09/12)

Estou no parque e, ao passar pela janela da sala multiuso, vejo Daniel e Henrique dentro mexendo nas fantasias e ouço Daniel falar: *Procura as capas, eu sei que tem duas*. Eles continuam mexendo nas fantasias penduradas no varal e depois reviram as fantasias que estão dentro da caixa. Ao acharem as capas, Henrique fala: *Agora vamos para o parque*. Eles saem da sala multiuso levando as capas nas mãos. (Diário de Campo, 01/11/12)

Nestes excertos é possível verificar o movimento das crianças de irem até a sala multiuso, sem a companhia de um adulto, e saírem fantasiadas. Elas brincavam, almoçavam, dormiam e jantavam, durante todo o período, vestidas de pato, cachorro, princesa, retirando a fantasia apenas quando desejassem. Nestas situações, o direito de ir e vir das crianças aos espaços, independentemente da autorização dos adultos, permite vencer práticas adultocêntricas que limitam o uso dos espaços

pelas crianças e “o histórico percurso de quem detém o poder sobre o espaço ser apenas o adulto” (AGOSTINHO, 2005, p. 64).

Observei em diversos momentos a constituição da sala multiuso como *lugar* para contar e ouvir história, para fantasiar, para ver fotos e filmes, para dançar, enfim, um *lugar* onde o corpo revelava-se pelo deleite de deitar, sentar, ficar em pé e correr, e também um *lugar* de encontro entre coetâneos, como revelado nas Fotografias 22, 23 e 24.

Fotografia 22 – Teatro sala multiuso.



Fonte – Pesquisadora, 24 out. 2012.

Fotografia 23 – Festa da Bruxa.



Fonte – Pesquisadora, 17 out. 2012.

Fotografia 24 – Encontro grupos IV/V e VI.



Fonte – Pesquisadora, 1 nov. 2012.

O documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009) apresenta como critério de qualidade a existência de um espaço organizado com livros e materiais que possibilitem a imaginação. Ao confrontar esta indicação com as observações durante a pesquisa de campo, é possível afirmar que, além de um espaço com seus recursos disponíveis estáticos, este espaço se qualifica à medida que adultos e crianças vão ocupando e relacionando-se com ele, dando sentido e significando ao *lugar* da sala multiuso. A partir das análises das ações dos adultos em organizar, planejar e diversificar as atividades na sala multiuso toma-se como indicativo para a qualidade a ação pedagógica da professora, que possibilita diferentes experiências às crianças, além de ocuparem e explorarem o espaço e os materiais disponibilizados, com ou sem a colaboração da professora, consolidando a creche como um *lugar* de direitos, de liberdade e de autonomia das crianças.

4.2.1.3. ...na sala dos professores...

Na creche pesquisada, atendendo à Resolução nº 01/2009, do Conselho Municipal de Educação, e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), há uma sala para as professoras. Portanto, constitui-se como *lugar de adultos*, pois foi planejada para as professoras como um “espaço de encontro, reflexão, formação, troca de experiência, planejamento individual e

coletivo, momentos de privacidade para o professor” (BRASIL, 2006a, p. 18).

Esta sala possui uma grande janela com abertura para o parque. Observei durante a pesquisa de campo as crianças procurarem suas professoras por meio desta. Situações observadas para contar ou pedir algo como as falas seguintes: *Ele me bateu. Oi prof. Posso tirar o chinelo?* Ou para simplesmente observar os adultos dentro da sala fazendo seu intervalo de lanche.

Observei que poucas crianças tinham a iniciativa de procurar suas professoras pela porta. Algumas dela se justificam pelo fato de serem filhos (as) de professoras, por isto, frequentavam esta sala. O episódio seguinte confirma que as crianças sabem que a sala dos professores não é lugar para as crianças frequentarem, correspondendo a uma *ordem institucional vigente*.

Julia anda comigo pelo parque, eu sigo acompanhando o movimento das crianças na horta. Digo para ela: *Eu vou tomar um cafezinho, tá Julia. Não*, responde ela segurando forte a minha mão. *Mas eu preciso ir ao banheiro também*, complemento. Ela me olha, abaixa seus lábios com expressão de tristeza. Então digo: *Quem sabe se a professora que está com vocês hoje deixar você ir comigo lá na sala dos professores, queres?* Ela abre um sorriso e segue de mãos dadas comigo até a professora que substituíra a Juliana neste dia e diz: *Eu posso ir com a Mauricia tomar café?* A professora responde: *Só hoje, imagina se todos os dias um quiser ir à sala dos professores.* Seguimos para sala dos professores e, ao entrar pergunto: *Você já esteve alguma vez aqui? Só uma vez*, diz. Ela vai direto para a parede e fica olhando o jornal informativo da rede de educação. (Diário de Campo, 28/09/12)

Ao fazer a leitura deste episódio, também fica evidente na fala da professora que este lugar é apenas para os adultos: *Só hoje, imagina se todos os dias um quiser ir à sala dos professores.* Assim, como afirma LIMA (1995, p. 193), o “espaço é um lugar de poder”, pois a

maneira como é permitido que as crianças utilizem os espaços da creche reflete o modo como é distribuído o poder dentro da instituição.

No entanto, mesmo existindo uma divisão de espaço para adultos e crianças na creche, penso ser imprescindível a liberdade de circulação das crianças em todos os espaços, compreendendo que em alguns espaços deva ser acompanhada da presença de um adulto. O que não se pode proibir é que as crianças conheçam que a creche não é apenas feita por salas, parque, refeitório, banheiros e sala multiuso, mas que também possam ter experiências em outros espaços da instituição. Esta situação pode ser observada no episódio em que a professora Juliana serve o café da manhã para as crianças na sala dos professores.

As crianças seguem ao refeitório para tomar café. Ao chegar lá a professora Juliana diz para as crianças: *Todas as mesas estão cheias, vamos organizar as mesas do Buffet e das frutas para tomar café aqui no pátio coberto. Eu só vou até a sala dos professores para guardar o meu lanche na geladeira.* A professora segue para sala, as crianças vão atrás dela e entram na sala. Elas vão sentando nas cadeiras. Daniele diz: *Nós vamos tomar café aqui!* A gente nunca comeu aqui, conta Luciane. *Aqui é a sala do café das profs,* diz Julia. *Então vamos tomar nosso café aqui,* afirma a professora Juliana. As professoras Camila, Morgana e Juliana vão até o refeitório pegar iogurte e pão. Carla diz: *Na minha casa também tem micro-ondas. Na minha também,* fala Isabele. A professora Juliana mostra o quadro branco e diz: *Olha pessoal, esse quadro aqui é para as professoras deixarem recados. Nós podemos deixar um recado também.* A professora escreve e lê: *O grupo X tomou café aqui e gostou.* Gabriel continua a frase: *Queremos tomar café aqui de novo.* Algumas professoras vão chegando para tomar café e a professora Juliana diz: *Quem terminou de comer senta no sofá para esperar um pouco.* Mário, Roberto, Carla e Lucas sentam, os

outros seguem para o pátio coberto e brincam. Luciane e Julia terminam seu café na companhia das professoras. (Diário de Campo, 27/11/12)

Neste episódio percebe-se que Daniele, ao expressar seu desejo, confirma novamente a sala dos professores como um espaço para adulto: *Nós vamos tomar café aqui! A gente nunca comeu aqui. Aqui é a sala do café das profs.* As crianças ao lembrarem e afirmarem que não usam este espaço devido a existência de uma *ordem institucional vigente* mostram também como conhecem a estrutura e o funcionamento da creche. Goffman (2005) explica que um sistema, para ser explorado efetivamente, deve ser conhecido pelos sujeitos que o integram. A manifestação de Daniele é escutada pela professora Juliana que ao perceber afirma que o café será servido na sala dos professores. Nesta situação evidencia-se a participação das crianças no cotidiano da creche, a qual ultrapassa o sentido do professor apenas ouvir o que as crianças dizem, incorporando no cotidiano e na prática pedagógica suas contribuições, de modo a “erigir-se como lugares de afirmação de direitos, em contextos frequentemente excludentes e violentos” (SARMENTO, 2005b, p. 35).

Novamente a professora Juliana em sua prática pedagógica provoca uma ruptura da *ordem institucional vigente*, mas ao fazer isso, reconhece as dificuldades no seu cotidiano quando se aproxima de mim e fala: *Eu fui até a sala da direção para comunicar que iríamos tomar o café aqui, para depois não ter nenhum conflito.* Mesmo assim, tem a iniciativa de possibilitar outro jeito de tomar café, e fazendo isso, este momento é qualificado, pois é incomum as crianças comerem em outro lugar que não no refeitório.

Zabalza (1998) afirma que o uso de “espaços indiferenciados são cenários empobrecidos” para ampliar e diversificar as experiências das crianças em uma rotina estável. A fala de Gabriel: *Queremos tomar café aqui de novo*, anuncia que embora seja um *lugar para adultos*, ele também pode ser um *lugar das crianças*, na medida em que este outro cenário possibilite às crianças experiências significativas. Destaco que apesar de apresentar somente dois episódios para este espaço, sala dos professores, é possível anunciar que, mesmo sendo um *lugar para adultos*, não impede que seja ocupado e usado com as crianças, tornando-se mais um *lugar das crianças* na creche.

Embora os documentos oficiais indiquem um espaço reservado para estudos, reflexão e descanso aos professores, foi possível observar

o uso deste espaço para além dos adultos. As crianças indicaram que ocupar e usar a sala dos professores também proporciona experiências significativas, por isso, é possível recomendar como indicativo de qualidade para este espaço, o uso comum e paralelo entre crianças e adultos, para diversificar o uso rotineiro de alguns espaços na creche.

4.2.2. ...nas ações das crianças...

Neste tópico busco apresentar e analisar os episódios em que as ações das crianças nos espaços da creche possibilitam identificar a qualificação dos espaços a partir da intensidade de suas experiências e manifestações.

Ao compreender as crianças como atores sociais, ainda que elas possuam uma relativa autonomia em relação aos adultos, é possível verificar que elas são competentes, repletas de criatividade, ativas, produzem diferenças, representam e significam a realidade. Deste modo, emerge uma *ordem das crianças*. As crianças agem e reagem à *ordem institucional*, criando e recriando seus modos próprios relativos ao uso dos espaços da creche.

Nesta mesma direção Sarmiento (1999) escreve que a criança como

Um actor social portador de novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e que faz renascer o mundo. As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com leveza da renovação e o sentido que tudo é de novo possível. É por isso que o lugar da infância é um *entre-lugar* (Bhabha), o espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro. É um lugar, um *entre-lugar*, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela acção colectiva das crianças. (SARMENTO, apud SOARES, 2004, p. 139-140) (grifos do autor)

Nesse sentido, busco dar visibilidade aos modos de ocupação e às ações das crianças nos espaços da creche que se constituem em *lugar*,

considerando estas como elementos para refletir a qualidade dos espaços a partir das experiências cotidianas.

4.2.2.1. ...no corredor...

Ao analisar a produção científica recente constatei que, com exceção de um trabalho (Gobbato, 2011), o espaço do corredor é apresentado somente como uma descrição da estrutura física (Menezes, 2008; Garcia, 2008; Carvalho, 2008; Moura, 2009; Susin, 2009; Souza, 2009; Amorim, 2010; Brasil, 2010; Simiano, 2010) ou como espaço para expor a produção das crianças (Silva, 2010; Simiano, 2010). Isto revela uma ausência de pesquisas que tragam os modos como as crianças ocupam o corredor da instituição. Portanto, a intenção é desvelar o que as crianças fazem no corredor e apresentar como possibilidade de ampliação do uso deste espaço como *lugar* de “vida, pulsante e rica, abrigo da infância” (AGOSTINHO, 2003, p. 07).

A creche possui um extenso e largo corredor (Fotografia 7), com pastilhas a meia altura, luminosidade natural com janelas e aberturas. Ao final, há o pátio coberto, salas de atendimento, sala dos professores e supervisora e o refeitório. Esta é apenas uma descrição simplesmente física, pois vem acompanhada e carregada de vida dos sujeitos que ocupam e dividem os espaços da creche, sobretudo das crianças.

Embora o corredor ainda seja visto pelos adultos como um lugar de transição e, por este motivo, não é contemplado no planejamento intencional das professoras, mesmo assim as crianças revelaram que o corredor também pode ser um *lugar* para brincar.

Durante a pesquisa de campo, muitas vezes aconteciam episódios rápidos no corredor e, por este motivo, não consegui realizar um registro escrito minucioso, somente os registros fotográficos capturaram os movimentos rápidos das crianças. Ao analisar todo o material empírico tentava compreender como o corredor era ocupado pelas crianças e o que faziam quando circulavam por ele. À medida que analisava e interpretava os *dados gerados*, compreendia que o corredor é marcado ainda por um sistema de forte dominação e controle corporal.

Nesse debate, Lima (1989, p.32), ao refletir sobre a relação entre o espaço, disciplina e poder dos movimentos corporais nas instituições educativas, afirma que “[...] a apropriação do espaço e a exclusão ou a limitação de uso do espaço para os dominados também fazem parte dos direitos de quem exerce o poder”. Esta reflexão pode ser compreendida nos episódios, observado no modo como algumas

professoras organizavam as crianças em fila para manter o controle e o domínio sobre os movimentos do corpo das crianças.

Fotografia 25 – A *ordem institucional vigente* no corredor.



Fonte – Pesquisadora, 29 ago. 2012.

A mesma autora indicou que os corredores estreitos das escolas predeterminam que as crianças andem em fila e comumente constitui-se como um espaço frio, de passagem, onde os corpos andam disciplinadamente.

Ao mesmo tempo em que as crianças andavam e circulavam no corredor, tendo conhecimento de uma *ordem institucional vigente*, pois era diária a disposição em fila para irem para o refeitório no horário do almoço e da janta, as crianças incorporavam e internalizavam esta regra. Observei que, nos momentos do café da manhã e lanche da tarde, as próprias crianças se organizavam em fila para sair da sala. Porém, ao perceberem que não era solicitada a organização em fila pelas professoras do grupo, os corpos das crianças se expandiam pelo grande e espaçoso corredor, correndo, pulando, se arrastando, caindo, observando as produções expostas nas paredes, uma prática que busca legitimar e respeitar as diferentes formas de explorar e viver na creche,

como já apontado anteriormente. Estes episódios podem ser observados na sequência de fotografias abaixo, que são reveladoras dos modos próprios de as crianças usarem, ocuparem e explorarem o corredor, diferentemente da *ordem institucional* que lhes é estabelecida.

Fotografia 26 – Em fila no corredor.



Fonte – Pesquisadora, 4 set. 2012.

Fotografia 27- Sem fila no corredor.



Fonte – Pesquisadora, 4 set. 2012.

Fotografia 28 – Gabriela e David brincando de sapo no corredor.



Fonte – Pesquisadora, 4 set. 2012.

As imagens das três fotografias seguintes (29, 30, 31) mostram o processo de constituição do corredor como um *lugar* para deixar marcas das crianças, dando um sentido de pertencimento, expressão de todos que fazem parte da creche. Ao observar as produções expostas durante a pesquisa, percebi que além das produções das crianças, outros tipos de documentação pedagógica estavam sendo apresentadas a toda comunidade educativa. Diversas vezes percebi, na hora da entrada, as crianças mostrando os painéis no corredor, identificando as suas fotografias com seus familiares, o seu desenho e relatando o texto produzido coletivamente. Outro episódio que chamou atenção foi a possibilidade de os painéis pendurados no corredor servirem de obstáculos para uma brincadeira (Fotografia 30), pois geralmente os painéis são colados na parede, isso possibilita a criança criar outras maneiras de ver e explorá-lo.

Fotografia 29 – Carlos olhando as fotos no corredor.



Fonte – Pesquisadora, 29 ago. 2012.

