



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JÉSSICA NASCIMENTO MARTINS

**EDUCAÇÃO INFANTIL E INFRAESTRUTURA: uma análise do Programa
Proinfância no município de João Pessoa (PB)**

**JOÃO PESSOA
2019**

JÉSSICA NASCIMENTO MARTINS

**EDUCAÇÃO INFANTIL E INFRAESTRUTURA: uma análise do Programa
Proinfância no município de João Pessoa (PB)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGE, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/CE/UFPB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, vinculado à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro.

JOÃO PESSOA

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M386e Martins, Jéssica Nascimento.

EDUCAÇÃO INFANTIL E INFRAESTRUTURA: uma análise do
Programa Proinfância no município de João Pessoa (PB) /
Jéssica Nascimento Martins. – João Pessoa, 2019.
148 f.

Orientação: Jorge Fernando Hermida Aveiro.
Dissertação (Mestrado) – UFPB/Educação.

1. Educação Infantil. 2. Infraestrutura. 3. Políticas
Públicas. 4. Proinfância. I. Aveiro, Jorge Fernando
Hermida. II. Título.

UFPB/BC

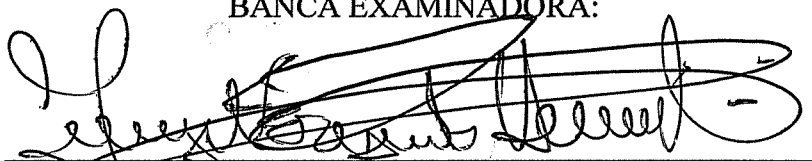
JÉSSICA NASCIMENTO MARTINS

**EDUCAÇÃO INFANTIL E INFRAESTRUTURA: uma análise do Programa
Proinfância no município de João Pessoa (PB)**

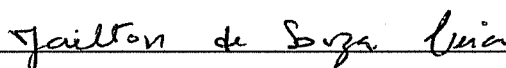
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGE, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/CE/UFPB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, vinculado à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais.

Aprovado em: 25 de novembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro – (CE/PPGE/UFPB)
Orientador



Prof. Dr. Jailton de Souza Lira - (PPGE/UFAL)
Examinador Externo

Prof^ª. Dr^ª. Adelaide Alves Dias – (CE/PPGE/UFPB)
Examinadora Interna

Dedico a todas as crianças de zero a cinco anos
que ainda estão fora das instituições educativas.
Efetivação do direito à educação já!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela vida, força e motivação.

À minha família, pelo apoio incondicional na fase mais difícil da minha vida e pelos incentivos que me ajudaram a concretizar mais este sonho.

Ao meu orientador Professor Jorge Fernando Hermida Aveiro. Por ter me acolhido desde o primeiro momento. Por todos os momentos de conselhos e ensinamentos. Pela humanidade e atenção quando mais precisei e por acreditar na concretização desta pesquisa.

Aos professores e as professoras do Programa de Pós-Graduação da UFPB, que contribuíram para o meu processo formativo e que, a partir de seus ensinamentos, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação da UFPB, que sempre estiveram solícitos a nos ajudar em questões de ordem burocrática. Em especial, meus agradecimentos a Dna. Glória, sempre disposta a nos ajudar e a nos prestar esclarecimentos.

À professora Adelaide Alves Dias. Por ter acreditado que eu seria uma pesquisadora e ter despertado em mim o amor pela pesquisa e pela Educação Infantil. Por ter aceitado generosamente em participar da banca de qualificação e da defesa. Por suas contribuições enriquecedoras que acarretaram em novas construções e novos olhares acerca do objeto desta pesquisa.

Ao professor Jailton de Souza Lira por ter aceitado participar do momento de defesa desta pesquisa e assim, contribuir para o enriquecimento teórico-metodológico desta dissertação.

Aos funcionários da Coordenação de Educação Infantil (SEDEC), que contribuíram para a construção desta pesquisa, sempre disponíveis a fornecer informações e esclarecimentos.

Aos colegas do diretório de Pesquisa Políticas Públicas e Mundo do Trabalho do Programa de Pós-Graduação da UFPB. Pelos momentos de estudos, discussões, contribuições e aprendizados proporcionados neste percurso.

Aos colegas do mestrado, por todos os momentos compartilhados. Em especial a minha amiga **Mayam Andrade** por todos os ensinamentos, todos os momentos de alegrias e tristezas que estive ao meu lado. Pelo carinho, apoio e incentivo que me impulsionou nesta caminhada.

À Vanusa, amiga de diretório de pesquisa e da vida. Por ter compartilhado momentos de aprendizado, de lutas e conquistas ao longo do mestrado.

À Débora Kallyne, uma amiga que é fonte de inspiração e determinação. Por todo o apoio, incentivo, colaboração, conselhos. Por todo o companheirismo, em meio a tantas dificuldades enfrentadas.

À Priscila Galdino, amiga-irmã em Cristo, que, mesmo longe fisicamente, vivenciou os momentos mais difíceis da minha vida e compartilhou de seu tempo para sempre me ouvir, me aconselhar e trazer palavras de ânimo, força e coragem.

À Professora Ana Luisa Nogueira de Amorim, por ter me acolhido desde a graduação. Por ter me incentivado à escrita do projeto inicial desta pesquisa e por ter acreditado na concretização deste sonho.

Meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

O presente estudo procura discutir a Educação Infantil e a Infraestrutura das instituições de atendimento às crianças pequenas a partir da implantação do Programa Proinfância em João Pessoa (PB). A pesquisa objetiva analisar o Programa Proinfância e os seus desdobramentos, enquanto política pública de infraestrutura e acesso, e o processo de implantação do Programa na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino do Município de João Pessoa (PB). A abordagem metodológica deste estudo é configurada no aporte da pesquisa qualitativa de caráter documental, fundamentada em bases metodológicas da dialética, pois utiliza as contribuições do materialismo histórico e dialético para compreender e analisar melhor o objeto de estudo. Para o desenvolvimento da pesquisa foi realizado um levantamento de referenciais teóricos e de políticas públicas, que fundamentaram as análises acerca do Programa Proinfância e seus desdobramentos. No tocante aos resultados, inferimos que o Proinfância exerceu forte influência no processo de expansão da Educação Infantil em João Pessoa (PB), a partir do ano de 2014. Os dados pesquisados revelam avanços e retrocessos frente à efetivação dessa política de infraestrutura, pois ao mesmo tempo em que a expansão educacional passa a ser uma realidade a partir das creches construídas, os retrocessos podem ser vistos a partir dos dados que quantificam o número de obras que foram canceladas e paralisadas no município, as quais representam um quantitativo superior às obras que foram concretizadas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Infraestrutura. Políticas Públicas. Proinfância.

ABSTRACT

This study aims to discuss the Early Childhood Education and Infrastructure of institutions for the care of young children from the implementation of the Proinfância Program in João Pessoa (PB). The research aims to analyze the Proinfância Program and its developments, as a public policy of infrastructure and access, and the process of implementation of the Program in Early Childhood Education in the Municipal School of João Pessoa (PB). The methodological approach of this study is shaped by the qualitative research of documental character, based on dialectical methodological bases, because it uses the contributions of historical and dialectical materialism to better understand and analyze the object of study. For the development of the research, a survey of theoretical references and public policies was conducted, which supported the analysis of the Proinfância Program and its consequences. Regarding the results, we infer that Proinfância had a strong influence on the expansion process of Early Childhood Education in João Pessoa (PB), from the year 2014. The data surveyed reveal advances and setbacks in the face of the implementation of this infrastructure policy, since the At the same time that the educational expansion becomes a reality from the built day care centers, the setbacks can be seen from the data that quantify the number of works that were canceled and paralyzed in the municipality, which represent a higher quantity than the works that have been realized.

Keywords: Early Childhood Education. Infrastructure. Public policy. Proinfancy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Projeto Proinfância Tipo B.....	100
Figura 2 - Projeto Proinfância Tipo C.....	101
Figura 3 - Projeto Proinfância Tipo 1.....	103
Figura 4 - Projeto Proinfância Tipo 2.....	104
Figura 5 - Projeto Proinfância Ampliação Tipo B.....	105
Figura 6 - Projeto Proinfância Ampliação Tipo C.....	106
Figura 7 - Projeto Proinfância Módulo de Educação Infantil.....	107
Mapa 1 – Mapa do Estado da Paraíba.....	108
Mapa 2 – Mapa do município de João Pessoa.....	109
Gráfico 1 – Número de matrículas em Educação Infantil na rede municipal de João Pessoa (PB).....	114
Gráfico 2 - Investimentos para implantação de instituições de Educação Infantil no Brasil....	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Consulta no banco de dados da CAPES.....	29
Tabela 2 – Consultas no banco de dados da BDTD.....	33
Tabela 3 – Demonstrativo de sugestões dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para cada segmento nas instituições de Educação Infantil.....	77
Tabela 4 – Valor anual por criança estimado e estimativa de receita do FUNDEB 2018.....	86
Tabela 5 – Requisitos e critérios a partir das Metodologias Inovadoras.....	102
Tabela 6 - Dados da Educação Infantil do município de João Pessoa – IBGE.....	113
Tabela 7 – Dados do número de matrículas na Educação Infantil –João Pessoa (PB) – INEP.....	116
Tabela 8 - Instituições de Educação Infantil do Proinfância em João Pessoa (PB).....	119
Tabela 9 - Taxas de Atendimento na Educação Infantil em João Pessoa (PB) - 2018.....	121

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CAQi	Custo Aluno-Qualidade Inicial
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
CREI	Centro de Referência em Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EPPMT	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GAE	Grupo Ambiente-Educação
GRUPEC	Grupo de Pesquisa e Estudos sobre a Criança
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQEI	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual

MEC	Ministério da Educação e Cultura
MI	Metodologia Inovadora
PAC	Programa de Aceleração de Crescimento
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEI	Política Nacional de Educação Infantil
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEDEC	Secretaria de Educação e Cultura
SEDES	Secretaria de Desenvolvimento Social
SETRAPS	Secretaria de Trabalho e Promoção Social
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação
SIOP	Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UEP	Universidade Estadual Paulista
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFFS	Universidade Federal da Fronteira do Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UEPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	16
2.1	Problematização do objeto de estudo.....	17
2.2	Justificativa.....	26
2.3	Caracterização da pesquisa.....	35
2.4	Das fontes primárias e secundárias.....	40
2.4.1	Fontes primárias internacionais.....	41
2.4.2	Fontes primárias nacionais.....	41
2.4.3	Fontes primárias locais.....	42
2.4.4	Fontes secundárias.....	44
3.	A INFRAESTRUTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ESPAÇO FÍSICO COMO ELEMENTO EDUCACIONAL.....	45
3.1	Concepção de criança, infância e Educação Infantil.....	45
3.2	Contexto do surgimento dos espaços físicos para a Educação Infantil.....	51
3.3	Conceituando infraestrutura e espaço físico na perspectiva educacional.....	55
4.	POLÍTICAS EDUCACIONAIS E INFRAESTRUTURA: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	61
4.1	Políticas Educacionais Nacionais, Educação Infantil e Infraestrutura.....	62
4.2	Políticas de Infraestrutura para a Educação Infantil e o FUNDEB.....	84
5.	ANÁLISE DO PROGRAMA PROINFÂNCIA E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE JOÃO PESSOA (PB).....	97
5.1	Apresentação do Proinfância: seus eixos e projetos.....	97
5.2	O campo empírico e a implantação do Proinfância em João Pessoa (PB).....	108
6.	CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	127
	REFERÊNCIAS.....	132
	ANEXOS.....	141
	ANEXO A – Carta de Anuência da Secretária de Educação Infantil – SEDEC/PMJP	
	ANEXO B – Projeto arquitetônico Proinfância Tipo B	
	ANEXO C – Projeto arquitetônico Proinfância Tipo C	
	ANEXO D – Projeto arquitetônico Proinfância Tipo 1	
	ANEXO E – Projeto arquitetônico Proinfância Tipo 2	
	ANEXO F – Projeto arquitetônico Proinfância Ampliação Tipo B	
	ANEXO G – Projeto arquitetônico Proinfância Ampliação Tipo C	

1 INTRODUÇÃO

Este é um estudo sobre políticas educacionais e Educação Infantil. Realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho (EPPMT), foi produzido objetivando analisar a implantação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) no Município de João Pessoa (PB), como política pública de infraestrutura para a Educação Infantil.

Para atingir esse objetivo, foi realizado um estudo que procurou discutir os conceitos de infraestrutura e espaços escolares, a fim de contribuir para a compreensão da estrutura física e do espaço como elementos ativos do processo educacional. Na sua totalidade, este estudo pretende discutir a questão da infraestrutura e do espaço físico escolar na Educação Infantil do município de João Pessoa (PB), a partir do Programa Proinfância.

Além desta introdução, esta pesquisa foi organizada em 4 capítulos, mais as considerações finais. Ressaltamos que a introdução consta como o primeiro item deste estudo. A seguir apresentamos uma síntese do que será tratado em cada capítulo.

No primeiro capítulo (item 2), intitulado “O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA” enfatizamos a escolha metodológica da pesquisa. Neste item é apresentada a problematização do nosso objeto de estudo, os objetivos (geral e específico) da pesquisa, a justificativa, a caracterização da pesquisa, os instrumentos que serão utilizados, o campo empírico e os procedimentos metodológicos.

O segundo capítulo (item 3), que se intitula “A INFRAESTRUTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ESPAÇO FÍSICO COMO ELEMENTO EDUCACIONAL”, desdobra-se em dois momentos. Inicialmente tratamos dos conceitos de infraestrutura e espaço físico na perspectiva educacional. Em seguida, abordamos a questão do espaço físico escolar como sendo parte integrante e elemento ativo do processo educativo.

O capítulo seguinte (item 4), “POLÍTICAS EDUCACIONAIS E INFRAESTRUTURA: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL”, destaca as políticas educacionais nacionais para a Educação Infantil de forma geral e as políticas nacionais que abordam a questão dos espaços físicos e infraestrutura para a primeira etapa da Educação

Básica, ressaltando a relação destas políticas com o Fundo Nacional de financiamento da Educação, o FUNDEB.

O quarto capítulo (item 5), “ANÁLISE DO PROGRAMA PROINFÂNCIA E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE JOÃO PESSOA (PB)”, foi organizado em dois momentos. No primeiro momento, realizamos uma apresentação do Programa Proinfância a partir de seus eixos e seus projetos. Já no segundo momento, nos detemos à análise do campo empírico e do processo de implantação do Proinfância em João Pessoa (PB).

Nas considerações finais apresentamos a síntese dos principais resultados da pesquisa realizada, apontando as reflexões acerca da política pública do Proinfância, no município de João Pessoa (PB), e o contexto da Educação Infantil diante deste cenário. Refletimos também como esta pesquisa poderá contribuir para a efetivação de uma Educação Infantil qualitativamente referenciada no citado município. E, por fim, indicamos nossa intenção de continuidade da pesquisa com base na relevância da temática infraestrutura e espaço físico na organização do trabalho pedagógico e no processo de formação do sujeito humanizado na primeira etapa da Educação Básica.

2 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos todas as questões vinculadas à metodologia da pesquisa, ou seja, iniciamos com a problematização do nosso objeto de estudo, para posteriormente debruçar-nos na apresentação dos objetivos (geral e específico), da justificativa, da caracterização da pesquisa, do instrumento da pesquisa e dos procedimentos metodológicos.

Para Gamboa (2012, p.31), “o método tradicionalmente é estudado como um capítulo da lógica e se define como um caminho para o conhecimento”. Nesta perspectiva, a definição da metodologia da pesquisa de forma clara contribui para o normal desenvolvimento da pesquisa e a organização do trabalho do pesquisador. Segundo o autor, “a prática da investigação tem as características do trabalho humano” (GAMBOA, 2012, p. 46).

Neste sentido, uma esclarecida apresentação da metodologia da pesquisa auxilia ao pesquisador a atingir sua finalidade, tendo em vista que:

A problemática educacional está carregada de elementos axiológicos, de concepções filosóficas de homem, de sociedade e visões de mundo que a transformam num campo de intermináveis controvérsias e que exigem dos profissionais que a ela se dedicam uma postura ou uma atitude comprometida, a favor ou não dos valores e das decisões que estão em jogo nessa complexa problemática da educação atual (GAMBOA, 2012, p. 183).

Diante desse contexto temos que, nos últimos tempos, a educação para as crianças pequenas foi ganhando significativos espaços no marco da legislação educacional. No final do século XX e no início do presente tal legislação adquiriu novas roupagens e concepções, que regulamentam de maneira consistente, do ponto de vista legal, uma nova realidade para a Educação Infantil no Brasil. E para compreender essa nova realidade, precisaremos de uma boa definição dos procedimentos metodológicos

A escolha do marco teórico e da metodologia da pesquisa em educação também se torna relevante, porque explicita o ponto de vista do pesquisador a respeito do seu objeto de estudo. A atual conjuntura educacional exige do pesquisador um posicionamento crítico, já que:

[...] eficácia da investigação em educação, sua utilidade, sua correspondência com as necessidades reais [...] a importância de se detectar se as investigações estão orientadas na direção da conservação do *status quo* ou em direção à mudança das atuais estruturas da sociedade (GAMBOA, 2012, p. 22).

Também destacamos a existência de uma dimensão ética no nosso trabalho, visualizada pelos autores escolhidos mas também pela opção metodológica realizada. Coincidimos com Gamboa (2012) quando ele afirma que o pesquisador não pode ser, nem deve ser axiologicamente “neutro”, já que:

[...] como cidadão de uma determinada sociedade, como “ser político”, como homem de sua época e também como sujeito da história, deve ter consciência clara dos interesses que comandam seu fazer investigativo; portanto, não deve poupar esforços para esclarecer as implicações filosóficas e ideológicas de suas opções epistemológicas (p. 22).

Assim sendo, esperamos que nosso trabalho possa contribuir de maneira crítica e construtiva para a melhoria da qualidade da Educação Infantil, focando um elemento particular de sua realidade – a infraestrutura –, de modo que possamos colaborar no projeto coletivo de sinalizar reflexões acerca dos desdobramentos do Proinfância para a Educação Infantil no município de João Pessoa (PB).

2.1 Problemática do objeto de estudo

No marco desta pesquisa, a educação é considerada um elemento essencial para a construção do mundo material e cultural da humanidade. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, consideramos que o trabalho educativo é "...o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2013, p. 13). A educação é essencial para a formação humana, tendo em vista que seu objetivo diz respeito à identificação, por um lado, “...dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos” (Idem), além da identificação e descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

A identificação com os postulados educacionais da Pedagogia Histórico-crítica nos conduz à defesa da educação focando dois elementos centrais. Primeiro, a necessidade de considerar a educação como patrimônio da humanidade, cujos conteúdos, saberes e conhecimentos precisam ser ofertados a todas as crianças brasileiras, para que elas possam desde a tenra idade construir a sua segunda natureza: a natureza humana, o mundo da cultura. O segundo elemento diz respeito a que quando aqui se fala de direito à educação, se concebe ao mesmo como sendo um direito prioritário, “...mas não a uma educação qualquer, e sim direito

a uma educação com qualidade, considerada como direito do homem” (MONTEIRO, 2003 apud HERMIDA, 2009). No dizer de Hermida,

[...] um direito humano e social, e não uma mercadoria, uma propriedade que pode ser vendida a quem queira e possa pagar por ela. Por sua natureza, o direito à educação pode ser considerado um dos direitos mais complexos do conjunto dos direitos humanos existentes hoje (2009, p. 23).

Ficando evidente o papel social da educação na vida do homem. A educação das crianças é fundamental para garantir o processo de produção da existência humana. Por estes motivos, nesta pesquisa, quando se fala do direito à educação, não nos referimos a uma educação qualquer, e sim a uma educação de qualidade socialmente referenciada (HERMIDA, 2009; DIAS, 2008).

O direito à educação precede de uma luta histórica no contexto dos direitos humanos. No rol das políticas públicas, este direito emerge como uma conquista social alcançada. Muito embora os desafios ainda sejam muitos, as conquistas e iniciativas em prol da efetivação deste direito são diversas. No que concerne ao direito de todos à educação, a Declaração Universal dos Direitos Humanos vem afirmar tal garantia na década de 1940, quando afirma em seu texto que:

Art. 26

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (Declaração Universal dos Direitos Humanos, ONU, 1948).

Com base no que reza a Declaração, Fernandes & Candau (2017) reforçam que:

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a educação como um direito humano universal aparece no mesmo patamar do direito à vida, à segurança, à paz, à saúde e ao bem-estar, assim como os direitos humanos são concebidos com princípio e conteúdo do direito à educação (FERNANDES & CANDAU, 2017, p.3).

Em consonância ao exposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) foi proclamada a Declaração dos Direitos da Crianças no ano de 1959. Esta Declaração afirma já em seu preâmbulo que a humanidade deve à criança o melhor de seus esforços e determina um leque de direitos, definidos ao longo de seu texto como sendo princípios a serem seguidos, a Declaração preconiza o direito da criança à educação dizendo:

Princípio 7

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.

Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais.

A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.

Diante deste contexto de lutas, conquistas e afirmações em prol do direito da criança pequena à educação, o Brasil incorporou à sua legislação educacional os princípios tratados nos Acordos Internacionais. Nessa direção, nos últimos tempos, a Educação Infantil foi conquistando espaços no âmbito das políticas públicas e também de fóruns, debates e congressos educacionais.

Essas conquistas, advindas da formulação de novas políticas para esta etapa educacional, também foram consequência das demandas sociais que existiam sobre o tema, por conta da tardia inserção da educação das crianças pequenas no sistema educacional – fato que motivou emergência de movimentos sociais reivindicadores desse direito público subjetivo.

Os avanços em matéria educacional que procuram garantir o direito à educação das crianças pequenas (de zero a seis anos de idade)¹ são construções históricas, fruto da luta dos trabalhadores da educação mobilizados nas suas organizações acadêmicas e classistas. Esses avanços têm como marco teórico as discussões acontecidas na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988. Com a aprovação da Constituição Federal em 1988 (CF/88), que também passou a ser conhecida como sendo a *Constituição Cidadã*, um novo marco legal e

¹ Essa faixa etária para a Educação Infantil só foi alterada em 2005, a partir da Lei nº 11.114, que torna obrigatório o ingresso da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, que passou a ter uma duração de nove anos.

pedagógico começa a regulamentar a educação nacional e a Educação Infantil em particular até os dias de hoje. Sendo assim, ao avançar no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, a legislação brasileira configura-se em um novo ordenamento jurídico, dos quais optamos por analisar para esta pesquisa os dispositivos legais a partir da CF/88.

Logo, a Educação Infantil brasileira passou por intensas transformações durante a quarta parte do século XX. Com o fim do regime militar que se inicia uma nova fase desta etapa da Educação Básica, esta agora respaldada e consolidada por meios constitucionais e garantidores do direito da educação de qualidade à criança pequena.

A reflexão sobre as políticas públicas destinadas à Educação Infantil remete-nos ao desafio frente à efetivação de uma educação de qualidade como sendo direito subjetivo da criança pequena. Nesse contexto das políticas públicas, a década de 1980 trouxe consigo grandes conquistas para a educação, tendo em vista que neste período emergiu “a necessidade de se construírem pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados” (SAVIANI, 2013, p. 402).

A década de 1980 foi reconhecida como a década perdida, tal afirmação se refere ao encolhimento da economia nacional à época, devido aos simultâneos processos recessivos e inflacionários havidos. Porém, importante frisar que naqueles anos tivemos o fim do regime militar, o retorno ao modelo clássico de democracia representativa, a promulgação da nova Constituição Federal, de 1988, (e com ela, todas as formalizações jurídicas típicas de um Estado de Direito, como a realização das eleições diretas para presidente da República, a sindicalização dos servidores públicos, o direito de greve, as garantias trabalhistas e sociais, dentre outras). Nesse contexto, os anos de 1980 também apresentaram ganhos significativos para o campo educacional, pois “a análise histórica não condicionada pelos revezes da virada dos anos de 1980 para os de 1990 permite constatar que, do ponto de vista da organização educacional, a década de 1980 é uma das mais fecundas de nossa história” (Idem).

Nessa direção, a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) inaugurou uma nova perspectiva no que diz respeito à criança pequena no Brasil, reconhecendo a Educação Infantil como sendo direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino. A Constituição afirma em seu artigo 208 que “o dever do Estado com a educação

efetivado mediante a garantia de: [...] IV- Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade [...]” (BRASIL, CF/88).²

É nessa realidade de reconhecimentos e regulamentações que esta etapa da Educação Básica passou a ganhar maior destaque durante a década de 1990, à medida que a Educação Infantil passou a ocupar um lugar mais central nas políticas públicas educacionais. Desse modo, tardiamente e após um longo período de tramitação, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394) foi aprovada em 20 de dezembro de 1996. A LDBEN/96 traz consigo impactos significativos para a Educação Infantil, ao reestruturar as etapas educacionais a referida Lei regulamenta a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica em nosso país.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, LDB, 1996, art. 29 e 30, Redação dada pela Lei nº 12.796, de 4/4/2013).

Tendo em vista o caráter mais geral apresentado pela LDBEN/96 e o fato de ser uma Lei de princípios e de diretrizes nacionais para a educação, essa legislação se completa, no que diz respeito à Educação Infantil, por meio de legislação específica e de caráter complementar, tendo em vista que ela por si só traz pouco respaldo legal. Esse arcabouço de natureza jurídica e pedagógica ficou conhecido como sendo “a legislação complementar à LDBEN de 1996” (SAVIANI, 2016).

Dentre as principais medidas que fazem parte da legislação complementar à LDBEN destacamos: o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001; o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre o plano de metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); e a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE de 2014) que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período 2014-2024. A relevância dessa legislação é destacada por Dourado (2009), por terem como norte a efetivação de uma Educação Infantil de qualidade, socialmente referenciada e respaldada em preceitos legais. Segundo o autor, “a legislação

² Lembremos que, quando a época da sua aprovação, essa etapa da Educação Básica abrangia também as crianças de seis anos de idade.

brasileira no campo educacional, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e para o Plano Nacional da Educação (PNE), revela a importância de padrões de qualidade de ensino” (p. 206).

Dentre os principais dispositivos legais que ressaltam a importância da Educação Infantil no novo cenário educacional, Didonet (2014, p. 146) também destaca mais dois, já que “...a Emenda Constitucional n. 59/2009 e a Lei n. 12.796/2013 demonstram um interesse nacional mais forte pela educação infantil, inserindo parte dela – a pré-escola - no campo da obrigatoriedade para as crianças e determinando, com isso, a sua universalização”.

À luz da LDBEN de 1996, o Ministério da Educação (MEC) elaborou outros documentos de natureza pedagógica, como por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998. Este documento, que foi organizado em três volumes, ao longo de todo o seu texto se mostra como sendo uma política de qualidade do atendimento prestado na Educação Infantil, tendo em vista que “[...] o Referencial pode funcionar como elemento orientador de ações na busca da melhoria de qualidade na educação infantil brasileira [...]” (BRASIL, RCNEI, v.1, 1998a, p. 14).

O RCNEI nos traz uma concepção integrada de Educação Infantil, destacando que a creche deve ser uma instituição que apresente e tenha como finalidade o cuidado e a educação de crianças pequenas. Essa integração é defendida pelo Referencial por meio da concepção de indissociabilidade entre as ações de cuidado e educação das crianças, e nos direciona acerca dos conceitos dessas práticas. Primeiramente:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, RCNEI, v.1, 1998a, p.23).

Posterior ao conceito de educar, o Referencial nos faz refletir acerca da importância do cuidar de uma criança em um contexto educativo e considera que,

[...] o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação [...] Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos [...] O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir princípios de promoção à

saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais (BRASIL, RCNEI, v.1, 1998a, p.24-25).

Nesse sentido, o RCNEI nos faz compreender que deve-se cuidar e educar a criança como sendo um indivíduo que está em contínuo desenvolvimento, nos alertando quanto à superação das, ainda existentes, práticas assistencialistas de guarda e cuidado nas instituições de Educação Infantil. Tendo em vista que a Educação Infantil hoje é concebida como um espaço institucional educativo, que apresenta como fundamento pedagógico a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, objetivando o desenvolvimento integral da criança pequena (DIAS, 2008, p.177).

Outro documento que norteia os princípios garantidores do direito da criança à educação é a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com o intuito de “[...] orientar as políticas públicas na área e na elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (BRASIL, DCNEI, 2009a). No decorrer de seu texto, as Diretrizes (2009a) reafirmam a LDBEN/96 e o conceito de criança como sujeito de direitos e parte principal do processo educativo e do planejamento curricular, dizendo:

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

Art. 5º. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, DCNEI, 2009a).

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares apresentam a visão da criança como sujeito social e histórico de direitos, capaz de produzir cultura através de suas mais diversas interações sociais, pautando-se em princípios éticos, políticos e estéticos. Bem como, destaca um país, Brasil, em busca da efetividade do direito da criança à educação de qualidade.

Com essa compreensão, falar em qualidade da educação é falar em uma adjetivação que apresenta uma dimensão dinâmica, pois “a qualidade, pelo menos que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem, mas sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico [...], algo que se constrói dia-a-dia e de maneira permanente” (ZABALZA, 1998, p. 32). Nesse contexto, a qualidade não pode ser vista e tida como um conceito isolado, mas como algo construído historicamente, como bem destaca Dourado (2009), que “[...] a qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico” (p. 203-204).

Dentre os elementos essenciais que são necessários para o desenvolvimento de uma práxis educacional de qualidade temos a infraestrutura e os espaços físicos. E quando aqui se fala de educação não nos referimos a uma educação qualquer, e sim a uma educação de qualidade e socialmente referenciada.

Ao ser a educação um fenômeno social concreto, a infraestrutura e os espaços físicos não são elementos neutros, e sim elementos socialmente construídos, cheios de signos e significados. Esta concepção de infraestrutura e espaço físico, fortemente simbólica, precisa ser analisada e considerada como sendo essencial para a efetivação de uma Educação Infantil que tenha como ponto de partida a compreensão da natureza das crianças e as especificidades educacionais advindas dessa natureza.

Concomitante ao entendimento acerca da qualidade e ao estudo da infraestrutura e dos espaços físicos na Educação Infantil é significativo considerar que, para a efetivação de uma educação de qualidade, a infraestrutura por si só não se caracteriza como elemento suficiente e garantidor da qualidade nos espaços de atendimento à criança pequena. E nesse sentido Horn (2004) nos fala que “outro dado importante a ser considerado [...] é a ideia de que o espaço escolar não se restringe às paredes da sala de aula. [...] o espaço é algo socialmente construído, refletindo normas sociais e representações culturais que não o tornam neutro [...]” (p. 36-37).

A reestruturação dos espaços físicos na Educação Infantil é um processo recente, que foi objeto de formulação das políticas públicas educacionais nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). Essa reestruturação exerce função importante no processo de concretização do direito da criança pequena a um espaço que seja propício a uma educação qualitativamente referenciada.

Nessa direção, é relevante destacar a importância da estrutura e dos espaços físicos escolares, partindo do pressuposto que o espaço nunca é neutro, mas sim algo socialmente construído e que, mais especificamente na Educação Infantil, objeto de estudo desta pesquisa, se configura como um elemento que compõe o currículo educacional. Essa concepção de espaço é defendida por Harvey (2014), ao afirmar que:

O espaço é uma categoria básica da existência humana, construído a partir de uma perspectiva histórica e social, no qual é importante que “reconheçamos a multiplicidade da qualidade objetivo-subjetivo que o espaço e o tempo podem exprimir e o papel das práticas humanas em sua construção (p.189).

Considerando a significância da infraestrutura e dos espaços físicos no contexto educacional e os seus reflexos no processo de desenvolvimento pleno da criança de tenra idade, pretendemos aprofundar essa discussão e contribuir, através da pesquisa, para uma análise da atual situação da Educação Infantil no município de João Pessoa (PB), de modo a investigar o processo de implantação do Programa Proinfância, como uma política de infraestrutura, e os seus desdobramentos no processo de efetivação do direito da criança pequena à educação.

Esse posicionamento e as considerações supracitadas nos conduziram à elaboração da questão norteadora. Considerando a relevância de uma questão norteadora em uma pesquisa, Minayo (1994) nos afirma que “Toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais” (p.18). Assim sendo, as questões norteadoras que orientaram a nossa pesquisa foram as seguintes: *Quais os desdobramentos do Proinfância, enquanto política pública de infraestrutura e acesso, para a Educação Infantil do município de João Pessoa (PB)? como aconteceu o processo de implantação do Programa Proinfância no município de João Pessoa (PB)?*

Como objetivo geral desta pesquisa pretendemos analisar o Programa Proinfância e os seus desdobramentos, enquanto política pública de infraestrutura e acesso, e o processo de implantação do Programa na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino do Município de João Pessoa (PB).