Fotografia 30 – Daniel brincando entre os painéis.



Fonte – Pesquisadora, 4 out. 2012.

Fotografia 31 – Pendurando o painel no corredor.



Fonte – Pesquisadora, 17 out. 2012.

Outros episódios que se somam para transformar o corredor em *lugar das crianças* são as ações das crianças nas Fotografias 32, 33, 34, 35, explorando o corredor como ampliação do espaço da sala. As paredes e piso tátil do corredor muitas vezes transformavam-se em pista de corrida. A partir das manifestações das crianças - *Eu vou pegar vocês. Cuidado para não bater. Empurra mais rápido.* - é possível perceber a dimensão lúdica que o corredor adquire para as crianças. Nesse sentido, o corredor envolve uma dimensão bem longe da compreensão do adulto, como um espaço apenas para circulação de pessoas, ele representa um *lugar das crianças*, pois elas criam uma ordem diferente da *ordem institucional vigente*, interpretando de modo diferente o uso do corredor.

Lopes (2011) esclarece que

[...] na vivência do espaço as crianças não estão construindo outros espaços dentro do espaço, elas estão produzindo uma espacialidade não existente; nesse processo, elas experimentam a sensação de lugares, de territórios. Sejam espaços dados, vedados ou “entre”, o que as crianças vivenciam em suas interações com outras são as multiplicidades de possibilidades do uso desse espaço (LOPES, 2011, p. 4)

Fotografia 32 – Parede servindo de pista.



Fonte – Pesquisadora, 13 nov. 2012.

Fotografia 33 – Chão servindo de pista.



Fonte – Pesquisadora, 17 out. 2012.

Fotografia 34 – Corredor servindo de pista de motoca.



Fonte – Pesquisadora, 7 nov. 2012.

Fotografia 35 – Corredor servindo de pista de corrida.



Fonte – Pesquisadora, 27 nov. 2012.

Lembrando Lima (1989), “não há espaço vazio, nem de matéria nem de significado, nem há espaço imutável”. Ele é construído, ressignificado com base nas relações estabelecidas entre os sujeitos ou consigo mesmo. Ao fazê-lo esse espaço material é mediado, completado, alterado e por fim, qualificado. Assim, as imagens apresentadas revelam a transformação do corredor, de um espaço de passagem para um *lugar* de alegria, de curiosidade, de descoberta, de encontro, de brincadeira, um *lugar* para correr.

No tópico acesso e percursos dos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006, p. 31), há indicação de que “alternar espaços-corredores com espaços-vivência promove uma dinâmica espacial na qual as pessoas se encontram, trocam experiências ou simplesmente se sentam e descansam. Esses espaços podem funcionar como local de divulgação de informações e exposição de trabalhos”. No documento, ao apresentar esta indicação de “espaços-vivência” para o corredor, há um indicativo que converge com as manifestações das crianças e, por isso, é possível tomar como indicativo de qualidade para o corredor, um *lugar* de multiplicidade de

ações, um *lugar* de extensão da sala de atendimento e um *lugar* de movimento.

4.2.2.2. ...no banheiro

Na creche pesquisada duas salas de atendimento dividem um mesmo banheiro para as crianças. Atendendo à normatização vigente, Resolução nº 01/2009, do Conselho Municipal de Educação, e aos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006), os equipamentos, como vasos sanitários e pias, são adaptados ao alcance das crianças. Porém, a fim de facilitar para algumas crianças que são mais baixas, as professoras disponibilizaram um tablado em frente a pia. O banheiro possui seis vasos sanitários, cinco pias e dois chuveiros em um mesmo box. Não há espelho no banheiro e, ao perguntar para a diretora sobre a ausência, ela respondeu: *A unidade foi entregue sem, temos que comprar com a verba, não conseguimos comprar para todos os banheiros ao mesmo tempo porque também temos outros gastos.*

Ao observar pela primeira vez o espaço do banheiro, constatei um espaço vazio, frio, sem espelho, tapetes, sabonetes e revistas, com o predomínio do branco dos azulejos, um espaço que não faz parte da sala, sem imagens e produções das crianças. No entanto, ao acompanhar algumas crianças até o banheiro, sem nenhuma pretensão de pesquisar este espaço, percebi a emergência de uma *ordem das crianças* para ocupá-lo e usá-lo.

Observo que Gabriela e Carla estão no banheiro. Fui até a porta para observá-las, mas Carla avisa: *Não pode entrar.* Ela fecha a porta. Permaneço do lado de fora e ouço-as cantando e batendo palmas. Após um tempo, José entra no banheiro. Então Carla sai e vem me mostrar o dedo que machucou e diz: *Eu tranquei na porta do chuveiro.* Eu coloco seus dedos em baixo da água e comunico a professora. (Diário de Campo, 11/09/12)

O fato de permitir a minha entrada no banheiro somente com a autorização das crianças me instigou ainda mais a saber o que fazem e como usam o banheiro. Embora tivesse o consentimento informado das crianças, mantive a ética proposta como metodologia de pesquisa, pois

neste episódio fica evidente a não autorização das crianças logo no início da pesquisa para entrar no banheiro, mas, no processo de compreensão e envolvimento das crianças ao longo da pesquisa, sou convidada a entrar no banheiro no episódio que apresento a seguir. Ao ouvir Carla e Gabriela cantando, foi possível perceber que este espaço constitui-se como um *lugar* de brincadeira e privacidade, observado também no episódio seguinte.

As professoras Juliana e Camila conversam com a supervisora. Gabriela e Daniele pegam seus biquínis na mochila e vão ao banheiro. Suellen, que está sentada ao meu lado, fala: *Vamos ver o que elas tão fazendo?* Nós duas vamos até lá. Elas estão atrás do box tirando suas roupas. Gabriela me vê e pede: *Me ajuda?*, entregando a parte de cima do biquíni. Eu coloco e Daniele também pede: *Agora eu.* Suellen sai do banheiro e fala para as professoras: *Prof. a Gabriela e a Daniela estão colocando o biquíni.* A professora Camila entra e diz: *Quem disse pra vocês colocarem o biquíni?* Daniele diz: *A Juliana deixou.* A professora Camila sai do banheiro. Já de biquínis, elas saem do banheiro. Volto para a sala. Em seguida Carla e Luciane entram no banheiro com seus biquínis na mão e fecham a porta. Eu bato na porta e pergunto: *Dá licença, posso entrar? É tu Maurícia? Pode. Fecha a porta depois,* autoriza Luciane. *Nós estamos colocando o maiô,* diz Carla. *Me ajuda a dá (sic) um laço?*, pede Luciane. (Diário de Campo, 04/12/12)

O banheiro é usado para trocar de roupa, um *lugar* de privacidade. Luciane ao autorizar a minha entrada, permite que eu possa compreender porque elas fecham a porta. Mesmo de portas fechadas, Luciane e Carla colocam seus biquínis atrás do box, protegendo-se caso entre alguma outra pessoa.

Fotografia 36 – Banheiro, um *lugar* de privacidade.



Fonte – Pesquisadora, 4 dez. 2012.

O banheiro também era um *lugar* para continuar a conversa quando interrompida pela necessidade fisiológica de alguma criança ou simplesmente para fazer companhia, como no episódio registrado.

Estou sentada em uma cadeira da sala, de onde estou vejo Carla, Caroline e Isabele no banheiro. Somente Carla está sentada no vaso sanitário, Caroline e Isabele ficam em pé falando e gesticulando, não consigo ouvir o conteúdo da conversa (Diário de Campo, 01/10/12).

O episódio seguinte revela a estratégia usada pelas crianças para desobedecer a *ordem institucional vigente* e os *ajustamentos secundários* criados por elas, pois, quando entram no banheiro, imediatamente Daniele sugere que troquem seus chinelos. Isto somente é possível quando elas criam situações em que as professoras não vejam a troca, pois muitos sapatos foram trocados dessa maneira. Ao ser convidada a entrar com elas no banheiro, as crianças compreenderam que eu era uma adulta que “desobedecia” a ordem e, portanto, era admitido que eu participasse desses encontros privativos.

Daniele olha da porta do banheiro para mim e chama: *Anda, Mauricia, vem com a gente*. Eu entro e ela fecha a porta. No banheiro estão também Gabriela, Julia e Caroline. Gabriela e Julia estão sentadas no vaso. Julia diz: *Rápido eu quero fazer xixi*. Daniele pede: *Vamos trocar os chinelos?* Elas trocam seus chinelos, terminam de fazer xixi, lavam as mãos e saem (Diário de Campo, 27/11/12).

O banheiro também se constitui como um *lugar* para brincar, embora as professoras não organizem nenhuma situação para oportunizar este tipo de atividade. Observei diversas vezes as crianças ocupando o banheiro para brincar, seja para iniciar uma brincadeira dentro do banheiro, seja somente como extensão da brincadeira que acontecia na sala, como na situação seguinte.

Observo as crianças na sala, mas percebo a movimentação de Daniele, Isabele, José e Julia no banheiro. Enquanto olho a professora Juliana diz: *Elas organizam dentro do box a casinha, levam tudo para lá. O problema é que é sujo e o odor é forte*. Na mesma hora levanto e vou até o banheiro. Ao chegar vejo a organização e a quantidade de objetos levados para a brincadeira. Daniele diz: *Vem cachorro, vem cachorro*. Nesta hora a professora Juliana entra no banheiro e diz: *Vamos organizar essa brincadeira na sala, eu ajudo vocês, tem muito cheiro aqui*. Na sala ela vira um berço delimitando o espaço. As crianças vão trazendo os brinquedos, a professora Juliana volta do banheiro com uma boneca no colo e diz: *Quem deixou um filho passando frio no banheiro?* As meninas se olham e riem. A brincadeira continua, mas logo percebo uma rápida mudança de enredo, elas começam a brincar de creche (Diário de Campo, 13/11/12).

A professora Juliana, mesmo tendo conhecimento das ocorrências de brincadeira no banheiro, ao afirmar: *Elas organizam dentro do box a casinha, levam tudo para lá*, não impede que as crianças organizem, criem e brinquem no banheiro, ao dizer: *O problema é que é sujo e o odor é forte*. Sabe das limitações estruturais para permitir que elas permaneçam por mais tempo no banheiro. A gentileza e a delicadeza da professora em pedir para saírem do banheiro e em colaborar com uma nova organização para a brincadeira de casinha na sala não explicita a proibição de outro dia brincarem novamente no banheiro, como registrado alguns dias depois.

Fotografia 37 – Banheiro, um *lugar* para brincar.



Fonte – Pesquisadora, 28 nov. 2012.

Durante a pesquisa de campo, ainda observei situações em que o banheiro era um *lugar* de contato com a água, não apenas nos momentos de higiene, mas em episódios nos quais as crianças vão até o banheiro com algum pote ou garrafa para pegar água e levar ao parque para brincar, de lavar bonecos, paredes e copos. É possível perceber nas imagens das Fotografias 38 e 39 o quanto as crianças são tomadas pelo prazer de brincar com o elemento água, comumente proibido nas instituições de educação infantil.

Os documentos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (2009) e as *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2012) no NAP – Relações com a

Natureza indicam o contato com a natureza, dando ênfase ao elemento água, advertindo que para as crianças ela ganha “outros sentidos e significados que fogem, muitas vezes, à racionalidade utilitarista”. Estas circunstâncias podem ser observadas nas imagens seguintes. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 194)

Fotografia 38 – Banheiro, um *lugar* de contato com a água.



Fonte – Pesquisadora, 4 dez. 2012.

Fotografia 39 – Banheiro, um *lugar* de brincar com a água.



Fonte – Pesquisadora, 4 dez. 2012.

Embora o banheiro tenha causado uma primeira impressão de “vazio”, as crianças enchem de vida e de significados este *lugar*. Deste modo, o banheiro configura-se como um *lugar* de privacidade, um *lugar* para brincar, um *lugar* para conversar, um *lugar* para cantar, um *lugar* para ter contato com o elemento água, diferentemente daquilo que os “olhos” acostumados com as coisas enxergam, ou seja, um banheiro para fazer apenas a higiene e as necessidades fisiológicas.

Visto isso, as crianças revelam a necessidade de um espaço onde possam ter privacidade para conversar, ficar sozinha, trocar de roupa e brincar. Portanto, ao tomar as ações das crianças como indicativo de qualidade, sem sombra de dúvida, há que se pensar e planejar um lugar de privacidade.

4.2.2.3. ...na horta

No projeto de construção da creche já estava previsto um espaço para horta, o que revela a sua importância para as experiências das crianças com a natureza, visto que algumas unidades de educação infantil não dispõem de espaço específico para este fim. Como constatado por Agostinho (2003), os projetos de execução de algumas unidades não previam espaço para horta, assim com a intervenção da própria direção para adaptá-lo buscavam garantir a horta na escola.

Outras, por sua vez, precisam buscar espaços alternativos para o plantio e cultivo de hortaliças.

O documento *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (2009, p. 41), ao apresentar o contato com o ambiente natural como critério de qualidade, faz referência a atividades pedagógicas que possibilitem “contato e brincadeiras das crianças com animais e com elementos da natureza como água, areia, terra, pedras, argila, plantas, folhas e sementes”. Do mesmo modo, a produção científica recente também faz referência a relação com a natureza – horta, bichos, vegetação, árvores, areia, terra, grama – para garantir o contato com diferentes elementos da natureza, buscando com estes o cuidado com o meio ambiente e experiências significativas para as crianças.

Ao analisar a produção científica recente, constatei que apenas o trabalho de Martins (2010) analisa as crianças na horta. As demais pesquisas fazem referência sobre a importância de uma horta para as crianças (Moura, 2009; Amorim, 2010; Carvalho, 2008) ou a descrevem (Souza, 2009; Oestreich, 2011; Susin, 2009; Carvalho, 2008) ou constataram que não observaram durante a pesquisa a horta sendo utilizada (Souza, 2009).

Tendo conhecimento desta pouca produção que aponta o que as crianças fazem quando estão na horta, tive o cuidado de direcionar meu olhar para este espaço, embora soubesse que não poderia estar em dois lugares ao mesmo tempo. Por este motivo, via de longe as crianças sozinhas na horta, mas não conseguia chegar a tempo para observar de perto. Em outras situações estava próximo da horta, o que me permitia desvendar a grandiosidade de experiências possíveis na horta para as crianças.

A horta da creche pesquisada está localizada junto ao parque, o que facilita o livre acesso das crianças por lá, como no episódio a seguir.

Estou sentada na calçada do parque observando as crianças. Luciane toca no meu ombro e pede: *Vamos lá ver a horta comigo?* Henrique que estava próximo logo diz: *Eu vou com você.* Os dois correm e vão até a horta, mas uma professora que estava passando por ali fala: *Eh, na horta não.* Eles saem e seguem em direção da professora, ficam conversando. Eu estou afastada e não ouço o diálogo. Em seguida a professora se retira e os dois voltam para a horta. Chego

mais perto para observá-los. José e David se juntam aos dois na horta. Observo que eles andam, olham, cheiram e tocam em cada canteiro. Outra professora se aproxima da horta e Luciane vai logo dizendo: *Nós só estamos olhando!* A professora sai e as crianças ficam. Depois de um tempo, Henrique sai mostrando a todos a *Joaninha* que está na sua mão, encontrada na horta. (Diário de Campo, 24/09/12)

Caroline está de mãos dadas comigo no parque, estamos perto da horta. Mário chama: *Caroline, oh Caroline, vamos na horta?* Os dois seguem para horta. Eles olham os canteiros. Uma professora segue na direção da horta, os dois percebem e saem correndo da horta. (Diário de Campo, 28/09/12)

Embora as crianças circulem livremente pela horta, era frequente ver as crianças justificarem aos adultos os motivos pelos quais estavam na horta: *Nós só estamos olhando!* Tiriba (2008, p. 40) afirma que “[...] se não há uma ênfase à importância de contato de meninos e meninas com o mundo natural é porque ainda não alcançamos a compreensão do quanto é fundamental um cotidiano em liberdade, em relação com elementos da natureza que se compõem positivamente com eles, e que, portanto, geram potência.” Portanto, para as professoras, a presença das crianças na horta sozinhas vem acompanhada de uma preocupação que possam vir a destruí-la, uma proteção exacerbada, que caminha na contramão de um atendimento que potencialize a curiosidade, a imaginação, a criatividade e as experiências que envolvam a relação da criança com a natureza.