Visando atingir o objeto geral proposto, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- Contextualizar a infraestrutura e o espaço físico a partir de uma perspectiva educacional;

- Discutir a Educação Infantil como espaço e como política, a partir das Políticas Públicas Educacionais e Políticas Sociais;
- Analisar o processo de implantação do Proinfância em João Pessoa (PB) e os desdobramentos desta política de infraestrutura para a Educação Infantil.

2.2 Justificativa

O estudo da infraestrutura e dos espaços físicos no contexto da Educação Infantil se justifica pela relevância que o tema comporta para a primeira etapa da Educação Básica. O espaço, assim como a educação como um todo, é carregado de significados, nunca podendo ser considerado como algo neutro ou estático, porém como algo em movimento que ultrapassa e não se limita às paredes da sala de aula.

A concepção de espaço é compreendida como algo construído histórico e socialmente, a qual também é assumida no contexto educacional. A espacialidade no âmbito das instituições, mais especificamente de Educação Infantil, é entendida como algo em permanente (re) construção. Logo, “o espaço não é algo dado, natural, mas sim construído. Pode-se dizer que o espaço é uma construção social que tem estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições” (HORN, 2004, p. 16).

O interesse pela temática: “Educação infantil, Infraestrutura e Espaços Físicos” surgiu desde a graduação em Pedagogia, mais especificamente ao cursar a disciplina Organização e Prática da Educação Infantil, durante o 6º período do curso. Ainda durante a graduação, e concomitante ao desenvolvimento da citada disciplina, realizei estágio em um berçário da rede privada de ensino do município de João Pessoa, o qual serviu como um instrumento de ênfase do aspecto teórico e como um ambiente propulsor de uma vivência no contexto da Educação Infantil. Sendo relevante destacar a importância dessa relação entre teoria e prática, e do quão significativo é que ambas “caminhem” lado a lado durante todo o processo formativo, tendo em vista que, sem uma compreensão teórica fundamentada, dessa Educação Infantil, se torna inviável o cursar de um estágio que lhe sirva de base e como experiência de sua futura vida profissional.

Vislumbrando aprofundar os conhecimentos acerca da Educação Infantil, ingressei como integrante no Grupo de Pesquisa e Estudos sobre a Criança (GRUPEC)³, desta Universidade, o qual investiga e discute questões acerca do universo da Educação Infantil. Nessa perspectiva, tal participação despertou ainda mais meu interesse pelo estudo da primeira etapa da educação básica, da criança como sujeito de direitos e dos diversos fatores que implicam direta e indiretamente na qualidade da educação ofertada.

Outro momento que se deu no meu processo formativo, ainda na graduação, foi a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC 2013-2014), esta, por sua vez, foi decisiva para a definição do interesse em pesquisar sobre as instituições de Educação Infantil e o direito da criança pequena a uma educação qualitativamente referenciada.

O projeto desenvolvido para a pesquisa como bolsista do PIBIC foi intitulado: “Processos de institucionalização das creches em João Pessoa: conquistas e desafios na efetivação do direito à educação”. Os objetivos que alicerçaram a pesquisa foram: investigar o cotidiano das instituições de Educação Infantil no município de João Pessoa (PB) e averiguar o ordenamento político jurídico e suas recentes mudanças no que diz respeito à formulação de políticas públicas para a Educação Infantil.

No desenrolar da pesquisa foi possível realizarmos uma análise investigativa sobre os dois processos de institucionalização pelos quais passaram as instituições de atendimento à criança pequena no município de João Pessoa. O primeiro equivale à inserção das creches municipais no sistema educacional através da transferência dessas instituições da Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES), antiga Secretaria de Trabalho e Promoção Social (SETRAPS), para a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC). O segundo processo diz respeito à recente municipalização das creches que ainda se encontravam vinculadas e sob a administração do Governo do Estado da Paraíba.

Diante destas duas realidades e a partir da pesquisa de campo realizada foi possível constatar que as práticas de atendimento à criança pequena ainda eram desenvolvidas no contexto assistencialista, principalmente nas creches em processo de municipalização. A presença desse caráter assistencialista nas instituições refletia diretamente sobre o aspecto da qualidade da Educação Infantil ofertada, tendo em vista a necessidade de enxergar a criança como sujeito ativo do processo educacional e como um ser integral em desenvolvimento.

³ Coordenado pela Professora Dra. Adelaide Alves Dias, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

No decorrer da pesquisa, e durante as visitas realizadas aos Centros de Referência em Educação Infantil (CREIs), um aspecto se fez marcante, a infraestrutura das instituições que já eram vinculadas à SEDEC era diferente das que ainda encontravam-se em processo de municipalização. Estas tinham suas dependências vinculadas a um modelo de casa domiciliar e seus ambientes “adaptados” a uma realidade próxima ao contexto de Educação Infantil. Mas nessa realidade era possível constatar o contraditório em algumas instituições, pois algumas delas dispunham de melhores estruturas físicas, as que já eram vinculadas a SEDEC, e espaços para o desenvolvimento das práticas educativas, porém tais espaços, na maioria das vezes, não eram utilizados no processo educacional das crianças pequenas. Já alguns dos CREIs que não dispunham de infraestrutura adequada e de poucos recursos didático-pedagógicos se esforçavam para assegurar o mínimo de uma Educação Infantil de qualidade.

Atualmente, no campo profissional, atuo como Pedagoga na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e, como pesquisadora, integro o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho (EPPMT) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sob a coordenação do professor doutor Jorge Fernando Hermida (UFPB) e vice-coordenador o Doutor Jailton de Souza Lira em parceria com a Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O citado grupo vem atuando no campo das pesquisas educacionais desde o ano de 2016, assumindo o compromisso político e pedagógico em prol da garantia e efetivação do direito à educação de qualidade. A perspectiva metodológica do grupo é fundamentada no Materialismo Histórico e Dialético, a Pedagogia Histórico-crítica e a Teoria Histórico-cultural.

Para a viabilidade desta pesquisa, fizemos uma revisão da literatura já existente acerca de nosso objeto de estudo. Considerando que essa iniciativa de exploração da temática “apresenta subsídios para que o pesquisador tenha conhecimento da produção científica elaborada sobre a temática, apontando, assim, as linhas de pesquisa e as áreas do conhecimento que mais debruçaram esforços sobre a construção de análises” (DALLAGNOL, 2015, p.18). Desta forma, realizamos um breve mapeamento das produções acadêmicas no período de 2013 a 2019, cujo objeto de pesquisa foi o espaço físico no contexto da Educação Infantil e o Programa Proinfância.

Durante esse processo de revisão literária foi possível constatar um número expressivo de pesquisas relacionadas direta e indiretamente à questão do espaço físico escolar no contexto da Educação Infantil e uma quantidade significativa de estudos acerca do Programa Proinfância.

As palavras chaves utilizadas foram: “Educação Infantil”; “Espaço Físico Escolar”; “Arquitetura Escolar”; “Proinfância”.

Inicialmente, realizamos uma consulta ao portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir das palavras chaves citadas anteriormente. A Tabela 1 retrata o quantitativo de pesquisas e estudos encontrados.

Tabela 1 – Consultas no banco de dados da CAPES

RECORTE	PALAVRAS CHAVES	PESQUISAS ENCONTRADAS
2013-2019	Educação Infantil	75.538 registros encontrados
	Espaço Físico Escolar	69.397 registros encontrados
	Arquitetura Escolar	30.270 registros encontrados
	Proinfância	45 registros encontrados
TOTAL		175.250

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2019).

Dentre as pesquisas com objeto de estudo condizente a nossa temática, foram encontradas apenas 2 (duas) teses e 8 (oito) dissertações no intervalo do recorte temporal citado.

Das teses encontradas, temos a tese de Costa (2015), que tem por título “PROGRAMA PROINFÂNCIA: considerações sobre os efeitos nas políticas municipais de Educação Infantil” do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a qual buscou investigar as políticas municipais de Educação Infantil em três Municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte bem como os efeitos causados pelo Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Proinfância. Os resultados, obtidos pelo autor, indicaram que mesmo sendo uma iniciativa de grande abrangência nacional, envolvendo aporte de recursos financeiros relevantes, o Proinfância necessita de aportes técnicos complementares no âmbito dos Municípios para que as políticas de Educação Infantil possam responder satisfatoriamente à demanda e o estatuto da obrigatoriedade, quantitativa e qualitativamente. O Programa, as DCNEI e a documentação sobre qualidade da COEDI/MEC têm cumprido o papel de difundir no País pressupostos para a organização da política nacional de Educação Infantil.

O estudo de Almeida (2018), intitulado “Política pública e Educação Infantil: um estudo sobre a implantação do Programa PROINFÂNCIA em Brasília” do Programa de Pós-

Graduação da Faculdade de Educação, a nível de Doutorado, da Universidade de Brasília (UnB), teve como objetivo analisar a implantação do PROINFÂNCIA na Capital, como política pública de educação infantil, no período de 2007 a 2017. O pesquisador evidencia como parte de seus resultados que o PROINFÂNCIA foi fundamental para a alteração da política pública de assistencialismo para a educação infantil em Brasília. Por sua vez, o programa federal não foi implantado na Capital no período de 2007 a 2011, sendo só implantado a partir de 2012, com pendências em construções de creches e de pré-escolas até o momento. Empiricamente, esta pesquisa traz importantes elementos que, por um lado, dão ênfase de que a política educacional nacional por meio deste programa foi promotora da educação infantil em Brasília, mas não caminha na direção do equilíbrio da oferta e da demanda das matrículas e do atingimento do marco regulatório da Capital.

Em termos de dissertação foi encontrada primeiramente a de Garcia (2014), intitulada “Políticas públicas para a Educação Infantil na cidade de Chapadão do Sul: estudo de caso do programa Proinfância”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), a mesma procurou analisar o processo de implementação e implantação do Programa Proinfância Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil na unidade de educação infantil Cei Sibipiruna, na cidade de Chapadão do Sul em Mato Grosso do Sul. Os resultados da pesquisa mostraram que o Programa Proinfância em Chapadão do Sul teve limitações na sua implementação como a lentidão na liberação da aprovação do mesmo e a burocracia de documentos; as alterações na planta padrão da estrutura física que segundo contrato poderia ser realizada foi impedida; apesar da unidade ser muito diferente das outras estruturas existentes no município, ficou evidenciado que a nova estrutura precisa de uma nova lógica organizacional e um Projeto Político Pedagógico elaborado por toda a comunidade escolar objetivando a qualidade social; a unidade possui atendimento que respeita a criança como sujeito de direito. Nesse sentido, o autor conclui que o Programa Proinfância em Chapadão do Sul atende as necessidades básicas das crianças e da comunidade escolar, necessitando de um avanço coletivo na construção de uma proposta que vise a qualidade social.

O estudo de Mattos (2014), intitulado “A implementação do Proinfância em Juiz de Fora e seus desdobramentos”, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, a nível de Mestrado, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) teve como objetivo geral analisar as dificuldades enfrentadas durante a implementação deste Programa por membros da Secretaria de Educação visando identificar possíveis falhas neste

processo. Os resultados apontados pela pesquisadora demonstraram que o estudo sobre a implementação do Proinfância no município de Juiz de Fora possibilitou constatar que a eficácia das políticas públicas está vinculada às condições orçamentárias, as especificidades locais e a maneira como os principais responsáveis pela sua efetivação a vem conduzindo. Dessa forma, a autora constatou a existência de pouca articulação entre os membros da Secretaria de Educação e sujeitos sociais relevantes para o sucesso da política no município de Juiz de Fora.

Klosinski (2016), a partir de sua dissertação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS), intitulada “UMA AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA PROINFÂNCIA EM ERECHIM: a política dos espaços escolares”, buscou avaliar o Programa Proinfância a partir da sua implementação, tendo como foco principal a estruturação do seu espaço escolar. A autora afirma nos resultados da pesquisa que o Programa Proinfância é o primeiro passo da construção de uma política de espaços escolares para a Educação Infantil, que muito se precisa avançar e que esta pesquisa vem como um dos suportes para repensar e reestruturar o Programa.

Por sua vez, o estudo realizado por Martins (2016), intitulado “Implementação do Programa Proinfância no Estado do Tocantins”, do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, a nível de Mestrado, da Universidade Federal de Viçosa (UFV), teve como objetivo geral a compreensão do processo de implementação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância, no Estado do Tocantins, Brasil, e identificação dos fatores que facilitaram ou impediram o alcance dos objetivos do referido Programa no Estado. Nos resultados da pesquisa foi evidenciado a necessidade do fortalecimento de políticas públicas para a Educação Infantil, capazes de criar espaços coletivos de saberes, aprendizados e brincadeiras para as crianças. Desse modo, a autora conclui que o Proinfância pode fortalecer ações que priorizam o desenvolvimento integral das crianças, ao construir espaços adequados para essa fase do crescimento e desenvolvimento humano com a ampliação do acesso as creches e pré-escolas. Sendo assim, capaz de agir na construção de uma sociedade mais digna e justa, especialmente para os filhos da classe trabalhadora brasileira. No entanto, é preciso considerar as diferenças entre o desenho e a idealização do Programa e sua implementação conforme cada realidade e a assimetria de interesse e exercício de poder, que também precisam ser consideradas.

A dissertação de Pires (2017), que tem por título “O Proinfância como política de acesso à Educação Infantil nas cidades do sudeste goiano”, do Programa de Pós-Graduação em

Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), apresentou como objetivo principal analisar o acesso à educação infantil em seis cidades do Sudeste Goiano, a partir da implementação do referido programa. Busca-se compreender quais as contribuições do Proinfância enquanto política voltada para o acesso à educação infantil no Sudeste Goiano. Em seus resultados, a pesquisadora conclui que, após a inserção do programa no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), houve uma desburocratização no processo de pactuação, agilizando a adesão das prefeituras ao mesmo. Contudo, o baixo número de obras concluídas compromete o cumprimento da meta da Lei nº 13.005 de 2014, o PNE vigente para o período de 2014 a 2024, principalmente no que se refere à creche. Os dados da pesquisa também sinalizam que, embora o Proinfância não se constitua um fim para a expansão da Educação Infantil, mas apenas um meio, o desafio de promover o acesso a esse nível educacional ainda recai quase que totalmente sobre os grandes centros urbanos.

A pesquisa de Endlich (2017), intitulada “Ambientes para a Educação Infantil: o Proinfância em Quatis”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em nível de Mestrado, buscou compreender os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos da investigação ao espaço/ambiente do Centro Municipal de Educação Infantil que foi objeto da pesquisa. Os resultados apresentados pela pesquisadora apontaram similaridades entre as avaliações da edificação feitas pelas famílias e profissionais do CMEI referentes ao projeto e à edificação; bem como quanto às questões do cotidiano: valorização do conjunto da edificação; percepção da fachada como referência identitária; distância do centro da cidade, paisagem bucólica; valorização dos brinquedos e do brincar; sinalização da necessidade de aquisição de mais brinquedos e brincadeira em maior quantidade, inclusive para os solários; insegurança em relação ao anfiteatro; sentimento de pertença ao CMEI; ausência de transporte coletivo na cidade; necessidade de forro e fechamento nas extremidades do telhado do pátio coberto; implementação de um auditório; espaços que necessitam reforma na edificação e incremento de recursos pedagógicos, envolvendo livros adequados para a faixa etária, de formação pedagógica e material de consumo para as atividades cotidianas.

O estudo de Cetroni (2018), intitulado “Programa Proinfância: um estudo de caso na cidade de Monte Alto (SP) ”, do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, a nível de Mestrado, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UEP), teve como objetivo geral investigar o Programa Proinfância, seus marcos legais, fundamentos; percursos e perfil/percepção das famílias atendidas no município de Monte Alto,

estado de São Paulo. Em suas considerações acerca desse estudo, o autor enfatiza que o resultado da pesquisa é a percepção de que a averiguação e a indicação de continuidade sugerem novos trabalhos que contribuam para o aperfeiçoamento e desenvolvimento de programas similares. Ele destaca que o grande desafio da implementação do Proinfância está na execução do projeto em si, pensado a partir do Governo Federal e executado nos Governos Locais. E para superar esses desafios governos locais precisam evitar padrões em que empresas que firmam contratos não os efetivam conforme especificações e nos tempos previstos.

Por fim, a última dissertação analisada do portal da CAPES foi a pesquisa de Almeida (2018), que tem por título “Uma análise da implantação e da funcionalidade dos projetos padrão do FNDE: a experiência das escolas infantis tipo ?B? do Proinfância em Natal/RN”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Essa pesquisa buscou compreender a implantação dos projetos padrão das escolas infantis do FNDE e a adequação desse espaço construído no contexto da cidade de Natal/RN. Como resultado de sua pesquisa, a autora destaca que os resultados das análises demonstraram que o projeto precisa de revisões em diversos aspectos para melhorar seu desempenho, principalmente, no programa de necessidades, nos dimensionamentos de diversos ambientes, no conforto ambiental em geral, na valorização das áreas externas, entre outras questões. Além disso, os espaços projetados precisam de maior flexibilidade para alterações de layout e de usos.