Caminho pelo parque e escuto: *A horta fica aberta, mas tem que cuidar. Olha lá.* A professora aponta para a horta, tem duas crianças sozinhas andando pelos canteiros da horta. (Diário de Campo, 27/11/12)

Gabriela, Lucas, Julia e Daniele estão caminhando pela horta. Eles olham cada canteiro. Gabriela diz: *Olha que romântico!*, apontando para algumas flores brancas. *Que linda, Linda!*, continua ela contemplando as flores. Uma professora chega e diz: *Saiam da horta, só podem vir aqui com uma professora.* As crianças saem. A professora comenta comigo: *Eles destroem toda horta, colhem tomates antes do tempo.* (Diário de Campo, 27/11/12)

No entanto, ao observar e acompanhar as crianças até a horta, este espaço transforma-se em um *lugar* de descoberta, de sensações, de contemplação, de contato com bichos. No cotidiano este *lugar* ainda é um grande desafio para os professores perceberem e reconhecerem como um *lugar* rico e cheio de vida. Sobre esta reflexão, Lima (1989, p. 11) apresenta a insegurança do adulto frente ao “[...] novo que pode surgir na ação das crianças e que pode colocar-nos diante da necessidade de nos repensarmos enquanto profissionais, enquanto pessoas que dominam o saber e, portanto, o poder”.

Diante deste novo desafio e munidos das indicações que as crianças apresentam no cotidiano da creche, sobretudo em relação à intensidade das experiências vividas por elas na horta, como um *lugar* para mexer com a água, a terra e os bichos, *lugar* onde é possível perceber uma relação de companheirismo entre as crianças, um *lugar* sem precisar seguir uma lógica pedagógica para alcançar um conhecimento, e finalmente um *lugar* onde a contemplação e os sentidos são tomados pela magnitude de simplesmente estar na horta.

Na sala a professora Juliana faz um convite: *Hoje nós vamos ter um profissional na horta com a gente. Quem quer participar?* Ao mesmo tempo algumas crianças gritam: *Eu! Eu não!* *Então vamos fazer assim, quem quiser ir à horta vem comigo, quem não quiser fica brincando no parque. Se alguém mudar de ideia depois de vir também,* responde a professora. As crianças saem para a horta, o profissional da EPAGRI já está

esperando. Ele pede: *Vamos sentar aqui neste murinho para conversar primeiro, depois nós vamos plantar e colher.* Ele explica para as crianças sobre a terra, o adubo e diz: *Têm muitas minhocas na terra, elas são importantes para ter uma boa terra.* Júlia fala: *Minhoca? Ui!* O profissional diz: *Vamos procurar? Mas tem que tomar cuidado na hora de cavar para não matar ela,* diz ele. As crianças primeiramente observam, assim que ele encontra oferece para Luciane segurar, rapidamente ela estende a mão, ela sai mostrando para os demais. *Vamos nesse monte de terra, deve ter mais minhoca, eu ajudo vocês?* diz o profissional apontando para este monte. As crianças colocam a mão na terra e remexem. *Eu achei um tatu bola,* diz José. *Tem tatu bola também na terra,* diz o profissional. Gabriel comenta: *Olha, achei uma minhoca. Tem outra aqui bem grande.* Isabele reclama: *Eu não acho nenhuma.* Gabriel fala para Isabele: *Eu te dou uma, tá Isabele.* Após acharem a minhoca, o profissional convida: *Agora nós temos que plantar e regar, alguns podem me ajudar a plantar, outros podem regar. Nós temos mudas de flores e regador, vocês podem ir escolhendo e depois trocando de função, já que temos só um regador.* Caroline e Gabriela pegam as mudas e seguem o profissional que ensina a elas: *Vocês cavam um buraco com a mão, depois tiram o saquinho e enterram.* Elas seguem fazendo com outras mudas. *Vocês dois vão molhando as flores que estão sendo plantadas,* diz o profissional para Gabriel e Julia, que estão com o regador. Após plantarem e regarem, o profissional chama todos e mostra o canteiro com as cenouras: *Vejam como estão grandes as cenouras, já estão prontas para colher, se ficarem muito tempo elas estragam. Cada um*

escolhe uma e puxa, depois nós lavamos e comemos na mão, é uma delícia. As crianças saem com sua cenoura na mão e vão até a área coberta para trabalhos manuais. A professora Juliana ajuda cada um a lavar a sua cenoura. Algumas crianças comem, outras dizem: *Eu não gosto*, entregando a cenoura para o profissional. *Tudo bem, nós deixamos na cozinha*, responde o profissional. Em seguida a professora Juliana chama: *Vamos entrar, já passou da hora do almoço.* Algumas crianças seguem a professora, outras ficam mais um pouco na rua comendo a cenoura. (Diário de Campo, 15/08/12)

Embora este profissional da EPAGRI estivesse na creche algumas vezes por mês para levar as crianças até a horta para uma atividade dirigida, Tiriba (2006, p. 05), ao tratar sobre o contato das crianças com a natureza questiona qual objetivo prevalece: um conhecimento intelectual ou uma “integração mais ampla, que possibilita o desfrute, a admiração e a reverência”.

Apesar de ter observado este único episódio em que um adulto acompanhava as crianças até a horta, para uma atividade dirigida, não as impediu de ir até a horta e contemplar e experimentar a natureza, como nos episódios em que as crianças olham e cheiram as folhagens, pegam joaninhas, admiram as flores e as borboletas.

Vejo Julia sozinha na horta, eu sigo para lá. Quando ela me vê ela diz: *Vem aqui comigo, Mauricia, olha o que eu descobri.* Ela abre com suas mãos as folhas e me mostra os tomates. *Ainda tá verde*, acrescenta ela. Em seguida ela caminha pela horta e me diz: *Esse é bem cheiroso. Cheira?* Eu cheiro e digo: *É verdade, que delícia.* Ela sorri. (Diário de Campo, 28/09/12)

Julia anda comigo pelo parque e me pede:

Mauricia, vamos lá na horta? Respondo: *Claro, podemos ir.* Seguimos e quando chegamos ela diz: *Venha nesse aqui, é o que eu mais gosto, tem cheiro bom.* Ela mostra um arbusto e cheira. Eu me aproximo, cheiro e pergunto: *Qual é esse?* Julia me responde: *É o alecrim, gostoso né?* Eu faço um sinal positivo com a cabeça, ela sai e fica andando pela horta. (Diário de Campo, 24/10/12)

José está na horta sozinho. Pergunto: *O que você está fazendo aqui sozinho?* Pegando bicho, responde com um pote na mão fazendo movimentos para pegar bichos voando. Continua por um tempo, mas, como não consegue, larga o pote no chão. Em seguida arranca um pequeno pedaço de alface, cheira e joga no chão. Depois arranca um pedaço maior e come. Roberto chega e pergunta para mim: *Aqui é onde nasce a comida sabia?* Eu respondo: *Sabia.* Roberto aponta para mamoeiro e fala: *Ali tem o mamão que tá crescendo, olha.* Ele continua: *O José gosta de pegar Joainha aqui.* José chega perto de nós dois e diz: *Peguei um bicho.* Ele abre a mão para vermos e depois sai correndo para o parque. (Diário de Campo, 28/11/12)

Fotografia 40 – Pegando joaninha na horta.



Fonte – Pesquisadora, 24 out. 2012.

Fotografia 41 – Suellen e José contemplando as margaridas na horta.



Fonte – Pesquisadora, 4 dez. 2012.

Mesmo que em muitas instituições de educação infantil a horta esteja atrelada a um projeto de alimentação saudável e educação ambiental, este *lugar* é ressignificado pelas ações das crianças, um *lugar* para ter contato com elementos naturais, para contemplar, imaginar e aguçar os sentidos.

Ao fazer referência à horta, as *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2012) sugerem que este espaço possa ser:

[...] cenário de brincadeiras e para contação de história; para desenhar, ler, escrever, pesquisar, contemplar; cuidar dos canteiros e experimentar os aromas, sabores e cores. Um espaço dinâmico que se transforma com as estações do ano e oferece suportes materiais e imateriais para o desenvolvimento das brincadeiras [...] enfim, um lugar de aprendizagens com o corpo inteiro, em que são incluídas a percepção, atenção, curiosidade, contemplação, sensações, emoções, alegrias, a intimidade com as coisas e com os espaços. Isso vem reiterar a crítica já apresentada à tradição pedagógica que privilegia os espaços entre-paredes para a realização de atividades consideradas de cunho cognitivo (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 213-214).

4.2.3. ...no compartilhamento das ações entre professores e crianças....

Durante o processo de construção das categorias de análise, o material *gerado* na pesquisa empírica revelou que dois espaços, pátio coberto e parque, qualificam-se no compartilhamento das ações entre professores e crianças.

Para compreender esta relação entre adultos e crianças no espaço, busco na Pedagogia da Relação, apresentada pelos teóricos italianos, como:

[...] uma intervenção educativa que age sobre o sistema de trocas sociais, isto é, através das relações que progressivamente se entrelaçam e se aperfeiçoam entre a criança sozinha e os adultos

[...] cria-se um conjunto de significados compartilhados, uma espécie de “história social” que é típica de uma determinada creche em um período específico. (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 29)

É nesta relação de compartilhamento das ações entre professoras e crianças, unificadora das experiências nos espaços da creche, que se revela uma relação pedagógica democrática marcada por uma relação horizontal, no respeito às capacidades das crianças e a sua participação no cotidiano da creche.

4.2.3.1. ...no pátio coberto

No projeto padrão das novas unidades de educação infantil do município há um pátio coberto central (Fotografia 8) integrado ao refeitório. Na creche pesquisada, neste espaço ficam dispostos brinquedos organizados, como motocas, escorregadores, balanços e uma gangorra. Este espaço é usado pelas crianças e pelos adultos em dias de festa, integração entre grupos, atividades em dias de chuva e reunião pedagógica.

Durante a pesquisa de campo, observei este espaço no cotidiano do grupo sendo ocupado pelas crianças, como um *lugar* para brincar enquanto esperavam as crianças que ainda tomavam café ou lanche, em uma prática que rompe com a *ordem institucional* de todos terem que estar no mesmo lugar e ao mesmo tempo. Tais situações foram recorrentes.

No refeitório, algumas crianças terminam de tomar café, se levantam e seguem para o pátio coberto. Elas brincam com as motocas e as outras crianças continuam com a professora, tomando café no refeitório. Daniel logo termina de tomar seu café e vai até o lavatório. Faz sua higiene e sai correndo para o pátio coberto. Se junta às outras crianças para brincar com as motos e nos brinquedos que estão dispostos. A professora Juliana termina de atender as crianças e segue também para o pátio coberto. O grupo fica brincando enquanto as duas professoras

fazem seu lanche. (Diário de Campo, 13/08/12).

Neste episódio, também é possível perceber a atenção da professora para as indicações das crianças, pois ao perceber o envolvimento das crianças no pátio coberto sua atitude foi atendê-las, considerando-as como partícipes do cotidiano, que se constrói ao longo do dia.

Ao contrário da autonomia e liberdade das crianças ocuparem o pátio coberto após o café da manhã e lanche, consentido pelas professoras do grupo, depois dos horários de almoço e jantar o uso deste espaço era limitado pela rotina que rege os momentos de dormir ou ir embora.

A respeito da rotina nas instituições de educação infantil, Barbosa (2008, p. 147) elucida a existência do “[...] grande controle do relógio pelo adulto. Muitas das atividades, principalmente aquelas relacionadas ao uso dos espaços coletivos, a horários determinados com antecedência, como as refeições, e que envolvem outros profissionais, acabam gerando esta relação com o horário”, limitando o uso dos espaços pelas crianças.

No entanto, ao mesmo tempo em que há uma *ordem institucional* a ser mantida, como é possível identificar na fala da professora nos episódios seguintes, *O lugar de comer fruta é ali, sentado. José! José!*, as crianças criam estratégias para ocupar o pátio coberto durante os horários do almoço e jantar.

Após o almoço, as frutas são oferecidas às crianças no pátio coberto. É organizado um espaço com mesa e bancos para as crianças. Observo que Daniele levanta com a laranja na mão e vai em direção aos brinquedos – escorregador, balanço e casinha – que ficam sempre dispostos no pátio coberto. Em seguida um menino de outro grupo também vai brincar com Daniele. Não demora muito tempo para a professora, que está fazendo a busca, função de pegar as crianças nas salas para almoçar, perceber e ir em direção dos dois e diz: *Não! O lugar de comer fruta é ali, sentado*. Ela aponta para o banco. Os dois voltam para o banco e sentam. Em seguida

voltam a brincar nos brinquedos. (Diário de Campo, 11/09/12)

Na hora do almoço, além da mesa do buffet e das frutas, outra mesa foi organizada. Foi colocada para carimbar as mãos das crianças que terminam sua refeição. Observo que José, após pegar um pedaço de maçã, segue em direção aos brinquedos do pátio interno, ele brinca sozinho no balanço. Após um tempo seu nome é dito em voz alta por uma professora: *José! José!* Ele sai do balanço e volta para a mesa das frutas. Após esta professora sair para buscar outras crianças para vir almoçar, José retorna para o balanço. Outras duas meninas também vão brincar com José. Ele vai até a mesa das frutas pega um pedaço de maçã e volta para a gangorra, junto com as meninas. (Diário de Campo, 18/09/12)

Fotografia 42 – José brincando no pátio coberto na hora do almoço.



Fonte – Pesquisadora, 1 nov. 2012.

O pátio coberto, por ser grande e amplo, a primeira vista constituía-se como um espaço vazio que ecoava as vozes e os passos de quem transitava por ele. No entanto os episódios seguintes revelam um novo redimensionamento das propostas que eram realizadas na sala para o pátio coberto, utilizando-o como uma extensão da sala, como outro *lugar das crianças*. Este espaço era tomado por um ar de existência das crianças do grupo.

São 08h30 e as crianças tomam café. Assim que terminam ficam no pátio coberto brincando. As professoras Juliana e Camila estão organizando com diferentes propostas nas mesas e brinquedos o lugar. As crianças brincam no balanço, escorregador e gangorra. Após um tempo sentam para desenhar e jogar. A professora Juliana organiza na mesa usada para o buffet a cortina e as tintas, ela chama alguma crianças para pintar. (Diário de Campo, 08/10/12)

Fotografia 43 - Pátio coberto como extensão da sala.



Fonte – Pesquisadora, 14 nov. 2012.

Algumas crianças brincam no pátio coberto. Gabriela, Daniel, Henrique e Everton

preferem ficar na sala desenhando. A professora Camila foi fazer seu café e a professora Juliana está no corredor pendurando as produções das crianças. Daniele para a professora Juliana: *Coloca o meu DVD na sala multiuso?* A professora Juliana pede a ela: *Chame seus amigos lá no pátio e os que estão na sala.* Daniele fica parada e não se manifesta, depois de um tempo ela entra na sala multiuso. A professora Juliana, em seguida, se dirige para lá e liga o DVD. Com Daniele estão Carla, Julia, Gabriela e Manoela. Elas dançam e cantam. Carla e Isabele passam na frente da sala e ficam paradas na porta observando as meninas dançarem. Enquanto isso, a professora Juliana continua no corredor, algumas crianças brincam na sala, outras no pátio e as meninas estão na sala multiuso. (Diário de Campo, 17/10/12)

Ao longo das observações no cotidiano do grupo, o pátio coberto era ocupado, usado e explorado pelas crianças, muitas vezes sem um planejamento, o que legitima a sua flexibilidade e, desta maneira, também legitima a autoria das crianças no planejamento. Nestes três episódios, o que se percebe são as diversas possibilidades criadas em outro espaço, para além da sala e do parque. Particularmente no último episódio, destaca-se a diversidade de opções de espaços oferecidas às crianças (pátio coberto, sala, corredor e sala multiuso), uma possibilidade de sair da *ordem institucional* para uma ordem dinâmica das crianças.

Outro dado nestes episódios que desejo abordar se refere à livre circulação das crianças em diferentes espaços da creche, sem a vigilância e o controle do adulto. Pelo que havia observado na pesquisa, estas situações não se restringem apenas a estes episódios e a este espaço, mas se somam para ratificar as crianças como capazes e competentes para fazer escolhas, circular pela creche e ficar sozinhas.

Outro ponto de destaque do pátio coberto da creche, é que por ser amplo e vazio, no sentido de não ter mobiliários, possibilita momentos de integração entre grupos e familiares, diferentemente de muitas instituições brasileiras que não possuem estes espaços.

As crianças tomam café. Isabele está ao lado da professora Juliana e diz: *Depois do café a gente pode trazer a loucinha e brincar ali.* Ela aponta para o pátio coberto. *Primeiro nós vamos para sala fazer a nossa higiene e lá nós vamos propor para todos,* responde a professora. As crianças terminam o café e voltam para sala. Logo após a higiene, a professora pede para sentarem na roda e diz: *Vamos sentar um pouco para decidirmos o que vamos fazer hoje.* Já na roda, ela diz *A Isabele sugeriu irmos brincar no pátio coberto, o que vocês acham?* As crianças respondem todas ao mesmo tempo: *Não! No parque! Vamos!* A professora explica: *No parque nós não podemos, porque está chovendo.* Neste momento, a professora Camila diz: *Já tem um grupo organizando o pátio.* A professora Juliana então fala para as crianças.: *Ah, então nós vamos ter que ver se podemos ir junto.* Enquanto a professora Camila vai conversar com as professoras que estão lá, na sala a professora Juliana lê com as crianças uma poesia que estão ensaiando para apresentar. Gabriel e Daniel ficam agitados, pois escutam uma música vinda do pátio. *Tem uma festa,* diz Gabriel. As crianças se dispersam, a professora então pede: *Vão vocês dois ver se podemos ir.* Os dois saem correndo, os demais ficam na porta olhando. Eles voltam com a professora Camila. Gabriel fala: *É o professor de educação física. Ele disse que nós podemos ir.* As crianças saem correndo e se juntam ao grupo III que está brincando no circuito organizado com os brinquedos que ficam disponíveis no pátio. O som alto desperta a curiosidade dos grupos menores, que tem suas portas abertas e limitam a passagem com cercas. As outras três salas mantêm suas

portas fechadas. Observo que uma professora sai e deixa sua porta aberta por um instante. Até retornar, as crianças deste grupo ficam na porta e olham o que acontece no pátio. Em seguida a professora retorna e fecha a porta. Depois de algum tempo as crianças não estão mais envolvidas e os professores retiram os brinquedos, encostando-os a parede, ao som da música dançam, brincam de trenzinho e estátua. (Diário de Campo, 13/11/12)

Ao observar o cotidiano da creche, os momentos de integração no espaço se restringiam a festas de aniversários ou teatros, momentos como o episódio acima não eram frequentes. Os vários episódios observados no pátio coberto se limitam apenas ao grupo pesquisado, ocorrendo poucos encontros causais entres grupos. Apesar disso, as constantes propostas da professora Juliana e as ações das crianças no pátio coberto ativam este espaço como *lugar das crianças*, e no cotidiano este *lugar* é ocupado para ampliar e diversificar os cenários das experiências das crianças.

José, Gabriel, Mário e Gustavo juntam todos os brinquedos do hall. Eu me aproximo e Carlos diz: *Mauricia, é o nosso navio*. Gabriel em seguida fala: *É a produção de motos, a gente tá enchendo o navio*. Eles continuam brincando, tiram e colocam as motos para dentro do navio. (Diário de Campo, 17/10/12)

Fotografia 44 – Brincando de navio no pátio coberto.



Fonte – Pesquisadora, 17 out. 2012.

O sol que se projeta pelo pequeno feixe de luz no pátio coberto. Passa despercebido aos olhos dos adultos, mas para as crianças permite a descoberta de brincadeiras de sombra, como é possível verificar na Fotografia 45, em que Luciane e Gabriela brincam com a projeção da sombra de seus dedos.

Fotografia 45 – Brincadeira de sombra.



Fonte – Pesquisadora, 7 nov. 2012.

As imagens das Fotografias 46 e 47 possibilitam perceber e revelar o quanto o pátio coberto para as crianças oportuniza atividades corporais desafiantes, para além do parque. A partir das experiências que lhes foram oportunizadas em outros momentos pelos adultos, com os brinquedos do pátio coberto, as crianças criam e recriam seus próprios obstáculos, envolvendo todos do grupo.

Fotografia 46 – Brincando no pátio coberto



Fonte – Pesquisadora, 7 nov. 2012.

Fotografia 47 – Brincadeira de obstáculo.



Fonte – Pesquisadora, 7 nov. 2012.

Um dos fatores que permitiu a riqueza das experiências no pátio coberto foi a compreensão pelas professoras do grupo deste espaço como parte da creche, permitindo e autorizando as crianças habitarem este espaço durante o cotidiano.

Deste modo, ao observar e analisar a ação conjunta entre professoras e crianças, como indicativo de qualidade para o pátio coberto, este *lugar* é compreendido como um espaço multiuso, de interação, de encontro, de brincar e de criar novas brincadeiras.

4.2.3.2. ...no parque

O documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (2009), ao fazer referência à Dimensão Espaços, Materiais e Mobiliários, indica que os espaços externos devem ser “bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades” (MEC, 2009, p. 50).

Do mesmo modo, as pesquisas recentes, apresentadas no capítulo I, Martins (2010), Garcia (2008), Jabur (2008) Carvalho (2008), apontam o parque como sendo o espaço que as crianças mais gostam na creche. As pesquisas de Souza (2009) e Amorim (2010) também destacam as “áreas externas” e “áreas comuns”, devendo estas serem amplas, para possibilitar o movimento e a “liberdade” das crianças, indicativos de qualidade na educação infantil.

Em relação ao tamanho da área externa da creche pesquisada, como já mostrado nas Fotografias 9,10, 11 e 12, pode-se concluir que sua dimensão possibilita o encontro com todas as crianças da creche, pois sua organização de uso não limita o tempo e horário de cada grupo. Nos episódios abaixo é possível perceber os encontros entre bebês e irmãos no parque.

Fotografia 48 – Encontro com os bebês no parque. .



Fonte – Pesquisadora, 6 ago. 2012.

Fotografia 49 – Passeando com bebê no parque.



Fonte – Pesquisadora, 24 out. 2012.

No parque Luciane encontra seu irmão e juntos vão em direção a grade, onde Caroline e Fernanda estão andando. Luciane sobe e vai andando pelo muro também. Seu irmão diz para ela: *Eu não consigo subi (sic)*. As três

seguem contornando o muro até perceberem a professora Juliana passar por elas. Luciane pede para mim: *Me ajuda a descer, Mauricia?*. Depois de ajudá-la, ela sai correndo atrás da professora, seu irmão a segue. Eu sigo para o outro lado do parque para encontrá-las. Assim que as vejo, encontro a professora Juliana, Fernanda, Caroline, Julia, Luciane e seu irmão, que estão pegando os colchões que ficam guardados no depósito. Elas estendem os colchões no chão para brincar, mas, assim que percebem um gato passando em cima do muro, elas o acompanham até o gato pular para o outro lado. (Diário de Campo, 18/09/12)

Fotografia 50 – Luciane com seu irmão no parque.



Fonte – Pesquisadora, 27 nov. 2012.

Embora o parque possibilite o encontro entre as crianças de outros grupos, sobretudo entre irmãos, para brincar, matar a saudade, ficar juntos e cuidar, ainda acontece práticas que limitam ou negam esses encontros, com o único fim de manter a ordem e que, por terem uma carga de atendimento de 12 horas diárias, possam ter poucos momentos de encontro durante aquele dia, como pode ser observado no episódio abaixo.

A professora Juliana está distribuindo no parque as amoras colhidas da árvore. Henrique encontra sua irmã, oferece uma amora para ela e diz: *Come, é gostoso*. A professora dela logo diz: *Não Henrique, porque depois ela fica chorando, agora ela tem que brincar com os amiguinhos dela*. Ela pega a mão da menina e a leva para outro lado. (Diário de Campo, 24/10/12)

Retornando a reflexão da área externa ampla, esta amplitude passou a ter uma delimitação em virtude da segurança das crianças, segundo a diretora e profissionais da creche. Sobre este item, segurança, o documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (2009) e a produção científica recente (Souza, 2009; Garcia, 2008; Blower, 2008; Souza, 2008) pronunciam que os espaços devem garantir a segurança das crianças, porém, mesmo sendo fundamental, a preocupação com os aspectos de segurança não deve “impedir as explorações e iniciativas infantis.” (BRASIL, 2009, p. 50)

Observei que foram colocadas cercas no entorno sul e oeste da creche, como forma de segurança para que as crianças não se aproximassem do portão de acesso da creche. Segundo a diretora, a segurança é necessária devido ao grande fluxo de pessoas, porém impossibilitou o uso do campo de futebol quando as crianças desejassem, pois sua entrada ficou entre estas duas cercas, como por ser verificado no episódio a seguir.

Eu caminho pelo parque com Suellen e Julia, chegamos ao encontro do Gabriel e do Daniel, que estão próximos da cerca. Neste momento percebo que foram colocadas cercas nos dois extremos que davam acesso ao portão de acesso da creche. Suellen olha para mim e diz: *Colocaram esse portão*. Gabriel imediatamente afirma: *Eu pulo a cerca lá para o outro lado*. Eu então pergunto: *O que você quer fazer do outro lado?* Gabriel responde: *Eu quero jogar futebol!* Ele se refere à entrada do campo de futebol, pois esta ficou entre as cercas,

portanto sem acesso livre das crianças. Enquanto conversávamos, Daniel sai. Porém ao perceber que Daniel está do lado do outro lado da cerca, Gabriel faz uma cara de surpreso e questiona: *Daniel, como tu passou?(sic)* Daniel conta: *Pelo Muro!* Na verdade, Daniel entrou na sala e percorreu o corredor principal da creche, indo até o lado de fora. Daniel corre e sai do campo de futebol, enquanto Suellen, Julia, Gabriel e eu permanecemos no outro lado da cerca olhando. Porém, a janela da secretaria fica ao lado da cerca. Nesse momento uma profissional, que ouve toda movimentação das crianças, solicita para que Daniel retorne para o parque. Daniel então volta correndo para dentro da creche. (Diário de Campo, 06/08/12).

Sobre este assunto, segurança *versus* controle, Lima (1989, p. 10-11) apresenta importantes contribuições para refletir:

Há, em todos os lugares, como que a obsessão do controle que perpassa todos os nossos comportamentos adultos com relação à criança; precisamos sentir-nos donos da situação, ter presente todas as alternativas que a criança poderá escolher, porque só assim nos sentiremos seguros. A liberdade da criança é a nossa insegurança, enquanto educadores, pais ou simples adultos, e, em nome da criança, buscamos a nossa tranquilidade, impondo-lhes até os caminhos da imaginação.

O episódio apresentado acima evidencia que o que as crianças querem é também brincar no campo de futebol, durante toda a pesquisa suas idas eram frequentes, porém repetidas vezes os adultos retiravam as crianças.

Algumas crianças de outros grupos brincam no morro, três meninos abrem o portão e

correm em direção ao campo de futebol, as outras crianças que estavam brincando ao perceberem também correm para lá. Lucas, Gabriel e Daniele que estavam por perto, observam o movimento das crianças. Gabriel diz: *Vamos lá também*. Os três correm para o campo de futebol. As crianças brincam com as toras de madeira, escalam o cercado e sentam para brincar na areia. As crianças brincam no campo em torno de 20 minutos, até uma professora ver e gritar: *Todo mundo passa pra cá*. A professora abre o portão e as crianças se dirigem para o lado de “dentro” do parque. (Diário de Campo, 24/09/12)

Gustavo, Daniel e Carlos estão brincando de super-herói no parque. Daniel está com uma máscara e corre atrás de Carlos e Gustavo. Os dois fogem correndo por todo o parque, mas ao chegarem no portão, que limita a passagem das crianças, eles sobem na cerca e pulam para o outro lado, conseguindo fugir do Daniel. Porém ao chegarem do outro lado, encontram com um profissional, que imediatamente diz: *Pode voltar para o parque*. Gustavo e Carlos então sobem novamente para pular de volta ao parque, mas o profissional diz: *Desce daí, eu abro*. Ele então abre o portão e os coloca para “dentro” do parque. Os três saem correndo e Carlos diz para Daniel: *Mata ele!* Eles sobem no muro e seguem andando, pulando e lutando. (Diário de Campo, 17/10/12)

A sequência de imagens das Fotografias 51, 52 e 53 torna visível o esforço de Carlos, Gustavo e Mário para entrar no campo de futebol. Particularmente neste dia, nenhum adulto percebeu que os três estavam no campo, mas sabendo que não é permitido ficar sem a presença de um adulto, eles agiram rapidamente, criando um

ajustamento secundário para satisfazerem a vontade de ocupar o campo de futebol.

Fotografia 51– Carlos e Gustavo entrando no campo de futebol.



Fonte – Pesquisadora, 4 set. 2012.

Fotografia 52 – Mário não consegue entrar no campo de futebol.



Fonte – Pesquisadora, 4 set. 2012.

Fotografia 53 – Carlos e Gustavo retornando do campo de futebol para o parque.



Fonte – Pesquisadora, 4 set. 2012.

Fotografia 54 – Pulando a cerca.



Fonte – Pesquisadora, 12 set. 2012.

No cotidiano da creche, este *lugar* não era “aberto” para as crianças irem sozinhas. Apesar disso, as crianças criam diferentes estratégias para ocupar o campo de futebol. Embora fossem rápidos os momentos em que permaneciam no campo de futebol sem um adulto, era evidente a satisfação de estar lá, pois corriam, pulavam, brincavam

na areia, subiam no monte de areia e nas toras de madeiras que havia no campo.

Apesar do campo de futebol não ser usado livremente pelas crianças, durante a pesquisa observei uma ação intencional das professoras em qualificar e oportunizar brincadeiras no campo de futebol. Isto pode ser percebido na Fotografia 54, na qual a professora Juliana organiza, juntamente com as crianças, propostas variadas neste espaço: espaços circunscritos com tapete e mobiliários para brincadeira de faz de conta, baldes e pás, confecção de pipas com jornal e pista de carrinhos. As crianças permaneceram durante toda a manhã envolvidas com as brincadeiras, fazendo suas próprias escolhas. Também ao longo da pesquisa, observei propostas dos professores de educação física com os grupos de crianças e o uso de outros professores com seus grupos, de modo a qualificar o campo de futebol.

Fotografia 55 – Propostas de brincadeiras no campo de futebol.



Fonte – Pesquisadora, 8 ago. 2012.

Estas observações sobre as manifestações das crianças para ocupar o campo de futebol provocam alguns questionamentos que merecem reflexões: como garantir que os lugares da creche possam ser ocupados e explorados pelas crianças? O parque é tão extenso que faltam professores para “olhar-vigiar” toda sua extensão? Delimitar o parque de modo que o campo de futebol ficasse sem acesso livre das crianças foi uma maneira para concentrar as crianças em um mesmo local? Esta delimitação foi pensada para facilitar o trabalho do adulto no parque?