O levantamento da literatura existente acerca do nosso objeto de estudo também foi realizado através do portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o quantitativo de registros encontrados pode ser observado no Tabela 2.

Tabela 2 – Consultas no banco de dados da BDTD

RECORTE	PALAVRAS CHAVES	PESQUISAS ENCONTRADAS
2013-2019	Educação Infantil	2.836 registros encontrados
	Espaço Físico Escolar	990 registros encontrados
	Arquitetura Escolar	798 registros encontrados
	Proinfância	23 registros encontrados
TOTAL		4.647

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2019).

Dentre os registros de produções acadêmicas consultados no portal da BDTD, foram encontradas 13 (treze) pesquisas que versam sobre nosso objeto de estudo. Deste quantitativo, 11 (onze) produções coincidem com os estudos já apresentados no levantamento realizado no portal da CAPES. Desta forma, apenas 2 (duas) pesquisas foram localizadas no portal da BDTD, sendo elas 1 (uma) tese e 1 (uma) dissertação, que serão apresentadas a seguir.

A tese de Araújo (2019), que teve por título “O Programa Proinfância e seus desdobramentos: o caso do município de Juiz de Fora/MG”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), teve como objetivo compreender o processo de implementação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) no município de Juiz de Fora/MG. Os resultados que foram frutos dessa pesquisa apontaram que os efeitos do processo de implementação do Programa indicam um enfraquecimento da política municipal de Educação Infantil, através de um dualismo entre creche e pré-escola, ao estabelecer uma política de conveniamento para a gestão das creches via terceiro setor. Com isso, ocorre um aprofundamento da precarização do trabalho docente, com prejuízo para a qualidade da educação dos bebês e crianças pequenas nas creches. Conquanto o Programa tenha trazido uma expansão de vagas nas creches e, de certa forma, uma melhoria na infraestrutura, a partir de uma concepção de política fragmentada e focalizada, vem acarretando uma extrema desigualdade nas condições de oferta da Educação Infantil no município.

Já no campo da dissertação temos a de Spagnuolo (2019), que tem por título “Projeto padrão e conforto térmico: estudo de caso nas creches PROINFÂNCIA Tipo B”, do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UEP), objetivou avaliar o comportamento térmico de projetos padrão de alcance nacional nas 8 Zonas Bioclimáticas brasileiras. Os resultados obtidos pelo pesquisador apontaram que a edificação original apresentou índices adequados em 45% das horas de uso e a aplicação das estratégias reduziu significativamente as horas em desconforto térmico, no entanto não apresentou resultados satisfatórios nos extremos de frio e calor. Sem o devido cuidado para aclimação às localidades, a adoção de projetos padrão é inadequada, podendo prejudicar os usuários e o desenvolvimento das atividades.

A partir do estudo realizado junto ao banco de dados da CAPES e ao portal da BDTD, foi possível perceber um quantitativo expressivo de pesquisas sobre a política do Proinfância e um significativo interesse sobre essa política pública por parte dos pesquisadores que atuam nas áreas de arquitetura, políticas públicas e Educação Infantil. Desta forma, o levantamento dos

estudos realizados evidencia, nas afirmações e indagações dos pesquisadores, que o espaço físico, a arquitetura escolar e a educação estão e devem estar intimamente relacionados no contexto educacional. Algo relevante é a consideração do espaço físico como parte integrante da ação pedagógica, bem como um próprio elemento curricular.

É nessa perspectiva, partindo da compreensão da Educação Infantil como primeira e fundamental etapa da Educação Básica e da criança como sendo sujeito de direitos, digna de uma educação respaldada em parâmetros de qualidade, e tendo como princípio norteador que o espaço é algo socialmente construído e que se configuram como elemento importante no processo de garantia e efetivação de um Programa de acesso e de infraestrutura (Proinfância), pretendemos, nesta pesquisa, em nível de Mestrado, aprofundar e ampliar as análises já desenvolvidas em pesquisa anterior e, assim, analisar o processo de implantação do Programa Proinfância e os seus desdobramentos, enquanto política pública de infraestrutura e acesso, na Rede Municipal de Ensino do Município de João Pessoa (PB).

2.3 Caracterização da pesquisa

Partindo do pressuposto de uma política educacional integrada, articulada e contínua temos o conhecimento como um produto de um sistema complexo de interação do organismo com o meio físico e social. Nesse processo de construção do conhecimento o indivíduo participa como sujeito ativo, como um ser atuante na mudança da sua própria realidade e que colabora e intervém no contexto educacional.

Essa compreensão nos faz inferir que o processo de construção do conhecimento científico, no campo das Ciências Humanas e Sociais, detém uma característica marcante que é a aproximação do objeto de estudo sob uma perspectiva histórica. Isto porque, “tanto os indivíduos como os grupos e também os pesquisadores são dialeticamente autores e frutos de seu tempo histórico” (MINAYO, 1996, p. 21). Especificamente no campo da Pesquisa em Educação, no qual este estudo faz parte, “Pode-se dizer que o conhecimento em educação nasce da e com a prática e deve aí retornar, mas terá consistência e impactos, desde que se faça uma construção axiológica” (GATTI, 2012, p. 24).

Gatti (2012) nos faz refletir acerca da relevância e da urgente necessidade das pesquisas no campo da Educação. A autora nos esclarece que:

A organização conceitual e institucional do campo de pesquisa em educação e suas relações e articulações com outros campos, no contexto das tensões de ordem científica e das práticas profissionais a ele associadas, emerge contemporaneamente como uma necessidade, pelo risco da dispersividade e da consequente desconsideração dos demais campos nas ciências humanas e sociais, com os quais se confronta, ao mesmo tempo em que a eles se interliga (GATTI, 2012, p. 19).

Considerando o exposto e a emergente necessidade das pesquisas científicas em Educação, é importante destacar que a pesquisa precisa ter como ponto de partida os resultados de uma análise crítica do contexto social. Assim, podemos entender a pesquisa, no processo de construção do conhecimento, conforme nos direciona Minayo (1994), ao afirmar que:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (p. 17-18).

O percurso metodológico deste estudo está respaldado no entendimento de metodologia como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 1994, p. 16). Ao conceituar metodologia, Minayo nos traz uma compreensão desta como sendo “o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade [...] a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (Idem, p.22).

Partindo desta reflexão, a abordagem metodológica deste estudo é configurada no aporte da pesquisa qualitativa de caráter documental, fundamentada em bases metodológicas da dialética, pois utiliza as contribuições do materialismo histórico e dialético para compreender e analisar melhor o objeto de estudo. Estas bases são compreendidas “como o processo da construção do concreto do pensamento a partir do concreto real” (GAMBOA, 2012, p. 38). Por concreto entende-se uma totalidade construída e em constante processo de construção e reconstrução. Ainda conforme Gamboa (2012, p. 39), “a análise da sociedade só pode desenvolver-se na sua totalidade. A tarefa da ciência está orientada para a crítica dos interesses e para a emancipação do homem; não só questiona o que é ou como, senão o para que se tem de fazer ciência”.

Em relação à abordagem qualitativa, o método dialético, [...], percebe a relação inseparável entre mundo natural e social; entre pensamento e base material, entre objeto e suas questões; entre a ação do homem como sujeito histórico e as determinações que a condicionam. Os princípios de especificidade histórica e de totalidade lhe conferem potencialidade, para, do ponto de vista metodológico, apreender e analisar os acontecimentos, as relações e cada momento como etapa de um processo, como parte de um todo (MINAYO, 1996, p.12).

Tomando como base que o objeto das Ciências Humanas e Sociais é produto de um processo histórico, é possível afirmar que “tanto os indivíduos como os grupos e também os pesquisadores são dialeticamente autores e frutos de seu tempo histórico” (MINAYO, 1996, p.21). Partindo dessa afirmação, a citada autora nos traz uma maior compreensão acerca da lógica dialética, introduzindo que:

[...] a lógica dialética introduz na compreensão da realidade o princípio do conflito e da contradição como algo permanente e que explica a transformação. Nada se constrói fora da história. Ela não é uma unidade vazia ou estática da realidade, mas uma totalidade dinâmica de relações que explicam e são explicadas pelo modo de produção concreto. Isto é, os fenômenos econômicos e sociais são produtos da ação e da interação, da produção e da reprodução da sociedade pelos indivíduos (Idem, p. 68).

Nessa perspectiva de pesquisar o objeto em sua totalidade, Minayo (1996, p. 22) traz considerações importantes ao fazer uma relação entre a natureza qualitativa da pesquisa e o conhecimento do objeto real, e nos afirma que:

A rigor qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto: o aspecto qualitativo. Isso implica considerar sujeito de estudo: gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados. Implica também considerar que o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado, e em permanente transformação.

A perspectiva dialética perpassará a pesquisa como um todo, tendo em vista que esta perspectiva se afirma “como o método que nos permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações” (GAMBOA, 2012, p.38). Considerando que a dialética marxista “abarca não somente o sistema de relações que constrói o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que constituem a vivência das relações objetivas pelos atores sociais, que lhe atribuem significados” (MINAYO, 1996, p.11).

Ainda sobre a dialética e sua relação direta no contexto das pesquisas, Gamboa (2012) nos afirma que:

Nas pesquisas dialéticas, o homem é concebido como ser social e histórico, que, embora determinado por contextos econômicos, sociais, políticos e culturais, é seu criador e transformador. De acordo com o enfoque crítico-dialético, o conhecimento da realidade, do mundo, das dinâmicas sociais e a ação transformadora dos homens se orientam para a obtenção de maiores níveis de liberdade, adquiridos por meio de permanentes lutas e da superação das contradições sociais. A história dos homens assim o demonstra. O interesse cognitivo predominante neste tipo de enfoque é o crítico-emancipador (p. 194).

A pesquisa documental local foi realizada junto à Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) do município de João Pessoa (PB), bem como a partir de consultas aos dados presentes no portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dentre outros. A natureza documental da pesquisa é justificada a partir da exploração das fontes documentais que serão realizadas, tendo em vista que a pesquisa será conduzida, em diversos momentos, por análises de documentos oficiais, bem como de documentos não oficiais. Tais documentos serão apresentados no item 2.5 – Das fontes primárias internacionais, nacionais e locais.

Valendo-nos das contribuições do materialismo histórico e dialético, procuraremos, no caráter documental desta pesquisa, identificar a perspectiva ideológica e política que orientou a construção dos documentos e das principais fontes que orientam sobre como deve ser a infraestrutura das instituições de Educação Infantil. Na tentativa de realizarmos um diálogo entre as principais fontes documentais e a realidade educacional concreta (infraestrutura), tentaremos identificar a lógica que orientou a implantação do Programa Proinfância no município de João Pessoa (PB). Nesse sentido, procuraremos identificar se há uma lógica contida nas propostas dos documentos legais, no sentido de identificar a quais interesses a formulação da proposta responde. Até porque a opinião de Saviani (1998), precisamos sustentar a ideia de que “...os pontos rigorosamente lógicos nunca prevaleceram na organização do nosso ensino. Pode-se observar que este rito de crítica a respeito das formas atípicas da organização da educação nacional remete às críticas desenvolvidas desde a Associação Brasileira de Educação, em 1950” (p. 2).

Ancorando-nos nas proposições metodológicas explicitadas por Saviani (2013 e 2016), Enguita (1987) e Hermida (2011 e 2008), procuraremos analisar as políticas educacionais vinculadas à infraestrutura, no sentido de termos que identificar se há (ou não) contradições entre os objetivos proclamados (o texto da lei) e os objetivos reais (a concretização do previsto pela lei). Nessa perspectiva, a dicotomia objetivos proclamados *versus* objetivos reais, está

intimamente relacionada com outra, de natureza semelhante, mas que enriquece nosso enfoque analítico: a da contradição existente entre igualdade formal *versus* desigualdade real.

Além dos procedimentos metodológicos supracitados, nesta pesquisa também nos valeremos de uma série de princípios curriculares para o trato com o conhecimento educacional, elaborados por Dermeval Saviani no seu livro “História das ideias pedagógicas no Brasil” (2013). O primeiro dos princípios elaborados pelo educador é “...o princípio do caráter concreto do conhecimento histórico-educacional. Apelando aos fundamentos da filosofia e do materialismo histórico e dialético, é preciso destacar que o conhecimento em geral, e o conhecimento histórico educacional em particular se configura a partir de um movimento que tem como ponto de partida a realidade educacional concreta. Ou seja, trata-se de um movimento que parte do todo caótico (síncrise) que, por meio da abstração (análise), atinge novamente a totalidade concreta (síntese). Sendo que o retorno para esta realidade, depois de percorrer o caminho da síncrise-análise-síntese nos apresenta uma leitura do real qualitativamente diferente. É neste percurso, no qual tratamos diretamente com o nosso objeto de estudo, que vamos conseguir identificar as categorias, que servem para elucidar as principais características e especificidades do objeto estudado.

Nesta perspectiva, as principais ferramentas conceituais (categorias) identificadas no nosso estudo, foram as seguintes: educação; Educação Infantil; espaços físicos e infraestrutura; políticas públicas e políticas educacionais.

Minayo (1996, p. 94) também destaca a importância de termos que trabalhar com categorias, nas pesquisas que se fundamentam na perspectiva dialética. Para a autora, existem dois tipos de categorias: as analíticas e as empíricas. As categorias analíticas são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. Já as categorias empíricas são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo.

O segundo princípio diz respeito à necessidade de termos que adotar uma perspectiva de “longa duração”, pois é necessário distinguir, na opinião de Saviani (2013), “...os movimentos orgânicos dos conjunturais” (p.04). No caso deste estudo, o recorte temporal adotado tem como marco referência em termos de políticas educacionais à Constituição Federal de 1988 – conhecida também como “Constituição Cidadã”, até nossos dias.

O princípio metodológico seguinte trata da necessidade de realizar um olhar analítico e sintético com as fontes. Para o autor, “...implica o levantamento e exame a tempo das informações disponíveis, abrangendo as suas diversas modalidades e articulando-as sincrônica e diacronicamente, de modo que não deixe escapar as características e o significado do fenômeno investigado” (2013, p.04). Das fontes desta pesquisa trataremos no item 2.5 deste capítulo.

O quarto princípio – que está diretamente relacionado com o princípio anterior – nos alerta da necessidade de termos que articular o singular com o universal, ou seja, a necessidade de encontrar relações entre o que já existe no meio local, com os contextos nacionais e internacionais. Na opinião de Saviani (2013, p. 04), “Trata-se aqui não apenas de se evitar tomar o que é local ou nacional pelo universal e vice-versa, mas também de detectar em que grau o local ou nacional constituem expressões de tendências que se impõem internacionalmente”.

Por último temos o princípio da atualidade da pesquisa histórica. Que, na opinião de Saviani, “...implica a consciência de que como toda pesquisa, a investigação histórica não é desinteressada” (SAVIANI, 2013, p. 04). Este princípio é compatível com o nosso objeto de estudo e os marcos teóricos de referência adotados, já que ele se propõe a analisar a questão da infraestrutura e dos espaços físicos, e sinalizar os desdobramentos do Programa Proinfância para o processo de efetivação do direito da criança pequena à Educação Infantil. A compreensão do presente se enraíza no passado e nos permite planejar o futuro. Por isso coincidimos com o autor quando ele afirma que “Trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é, percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro” (Idem, p. 04).

2.4 Das fontes primárias e secundárias

Para atingir o objetivo proposto desta pesquisa nos detemos, inicialmente, a uma consulta das fontes primárias e secundárias que versam e estão diretamente relacionadas com a temática deste estudo. Marconi e Lakatos (2003) nos trazem esclarecimentos sobre a realização de consultas deste tipo, sendo:

Fontes Primárias - dados históricos, bibliográficos e estatísticos; informações, pesquisas e material cartográfico; arquivos oficiais e particulares; registros em geral; documentação pessoal (diários, memórias, autobiografias); correspondência pública ou privada etc. [...] Fontes Secundárias – imprensa em geral e obras literárias (p. 159).

Como foi explicitado na caracterização da pesquisa, ela é de natureza documental. Sendo assim, para uma melhor análise dos documentos, os mesmos foram organizados segundo sua origem, em fontes primárias internacionais, nacionais e locais, os quais podem ser observados a seguir.