É consenso entre os pesquisadores (Oestreich, 2011; Amorim, 2010; Martins, 2010; Souza, 2009; Garcia, 2008; Blower, 2008; Carvalho, 2008), como indicativo de qualidade, quando se referem às áreas externas a projeção de sombras, sugerindo árvores ou áreas cobertas como forma de cuidado às crianças.

Fica evidente na creche pesquisada a preocupação dos profissionais com esta questão, pois, como evidenciado por Oestreich (2011, p. 160), “[...] na própria execução do projeto, o espaço externo foi tratado como algo à parte [...] a não previsão da plantação de árvores, implicando na ausência de sombra”.

Embora o projeto de arborização previsse o plantio de algumas árvores, a Diretora relatou que a creche foi entregue somente com grama. Segundo ela, foi necessário o envolvimento de todos para buscar doação de mudas. Os esforços por parte dos profissionais e crianças em garantir uma área externa arborizada é manifestado também na fala de Suellen: *Essa é a plantinha, a gente deixa quietinha*, referindo-se para não mexer ou arrancar, pois é necessário deixá-la crescer para que faça sombra no parque.

São 14h10, as crianças já lancharam e agora seguem para o parque. Algumas crianças saem correndo na frente, outras esperam pela professora Juliana na sala, pois precisam organizar os brinquedos que estão no chão para que as profissionais dos serviços gerais possam limpar a sala. Julia pega na minha mão e sai comigo para o parque. Ela se espanta assim que sai da sala: *Olha nasceu!*, apontando para algumas mudas de plantas enterradas na grama, entre a calçada e a areia do parque. Então pergunto: *Você sabe por que plantaram aqui? Eu não*, responde ela, e continuamos caminhando pelo parque. (Diário de Campo, 06/09/12)

Fotografia 56 – Crianças plantando mudas de árvores.



Fonte – Pesquisadora, 6 set. 2012.

Importa destacar que, apesar de existir no parque uma área coberta para trabalhos manuais projetando sombra, isto não significava a garantia de um local fresco e agradável em toda a extensão do parque. Foram vários episódios registrados em que as crianças não suportavam o calor do parque e elas reconhecem o quanto o excesso de sol causa danos a saúde da pele.

O dia está com um lindo sol e as crianças estão no parque. Eu estou encostada em um pequeno rastro de sombra. Gabriel passa por mim correndo, para, volta em minha direção esfregando as mãos no rosto e diz: *Mauricia eu coloquei o meu protetor solar*. Eu comento com Gabriel: *Eu me esqueci de colocar o meu, e hoje tem muito sol, né?* Ele me recomenda: *Tem que ir à sombra*. Então eu digo: *Mas não tem sombra Gabriel*. Ele me olha e hesitando um pouco aponta para o muro e fala: *Lá tem, Mauricia*. Eu digo: *Mas lá eu vou ter que ficar bem encostada no muro*. Ele balança os ombros e sai correndo. (Diário de Campo, 29/08/12)

Hoje o dia está quente. As crianças estão no parque. Roberto me convida: *Vamos sair do sol?* Digo para ele: *Mas não tem sombra aqui no parque.* Roberto me explica: *Não, vamos na sala beber água, nos refrescar. Na sala também é mais fresquinho, tem sombra.* Então respondo *Tá bom!* e seguimos para sala (Diário de Campo, 28/11/12)

Roberto e Caroline andam pelo parque chegando ao meu lado. Roberto pede: *Vamos achar uma sombra?* Pergunto a ele: *Onde tem?* Caroline aponta e diz: *Ali!* indicando para dentro da sala. (Diário de Campo, 04/12/12)

Fotografia 57 – Gabriel passando protetor solar.



Fonte – Pesquisadora, 4 dez. 2012.

Fotografia 58 – Suellen passando protetor solar em Gustavo.



Fonte – Pesquisadora, 4 dez. 2012.

Durante a pesquisa, outra tentativa por parte dos profissionais da unidade em qualificar o espaço do parque era em dias de sol criar de imediato uma sombra com um largo pano, como pode ser vista na imagem da Fotografia 59. Nestes dias, observei professoras e crianças sentadas a sombra brincando na areia, pouco visto em dias em que não havia esta tenda, pois o sol incide em toda extensão do parque.

Fotografia 59 – Tenda no parque para criar sombra.



Fonte – Pesquisadora, 27 nov. 2012.

Mesmo com o plantio de algumas mudas feitas ao longo desta pesquisa, ainda demorará um longo tempo para que as árvores façam sombras no parque, portanto, as crianças continuarão no sol. Por isso, é incontestável que na entrega da instituição de educação infantil à comunidade sejam também previstas árvores de maior porte já plantadas na área externa, para garantir o bem estar de todos em dias quentes.

O fascínio das crianças pelo parque, como apontado por algumas pesquisas (Martins, 2010; Garcia, 2008; Jabur, 2008; Carvalho, 2008), apresenta-o como espaço de liberdade, *lugar* onde as crianças estão menos sujeitas às regras disciplinares dos adultos e, portanto, *lugar* de movimento do corpo, de explorar, descobrir e de interagir com outras crianças. As crianças no parque correm, sobem, descem, pulam e desafiam os próprios limites.

O conjunto de fotografias seguintes revela alguns episódios observados no momento do parque. Demonstra ainda que as crianças buscam no parque obstáculos para subir e pular, desafiando e explorando os movimentos corporais, caracterizando ainda mais o parque como um *lugar* de liberdade e de movimentar-se.

Fotografia 60 – Subindo na árvore.



Fonte – Pesquisadora, 11 set. 2012.

Fotografia 61 – Engatinhando no muro.



Fonte – Pesquisadora, 12 set. 2012.

Fotografia 62 – Andando pelo muro.



Fonte – Pesquisadora, 15 ago. 2012.

Fotografia 63 – Tentando subir na árvore.



Fonte – Pesquisadora, 4 set. 2012.

Fotografia 64 – Escalando a estrutura do balanço.



Fonte – Pesquisadora, 6 nov. 2012.

Fotografia 65 – Subindo na estrutura do varal.



Fonte – Pesquisadora, 28 set. 2012.

Pude observar episódios em que as professoras ofereciam as refeições no parque. Estas situações, assim como no caso da sala dos professores, revelam práticas pedagógicas que não se limitam a usar os espaços apenas como o único objetivo que lhe é cabível.

As crianças tomam seu lanche na rua. O espaço é organizado com colchonetes para as crianças sentarem. São oferecidas frutas. Carla diz: *Muito legal a gente comer aqui na rua, né?* Carla e Gisele deitam nos colchonetes e comem deitadas. Os outros ficam sentados. As professoras também sentam e comem com as crianças. (Diário de Campo, 18/09/12)

Chego na sala, as crianças estão brincando. A Professora Juliana pede: *Quem pode me ajudar a levar cadeiras lá para rua? Nós vamos tomar café hoje no parque.* Algumas crianças ajudam a levar, outras levam as toalhas. A mesa está organizada com toalhas coloridas e vasos com água e flores. As crianças sentam e gritam: *Piquenique, piquenique!* José e Carla mexem no vaso. Outras conversam. Miguel pergunta: *Vai demorar muito?* A professora em seguida traz uma bandeja com todos os tipos de frutas. Ela pede ajuda: *Daniele e Gabriela vêm me ajudar a trazer o resto.* Professora Camila e a professora Morgana cortam as frutas. As crianças começam a comer. Daniele e Gabriela voltam com copos e pão. A professora Juliana traz suco, café com leite e queijo. Samuel em seguida pede para ela: *Coloca uma música prof.* A professora Juliana responde: *Vou pegar.* Em seguida ela volta com o som e liga. É feito queijo quente e frio, tem frutas picadas, suco. *Que gostoso, vocês comendo aqui no parque,* diz uma professora que passa por ali. O café se estende até 09h40. Algumas crianças vão saindo, outras permanecem até o final. Depois, crianças de outros grupos também sentam e comem frutas. As mesas são deixadas na rua para também almoçarem fora. Durante a manhã algumas crianças sentam e brincam com loucinhas na mesa. (Diário de Campo, 06/11/12)

O fato de ser uma prática incomum, comer fora do refeitório, causou olhares e aproximações, sobretudo das crianças de outros grupos, que sentam e novamente tomam café. Ter um *lugar* organizado, com toalhas e flores, chamou a atenção das crianças, elas vibraram: *Piquenique, piquenique!* Indicando que estavam gostando da ideia. Não estar no refeitório, proporcionou ainda um café mais prolongado e

tranquilo, sem a correria do dia a dia de comer e sair para outro grupo vir.

Ao retomar as indicações de qualidade para o espaço externo, o parque, busco apresentar a partir das manifestações das crianças tais indicativos. Assim, é possível perceber o predomínio das ações de subir em algo no parque e, por esta razão, o parque configura-se como um *lugar* de liberdade para o movimento corporal, mas também um *lugar* de liberdade de ações e brincadeira, onde o adulto não tem controle sobre tudo nem todos.

5. CONSIDERAÇÕES, até este momento, FINAIS.

Fotografia 66 – Henrique, Gabriel e Gustavo medindo a qualidade da experiência.



Fonte – Pesquisadora, 1 out. 2012.

Escrevo aqui as considerações finais, lembrando que, como diz o próprio título, *Considerações, até este momento, Finais*, por considerar que um estudo é marcado por sua temporalidade histórica. Ao iniciar esta pesquisa, pretendia analisar a constituição dos espaços como *lugares das crianças* a partir dos modos de ocupação, ações e relações entre as crianças e com os adultos nos espaços da creche. Também, considerar as indicações que as crianças apresentam neste processo como indicadores confrontando-os com os critérios de qualidade dos espaços para a educação infantil apresentados nos documentos oficiais e na produção científica recente no Brasil. Objetivava ainda conhecer os modos como as crianças ocupam os espaços da creche e evidenciar as relações sociais estabelecidas entre crianças e adultos e entre as próprias crianças nos diferentes espaços. Em meio a esses objetivos, envolvia ainda identificar como são utilizados os espaços da creche pelas crianças e pelos adultos, a fim de subsidiar a prática educativa.

Ao finalizar a escrita deste trabalho, reflito sobre o caminho percorrido de toda trajetória do mestrado, e da minha constituição como pesquisadora, e compreendo os limites e dificuldades que enfrentei e que conseqüentemente foram limitadores desta escrita: um curto tempo de formação no âmbito mestrado; uma não familiaridade com pesquisa, sobretudo com crianças; um aprofundamento no estudo da infância que pudesse contribuir ainda mais em um rigor teórico e exercitar o olhar sensível para as sutilezas infantis; um esforço no estudo das metodologias da pesquisa com crianças, de modo a exprimir as manifestações das crianças; uma preocupação com a ética durante todo o processo de pesquisa de campo e no tratamento e publicação dos *dados gerados*; um empenho em analisar e traduzir todo o material empírico buscando a articulação necessária com o referencial teórico.

Iniciei estas considerações finais apresentando a Fotografia 66, pois considero que a qualidade do espaço da creche é resultado do tamanho das experiências das crianças, as quais devem ser adotadas como indicativos de qualidade na Educação Infantil. Tal afirmativa e compreensão foram se consolidando na medida em que manuseava o material empírico, refletia e ampliava minhas leituras e, enfim, resulta nesta escrita.

A busca por investigar tais objetivos passou, primeiramente, pelas leituras da produção científica recente no Brasil, apresentada no capítulo 1, o que contribuiu para o conhecimento produzido até o momento sobre a temática. Ao finalizar estas leituras, organizei no Quadro 6 as indicações de qualidade que tais trabalhos apresentam, estas se somando aos documentos nacionais e às indicações das próprias crianças, para ampliar e complementar as indicações de qualidade para os espaços.

Para aprofundar minhas reflexões sobre a temática *Qualidade da Educação Infantil*, busquei em Zabalza (1998); Bonsioli (2004); Dahlberg et al. (2003) e o documento Indicadores da Qualidade na Educação (Brasil, 2007), listados no capítulo 2, aos quais destaco suas perspectivas. Afinando ainda mais a temática, *qualidade dos espaços da Educação Infantil*, direcionei meus estudos para os documentos nacionais e municipais que abordavam o tema, de modo que estes traçaram cronologicamente o debate nacional. Por fim, ainda neste capítulo, apresentei as teorias que contribuíram para refletir sobre diferentes dimensões do espaço como condição da qualidade.

Foi mediante o estudo da teoria de Escolano e Frago (1998) que se tornou possível refletir sobre diferentes concepções de espaço e *lugar*. O espaço é projetado, o *lugar* se constrói a partir da ocupação do

espaço e do seu uso. “Constrói-se a partir do fluir da vida e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído”. (ESCOLANO; FRAGO, 1998, p. 61)

Assim, o *lugar* se constitui a partir da ocupação, do usar, significar e das relações estabelecidas entre crianças e adultos com o espaço e entre eles. As crianças, ao se apropriarem do espaço da creche, o transformam em um *lugar* de vida, de brincadeira, de cor, de movimento, de expressão, um *lugar da criança*. Assim, pode-se afirmar que, os espaços da creche comunicam os sentidos e significados daqueles que habitam, adultos e crianças, particularmente para as crianças, são *lugares* para viver intensamente a infância.

Como foi possível demonstrar no capítulo 4, os modos de ocupação, utilização e relações das crianças nos espaços da creche são para além da descrição arquitetônica e do que o adulto sugere. Assim, é possível afirmar a manifestação de uma *ordem emergente* das próprias crianças que coexiste e se contrapõe à *ordem institucional vigente*. Ao analisar os episódios do corredor, é possível demonstrar a constituição de um *lugar* extensivo à sala, onde a dimensão corporal envolve toda a sua extensão, para correr, brincar, andar de moto. Enfim, uma *ordem própria das crianças*, que se manifesta em movimentos de ruptura, diferenciando-se e se contrapondo à *ordem adulta* para o corredor, a qual ainda prevalece o controle do corpo, andando em fila de forma organizada.

Organizei o material empírico em um grande eixo central, *A constituição dos lugares: o espaço da creche que se qualifica*, dentro deste grande eixo, defini três categorias gerais: *as ações dos professores*, *as ações das crianças* e *o compartilhamento das ações entre professores e crianças*. A partir dessas três categorias, foi possível verificar os modos como as crianças ocupavam e agiam nos espaços, revelando como se relacionam com ele, tornando-o *lugar*, um *lugar das crianças*.

Na primeira categoria, *o espaço da creche que se qualifica... nas ações dos professores*, os dados mostraram como a ação pedagógica planejada e intencional qualificaram os espaços do refeitório, sala multiuso e sala dos professores, de modo a ampliar e diversificar as experiências das crianças. Para o refeitório os documentos oficiais apresentam indicativos para garantir um padrão mínimo de qualidade em sua estrutura física, apesar da creche pesquisada estar de acordo com a legislação vigente. Minhas observações revelaram que o refeitório também é um *lugar* de encontro, de assegurar o sentido de

pertencimento, de movimentar, de participar, de conversar. Assim, as possibilidades de experiências significativas no refeitório poderão ser ampliadas quando nós, professores, **direcionarmos o foco para além do uso rotineiro de alimentação, considerando no planejamento e respeitando as manifestações das crianças.**

Os documentos oficiais e a produção científica recente sugerem um espaço que garantam o contato com livros e outros materiais. Na creche este espaço é denominado de sala multiuso. Neste espaço, o *lugar* da fantasia se constitui na medida em que as crianças selecionam e leem um livro, usam uma fantasia, circulam livremente pela sala multiuso, ajeitam seus corpos para ler e assistir um filme, enfim um ***lugar onde as crianças têm liberdade e autonomia para fazer suas próprias escolhas.***

A princípio, a sala dos professores não era alvo das minhas observações, porém, ao organizar e agrupar o material *gerado*, dois episódios são destacados. Embora sejam apenas dois, uma quantidade pequena para uma pesquisa científica, fica constatado que esse número é resultado dos limites de acesso e experiências das crianças na sala dos professores. Por este motivo é possível perceber a carência de pesquisas que revelam a dicotomia entre estes dois mundos: sala dos professores e creche. As manifestações das crianças na sala dos professores sugere que **a diversificação de espaços é indício de qualidade para uma rotina estrutural que ainda prevalece.**

A segunda categoria foi *o espaço da creche que se qualifica... nas ações das crianças*, evidenciado nos espaços do corredor, do banheiro e da horta. Por meio das manifestações das crianças, foi possível verificar outro significado dado por elas a estes espaços, significado este que difere do dos adultos. As crianças rompem com o uso meramente funcional dos espaços e os transformam em *lugares* únicos.