2.4.1 Fontes primárias internacionais

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948): proclama os direitos humanos básicos, foi adotada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948;
- Declaração dos Direitos da Criança (1959): adotada pela Assembleia das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959;
- Declaração de Jomtien (1990): Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia nos dias 5 a 9 de março de 1990. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem;
- Convenção sobre os Direitos da Criança – adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1990.

2.4.2 Fontes primárias nacionais

- Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988;
- Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Subsídios para credenciamento e funcionamento das instituições de Educação Infantil;
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998, em três volumes (documento);
- Resolução CEB nº 1/1999 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs);

- Lei de Acessibilidade – Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000;
- Parecer nº 04/2000 dispõe sobre Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil;
- Lei nº 010172/2001 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE);
- Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (documento);
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, em dois volumes (documento);
- Plano de Desenvolvimento da Educação – Instituído pelo Decreto nº 6.094/2007;
- Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) – Instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007;
- Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as novas DCNEI's;
- Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (documento);
- Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (documento);
- Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação (documento);
- Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;
- Parecer CNE/CEB nº 8/2010, de 5 de maio de 2010 que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública;
- Programa Brasil Carinhoso criado pela Medida Provisória (MP) nº 570, de 14 de maio.
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o PNE 2014-2024;
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica.

2.4.3 Fontes primárias locais

- Regimento Interno das Creches do Município de João Pessoa, publicado como anexo ao Decreto nº 2.309, de 19 de junho de 1992;

- Lei nº 8.996, de 27 de dezembro de 1999 – Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa;
- Decreto nº 5.581/06, de 20 de janeiro de 2006 -Transferência dos Centros de Referência de Educação Infantil (CREIs) da Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES) para a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC);
- Resolução SEC nº 9, de 18 de maio de 2010 – Fixa normas para Credenciamento e Autorização de funcionamento da Educação Infantil nas Instituições Públicas e Privadas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa (PB);
- Termo de Convênio de Mútua Cooperação Financeira e Administrativa Nº 342/2013, de 15 de julho de 2013 – Firmou o processo de municipalização de vinte e nove creches que anteriormente pertenciam à Secretaria de Estado da Educação, no município de João Pessoa;
- Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025): Aprovado pela Lei Nº 10.488, de 23 de junho de 2015. Constitui-se como uma política de Estado, articulada com objetivos e estratégias para a sua implementação nos municípios paraibanos no decênio 2015-2025;
- Lei Ordinária nº 13.035, de 19 de junho de 2015 - Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação (PME) de João Pessoa 2015-2025;
- Lei nº 10.521, de 09 de outubro de 2015 – Dispõe sobre a idade mínima para matrícula nos ensinos pré-escolar e fundamental.

As políticas públicas educacionais expostas estão inseridas em um contexto da realidade do Estado Capitalista. Apesar de serem reconhecidas como conquistas no campo da educação, estas políticas refletem uma forte marca das reformas neoliberais, reformas estas orientadoras para e pelo mercado. De toda forma, todas essas políticas públicas educacionais carregam consigo um contexto, marcado por um processo de lutas, resistências e conquistas, as quais carregam consigo marcas de uma história em prol da defesa do direito à educação, de qualidade, para todos.

2.4.4 Fontes secundárias

No processo de seleção e escolha das fontes secundárias, tivemos como base consultas às referências bibliográficas que versam sobre a temática desta pesquisa – livros, capítulos de livros, teses, dissertações, revistas e artigos científicos publicados de autores que tratam da história da Educação Infantil, dos espaços físicos escolares na primeira etapa da Educação Básica, da origem e implantação do Programa Proinfância, do direito da criança pequena à educação, dentre outros temas que estão vinculados ao objeto de estudo proposto em nossa pesquisa.

Na perspectiva de abordagem da infraestrutura, dos espaços físicos escolares e do Programa Proinfância consultamos os principais autores referenciados em função dos grandes temas que compuseram a construção textual desta pesquisa. Dentre os principais: história da Educação Infantil (KUHLMANN JR., 2015); o espaço físico na Educação Infantil (FARIA, 2003; HORN, 2004); infraestrutura (KOWALTOWSKI, 2011), o espaço na vida social (HARVEY, 2014); políticas educacionais para Educação Infantil (OLIVEIRA, 2011); Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Infantil (MARSIGLIA, 2011; SAVIANI, 2013); qualidade em Educação Infantil (ZABALZA, 1998); direito à educação (DIAS, 2008; HERMIDA, 2008, 2009); financiamento da educação (DAVIES, 2008).

No próximo capítulo abordaremos as concepções de infraestrutura e espaço físico escolar como elementos educacionais e como partes integrantes do processo educativo.

3 A INFRAESTRUTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ESPAÇO FÍSICO COMO ELEMENTO EDUCACIONAL

Após a delimitação do percurso metodológico da pesquisa, no capítulo anterior, neste capítulo procuraremos discutir acerca da infraestrutura e do espaço físico como elemento educacional. Tal discussão tem como ponto de partida a análise histórica das concepções de criança, de infância e de Educação Infantil, as quais estão intimamente relacionadas e são entendidas como frutos de transformações sociais.

A seguir, resgatamos o contexto histórico do surgimento dos espaços físicos de atendimento às crianças pequenas, considerando que a contextualização se faz necessária para que possamos compreender como as transformações sociais influenciaram na realidade atual. Por fim, apresentamos uma breve discussão acerca dos conceitos e concepções de infraestrutura e espaço físico na perspectiva educacional, entendidos como parte integrante do processo educativo.

3.1 Concepção de criança, infância e Educação Infantil

Ao longo da história, a concepção de criança e de infância apresentou mudanças de acordo com o contexto social e o período em que a criança estava inserida. Dessa forma, podemos considerar que esta concepção foi se modificando até chegar ao entendimento atual sobre criança e infância.

A concepção de criança, infância e Educação Infantil estão intimamente relacionadas ao longo da história. A história da infância assume uma dimensão significativa na perspectiva de alargamento de horizontes, o que se torna mais nítido com o aprofundamento das pesquisas sobre a história da Educação Infantil (Kuhlmann Jr., 2015, p.15). Nesse sentido, só é possível interpretar o significado de criança, infância e Educação Infantil quando compreendemos as suas trajetórias ao longo da história e as suas relações sociais.

Segundo o dicionário online de português, criança significa: “menino ou menino que está no período da infância, entre o nascimento e a puberdade”. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA /Lei nº. 8.069, de 13/07/90) considera-se criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Partindo dessas definições podemos perceber que criança não significa infância, pois a criança vive a infância (ou, ao menos, deveria viver). Sendo importante destacar que nosso objeto de estudo é a criança

pequena, um ser histórico e social, sujeito ativo da Educação Infantil, ou seja, crianças de 0 a 5 anos de idade.

A concepção de criança é algo historicamente construído, pois “a criança não escreve sua própria história. A história da criança é uma história sobre a criança” (KUHLMANN JR., 2015, p. 30).

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. A compreensão da criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico como muito mais complexo do que uma equação do primeiro grau, em que duas variáveis de estrutura explicam tudo o mais (Idem, p. 30-31).

Tendo em vista essa concepção de sujeito histórico, Ariès (2015) nos afirma que no período da Idade Média a criança era vista como um ser em miniatura, com sua sobrevivência incerta, a qual cabia o dever de proporcionar diversão e alegria aos adultos. Conforme o autor, é no fim do século XVII que surge o sentimento de paparicação, é neste período que surge o interesse acerca do psicológico da criança e uma preocupação sobre a sua moral. Esse contexto de mudança de visão acerca da criança foi significativo para o âmbito educacional, nele a criança deixa de ser objeto de distração e divertimento e passa a ser objeto de preocupação, pois nesse período “tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação” (p. 104). Dessa forma, esse novo sentimento da infância que ascendeu na sociedade do século XVII inspirou toda a educação até meados do século XX.

A nova concepção de criança está intimamente relacionada às mudanças sociais, políticas e econômicas, que por sua vez, traz à tona o entendimento da criança como ser social, concreto e como um sujeito de direitos, dentro os quais se destaca o direito subjetivo à educação. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/1998a) nos afirma que:

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem do grupo étnico do qual fazem parte (RCNEI, vol I, p. 21).

Em relação ao conceito de infância, o dicionário online de português conceitua que, “corresponde ao período da vida humana que vai desde o nascimento até cerca de 12 anos de idade”. Sendo assim, o conceito de infância, tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel (KUHLMANN JR., 2015, p. 16).

Kramer (1995, p. 271) nos afirma que as concepções “sobre infância são social e historicamente construídas: a inserção concreta das crianças e os papéis que desempenham varia com as formas de organização social”. Nesse sentido, Kuhlmann Jr. (2015, p.30) também nos traz uma reflexão acerca da concepção de infância e afirma que:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das 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. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não teve infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância.

Tomando como ponto de partida, para a compreensão da concepção de infância, a sociedade medieval, Ariès (2015) nos afirma que o sentimento da infância não existia no período da Idade Média, “o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil [...]” (p. 99). Este autor nos apresenta uma linha cronológica acerca do surgimento do sentimento da infância e o seu desenvolvimento sócio-histórico. Sendo assim, nos afirma que:

O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela “paparicação” – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas do século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar. No século XVIII, encontramos na família esses dois elementos antigos associados a um elemento novo: a preocupação com a higiene e a saúde física. O cuidado com o corpo não era desconhecido dos moralistas e dos educadores do século XVII (Idem, p. 105).

A partir das considerações expostas, podemos afirmar que as concepções acerca da criança e da infância estão norteadas de conceitos e significações, mas é importante salientar que a criança concreta e a fase que ela irá viver (infância) também é marcada por um processo de humanização, que só é possível através da educação, que é um “fenômeno próprio dos seres humanos” (SAVIANI, 2013, p. 11).

Para compreender a natureza da educação se faz necessário o entendimento acerca da própria natureza humana. A espécie humana se diferencia das demais espécies em decorrência do trabalho. A necessidade de produzir sua própria existência e de transformar, continuamente, a natureza caracteriza o trabalho do homem e este caracteriza a natureza humana. Portanto, o trabalho, como atividade essencialmente humana, “instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (idem). Nesse sentido, a educação é uma exigência para o processo de planejamento e execução do trabalho e se configura como um fenômeno próprio dos seres humanos. Sobre tais considerações, Saviani (2013) nos afirma que:

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (p. 13).

A partir de tais considerações, nos cabe a compreensão acerca da educação da criança pequena, ou seja, da Educação Infantil. Sobre esta temática, Kuhlmann Jr. (2015) nos leva à reflexão que esta etapa da educação se explica em relação a outros fatores sociais e considera que:

As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc., e é claro, com a história das demais instituições educacionais. Não se trata apenas da Educação Infantil: a história da educação em geral precisa levar em conta todo o período da infância, identificada aqui como condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas (p. 16).

Considerando o exposto por Kuhlmann Jr. (2015), ao afirmar a relevância da história passada para a compreensão da história do presente, trataremos a seguir de um breve contexto do surgimento da concepção de Educação Infantil e das instituições de educação para a criança pequena.

Nesse sentido, frente ao crescimento e desenvolvimento industrial, e em consonância ao contexto histórico brasileiro, as instituições de atendimento à criança pequena surgem com o objetivo de conter os altos índices de mortalidade infantil, abandono e acidentes domésticos, que marcaram o período histórico da saída das mulheres do seio familiar para o trabalho extradomiciliar. Sobre essa perspectiva Dias (2008) afirma que,

Podemos afirmar que o surgimento das instituições de educação infantil no Brasil, a exemplo do que ocorrera na Europa, coincide com a necessidade de propiciar espaços de cuidado e de assistência à infância. Isto porque, o abandono de crianças ao longo de toda a história foi tão frequente e numeroso que no Século XV surgiram os hospícios para abrigar crianças pobres que eram abandonadas por seus pais. Entre as crianças abastadas, o abandono se caracterizava pela entrega, por parte dos pais, das crianças às chamadas ‘amas-de-leite’, encarregadas de cuidar dos filhos das mães ricas (p.175).

A partir do Século XVIII começa a surgir a chamada Roda dos expostos, considerada como sendo a forma mais remota de assistência à infância, no Brasil. A Rodas dos expostos surge por iniciativa da ordem religiosa, a qual tinha o intuito de apaziguar os altos índices de abandono e de mortalidade infantil e acolher crianças abandonadas, prática que foi bastante frequente neste período. Acerca das Rodas, Marcilio (2016) nos diz que:

A roda de expostos, como assistência caritativa, era, pois, missionária. A primeira preocupação do sistema para com a criança nela deixada era de providenciar o batismo, salvando a alma da criança: a menos que trouxesse consigo um escritinho – fato muito corrente- que informava à rodeira de que o bebê já estava batizado [...] (p.70).

Os fatores sociais, históricos e econômicos, marcados pela desigualdade, foram determinantes na criação de instituições destinadas aos cuidados das crianças pobres, filhas de mães trabalhadoras de baixa renda. Tais instituições eram vinculadas aos órgãos governamentais de serviço social. Destinadas à infância pobre, o assistencialismo “foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares” (KUHLMANN JR., 2015, p. 166). Kuhlmann Jr. ainda nos acrescenta dizendo que:

A Pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma Pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade (Idem, p. 166-167).

Estas iniciativas em prol da instauração de uma educação pré-escolar no Brasil sofreram grande influência por parte do médico Friedrich Froebel, fundador do jardim de infância na Alemanha em 1840. Os jardins de infância, de orientação froebeliana, foram instaurados durante a década de 1870, em nosso país. O primeiro jardim de infância foi fundado pelo setor privado, sendo o do Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, em 1875; posterior a ele tivemos em São Paulo, o da Escola Americana, em 1877. Já o do setor público só foi fundado no ano 1896, e funcionava como jardim de infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos, que apesar de ser público, também atendia aos filhos da burguesia paulista (KUHLMANN JR., 2015, p. 82).

Com isso, no período da República, criam-se as primeiras instituições e que se difundem por todo o país, chegando a contabilizar ao menos 15 creches no ano de 1921, e 47 em 1924, sendo estas principalmente nas capitais brasileiras e em algumas de suas cidades (KUHLMANN JR., 2000, p. 8).

Logo, a creche é originada a partir do trinômio mulher-trabalho-criança e surge com uma proposta de cunho assistencialista, voltada para os objetivos de guarda, higiene e alimentação das crianças pequenas. Criada como alternativa para conter os índices de mortalidade infantil e de criminalidade, as marcas do assistencialismo foram fortes no atendimento das crianças oriundas de famílias pobres.

Considerando a educação como um direito da criança pequena e a creche como sendo um lugar de atendimento integral para todas as crianças, e não apenas às provenientes das famílias pobres, é possível definir o tipo e o conteúdo dos serviços a partir da criança como pessoa em desenvolvimento e não a partir de categorias de pobreza, carência, abandono (DIDONET, 2001, p.13). Portanto, as iniciativas de atendimento à criança pequena e de uma educação pré-escolar, no Brasil, não foram fundamentadas na concepção da criança como sujeito ativo e de direitos, nem tão pouco da educação de qualidade como direito desta criança.

A partir de mudanças nos contextos sociais, políticos e econômicos, advindas do modelo capitalista de produção, a perspectiva assistencialista da Educação Infantil começou a ser modificada e, conseqüentemente, superada. Nesse contexto de mudanças, a Educação Infantil passou a ocupar um espaço significativo no contexto das políticas públicas educacionais a partir da década de 80 e esse espaço, conquistado por essa etapa da educação, marcou a passagem da Educação Infantil assistencialista para uma educação alicerçada em uma proposta pedagógica

com fundamentos para o cuidado e educação das crianças de tenra idade. Embora seja preciso considerar que as práticas assistencialistas, de forma mais discreta e menos marcante, ainda se fazem presente no cotidiano das instituições e nas práticas na Educação Infantil.

A nova concepção de criança e de infância foram determinantes para as mudanças e conquistas da Educação Infantil na esfera política. As políticas públicas destinadas à educação das crianças pequenas remetem-nos ao desafio frente à superação do assistencialismo e à efetivação de uma educação de qualidade como sendo direito subjetivo da criança pequena.

Nesse sentido, observa-se que o movimento dialético da história e concepção da Educação Infantil é marcado pelo predomínio de uma concepção preconceituosa em relação à pobreza e por uma concepção educacional descomprometida com a qualidade do atendimento à criança pequena e que, em um contexto mais atual e recente, a Educação Infantil está avançando rumo à garantia dos direitos da criança, e está se desprendendo do modelo assistencialista, buscando um processo de aprendizado respaldado em uma nova prática educativa de qualidade. Porém, ainda há muito o que ser feito em prol da efetivação do direito da criança pequena à uma educação, pública, gratuita e de qualidade.

3.2 Contexto do surgimento dos espaços físicos para a Educação Infantil

Ao longo de muitos anos, o ato de cuidar e educar as crianças pequenas foram entendidos como tarefas de responsabilidade familiar, mais estritamente como da mãe e de outras mulheres. É a partir da Revolução Industrial, século XVIII na Europa, que a estrutura familiar começa a sofrer modificações dentro das sociedades.

Com o advento do universo fabril, na Europa, emerge a necessidade de reorganização da classe operária. A Revolução Industrial modifica radicalmente o contexto econômico mundial. As forças produtivas rendem-se ao maquinário, marcando a “transição do feudalismo para o capitalismo, em que houve a passagem do modo de produção doméstico para o sistema fabril, e, conseqüentemente, a substituição das ferramentas pelas máquinas e a substituição da força humana pela força motriz [...] (PASCHOAL e MACHADO, 2009, p. 79).

O surgimento da indústria alterou profundamente a estrutura familiar, tendo em vista que homens, mulheres e crianças maiores eram aproveitados como força de trabalho pelo mundo fabril. Consoante a isto, PASCHOAL e MACHADO destacam que:

A maquinaria estabeleceu um meio de diversificar os assalariados, colocando, nas fábricas, todos os membros da família do trabalhador, independentemente do sexo e da idade de cada um. Se, até então, o trabalhador vendia somente sua própria força de trabalho, passou a vender a força da mulher e dos filhos (2009, p. 80).

O atendimento à criança pequena surge diante desse contexto de desenvolvimento do capitalismo e da industrialização, e de inserção da mulher no mundo fabril. Logo, a inserção da mulher nas fábricas acarreta mudanças significativas quanto ao cuidado e educação das crianças pequenas. Com a entrada da mulher no mundo fabril as crianças passam a ficar sozinhas em seus lares, ou com outras mulheres que não optaram pelo trabalho em fábricas e se detiveram a cuidar dos filhos das mães operárias. Nesse sentido, “o surgimento das instituições de educação infantil, portanto, encontra-se fortemente vinculado às modificações que a família sofreu dentro das sociedades, mais especificamente às mudanças do papel da mulher dentro do contexto das sociedades burguesas” (DIAS, 2008, p. 175).

Nessa perspectiva temos que, a história da Educação Infantil e do atendimento à criança pequena, no mundo, está diretamente relacionada à Revolução Industrial, que se deu no século XVIII na Europa. Esta nova realidade foi refletida nos cuidados e educação das crianças pequenas e fez emergir a necessidade por espaços que fossem propícios aos cuidados mínimos para com as crianças que ainda não eram aproveitados como forças de trabalho.

A necessidade por espaços de cuidado para as crianças pequenas, que tinham suas mães inseridas nas fábricas, fez surgir a iniciativa por parte das fábricas em adaptar espaços no ambiente fabril, ou anexas a elas, para que os filhos menores das mães trabalhadoras pudessem passar o dia. Essa perspectiva de espaços surge com o objetivo de cuidado, guarda e alimentação da criança pequena.

As instituições que começaram a surgir neste período, se limitavam, em sua grande maioria, ao cuidado da criança pequena, tendo em vista que, ao longo dos séculos, o binômio cuidar e educar era entendido como obrigação e responsabilidade da família. E nesse contexto de transferência do cuidado e da educação das crianças pequenas da família para as creches, Oliveira (2011, p. 43), destaca que, “A creche se apresenta apenas como sua substituta, limitando-se a desenvolver atividades que restringem o olhar da criança a uma esfera muito imediata”.

Diante dessa nova realidade econômica e social, que fez emergir a necessidade por espaços físicos de atendimento às crianças pequenas das mães trabalhadoras, nas duas primeiras

décadas do século XX foram implantadas as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil. Neste período, Kuhlmann Jr. retrata o surgimento das creches no seio das fábricas e afirma que,

A recomendação da criação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordaram a assistência à infância. Era uma medida defendida no quadro da necessidade de criação de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino (KUHLMANN Jr., 2015, p. 82).

A primeira creche brasileira, criada por iniciativa industrial, voltada para os cuidados dos filhos de operários, foi a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, fundada em 13 de novembro de 1899 (KUHLMANN Jr., 2015, p. 83). Posterior a esta primeira creche, novas iniciativas surgiram para a criação de creches e escolas vinculadas às fábricas, tendo como objetivo principal garantir a permanência das mulheres mães como forças de trabalho produtivas no mundo fabril. Sobre essa temática, OLIVEIRA, 1992 apud. PASCHOAL e MACHADO, 2009, p. 83, nos retrata que:

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor.

Tais práticas de criação de creches foram tomadas como iniciativas por outras grandes indústrias. Nesse sentido, Kuhlmann Jr. (2015) nos retrata um contexto histórico brasileiro de surgimento destes espaços de cuidado à criança pequena no meio fabril durante o século XX, e destaca que,

A creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ) fundou-se em 13 de novembro de 1899 [...] Há outros exemplos de creches e escolas maternas em indústrias, como a da Companhia de Tecidos Alliança, do Rio de Janeiro (premiada nas Exposições Internacionais da Louisiana, em 1904, e de Bruxelas, 191, e também na Exposição Nacional de 1908); da Vila Operária Maria Zélia, do industrial Jorge Street, em São Paulo, em 1918; e da indústria Votorantim, em Sorocaba, São Paulo, em 1925 (p. 83).

Apesar dessa realidade dotada de iniciativas frente aos cuidados com as crianças de tenra idade, os espaços construídos nas fábricas para o atendimento destas crianças não eram

considerados como um direito do trabalhador e nem de seus filhos. A criação destes espaços era considerada como uma dádiva dos filantropos, que se propuseram a prestar o atendimento “educacional” à infância.

Nessa perspectiva, a legislação brasileira fundamentou a criação destes espaços físicos como um direito do trabalhador e passou a obrigar a disposição de espaços no seio fabril para a guarda e assistência das crianças menores. Esta obrigatoriedade pode ser vista no Decreto nº 21.417, de 17 de maio de 1932, que regulou as condições do trabalho das mulheres nos estabelecimentos industriais e comerciais, o qual afirma que “Os estabelecimentos em que trabalharem, pelo menos, trinta mulheres com mais de 16 anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos em período de amamentação” (BRASIL, art. 12, 1932).

Ainda em consonância ao surgimento destes espaços de atendimento infantil, temos a promulgação da primeira Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), através do Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a qual vem reafirmar a obrigatoriedade das empresas em dispor espaços para o cuidado dos filhos menores das mães trabalhadoras e dispõe em seu texto original que todo empregador teria por obrigação:

Parágrafo único. Quando não houver creches que atendam convenientemente à proteção da maternidade, a juízo da autoridade competente, os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos trinta mulheres, com mais de 16 anos de idade, terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar, sob vigilância e assistência, os seus filhos no período de amamentação (BRASIL, art. 389, 1943).

Mas é com a promulgação do Decreto-lei nº 229, de 28 de fevereiro de 1967, que estes espaços passaram a ser oferecidos obrigatoriamente nas empresas, independente de haver ou não creches de proteção à maternidade. Esta alteração na CLT (1943) preconiza que,

Art. 389 - Toda empresa é obrigada: [...]§ 1º - Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesesseis) anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação (Incluído pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967).

Mesmo diante desta realidade, de conquistas legislativas, podemos constatar que os espaços das creches não foram criados como sendo direito da criança, mas sim como um direito adquirido pelo trabalhador. Por sua vez, estes espaços não foram pensados como ambientes propiciadores de qualidade no cuidado e educação das crianças pequenas, tendo em vista a

predominância do caráter assistencialista nestes espaços. Nesse contexto, a história do surgimento das creches no Brasil é marcada pelo caráter assistencialista, o qual apresentava como objetivos marcantes as questões de guarda, cuidado, alimentação e higiene.

3.3 Conceituando infraestrutura e espaço físico na perspectiva educacional

Ao buscar compreender as concepções e significados de arquitetura e espaço físico, a partir de uma perspectiva educacional, é preciso destacar que estes estão intimamente relacionados, tendo em vista que “é a partir do desenvolvimento do projeto de arquitetura que se constitui o espaço físico escolar” (KOWALTOWSKI, 2011, p. 63).

Acerca de uma conceituação inicial de arquitetura escolar, Horn (2004) nos traz a seguinte reflexão:

A arquitetura escolar é, por si só, o que materializa todo um esquema de valores, de crenças, bem como os marcos da atividade sensorial e motora. Sendo assim, ela está inserida em uma cultura e a desvela, em suas formas, arranjos e adornos, cujos estímulos seriam transmitidos por mediação dos adultos e de práticas culturais (p. 28).

A arquitetura escolar, em seu contexto histórico, apresenta configurações arquitetônicas de prédios escolares construídos para fins de dominação e controle sobre os alunos. O projeto do ambiente educacional foi, por muitos anos, pensado e construído para o perfeito exercício da disciplina. Nesse sentido, “a evolução da arquitetura escolar está diretamente ligada à história da humanidade. Formalmente, a instituição escolar definiu-se a partir da Revolução Industrial, que trouxe novas demandas de organização social, entre as quais a necessidade de formalizar o ambiente de ensino” (KOWALTOWSKI, 2011, p. 63).

A arquitetura das instituições educativas foi sofrendo modificações ao longo do tempo. As tendências e correntes pedagógicas, as conquistas na esfera das políticas públicas foram promotoras de mudanças na forma de se pensar a estrutura física dos espaços educacionais. Sobre isto, Kowaltowski (2011) nos afirmar que:

A pedagogia evoluiu nas últimas décadas e especializou-se nas demandas da sociedade. Nesse sentido, é urgente a adequação do ambiente educacional às práticas tidas como ideais para a formação dos cidadãos atuais, tarefa de responsabilidade de arquitetos e profissionais da área da construção (p. 163-164).

Pensada a partir de uma concepção emancipadora, e não mais limitadora, a arquitetura escolar, frente às mudanças constantemente sofridas, passou a ser pensada a partir de um referencial das demandas atuais da educação. Tendo em vista que, é preciso considerar que “do ponto de vista histórico, a arquitetura da escola expressa as intenções e as esperanças pedagógicas” (Idem, p. 71).

Partindo do entendimento que a arquitetura exerce influência direta no aprendizado e que um ambiente de aprendizado bem projetado reflete significativamente na qualidade educacional, Kowaltowski (2011), mais uma vez, nos acrescenta dizendo que:

A primeira recomendação é que os ambientes de aprendizado sejam associados às metodologias de ensino, que pressupõem flexibilidade de uso dos espaços e maior variedade de configurações. Dessa forma, a escola não é composta apenas de salas de aula, mas de espaços para estudos individuais e em grupo, laboratórios de ciências e artes; salas de música e teatro; sala de ginástica e espaços para convívio e alimentação humanizados. A arquitetura escolar deve incorporar valores que conferem significado às pessoas e criam impactos positivos na vizinhança. Assim, a linguagem arquitetônica necessita de caráter expressivo, que pode ser obtido pelas formas, materiais, pela integração social e urbana ou pela inovação (p. 210-211).

Considerando que os projetos arquitetônicos escolares foram variando de acordo com a sociedade e com cada momento histórico, ao longo da história a arquitetura das instituições educacionais foi sendo influenciada pelas concepções de uma educação voltada para a formação humana. Nesse sentido, “umas das tendências discutidas em relação ao projeto escolar e à arquitetura é a humanização, ligada à ideia de propiciar felicidade ao homem pela experiência espacial de qualidade” (Idem, p. 164).

Sendo assim, a arquitetura escolar, como parte integrante do processo educativo, ultrapassa a mera concepção de estrutura física e prédios construídos. O entendimento atual, acerca da relevância dos projetos arquitetônicos voltados para a educação, é de que o ambiente físico construído exerce uma relação direta com o processo de aprendizado e com a efetivação de uma educação de qualidade. Pois é preciso considerar que “as escolas são instituições importantes, e o investimento na qualidade do ambiente reflete diretamente sobre os seus usuários e influencia os níveis de aprendizagem. O ambiente físico pode ser um aliado ao ambiente humano” (Idem, p. 192).

Saindo de um conceito macro de estrutura física das instituições educativas, a arquitetura, partiremos agora para uma conceituação mais específica acerca do espaço físico e no âmbito e na perspectiva educacional. Sendo assim, ao falarmos sobre a concepção e o

conceito de espaço físico escolar também não podemos desconsiderar sua abordagem histórica. A origem dos espaços de atendimento às crianças pequenas está diretamente ligada ao advento da Revolução Industrial e como resultado desse fato histórico emergiu a necessidade por espaços destinados à guarda e proteção das crianças de tenra idade. Essa ideia protecionista, nas décadas de 1950 e 1960, veio aliada a uma concepção de espaços que precisavam impor ordem e disciplina. Horn (2004) nos afirma que “a própria planta dos prédios escolares previa os espaços como modo de controle da disciplina, com as salas de aula organizadas com filas de classes, corredores de circulação estreitos, etc.” (p. 23-24).

A ideia de um espaço escolar dotados de um princípio disciplinador coincide com os postulados de Foucault. Este autor entende as instituições educativas como “algo limitado a um espaço fechado, assim como encontramos em outras instituições disciplinares e de controle, como prisões e quartéis” (Idem, p. 25). Nesse sentido, os espaços escolares deveriam buscar, através da sua estrutura, organização e prática docente, o controle e a disciplina das ações infantis.

O espaço escolar emerge como um aliado ao controle dos corpos e dos movimentos das crianças pequenas, pois a própria educação “é apresentada como uma forma de dominação política e social, e discute-se a preocupação com o espaço do ensino, para que as normas sejam corretamente seguidas” (KOWALTOWSKI, 2011, p. 64). Este autor nos traz considerações acerca do pensamento disciplinador do espaço em Foucault e acrescenta dizendo que:

Foucault (1987) mostra-nos a ordenação por fileiras, no século XVIII, e define o espaço serial, organizando os lugares, os espaços de circulação, imprimindo valores de obediência, para transformar a escola em um espaço de vigilância, de hierarquia das funções, a fim de possibilitar o controle simultâneo do trabalho (p. 64).

Em uma perspectiva oposta à de Foucault, Froebel (1837) e Montessori (1907) defenderam uma nova concepção de espaço, este agora pensado e organizado para as crianças pequenas, adequado às necessidades desses sujeitos. Nessa proposta, Froebel e Montessori foram revolucionários no que diz respeito aos espaços destinados para a promoção da Educação Infantil.

Froebel foi o fundador do jardim de infância na Alemanha em 1840 e esta nomenclatura, que ele denominou às instituições de Educação Infantil, teve um caráter proposital. Este teórico apresentava a concepção de que as crianças seriam como flores e que precisavam ser cuidadas e regadas, as professoras eram conhecidas como jardineiras. A ideia de ligação entre natureza

e educação permeava os conceitos defendidos por Froebel. Para ele, “a escola para crianças pequenas deveria ser um lugar onde elas pudessem ter um contato mais próximo com a natureza, conviver com animais e plantas e mexer na água e na terra” (HORN, 2004, p. 29).

Partindo do pressuposto de uma educação que valorizava os espaços não edificadas e, consequentemente, os espaços abertos e externos, Froebel foi um grande defensor de uma organização diferenciada do espaço. O modelo educativo defendido por ele “previa uma educação integral e harmônica que terá correspondência em um projeto arquitetônico com espaços abertos e fechados. Os chamados jardins-de-infância deveriam ter diferentes espaços, destacando-se os externos como os maiores e mais significativos” (Idem, p. 30).

Já Maria Montessori tinha a sua concepção voltada para as ideias de liberdade e de independência. Como médica italiana, Montessori desenvolveu uma metodologia de educação baseada nos cuidados físicos das crianças pequena e no desenvolvimento dos seus sentidos. Assim, “um dos principais objetivos da metodologia montessoriana era disciplinar pela atividade e pelo trabalho, em um espaço onde os alunos se movimentassem com liberdade na escolha de tarefas a serem realizadas” (Idem, p. 31).

Contrária a uma disciplina rígida, baseada no controle do corpo, Montessori revolucionou a forma de planejar a educação para as crianças pequenas, pois, na perspectiva por ela desenvolvida, a criança era considerada parte principal do planejamento educacional e se destacava como sujeito ativo em sua relação com os objetos. Sua forma de pensar e ver a educação teve um impacto social, em Roma, por exemplo, a metodologia montessoriana “influenciou a arquitetura escolar, para adequá-la à população carente. Com Montessori, os ambientes passam a ser projetados para a escala da criança” (KOWALTOWSKI, 2011, p. 69). É possível então verificar “que o grande avanço desta proposta é o fato de o planejamento espacial ser parte constitutiva de um novo modo de considerar e de ver a criança pequena” (Idem, p. 32).