Por meio da análise da produção científica recente destaca-se o trabalho de Gobbato (2011), em que apresenta as possibilidades que o corredor oferece para um grupo de bebês. Com exceção desta pesquisa, todos os demais trabalhos analisados apresentam a descrição do corredor na sua forma estrutural dentro da instituição. Assim, considero a necessidade de aprofundamento sobre essa questão. As manifestações corporais das crianças no corredor revelaram que este espaço, considerado como espaço de passagem, constitui-se como um *lugar* para correr, brincar, divulgar as produções, um **espaço que pode ser usado e ocupado como extensão da sala.**

Considerando as especificidades físicas das crianças, o banheiro da creche pesquisada responde às exigências dos documentos legais, mobiliários adequados para esta faixa etária, altura e tamanho. No início da pesquisa, desconsiderava o banheiro como possibilidade de espaço de pesquisa. Porém, embora sendo uma professora que fazia pesquisa, não percebia este espaço era utilizado para além de seu uso convencional. Por isso me surpreendi ao ver uma organização própria das crianças para usar e ocupar o banheiro. As crianças me apontaram o quanto é significativo estarem sozinhas no banheiro, pois o que procuram é um espaço para conversar, brincar, trocar os sapatos e brincar com água, **longe dos olhos vigilantes dos adultos, enfim um lugar de privacidade.**

Ao longo da pesquisa, a horta foi me revelando como um *lugar das crianças*, embora seja um espaço que vincule a presença do adulto pelo fato de direcionar atividades pedagógicas que abarquem a temática “Alimentação Saudável”. Na creche pesquisada, a horta era ocupada cotidianamente por todas as crianças da instituição, com isso elas indicam a sua **necessidade de um espaço para apreciar a Natureza**, ou seja, um *lugar* reservado para estes momentos: um *lugar* para procurar bichos, para sentir novos aromas, para contemplar a beleza das flores, experimentar novos sabores, para tocar na terra e um *lugar* para simplesmente passear entre os canteiros.

Por fim, a terceira categoria é *o espaço da creche que se qualifica... no compartilhamento das ações entre professores e crianças*. O pátio coberto e o parque são os espaços que unem a participação ativa destes dois sujeitos, de modo a qualificá-los. No pátio coberto o planejamento das professoras e as ações das crianças revelaram que este **espaço é propício para uso cotidiano, como lugar multiuso**, para brincar, correr, criar e como expansão do espaço da sala.

As análises do material empírico tornaram visíveis as ações das crianças e adultos de modo a qualificar o espaço do parque. Desde o primeiro dia de pesquisa, a questão da incidência solar perseguiu meus registros, crianças e adultos incomodados com o forte calor, manifestavam a necessidade de **entregar a obra com árvores de maior porte**. Os esforços por parte dos profissionais amenizavam o problema, porém não resolviam de forma definitiva. O parque constitui-se como *lugar* de encontro com os pequenos e irmãos, de subir, correr, brincar. O predomínio das ações das crianças em subir em algo revela a **intensidade que o parque é para o corpo**, contrapondo-se ao espaço da sala, onde a própria limitação do tamanho do espaço os impede de explorar e desafiar a si mesmos.

Ao apresentar esses resultados, minha hipótese de que nos modos de ocupação, ação e relação das crianças no espaço da creche, elas criam estratégias para constituir *lugares* que são diversos daqueles indicados como critério de qualidade do espaço, se confirma. Pois, embora os documentos oficiais definam a qualidade na sua dimensão arquitetônica, as crianças apontaram suas capacidades de criar e recriar novos modos de saberes e usos dos espaços, tornando-os seus *lugares* e legitimando-os como critério de qualidade para os espaços.

Cabe ressaltar que muitos assuntos ainda precisam ser questionados, investigados e respondidos, visto que não foi possível aprofundar, mas permearam durante o processo desta pesquisa. Entre os temas para os quais julgo necessárias novas pesquisas destacam-se: o espaço do banheiro, pela ausência de estudos e por entender que as crianças possuem uma organização própria para ocupá-lo, dentro dele há um submundo, diferente dos demais espaços da creche; a constituição dos *lugares* de bebês na creche, a pouca produção sobre a temática dão indício da necessidade de estudar os bebês nos espaços coletivos da creche, de modo a compreender os seus modos de ocupação e as relações que estabelecem com os espaços; a caracterização dos espaços das instituições de Educação Infantil no Estado de Santa Catarina, de modo a integrar uma pesquisa maior do NUPEIN ainda em andamento, que tem como objetivo mapear a formação dos profissionais da área no Estado. Avalio ainda serem necessárias mais pesquisas que apontem a constituição dos *lugares* a partir da perspectiva das próprias crianças, a fim de aprofundar os estudos sobre qualidade dos espaços.

Finalizo esta escrita destacando que durante todo o processo de pesquisa e a construção desta dissertação, eu e todo este processo da composição da escrita nos transformamos. Eu por permitir uma influência direta das questões que se referem à qualidade dos *lugares* da creche, tornando-me uma profissional mais sensível às manifestações das crianças; a dissertação por possibilitar a outros professores compreender os espaços da creche a partir das indicações das crianças também como um *lugar* para correr, encontrar, contar, pular, desafiar, explorar, participar, dançar, um *lugar* para viver, um *lugar* onde tudo é (ou deveria ser) de novo possível. O sentimento nestas últimas palavras é que não se terminou ou esgotou o assunto, mas apenas começamos a desvelar e compreender os modos como as crianças ocupam, agem e se relacionam com e nos espaços da creche, pois *o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche:** que lugar é este? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

_____. Creche e pré-escola é “lugar” de criança. In: MARTINS FILHO, Altino José. (org.) **Criança pede respeito:** temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 63-75

_____. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil.** Tese (Doutorado em estudos da Criança) Universidade do Minho - Instituto de Educação. Portugal, 2010.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** Tradução Alfredo Bossi – 5º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, Alda Judith. A “Revisão da Bibliografia” em Teses e Dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, nº 81, p.53-60. Maio/1992.

ANGELO, Adilson. **A pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da educação da infância.** Anais 1 – Congresso Internacional de Pedagogia Social/Março 2006. Disponível em:
http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=msc000000092006000100001&script=sci_arttext

AMORIM, Marcelo Otávio de. **As unidades municipais de educação infantil em Belo Horizonte:** investigação sobre um padrão arquitetônico. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa, vol. 13)

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel:** o pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A organização do ambiente. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, p.119-135, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis E. (org.) **Educação Infantil**: pra que te quero? – Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79

BARBOSA, Silvia. “O que você está escrevendo?” – Na pesquisa com crianças, o exercício de compreender e ser compreendido. In: KRAMER, Sonia. (org.) **Retratos de um Desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009. p.24-35

BARBOSA, Silvia Neli Falcão et all. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.) **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p.79-101

BATISTA, Rosa. **A rotina do dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

_____. A rotina na Educação Infantil. In: SANTA CATARINA. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. **Síntese da Qualificação da Educação Infantil**. Florianópolis: SME/PMF, 2000.

_____. A rotina na Educação Infantil: espaço acolhedor de emancipação das crianças. In: **Periódicos Zero a Seis**, nº 18, agosto/dezembro, p. 53-67. 2008.

BLOWER, Héliide C. Steenhagen. **O lugar do ambiente na Educação Infantil**: um estudo de caso na Creche Doutor Paulo Niemeyer. (Mestrado em Arquitetura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002. p.20-28

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. Tradução Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi – 9ª edição – Porto Alegre: Artmed, 1998.

BONDIOLI, Anna. (org.). **O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

BORGES, Paulo Humberto Porto. **Imagem e representação**. Trabalho apresentado na Sessão Temas Livres INTERCOM, 2004.

BRAGA, Luiza Rachel dos Santos. **Projeto de creche e pré-escolas municipais e o papel do arquiteto no serviço público**: estudo de caso em Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

_____. **Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 2ª edição, 2009a.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação**. Ação Educativa, UNICEF, PNUD, INEP-MEC (coordenadores). – São Paulo: Ação Educativa, 2007. 3ª edição ampliada.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros Básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a. 1 encarte.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, Vol. I e Vol.II. 2006b.

_____. Parecer CNE/CEB nº 20/2009 – **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF 2009b.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Brasília D. F., 2001.

_____. **SÉRIE ESTADO DO CONHECIMENTO Nº 2 – Educação Infantil (1983-1996)** Organização: Eloisa Acires Candal Rocha (Coord.), João Josué da Silva Filho, Giandréa Reuss Strenzel. – Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2001.

_____. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil.** Brasília, MEC/COEDI, Vol.I e Vol.II. 1998.

BRASIL, Marizete Rossana Aparecida. **O Espaço Pedagógico:** um olhar a partir das políticas públicas para a Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2010.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações Sociais em um Contexto de Educação Infantil:** um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. Doutorado (Tese em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, vol.36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006

CARIA, Telmo. A Construção Etnográfica do Conhecimento em Ciências Sociais: reflexividade e fronteiras. In: CARIA, Telmo (org.) **Experiência Etnográfica em Ciências Sociais.** Edições Afrontamento. 2002. p.9-20

CARVALHO, Mara Ignez Campos de. Comportamentos de crianças pequenas em creches e arranjo espacial. **Temas em Psicologia**, vol.6, nº2, p. 125-133, Ribeirão Preto, 1998.

CARVALHO, Maria Ignez Campos de; PADOVANI, Flávia H. Pereira. **Agrupamentos preferenciais e não-preferenciais e arranjos espaciais nas creches**. Estudos de Psicologia, 2000. p. 443-470.

CARVALHO, Mara Ignez 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**. 5º ed. – São Paulo: Cortez. p.107-130, 2001.

CARVALHO, Mara Campos de, MENEGHINI, Renata. Arranjo Espacial na Creche: Espaços para Interagir, Brincar Isoladamente, Dirigir-se Socialmente e Observar o Outro. Revista **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol.16, nº2, p. 367-378. Porto Alegre, 2003.

CARVALHO, Telma C. Piochioli de. **Arquitetura escolar inclusiva: construindo espaços para Educação Infantil**. (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo/ São Carlos, 2008.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das Reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.329-348, set. 2002.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, 2005.

COTRIM, Nevione. **O espaço na educação infantil: entre tensões e concepções**. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2010.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. As imagens na Educação Infantil: Uma abordagem a partir da Cultura Visual. **Revista Zero a Seis**. Florianópolis, nº 19 – janeiro/julho. 2009. p. 26-42

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. **Caderno de pesquisa**, v. 38, n. 134, p.293-303, maio/ago. 2008.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectiva pós-moderna. Tradução Magda França Lopes – Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIAS, Karina Sperle. Formação estética: Em busca do olhar sensível, In: Kramer, Sonia et al (org.) **Infância e Educação Infantil** . Campinas: Papirus, 1999. p. 175-201

ESCOLANO, Agustín; FRAGO, Antonio Viñao. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: GOULART, A. L.; PALHARES, M. S. **Educação Infantil Pós-LBD**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados – 4º ed., 2003.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. Pedagogia do Lugar: pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Territórios da Infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. 2º ed. – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3º ed., 1999.

FERREIRA, Manuela. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes(s) das crianças no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, p. 55- 104, 2004.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Resolução Conselho Municipal de Educação nº 01/2009** – Florianópolis, 2009.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora, 2010.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria municipal de Educação. **Portaria de Matrícula nº 202/2011** – Florianópolis, 2011. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/23_11_2011_18.14.01_4bce12f8d13bd8af7f4f78719b7ac592.pdf

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2012.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.229-281

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 7ªed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOX, Geoff; GIRARDELLO, Gilka. A narração de histórias na sala de aula. In: GIRARDELLO, Gilka (org.). **Baús e chaves da narração de histórias**. Florianópolis: SESC/SC, 2006. p. 116-151

FRANCISCO, Zenilda Ferreira de. **“Zê, tá pertinho de ir pro parque?” O tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

GAITÁN, Lourdes. **Sociologia de La Infancia**. Editora Síntesis, Madrid, 2006. (Spanish Edition)

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda. 1999.

GARCIA, Paola. **O espaço e o lugar de educação infantil da rede pública de Petrópolis pelo olhar das crianças**. (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, 2008.

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: _____. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989. p. 13-41

GOBBATO, Carolina. **“Os bebês estão por todos os espaços!”: um estudo sobre a educação de bebês em diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil**. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução Dante Moreira Leite. 7ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva. 2005.

GOOGLE EARTH. Disponível em: <http://www.praiasemflorianopolis.com.br/praias-do-norte/>. Acesso em: 1 ago. 2012.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação Etnográfica com Crianças: teorias, métodos e ética**. Tradução Ana Maria Chaves. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 2003.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo. **Revista Pró-Posições**. Vol. 14, nº 1(40), jan/abr. UNICAMP, Campinas, 2003. p. 197-203

HALL, Edward T. **A dimensão oculta**. Tradução Sonia Coutinho. 2ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1977.

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

JABUR, Mariana Aguiar. **Retratando uma creche: um encontro de olhares e dizeres revelando sentidos para uma Educação infantil de qualidade.** (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto, 2008.

KRAMER, Sônia. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n° 116, p.41-59. Julho/2002

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LESSA, Juliana. **O Espaço Alimentar e seu papel na Socialização da Infância: o caso de uma creche pública.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

LIMA, Mayumi Souza. **A Cidade e a Criança.** São Paulo: Nobel, 1989 – Coleção Cidade Aberta.

_____. **Arquitetura e Educação.** São Paulo: Studio Nobel, 1995.

_____. A criança e a percepção do espaço. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n° 31, 1979. p.73-80.

LOPES, Jader Janer M. O menino que colecionava lugares. (texto adaptado e reescrito) in GOULART, Ligia B.; TONINI, Ivaine M.; MARTINS, Rosa E. M.; CASTROGIOVANNI, Antonio C.; KAERCHER, Nestor A. **O ensino de Geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre: UFRS. 2011.

LORIS, Malaguzzi. **Ao contrário, as cem existem.** Revista Bambini, Bergamo, ano 10, n°. 2, 2004. Tradução livre do original italiano de: Ana Lúcia Goulart de Faria, Maria Carmem Barbosa e Patrizia Piozzi.

LUNA, Sérgio Vasconcelos. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução, elementos para uma análise metodológica. São Paulo: EDUC, 2002.

MARTINS, Rita de Cássia. **A organização do espaço na Educação Infantil:** o que contam as crianças? (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2010.

MENEZES, Cláudia C. Lima Costa. **A organização do espaço de ensinar e aprender na escola de educação infantil do município de Jequié – Bahia.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Conceito de avaliação por triangulação de métodos. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; Souza, Edinilsa Ramos de. (orgs.) **Avaliação por triangulação de método:** abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. p. 19-51

MORAES, Roque. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, nº 2, p. 191-211, 2003.