Partindo dessa análise histórica e teórica, se faz necessária a compreensão acerca da concepção de espaço, no contexto educacional, e da sua importância no desenvolvimento infantil. Sobre essa temática, Horn (2004), nos esclarece que,

O espaço é entendido sob uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular. A partir desse entendimento, o espaço nunca é neutro. Ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas (p. 35).

Nesse processo de significação do espaço no âmbito educacional, é importante destacar que é preciso enxergar a criança como ser ativo no processo de construção do conhecimento e a creche como espaço facilitador desse processo e promotor do desenvolvimento integral da criança, pois, para a criança o espaço é um lugar de descoberta, de promoção de desenvolvimento, de constante construção e reconstrução. Sendo assim, é possível afirmar que “o espaço não é algo dado, natural, mas sim construído. Pode-se dizer que o espaço é uma construção social quem tem estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições” (HORN, 2004, p. 35).

Ao falarmos em espaços físicos no contexto educacional, estamos discutindo diretamente acerca da qualidade da educação a ser ofertada à criança pequena, considerada como sujeito em desenvolvimento. Nesse contexto, é importante destacar a importância do desenvolvimento integral da criança pequena e do espaço como elemento fundamental para a concretização deste desenvolvimento, ou seja, o espaço como promotor do desenvolvimento infantil.

Um outro aspecto que merece destaque é “a ideia de que o espaço escolar não se restringe às paredes da sala de aula. Os espaços externos são considerados prolongamento dos espaços internos, sendo utilizados por meio de uma perspectiva pedagógica” (HORN, 2004, p. 36). Dessa forma, ao falarmos em espaço físico escolar, este não se limita à estrutura física das instituições de Educação Infantil, mas compreende a instituição como um todo, pois “são muitos seus prolongamentos, dos quais, naturalmente, as crianças vão se apropriando, como os pátios externos, corredores e demais dependências da instituição” (Idem, p. 38).

Os espaços físicos, entendidos como parte integrante do processo educativo e destinados à educação das crianças pequenas, “deverão ser desafiadores e acolhedores, pois, conseqüentemente, proporcionarão interações entre elas e delas com os adultos” (HORN, 2004, p. 16). Partindo desse entendimento, é fundamental que a criança tenha um espaço rico em materiais e objetos, que possibilitem a vivência de momentos desafiadores e o desenvolvimento da imaginação, da criação e do brincar desse sujeito. “Isto é, quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica” (Idem, p. 20). Pois um espaço, quando não dotado de um caráter desafiador, é um espaço empobrecido, como nos define Zabalza (1998):

O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave. As aulas convencionais com espaços

indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança (p. 50).

Sintetizando o que foi exposto, é possível afirmar que a arquitetura e o espaço físico escolar estão diretamente relacionados à promoção de uma educação de qualidade para as crianças pequenas. Sobre isto, Kowaltowski (2011) destaca que:

A maioria dos debates converge para o entendimento do espaço como suporte físico ao desenvolvimento das atividades voltadas à educação adequada, ou seja, o espaço é um aspecto essencial à qualidade educacional. Há evidências do efeito que as variáveis físicas do espaço (temperatura; qualidade do ar, acústica e da iluminação; dimensão funcional) exercem no aprendizado quando os padrões mínimos são considerados, e tais características são mais simples de determinar, já que podem ser fisicamente medidas e definidas (p. 170).

Portanto, a arquitetura e o espaço físico escolar, em sua essência, são dotados de historicidade e variantes, pois é preciso considerar que a concepção de arquitetura e de espaço, no âmbito educacional, apresentou mudanças ao longo da história. Outro aspecto que merece destaque é que, essas concepções também apresentam variantes de uma instituição para outra, pois cada ambiente escolar é dotado de uma cultura local e sua própria história. Sendo assim, a arquitetura das instituições e os espaços escolares nunca serão iguais, nem tão pouco neutros, mas sim, espaços socialmente construídos e dotados de identidades e representações culturais próprias.

Após conceituarmos a arquitetura e o espaço físico escolar, iremos no capítulo seguinte nos dedicar a apresentar e discutir o lugar da Educação Infantil, da arquitetura e dos espaços físicos escolares no campo das políticas públicas para a educação das crianças pequenas.

4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E INFRAESTRUTURA: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Depois de apresentarmos os fundamentos de natureza teórica e metodológica norteiam a presente pesquisa, neste capítulo trataremos das políticas públicas educacionais que regulamentam a Educação Infantil em termos gerais e o tema da infraestrutura e dos espaços físicos em particular.

A tentativa de compreender a atual conjuntura política de nosso país nos remete à necessidade de entender, primeiramente, o significado dos termos política pública e política educacional, para posteriormente traçarmos uma discussão mais objetiva destas políticas. Nesse sentido, tomamos como referência Azevedo (2004), a qual nos afirma que “o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente” (p. 05).

As concepções de políticas públicas são dotadas de historicidade, tendo em vista que estas são implementadas como estratégias de intervenção governamental considerando uma determinada sociedade e um determinado período histórico. Hofling (2001) destaca esclarecimentos quanto a estas políticas e nos afirma que:

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada (p.31).

Hofling (2001) também defende que a implementação de políticas públicas configura o “Estado em ação”, ou seja, essas políticas são formas de interferência do Estado em uma sociedade. No que se refere, mais especificamente, às políticas públicas educacionais a autora considera que estas se inserem no contexto das políticas sociais, defendendo que estas políticas são voltadas, “em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (p. 31). Sendo assim, Hofling entende a educação como “uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado– mas não pensada somente por seus organismos” (Idem).

Partindo de tais concepções, as políticas públicas educacionais precisam ser efetivas no processo de garantia do direito de todos à educação. Acerca dessa necessidade e da realidade brasileira, Hofling (2001) ainda nos traz o entendimento que:

Numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo ‘competitivo frente à ordem mundial globalizada’ (p.40).

Objetivando traçar discussões mais concretas e específicas acerca das políticas públicas educacionais para a Educação Infantil, este capítulo será apresentado em duas seções. Primeiramente, apresentaremos uma análise das políticas educacionais nacionais para a Educação Infantil e do lugar que o espaço físico escolar e a infraestrutura ocupam nestas políticas públicas. Em seguida, faremos uma análise das políticas que tratam mais especificamente da infraestrutura e da expansão da Educação Infantil e a relação destas com o FUNDEB.

As políticas descritas e analisadas neste capítulo focam diretamente ao nosso objeto de estudo – infraestrutura e espaços físicos nas instituições educacionais infantis –, e se relacionam estreitamente com o conteúdo do nosso próximo capítulo, onde trataremos do processo de implantação do Programa Proinfância e seus desdobramentos para a Educação Infantil no município de João Pessoa (PB).

4.1 Políticas Educacionais Nacionais, Educação Infantil e Infraestrutura

A reivindicação por creches no Brasil e pelo direito à educação da criança pequena ganhou força no final da década de 1970 e apresentou conquistas significativas na década de 80. Tais avanços e conquistas foram alcançados considerando que “o contexto econômico e político das décadas de 1970 e 1980 abrigou movimentos operários e feministas em curso no quadro da luta pela democratização do país e do combate às desigualdades sociais, então gritantes” (OLIVEIRA, 2011, p. 112). Que por sua vez, com o término do período militar de governo, no ano de 1985, começou “a ser admitida a ideia de que a creche não dizia respeito apenas à mulher ou à família, mas também ao Estado e às empresas” (Idem, p. 115).

O reconhecimento do direito da criança pequena à educação e deste como sendo um dever do Estado, foi marcado por um processo de lutas e reivindicações de diversos

movimentos trabalhistas e sociais. A respeito desse contexto de lutas em prol da garantia de uma Educação Infantil, Oliveira (2011) nos afirma que:

Lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino (p. 115).

Diante disto, a nossa Constituição Federal de 1988 afirma o direito à educação. Nela, esse direito é instituído como sendo um direito social, conforme explícito em seu artigo 6º:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015, CF/88).

A CF/88 representa um marco histórico no contexto dos direitos políticos e sociais. Ao longo de seu Capítulo III, mais especificamente na Seção I, que trata da educação, a CF/88 inaugura um marco da Educação Infantil, primeiramente por reconhecer a criança como sujeito de direitos e esse reconhecimento se legitimar como direito da criança pequena à educação em creches e pré-escolas.

O texto Constitucional atribui ao Estado o papel de garantidor desse direito educacional à criança pequena, cabendo, assim, ao Estado garantir educação de qualidade para todas as crianças que estão inseridas na faixa etária de 0 a 6 anos. Esse direito da criança pequena não se limita ao que se encontra exposto no Capítulo III e Seção I da CF/88, mas também pode ser contemplado no Capítulo VII, que trata da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso, em seu artigo 227, o qual nos afirma que:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

A década de 1990 foi marcante no contexto de conquistas históricas para a Educação Infantil. Uma dessas conquistas foi a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Esse Estatuto reafirma o que

se encontra disposto na CF/88, reafirmando em seu artigo 4º o dever do Estado para com a educação.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Ao se referir mais especificamente ao direito da criança à educação, o ECA/1990 também apresenta consonância com o texto Constitucional de 1988, reafirmando os direitos fundamentais da criança e dos adolescentes ao longo dos artigos 53 e 54.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

[...]IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade [...] (BRASIL, 1990).

Por outro lado, temos que a Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1990. No Brasil, ela foi promulgada em forma de Decreto, sendo o de número 99.710, de 21 de novembro do mesmo ano. A citada Convenção retrata o direito das crianças⁴ à educação, expressando que:

Art. 28

1 – Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente:

- a) tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos;

⁴ A Convenção considerou, à sua época, como criança todo ser humano com menos de dezoito anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade fosse alcançada antes.

b) estimular o desenvolvimento do ensino secundário em suas diferentes formas, inclusive o ensino geral e profissionalizante, tornando-o disponível e acessível a todas as crianças, e adotar medidas apropriadas tais como a implantação do ensino gratuito e a concessão de assistência financeira em caso de necessidade;

c) tornar o ensino superior acessível a todos com base na capacidade e por todos os meios adequados;

d) tornar a informação e a orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças;

e) adotar medidas para estimular a frequência regular às escolas e a redução do índice de evasão escolar.

2 – Os Estados Partes adotarão todas as medidas necessárias para assegurar que a disciplina escolar seja ministrada de maneira compatível com a dignidade humana e em conformidade com a presente Convenção.

3 – Os Estados Partes promoverão e estimularão a cooperação internacional em questões relativas à educação, especialmente visando contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo e facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos métodos modernos de ensino. A esse respeito, será dada atenção especial às necessidades dos países em desenvolvimento.

Em consonância ao previsto na CF/88 e no ECA, deu início em 1989 o debate para elaborar e aprovar uma nova LDBEN no ano de 1996. O seu processo de aprovação foi longo e passou por diversos momentos, que fizeram com que ela chegasse a debater até três projetos diferentes, com concepções diferenciadas. Dependendo de seus formuladores (a sociedade civil ou o Poder Executivo), o projeto ganhava perspectivas teóricas e ideológicas diferenciadas. Finalmente o projeto que conseguiu ser aprovado foi aquele elaborado pelo Poder Executivo. Os debates acontecidos na política mas também na sociedade civil fizeram com que o projeto demorasse até oito anos para ser aprovado. A sua aprovação ocorreu no dia 20 de dezembro de 1996.

A referida Lei faz menção ao termo Educação Infantil, pela primeira vez, como primeira etapa da Educação Básica em nosso país, reconhecendo o papel do Estado com a Educação Infantil, legitimando a entrada das creches no sistema de ensino e a sua inclusão na Educação Básica. Tamanho reconhecimento da educação para as crianças pequenas como primeira etapa da vida educacional se configurou como uma “conquista histórica, que tira as crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social” (OLIVEIRA, 2011, p. 117).

Ao longo de seu artigo de número 29, a LDBEN/96 reconhece a Educação Infantil como primeira da Educação Básica, objetivando o desenvolvimento integral da criança até o limite

de 5 (cinco) anos de idade. Nesse sentido, coincidimos com Oliveira (2011) quando ela destaca que esta Lei:

[...] amplia o conceito de educação básica, que passa a abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Expande o conceito de educação, vinculando o processo formativo ao mundo do trabalho e à prática social exercida nas relações familiares, trabalhistas, de lazer e de convivência social (Idem).

Apesar do reconhecimento da Educação Infantil como sendo um dever do Estado e um direito da criança pequena presente no texto Constitucional, essa etapa da Educação Básica só foi, tardiamente, integrada aos sistemas de ensino com a promulgação da LDBEN/96, ou seja, apenas 8 anos após a CF/88. Nesse sentido, a educação para as crianças de tenra idade foi inserida nos sistemas municipais de ensino, os quais compreendem: “as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos municipais de educação” (BRASIL, 1996, art. 18).

Ainda sobre a vinculação da Educação Infantil ao sistema educacional, Kuhlmann Jr. (2003) nos afirma que:

A vinculação de creches e pré-escolas ao nosso sistema educacional representa uma conquista do ponto de vista da superação de uma situação administrativa que mantinha um segmento de instituições educacionais específico para os pobres, segregado do ensino regular, com todo o peso dos preconceitos relacionados a isso (p. 55).

A conquista política e social do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, do direito à Educação Infantil em instituições educativas, creches e pré-escolas, e da vinculação dessas instituições, de atendimento às crianças pequenas, ao sistema educacional nos remetem a discussões acerca da infraestrutura e dos espaços físicos dessas instituições, bem como o lugar que esta temática ocupa no âmbito das políticas públicas educacionais.

As discussões traçadas em torno dos espaços físicos escolares e da infraestrutura das instituições de Educação Infantil fazem parte de um contexto bem recente. As políticas educacionais para a primeira infância começaram a retratar essa preocupação muito timidamente ao longo de seus textos. No contexto destas políticas, o espaço físico começou a ser visto como um elemento importante para e no processo de desenvolvimento da criança pequena no âmbito das instituições educacionais.

Considerado como um avanço conquistado recentemente para a Educação Infantil, o espaço físico escolar passou a ser considerado como um elemento determinante para a concretização de um trabalho educativo humanizado nas instituições de educação para a primeira infância. O espaço passou a ser considerado como recurso educativo, como parte do currículo educacional, como elemento que possui uma linguagem, que é dotado de uma dimensão comunicativa. Desta forma, a pesquisa sobre o espaço físico da escola nos ensina que os ambientes possuem uma linguagem silenciosa, porém potente (BARBOSA, 2010).

Nessa perspectiva, o campo das legislações educacionais para a Educação Infantil avançou nas discussões deste tema e sua relação com o desenvolvimento pleno das crianças pequenas. Partindo da concepção que só é possível falar em direito à educação pública e de qualidade, quando os recursos mínimos, entre eles a infraestrutura de instituições, sejam garantidos por lei e efetivados concretamente.

No contexto das políticas públicas que dialogam acerca da infraestrutura e dos espaços físicos escolares, temos o documento: Subsídios para credenciamento e funcionamento das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998b). A elaboração deste documento foi motivada pela promulgação da LDBEN/96, tomando como base o regime de colaboração expresso nesta Lei, tendo em vista que o citado documento apresenta uma proposta de articulação dos Conselhos de Educação (Nacional, Estaduais e Municipais).

O documento apresenta diretrizes para a proposta pedagógica em Educação Infantil, nesse contexto ele faz menção à concepção de criança como sendo um ser humano completo e destaca a relevância da organização e da utilização do espaço físico educacional como sendo parte das propostas pedagógicas para as crianças pequenas. Desta forma, ele nos afirma em que tais propostas “deverão prever condições adequadas relativas a: formação de recursos humanos, número de crianças por adulto, formas de agrupamento das crianças, organização e utilização do espaço, equipamentos e materiais pedagógicos, participação da família e da comunidade” (BRASIL, 1998b, p. 9). É nesse sentido, que nos traz a compreensão que o uso dos espaços físicos, por parte das crianças e dos adultos, influencia diretamente na qualidade do trabalho educativo.

Além do documento: Subsídios para credenciamento e funcionamento das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998b), outras políticas públicas educacionais tiveram como referência a LDBEN/96. Dentre elas podemos citar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/1998), formulado pelo MEC, e as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Infantil (DCNEIs/1999). O RCNEI/1998 se legitimou como um documento de orientação pedagógica, já as DCNEIs/1999, que foram reformuladas no ano de 2009, apresentam um caráter mandatário.

Partindo desta realidade, o RCNEI/1998, que foi produzido no conjunto de três volumes, pode ser definido como sendo um “conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998a, p. 13).