MOURA, Margarida Custódio. **Organização do Espaço:** contribuições para uma educação infantil de qualidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

NAZÁRIO, João Dimas. **O Acesso de Crianças de Zero a Seis Anos à Educação Infantil de Florianópolis:** uma análise sóciodemográfica de crianças em “lista de espera”. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

OESTREICH, Marlise. **Democratização da Educação Infantil no Município de Florianópolis:** uma análise das “Creches Ampliadas”. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Do outro lado da infância: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lúcia A. (org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 35-42, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil em Florianópolis**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

OSTETTO, Luciana; OLIVEIRA, Eloisa Raquel de; MESSINA, Virgínia da Silva. **Deixando Marcas...** A prática do registro no cotidiano da educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2002. 2ª edição

QVORTRUP, Jens. Macro análise da Infância. In: CRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (orgs.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Tradução Mário Cruz. Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, 2005. p.73-96

RASMUSSEN, Kim. **Places for Children - Children's Places**. Childhood. SAGE Publications. London, Thousand Oaks and New Delhi, Vol 11(2). 2004. p. 155–173. Disponível em: <http://chd.sagepub.com/content/11/2/155>

RICHTER, Ana Cristina. **Sobre a Presença de uma Pedagogia do Corpo na Educação da Infância: retratos e vozes, lugares e tempos da corporalidade na rotina de uma creche**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas: Campinas, SP. 1998.

_____. **Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a educação infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

_____. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.) **A**

criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51

ROSEMBERG, Fúlvia. O Movimento de Mulheres e a abertura Política no Brasil: O Caso da Creche. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 51, p.73-79, nov./1984.

_____. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia A. (org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 63-78, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Tradução: Daysi Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, nº. 91, p. 361-378. 2005a.

_____. Crianças, educação, culturas e cidadania activa. **Perspectiva**. Florianópolis, vol. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005b.

_____. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria de. (orgs.) **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Martins, 2007. p.25-49

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. P.17-39

SAYÃO, Débora. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Ed. Autores associados, Campinas. V.23 nº 2, Jan. 2002, p. 55-67.

SILVA, Andressa Joseane da. **A Organização dos Espaços na Educação Infantil e sua Influência na Expressão Cultural das Crianças de 0 a 3 anos.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2010.

SILVA, Maurício Roberto da. O corpo das crianças em movimento: apontamentos provisórios sobre a cultura corporal na educação infantil. **Revista Múltiplas Leituras**, vol. 3, n. 1, p. 136-164, jan./jun. 2010.

SIMIANO, Luciane Pandini. **Meu quintal é maior que o mundo...** da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar de bebês. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo: Autores Associados, nº 112, p.7-32, março/2001.

SOARES, Natália. **Os direitos das crianças nas encruzilhadas da Proteção e da Participação.** Universidade do Ninho. Instituto de Estudos da Criança. I Encontro Nacional sobre Maus Tratos, Negligência e Risco na Infância e na Adolescência. 2002.

_____. Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância... Os Trincados Trilhos da Acção, da Participação e do Protagonismo Social e Político das Crianças. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, p. 135-161, 2004.

SOUZA, Fabiana dos Santos. **Diretrizes Projetuais para Ambientes da Educação Infantil:** recomendações com base na observação três UMEIS de Belo Horizonte. (Doutorado em Arquitetura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

SOUZA, Tatiana Noronha de. **Qualidade na Educação Infantil:** uma perspectiva ecológica na análise de indicadores em documentos brasileiros e estrangeiros. (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo-Ribeirão Preto, 2008.

SUSIN, Maria Otília Kroeff. **A qualidade na Educação Infantil Comunitária em Porto Alegre**: estudo em quatro creches conveniadas. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

TIRIBA, Léa. Crianças, **Natureza e Educação Infantil**. ANPED, 2006.

_____. Diálogos ente a arquitetura e a pedagogia: educação e vivência do espaço. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Junho de 2008. p. 37-47

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução Lívya de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo IN: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto. Biblioteca das Ciências do Homem. Editora: Afrontamento, 10^o edição, p. 101-128, 1999.

VASCONCELLOS, Vera Maria de. Infância e Crianças visíveis. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria de. (orgs.) **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Martins, 2007. p.7-23

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira – **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

WALTRICK, Rose Elaine de Liz. **O Coordenador Pedagógico na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis**: marcas de uma experiência democrática. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

WUNDER, Alik. **Fotografias como exercício do olhar**. In: 29^a Reunião Anual da associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Grupo de Trabalho 16 - Educação e Comunicação. Caxambu, MG, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-2359--Int.pdf>

ZABALZA, Miguel. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO I – Tabela de pesquisas do levantamento bibliográfico (2006 – 2011)

	Tese/Dissertação e Autor	Instituição	Área
1.	AMORIM, Marcelo Otávio de. As unidades municipais de educação infantil em Belo Horizonte: investigação sobre um padrão arquitetônico. Orientadora: Denise Morado Nascimento	Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais 01/08/2010	Arquitetura e Urbanismo
2.	BLOWER, Hélide Cristina Steenhagen. O Lugar do Ambiente na Educação Infantil: estudo de caso na Creche Doutor Paulo Niemeyer Orientadora: Vera Maria Ramos de Vasconcellos	Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro 01/02/2008	Arquitetura
3.	BRASIL, Marizete Rossana Aparecida. O Espaço Pedagógico: um olhar a partir das políticas públicas para a Educação Infantil Orientadora: Zenilde Durli	Mestrado Universidade do Oeste de Santa Catarina 01/05/2010	Educação
4.	CARVALHO, Telma Cristina Pichioli de. Arquitetura escolar	Doutorado Universidade de São Paulo/São Carlos	Arquitetura e Urbanismo

	inclusiva: construindo espaços para Educação Infantil Orientador: Admir Basso	01/08/2008	
5.	COTRIM, Nevione. O espaço na educação infantil: entre tensões e concepções. Orientadora: Denise Silva Araújo	Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás 01/09/2010	Educação
6.	GARCIA, Paola. O espaço e o lugar de educação infantil da rede pública de Petrópolis pelo olhar das crianças. Orientadora: Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino	Mestrado. Universidade Católica de Petrópolis 01/08/2008	Educação
7.	GOBBATO, Carolina. “Os bebês estão por todos os espaços!”: um estudo sobre a educação de bebês em diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. Orientadora: M ^a Carmen Silveira Barbosa	Mestrado Universidade Federal do Rio Grande do Sul 02/03/2011	Educação
8.	JABUR, Mariana Aguiar. Retratando uma creche: um encontro de olhares e dizeres revelando sentidos para uma Educação	Mestrado Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto 01/02/2008	Psicologia

	infantil de qualidade. Orientadora: Ana Paula Soares da Silva		
9.	MARTINS, Rita de Cássia. A organização do espaço na Educação Infantil: o que contam as crianças? Orientadora: Marynelma Camargo Garanhani	Mestrado Universidade Federal do Paraná 01/07/2010	Educação
10.	MENEZES, Cláudia Celeste Lima Costa. A organização do espaço de ensinar e aprender na escola de Educação Infantil do município de Jequié – Bahia Orientadora: Celma Borges Gomes	Mestrado Universidade Federal da Bahia 01/11/2008	Educação
11.	MOURA, Margarida Custódio. Organização do Espaço: contribuições para uma educação infantil de qualidade. Orientadora: Maria de Fátima Guerra de Sousa	Mestrado. Universidade de Brasília 01/03/2009	Educação
12.	OESTREICH, Marlise. Democratização da Educação Infantil no Município de Florianópolis: uma análise das "Creches Ampliadas".	Mestrado Universidade Federal de Santa Catarina 01/11/2011	Educação

	Orientadora: Roselane Fátima Campos		
13.	SILVA, Andressa Joseane da. A Organização dos Espaços na Educação Infantil e sua Influência na Expressão Cultural das Crianças de 0 a 3 Anos. Orientadores: Ademir Damazio; Maria Isabel Ferraz Pereira Leite	Mestrado. Universidade do Extremo Sul Catarinense 01/03/2010	Educação
14.	SIMIANO, Luciane Pandini. Meu quintal é maior que o mundo...Da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar dos bebês. Orientador: Christian Muleka Mwewa	Mestrado Universidade do Sul de Santa Catarina. 01/12/2010	Educação
15.	SOUZA, Fabiana dos Santos. Diretrizes Projetuais para Ambientes da Educação Infantil: recomendações com base na observação três UMEIS de Belo Horizonte, MG. Orientadores: Paulo Afonso Rheingantz; Vera Maria Ramos de Vasconcellos	Doutorado Universidade Federal do Rio de Janeiro 01/04/2009	Arquitetura

16.	<p>SOUZA, Tatiana Noronha de.</p> <p>Qualidade na Educação Infantil: uma perspectiva ecológica na análise de indicadores em documentos brasileiros e estrangeiros.</p> <p>Orientadora: Mara Ignez Campos de Carvalho</p>	<p>Doutorado Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto 01/02/2008</p>	Psicologia
17.	<p>SUSIN, Maria Otília Kroeff</p> <p>A qualidade na Educação Infantil Comunitária em Porto Alegre: estudo em quatro creches conveniadas.</p> <p>Orientadora: Vera Maria Vidal Peroni</p>	<p>Doutorado Universidade Federal do Rio Grande do Sul 01/10/2009</p>	Educação

ANEXO II – Programa Arquitetônico – PMF/SME/DEINFRA



PREFEITURA MUNICIPAL
DE FLORIANÓPOLIS

Secretaria Municipal de Educação
Diretoria de Infraestrutura



PREFEITURA MUNICIPAL
DE FLORIANÓPOLIS

Secretaria Municipal de Educação
Diretoria de Infraestrutura



Sumário

1. PROGRAMA ARQUITETÔNICO.....ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.	
1.1 SISTEMAS A SEREM IMPLANTADOS:.....	3
1.2 SETOR ADMINISTRATIVO:.....	3
1.3 SETOR PEDAGÓGICO - ALUNOS:.....	3
1.4 SETOR DE ESPORTE/ RECREAÇÃO:.....	4
1.5 SETOR de Alimentação:.....	5
1.6 SETOR DE Serviços:.....	5
1.7 Creche:.....	5
1.8 Criação de veículos:.....	5
1.9 ÁREA EXTERNA:.....	6
2. DETALHES CONSTRUTIVOS:.....	6
3. FONTES DE CONSULTA:.....	6
3.1 LEGISLAÇÃO:.....	6
3.2 Requisitos mínimos:.....	7
3.3 REFERÊNCIAS ADOPTADAS PARA CONSULTA:.....	7
3.4 LETURAS:.....	7
3.5 CONSULTORIAS CONTRATOS:.....	7

PROGRAMA ARQUITETÔNICO



- Iluminação natural predominantemente: voltada(s) esquerda (DE) – Grupo B (1º andar), em edificação destinadas a prestação de serviços de educação “A e B”; 1-16 (sem sector) da área das compartimentos classificados nos “Grupos A e B”; (CO)

- 1.3.2 1 sala de uso múltiplo (35 alunos por sala)
- 1.3.3 Sala de artes (40 alunos por sala) - **Isolamento acústico**
- 1.3.4 Laboratório de **informática** (40 alunos por sala)
 - Isolamento acústico
 - Mesa reclinada no centro
- 1.3.5 Laboratório de Ciências (40 alunos por sala)
- 1.3.6 Sala para Projetos (dança, capoeira, artes marciais, etc.)
- 1.3.7 Sala Multimeios (Ed. Inclusiva)
- 1.3.8 1 Conjunto de BWC's por pavimento:
 - Masculino - 4 vasos/4 mictórios de louça/6 cubas/ trocador/ tanque (tipo inox)
 - Feminino - 4 vasos/4 mictórios de louça/6 cubas/ trocador/ tanque (tipo inox)
- 1.3.9 **Auditorio** – mínimo 0,80m²/ pessoa (DE) - 100 Lugares/ sala de apoio ao cotidiano
 - Isolamento acústico apropriado
 - Ventilação Natural
 - Previsto para ar condicionado
- 1.3.10 **Biblioteca** – (prever layout dos ambientes de modo que fluxo de pessoas seja independente de qualquer direção)
 - Referência/ Setor infantil/ Setor de Literatura/ Setor de pesquisa escolar/ Setor de Periódicos/ Sala de Informática
 - Sala de processamento técnico
 - BWC para funcionários da biblioteca
- 1.3.11 Área pergolada externa (módulos e/ou telhas translúcidas) para laboratório para torça escolar (tipo mandala ou –12 cantos: 142m² corredores = 70cm²)

- Requisitos :**
- 1 bebedouro para cada 150 alunos - -CO
 - **Iluminação em elaboração**

1.4 SETOR DE ESPORTE/ RECREAÇÃO:

- Pátio coberto (área de lazer coberta anexa ao refeitório) –0,50 m² por aluno (mínimo) - Tratamento acústico apropriado - CO
- 1.4.1 Área Descoberta de recreação (3 a 5 m²) aluno abou quadra cimentada de 20 x 30m - DE/ 2,00 m² aluno - CO) - (gramado pavimentação intertravada de concreto)
- 1.4.2 **Gratuito Coberto (necesso para a rua) – com arquibancada e vestiários**
- 1.4.3 Quadra poliesportiva coberta – 600m² (20x30m) quadra=17x27m- Futebol de salão/ handebol/ basquete/volei)



Elaboração: Arquiteta Rachel Braga/ Diretoria de Infraestrutura

1. PROGRAMA ARQUITETÔNICO

(em elaboração: Arq. Rachel /Data 27-9-2012)

1.1 SISTEMAS A SEREM IMPLANTADOS:

- 1.1.1 Sistema de reaproveitamento de água pluvial (reservatórios em pavimento de laje)
- 1.1.2 Sistema de aquecimento solar
- 1.1.3 **Sistema de microgeração de fonte solar fotovoltaica e conexão à rede elétrica**
- 1.1.4 Sistema de sonorização ambiental interfone
- 1.1.5 Sistema híbrido de internet (wireless e cabo na sala de informática)

1.2 SETOR ADMINISTRATIVO:

- 1.2.1 Recepção (espera/ atendimento) Secretaria
 - 1.2.2 Almoço/infantil
 - 1.2.3 Direção com lavabo individual
 - 1.2.4 Coordenação Pedagógica/ Reuniões
 - 1.2.5 Sala Atendimento pedagógico de apoio
 - 1.2.6 Sala de Professores
 - 1.2.7 2 BWC's Exclusivos para Professores - -CO
 - 1.2.8 Depósito material didático-pedagógico
 - 1.2.9 Sala Xerox (reprodução e entrega de materiais)
 - 1.2.10 3 BWC's uso público (feminino, masculino e Del. Físico)
- } Salas próximas (interligadas)

1.3 SETOR PEDAGÓGICO - ALUNOS:

- 1.3.1 X Salas de aula (MAX=35 alunos/ sala - EF)
- sala para professor=250m²
- Área /aluno=1,50m² (CO,DE) /
- 2,50m² * (35 alunos x 1,50m²) (CO)= 55,00m²
- Ventilação cruzada

(CO) Código de Obras de Florianópolis - Lei complementar nº 60/2009 / (DE)Decreto Estadual nº 30.436, de 30-09-1986 (SC)



PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

Secretaria Municipal de Educação
Diretoria de Infraestrutura



- * Mercedes-Benz chassis: LO-812 e LO-915 - transporte escolar até 35 alunos
- 1.8.2 Saída para a rua - largura de 13 m
- 1.8.3 Estacionamento para veículos
- 1.8.4 Acesso para carga e descarga
- 1.8.5 Biciclétario cobertura policarbonato (-60 bicicletas) - escolas
- 1.8.6 Biciclétario cobertura policarbonato (-40 bicicletas)/ Carrinhos de bebê (-50 carrinhos) com cobertura policarbonato ou telhas polipropileno - creches

1.9 ÁREA EXTERNA:

- 1.9.1 **Obra de arte** - A Unidade Escolar deverá ser contemplada com Obra de Arte conforme art. 81 da Lei Complementar nº 001/97. O artista deverá se cadastrar ou estar cadastrado no IPUF (Instituto de Planejamento Urbano). O tema desta obra de arte será sugerido pela fiscalização da Diretoria de Infraestrutura da Secretaria Municipal de Educação PMF. A proposta do Projeto da Obra de Arte deverá ser encaminhada para o Conselho Municipal de Planejamento e Obra Pública (COMOP/PUF) e o processo será encaminhado para a fiscalização da Diretoria de Infraestrutura da Secretaria Municipal de Educação PMF, devendo depois ser aprovada pela Comissão citada acima. (Somente para Unidades Escolares com área igual ou superior a 1.000,00m² (hum milímetros quadrados))

- 1.9.2
1.9.3

2. DETALHES CONSTRUTIVOS:

- 2.1 Paredes de alvenaria = 15cm
2.2

3. FONTES DE CONSULTA:

- 3.1 **LEGISLAÇÃO:**
3.1 Normas técnicas (ABNT) - (atenção para NBR 9500/2004 e NBR 15227/2007)
3.2 CO - Código de Obras de Florianópolis - Lei complementar nº 60/ 2000
3.3 Lei Complementar nº 113/03 da Prefeitura Municipal de Florianópolis (Resíduos Sólidos)
3.5 RDC 216/04 ANVISA (Boas Práticas para Serviços de Alimentação)
3.6 Portaria GMMMS Nº 321/1988 (creches - Ministério da Saúde)

NOME DA UNIDADE

Página 6 de 7



PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

Secretaria Municipal de Educação
Diretoria de Infraestrutura



- 1.4.4 X Quadras poliesportivas descobertas
1.4.5 1 Conjunto de BMC's (próximo às quadras):
 - Feminino - 3 vasos/ 3 cubas/ 2 chuveiros
 - Masculino - 2 vasos/ 3 micrômetros de louça/ 3 cubas/ 2 chuveiros
- BWC Def. Físico - vaso com abertura frontal/ ducha higiênica/ lavatório
- 1.4.6 Sala de Educação Física (próxima às quadras)
- 1.4.7 Parquinho infantil (próximo às quadras)
- 1.4.8 Horto escolar (peço área gramada)
- 1.4.10 Área para atletismo (cancha de areia para saltos, mini pista de atletismo, barras de apoio)

1.5 SETOR DE ALIMENTAÇÃO:

- 1.5.1 Refeitório (mínimo 150 alunos por turno)/ área pergolada externa para leitura
- 1.5.2 1 Cozinha (telhas translúcidas)
 - Masculino - 6 vasos/ 6 cubas;
 - Feminino - 4 vasos/ 4 micrômetros de louça/ 6 cubas;
 - BWC para Def. Físico

1.6 SETOR DE SERVIÇOS:

- 1.6.1 Cozinha (preparo dos alimentos/ cocção/ distribuição/ recepção e lavagem de vasilhas)
- 1.6.2 Despensas
- 1.6.3 Depósito de lixo/ depósito de lixo/ depósito de lixo/ depósito de lixo
- 1.6.4 Lavandaria
- 1.6.5 Sala/ 2 Vestiários para Funcionários (masculino/ feminino)
- 1.6.6 2 BWC's para Funcionários (masculino/ feminino- vasos/ lavatórios/ chuveiros)
- 1.6.7 Copa de funcionários
- 1.6.8 Depósito de Material de Limpeza
- 1.6.9 Depósito de Ferramentas
- 1.6.10 Dep. Lixo (local para contentores)

1.7 Circulação:

- 1.7.1 Hall de Entrada
- 1.7.2 Circulação horizontal e vertical (corredores/ escada/ elevadores):
 - Não é necessário o uso de rampas internas entre pavimentos. Serão substituídas por elevadores;
 - Iluminação e ventilação natural nos corredores;
 - Janelas para o exterior nas escadas.

1.8 CIRCULAÇÃO DE VEÍCULOS:

- 1.8.1 Área para manobras e desembarque de ônibus escolares - 3 veículos simultaneamente. Exemplos de dimensões de micro-ônibus:
 - VW 5140- 554 x 197,7cm;

NOME DA UNIDADE

Página 5 de 7



PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

Secretaria Municipal de Educação
Diretoria de Infraestrutura



- 3.7 Código Municipal de Posturas (Fpolis) - Lei nº 1224/ 74
- 3.8 Plano Diretor dos Balneários (Fpolis) - Lei municipal nº 2193/ 85
- 3.9 Plano Diretor Distrito-Sede (Fpolis) - Lei complementar nº 001/ 97
- 3.10 *DE - Decreto Estadual nº N° 30.436, de 30-09-1986 (SC)
- 3.11 Lei Complementar nº170/ 98 (SC)
- 3.12 Lei Municipal Nº 7801/2008 (Acessibilidade)
- 3.13 Resolução ED_INF_2009 (Fpolis)
- 3.14 *EF – Educação Fundamental /SME
- 3.15 *EI - Educação Infantil/SME
- 3.16 Outras legislações Federal, Estadual e Municipal e a quaisquer ordens ou determinações do poder público

<http://www.cmf.sc.gov.br/>

3.2 **Requisitos mínimos:**

Ver Edital de licitação: ANEXOS

3.3 **REFERÊNCIAS ADOTADAS PARA CONSULTA:**

- 3.3.1 Catálogos Técnicos do FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação/ SP)
<http://www.fde.sp.gov.br/pagespublic/InfornaForneceadores.aspx?contextmenu=sobrecaiatec>
http://catalogotecnico.fde.sp.gov.br/mew_site/index.htm
- 3.3.2 Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Ed. Infantil - MEC
- 3.3.3 Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Ed. Infantil /Encarte 1- MEC
- 3.3.4 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Vols. 1 e 2) – MEC
- 3.3.5 Normas de Apresentação de Projetos – literatura de apoio para licitação (FDE/ SP)
http://catalogotecnico.fde.sp.gov.br/mew_site/index.htm

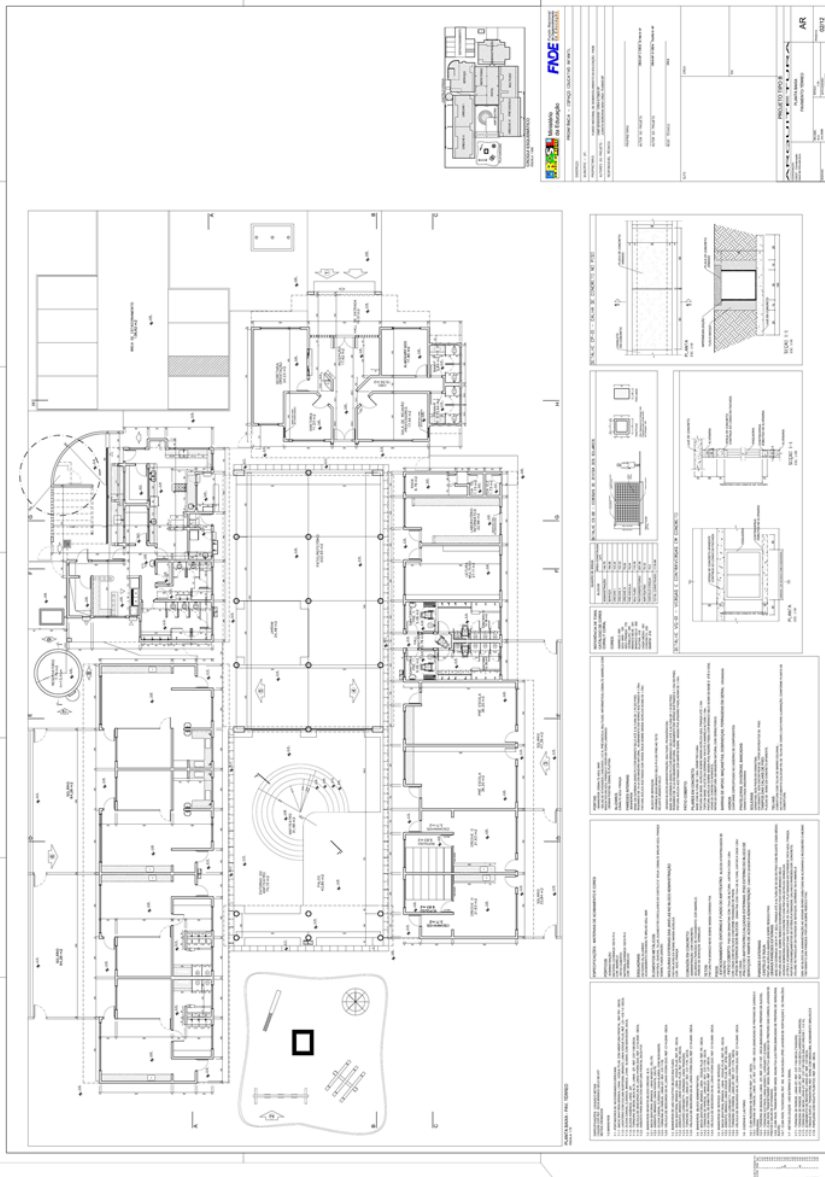
3.4 **LEITURAS:**

<http://www.sab.org.br/arquit/>
<http://www.anaba.com.br/>
<http://www.sab.org.br/pedag-wal/lawaldir.htm#BRASIL>

3.5 **CONSULTORIAS CONTATOS:**

- 3.5.1 Educação Fundamental – Pedro – 3251-6132 (SME/ PMF)
- 3.5.2 Informática (Biblioteca) – Sílvia 2106-5914/ 9101-5969 (SME/ PMF)
syvio.pmf@gmail.com
- 3.5.3 Biblioteca – Fernanda 2106-5913/ 5907/ 5913 (geral)(SME/ PMF)
- 3.5.4 Educação Inclusiva (Sala Multimeios) – Lenir/ Aldarley - 2106-5938 (SME/ PMF)
- 3.5.5 Setor de alimentação – Cleusa/ nutricionista Renata - 3251-6122/ 6123 (SME/ PMF)
- 3.5.6 Água de chuva – Engº Paulo Schaeffer (Acquasave) – 9910-0900
paulobra1135@yahoo.com.br; paulo@acquasave.com.br
http://www.acquasave.com.br/index_acqua.php
- 3.5.7 Elevadores – Roberto Solano – 32712800/ 99831280 -
roberto.solano@br.schindler.com

ANEXO III – Planta baixa creche modelo MEC



ANEXO IV – Quadro 6 - Categorias de Análise: indicadores de qualidade para os espaços físicos

Quadro 6 – Categorias de Análise: indicadores de qualidade para os espaços físicos

CATEGORIAS DE ANÁLISE: indicadores de qualidade para os espaços físicos		
	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009)	Produção Científica Recente (2006-2012)
1.	Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças (p. 35) As professoras [...] organizam os ambientes periodicamente? (p. 38) As professoras organizam o tempo e as atividades de modo a permitir que as crianças brinquem todos os dias, na maior parte do tempo, tanto nas áreas externas quanto internas? (p. 38)	Espaço externo amplo e planejado (Moura, 2009; Amorim, 2010; Souza, 2009; Gobbato, 2011); Área externa com sombras (Souza, 2009; Amorim, 2010; Oestreich, 2011; Blower; Carvalho, 2008; Souza, 2008)
2.	Crianças relacionam-se com o ambiente natural . (p. 33) As professoras possibilitam contato e brincadeiras das crianças com animais e com elementos da natureza como água, areia, terra, pedras, argila, plantas, folhas e sementes? (p. 41) Espaços externos bem cuidados, com jardim, indicam a atenção ao contato com a natureza , brincar com areia e água. (p. 50)	Relação com a natureza – horta, bichos, vegetação, árvores, areia, terra, grama. (Silva, 2010; Souza, 2009; Oestreich, 2011; Amorim, 2010; Blower, 2008; Gobbato, 2011)
3.	Respeito as produções das crianças (p. 34) As produções infantis estão expostas nas salas de atividades e ambientes da instituição? (p. 47) Os espaços devem também proporcionar o registro e a	Pertencimento e Autoria (Silva, 2010; Simiano, 2010; Souza, 2009)

	divulgação dos projetos educativos desenvolvidos e das produções infantis. (p. 50)	
4.	Os espaços e equipamentos são acessíveis para acolher as crianças com deficiência, de acordo com o Decreto-Lei nº 5.296/2004. (p. 51)	Acessibilidade (Moura, 2009; Amorim, 2010; Carvalho 2008)
5.	Espaço organizado para a leitura , como biblioteca ou cantinho de leitura, equipado com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis às crianças e em quantidade suficiente? (p. 51)	Biblioteca – espaço para leitura (Blower, 2008; Moura, 2009; Souza, 2009; Oestreich, 2011; Souza, 2008; Carvalho, 2008; Gobbato, 2011)
6.	Salas com espelhos seguros e na altura das crianças para que possam brincar e observar a própria imagem diariamente. (p. 51)	Espelho (Simiano, 2010)
7.		Brinquedos no parque – diversidade (Martins, 2010)
8.		Refeitório (Garcia, 2008; Gobbato, 2011) momento de socialização.
9.	Mobiliário deve ser planejado a altura da visão das crianças. (p. 50) As janelas ficam em uma altura que permita às crianças a visão do espaço externo? (p. 51)	Mobiliário e Janelas altas das crianças (Moura, 2009; Garcia, 2008; Amorim, 2010; Blower, 2008; Souza, 2008)
10.		Iluminação/ventilação (Souza, 2009; Amorim, 2010; Souza, 2008)
11.	Na prática de planejamento e avaliação, criam-se condições para que as crianças também possam manifestar suas opiniões? (p. 38) As professoras e demais profissionais acolhem as propostas, invenções e descobertas das crianças	Participação das crianças para definição, organização e manutenção dos espaços (Moura, 2009; Susin, 2009)

	incorporando-as como parte da programação sempre que possível? (p. 47)	
12.	Conforto e segurança (p. 34, p. 49, p. 50)	Segurança (Souza, 2009; Garcia, 2008; Blower, 2008; Souza, 2008)
13.		Sustentabilidade (Souza, 2009)
14.		Salas atividades com abertura para área externa (Souza, 2009; Blower, 2008)
15.		Salas de atividades agrupadas em torno de uma área comum ou circulação (Souza, 2009; Blower, 2008)
16.		Participação da população (pais, funcionários e crianças) na elaboração e discussão do projeto. (Amorim, 2010)
17.		Previsão de sala para coordenadora/supervisora (Amorim, 2010)
18.		Estacionamento (Amorim, 2010)
19.		Estética do prédio para reconhecimento e identificação é uma unidade de educação infantil (Blower, 2008)
20.	Os ambientes e os materiais devem estar dispostos de forma que as crianças possam fazer escolhas, desenvolvendo atividades individualmente, em pequenos grupos ou em um grupo maior. (p. 40) arrumar os espaços de forma a incentivar a autonomia infantil. (p. 50)	

21.	Na organização das atividades e do tempo, é oferecido às crianças simultaneamente um conjunto de atividades diferentes que podem ser escolhidas por elas de acordo com sua preferência. (p. 41)	
22.	As professoras cotidianamente destinam momentos, organizam o espaço e disponibilizam materiais para que as crianças engatinhem, rolem, corram, sentem-se, subam obstáculos, pulem, empurrem, agarrem objetos de diferentes formas e espessuras e assim vivenciem desafios corporais. (p. 41)	
23.	As professoras organizam espaços, materiais e atividades para as brincadeiras de faz de conta? (p. 42)	
24.	As professoras organizam diariamente espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre as crianças da mesma faixa etária e de diferentes idades? (p. 47)	

Fonte – Pesquisadora, com base nas leituras da produção científica recente (2006-2012) e *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (MEC, 2009).