O educar e cuidar na Educação Infantil ganha ênfase no documento RCNEI. Compreendidos como ações que devem assumir um caráter integrativo na realidade concreta da educação das crianças pequenas, o educar e cuidar são contemplados no Referencial a partir da concepção da formação humana. O educar é preconizado a partir de uma perspectiva de poder contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998a). Com relação ao cuidar, destacando a concepção formativa do ser humano, é possível afirmar que “a base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano” (Idem, p. 24). Faria (2005) nos apresenta uma maior compreensão acerca do educar e cuidar no contexto da Educação Infantil, e nos afirma que:

Educar e cuidar são objetivos da educação infantil, assim colocados para dar ênfase na centralidade da criança e na sua especificidade em relação ao ensino escolar. O que não quer dizer que a creche e a pré-escola também não tenham o objetivo, como a escola, de reproduzir e coagir, e também de transformar e libertar e, como toda educação, tem sempre o objetivo de cuidar. Também não quer dizer que a educação nessas instituições não tenha conteúdo, seja espontaneísta, só porque nelas não se trabalha com conteúdos escolares e o professor não ministra as disciplinas escolares formais: o professor é um professor de crianças (p. 1021).

A qualidade no âmbito da Educação Infantil também é discutida amplamente no RCNEI/1998a. Apresentando um caráter orientador, este documento apresenta ações, à serem desenvolvidas com as crianças pequenas, respaldadas em práticas educativas de qualidade. Considerando que a busca da qualidade do atendimento aos sujeitos da Educação Infantil envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais disponíveis em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária das crianças nas diferentes modalidades de atendimento (BRASIL, 1998a).

A disposição de espaços físicos adequados também é considerada no RCNEI/1998 como sendo um dos elementos no processo de garantia e efetivação de uma Educação Infantil de qualidade. Acerca da relevância dos espaços físicos e seu papel nesta etapa educacional, o Referencial acrescenta e nos afirma que:

O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. Deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos. [...]Na área externa, há que se criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se etc (BRASIL, 1998a, p. 69).

Por sua vez, a Resolução CNE/CEB nº 01/99 institui as DCNEIs no ano de 1999, as quais se destacam como um documento de caráter mandatório. Esse perfil das DCNEIs/99 pode ser constatado em seu texto original, o qual nos afirma no artigo 2º que essas Diretrizes,

Constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1999).

Acerca da instituição dessas Diretrizes para a Educação Infantil, Oliveira (2011) nos traz uma compreensão sobre a aprovação dessa política, nos afirmando que:

As Diretrizes de 1999 [...] partiram da crítica às políticas públicas para a infância historicamente construídas no país, baseadas em iniciativas de assistência aos pobres e sem um caráter emancipatório, e defenderam um novo paradigma de atendimento com base na Constituição Federal de 1988, que definiu o direito à educação das crianças de zero a cinco anos de idade em instituições de Educação Infantil como um direito social não apenas dos filhos de trabalhadores rurais e urbanos, mas também como um direito da criança (p. 119).

É nesse contexto que a criança pequena, em seus mais variados contextos e realidades, precisa ser considerada como sujeito em desenvolvimento, que carrega consigo características singulares. Desta forma, os espaços construídos precisam ter por finalidade o atendimento pleno das crianças pequenas. Esses espaços, considerando as especificidades da criança, precisam adequar-se à realidade de cada uma delas e de todos que compõem a instituição educacional.

Nessa perspectiva, e considerando a Lei de Acessibilidade – Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, a infraestrutura e, conseqüentemente, os espaços físicos das instituições de Educação Infantil precisam ser pensados a partir dos princípios da inclusão. Os espaços precisam adequar-se para atender a toda comunidade educacional, as crianças, professores, funcionários, familiares e todos os usuários da instituição, com deficiência ou mobilidade reduzida. Esta legislação conceitua acessibilidade como sendo:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000b, Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015).

Nesse sentido, a construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados, tais como as instituições educacionais, devem observar os requisitos mínimos de acessibilidade propostos ao longo do artigo nº 11 da Lei, sendo estes:

I – nas áreas externas ou internas da edificação, destinadas a garagem e a estacionamento de uso público, deverão ser reservadas vagas próximas dos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoas portadoras de deficiência com dificuldade de locomoção permanente;

II – pelo menos um dos acessos ao interior da edificação deverá estar livre de barreiras arquitetônicas e de obstáculos que impeçam ou dificultem a acessibilidade de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

III – pelo menos um dos itinerários que comuniquem horizontal e verticalmente todas as dependências e serviços do edifício, entre si e com o exterior, deverá cumprir os requisitos de acessibilidade de que trata esta Lei; e

IV – os edifícios deverão dispor, pelo menos, de um banheiro acessível, distribuindo-se seus equipamentos e acessórios de maneira que possam ser utilizados por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000b).

Considerando tais requisitos, é importante destacar que, no contexto da Educação Infantil, a acessibilidade também precisa se fazer presente quanto à adaptação de toda a instituição educacional em prol da criança, isto inclui todos os espaços físicos que serão utilizados por esse sujeito, inclusive os banheiros, que precisam ser acessíveis para as crianças pequenas.

As legislações complementares foram marcantes no contexto educacional brasileiro. Dado o caráter geral de alguns dispositivos legais, entre eles a própria LDBEN/96, a regulamentação de diversos dispositivos legais se fez necessária. Nesse contexto, temos o Parecer CEB/CNE nº 04, aprovado em 16 de fevereiro de 2000, que dispõe sobre Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Tais Diretrizes apresentam determinações importantes no que diz respeito ao espaço físico nas instituições de Educação Infantil.

Os espaços físicos das instituições de educação infantil deverão ser coerentes com sua proposta pedagógica, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, e com as normas prescritas pela legislação pertinente, referentes a: localização, acesso, segurança, meio ambiente, salubridade, saneamento, higiene, tamanho, luminosidade, ventilação e temperatura, de acordo com a diversidade climática regional (BRASIL, 2000a, p. 10).

Além dessas determinações que se configuram num campo mais geral, as Diretrizes Operacionais são mais específicas ao tratarem do espaço físico educacional ao longo de seu texto. Nesse sentido trazem considerações acerca de elementos mais detalhados quanto aos espaços internos e externos das instituições para educação das crianças pequenas.

Os espaços internos e externos deverão atender às diferentes funções da instituição de educação infantil, contemplando:

- Ventilação, temperatura, iluminação, tamanho suficiente, mobiliário e equipamento adequados;
- Instalações e equipamentos para o preparo de alimentos que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, nos casos de oferecimento de refeição;
- Instalações sanitárias suficientes e próprias para uso exclusivo das crianças;
- Local para repouso individual pelo menos para crianças com até um ano de idade, área livre para movimentação das crianças, locais para amamentação e higienização e espaço para tomar sol e brincadeiras ao ar livre;
- Brinquedos e materiais pedagógicos para espaços externos e internos dispostos de modo a garantir a segurança e autonomia da criança e como suporte de outras ações intencionais;
- Recursos materiais adequados às diferentes faixas etárias, à quantidade de crianças atendendo aspectos de segurança, higienização, manutenção e conservação (Idem).

Acerca das determinações postas pelas Diretrizes Operacionais, no que concerne aos espaços físicos escolares, tanto internos, quanto externos, é preciso termos o esclarecimento que o espaço educacional não se limita à estrutura física das salas que formam as instituições, os espaços de aprendizagem e desenvolvimento se configuram além das paredes e muros institucionais. Nesse sentido Horn (2004, p. 36) destaca que um ponto importante a ser

considerado é “a ideia de que o espaço escolar não se restringe às paredes da sala de aula. Os espaços externos são considerados prolongamento dos espaços internos, sendo utilizados por meio de uma perspectiva pedagógica”.

Outro marco importante, no campo das políticas públicas para a educação, que consequentemente refletiu na Educação Infantil, foi a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE/2001). A aprovação e elaboração de um plano voltado para a educação responderam exigências já previstas na CF/88, na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 e na LDBEN/96 (HERMIDA, 2006, p. 241). Complementar a isto, Hermida reforça que:

O Plano Nacional de Educação é a principal lei que decorre da nova LDBEN. Esse fato foi reconhecido tanto pelas autoridades educativas nacionais como também pelas numerosas associações de professores e estudantes e sindicatos vinculados ao campo da educação, historicamente localizados na oposição política ao processo de reformas, em especial depois que Fernando Henrique Cardoso chegou ao governo nas eleições nacionais para a presidência da República, em 1994 e 1998. O marco jurídico supracitado permitiu que se iniciassem os primeiros esforços para a elaboração de propostas. Estas foram desenvolvidas por sujeitos históricos diferentes, que elaboraram e colocaram em confronto, no Congresso Nacional, projetos de planos antagônicos e antitéticos (p. 243).

Fruto de diversos embates no contexto político, o processo de aprovação do PNE/2001 se torna histórico no contexto educacional, tendo em vista que:

O processo de discussão, tramitação e de aprovação do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional confirma a mudança nas estratégias de ação do Estado para a aprovação das políticas educacionais, a partir de 1995. Dentre as estratégias utilizadas, estiveram: a interferência do Poder Executivo no processo de elaboração das leis para a educação nacional, através da obstrução da tramitação dos projetos e da apresentação de projetos de leis substitutivos próprios (de forma simultânea aos processos de obstrução) (HERMIDA, 2006, p. 252).

O Plano destaca que a Educação Infantil, no atual rol legislativo, não se configura como sendo obrigatória, porém é um direito da criança pequena e que precisa ser cumprido conforme a previsão legal existente. Nesse contexto do cumprimento do dever educacional, o PNE/2001 expressa a competência dos entes da Federação quanto à educação, no que se refere à Educação Infantil o Plano nos afirma que:

Na distribuição de competências referentes à educação infantil, tanto a Constituição Federal quanto a LDB são explícitas na co-responsabilidade das três esferas de governo Municípios, Estado e União e da família. A articulação

com a família visa, mais do que qualquer outra coisa, ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, e tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas. Quanto às esferas administrativas, a União e os Estados atuarão subsidiariamente, porém necessariamente, em apoio técnico e financeiro aos Municípios, consoante o art. 30, VI da Constituição Federal (BRASIL, 2001, p. 10-11).

No que diz respeito à sua organização, o PNE de 2001 teve capítulo específico dedicado à Educação Infantil. O texto dos objetivos e metas é de fácil interpretação e clareza, e procura sinalizar como a Educação Infantil precisa ser organizada. De uma forma geral, podemos dizer que o conjunto de objetivos e metas tratam de quatro grandes assuntos: inclusão educacional das crianças nos seus diferentes níveis (creche e pré-escola); infraestrutura, formação inicial e continuada (formação em serviço); e, por último, financiamento.

Dentre os principais objetivos temos a seguinte determinação:

1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.

Uma vez que a inclusão educacional das crianças pequenas foi apresentada, os objetivos seguintes tratam da importância da infraestrutura, determinando padrões mínimos na matéria que as escolas brasileiras deverão seguir e respeitar. Em seguida aparecem os objetivos e metas vinculados à formação inicial e continuada dos professores de Educação Infantil, dentre as que merece destaque a que diz da necessidade de que em cinco anos todos os professores precisarão ter habilitação específica de nível médio, e, num prazo de até dez anos, 70% tenha formação nível superior.

O PNE/2001 traz, ao longo das metas estabelecidas para a Educação Infantil, aspectos ligados à infraestrutura e espaços físicos das instituições desta etapa educacional. No que concerne, mais especificamente, à questão dos espaços físicos na Educação Infantil, o PNE/2001 aborda esta temática ao longo das metas 2, 4 e 13, e nos afirmam que é preciso:

2. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a:
 - a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;

- b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças;
 - c) instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;
 - d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo;
 - e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
 - f) adequação às características das crianças especiais.
3. A partir do segundo ano deste plano, somente autorizar construção e funcionamento de instituições de educação infantil, públicas ou privadas, que atendam aos requisitos de infraestrutura definidos no item anterior.
4. Adaptar os prédios de educação infantil de sorte que, em cinco anos, todos estejam conformes aos padrões mínimos de infraestrutura estabelecidos.
13. Assegurar, em todos os Municípios, o fornecimento de materiais pedagógicos adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho educacional, de forma que, em cinco anos, sejam atendidos os padrões mínimos de infraestrutura definidos na meta nº 2.

Após analisar o PNE de 2001, podemos considerar que ele foi uma boa política pública para a educação nacional. Bem estruturado, este Plano Nacional trouxe um diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas por setores de ensino – inclusive para a Educação Infantil. Lembremos que, por determinação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a Educação Infantil não fazia parte da proposta de financiamento da educação nacional. Não sendo considerada nessa legislação, como sendo prioritária na hora de distribuir recursos públicos.

Um importante documento para a Educação Infantil que foi elaborado e reformulado pelo MEC foi a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI). Elaborado em sua primeira versão no ano de 1994, esse documento passou por algumas alterações e foi apresentado em sua versão final no ano de 2005, o qual dispõe de diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a primeira etapa da Educação Básica.

A concepção da formação humana já na primeira infância se faz presente ao longo de todo o documento. Saviani (2013) nos afirma que a criança pequena só pode ascender à condição humana por meio da educação. Sobre essa perspectiva a PNEI/2005 nos afirma que “A prática dos profissionais da Educação Infantil, aliada à pesquisa, vem construindo um conjunto de experiências capazes de sustentar um projeto pedagógico que atenda à especificidade da formação humana nessa fase da vida” (BRASIL, 2005, p. 7).

As diretrizes desta Política apontam que “as políticas voltadas para a Educação Infantil devem contribuir em âmbito nacional, estadual e municipal para uma política para a infância” (BRASIL, 2005, p. 18). Um dos objetivos propostos neste documento comungam com nosso objeto de estudo, a infraestrutura como um todo e os espaços físicos das instituições de Educação Infantil são propostas como objetivo a ser alcançado. Desta forma, esta Política visa “garantir espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de Educação Infantil, considerando as necessidades educacionais especiais e a diversidade cultural” (Idem, p. 19).

Já no contexto das metas estabelecidas nesta Política, o espaço físico das instituições educativas para as crianças pequenas é amplamente abordado e defendido como primordial para o desenvolvimento e efetivação de uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, o documento expressa que é preciso:

Divulgar, permanentemente, padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a:

- espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;
- instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças;
- instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;
- ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo;
- mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
- adequação às características das crianças com necessidades educacionais especiais.

Somente autorizar construção e funcionamento de instituições de Educação Infantil, públicas ou privadas, que atendam aos requisitos de infraestrutura.

Adaptar os prédios de Educação Infantil de sorte que, em cinco anos, todos estejam conforme os padrões de infraestrutura estabelecidos (Idem, p. 21-22).

Além das diretrizes, objetivos e metas, o documento também dispõe de estratégias para alcançar o que é proposto. Nesse sentido, o tema relacionado aos espaços físicos e infraestrutura das instituições de Educação Infantil são abordados a partir das seguintes estratégias:

Elaborar padrões de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil, considerando as características regionais;

Apoiar financeiramente os municípios e o DF na construção, na reforma ou na ampliação das instituições de Educação Infantil;

Apoiar financeiramente os municípios e o Distrito Federal na aquisição de brinquedos e materiais pedagógicos para a Educação Infantil (0 a 6 anos);

Apoiar financeiramente os municípios e o DF na aquisição de equipamentos, mobiliário, brinquedos e livros de literatura infantil, com prioridade para os que construíram, reformaram e ampliaram as instituições de Educação Infantil (Idem, p. 24-25).

De forma geral, o documento traz avanços para a Educação Infantil, os quais podem ser percebidos nas diversas diretrizes, objetivos, metas e estratégias traçadas para esta etapa educacional. Nesse sentido, a PNEI/2005 contribui, no campo das políticas educacionais, para a efetivação dos pressupostos legais já estabelecidos para a primeira etapa da Educação Básica, e apresenta como finalidade a construção e garantia de uma educação de qualidade para as crianças pequenas.

A inserção do tema infraestrutura e espaços físicos escolares, no campo das políticas educacionais para a Educação Infantil, foi marcante ao longo do ano de 2006. Documentos específicos, voltados para essa temática, foram sendo elaborados. E outros que trouxeram a discussão mais atenta para a relevância do tema para essa etapa da educação.

Neste rol das políticas educacionais se enquadram os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil, lançado em 2006 pelo MEC. Este documento foi elaborado a partir de estudos e pesquisas do Grupo Ambiente-Educação (GAE), o qual foi responsável por desenvolver projetos relacionados à qualidade dos ambientes escolares com ênfase nas relações entre o espaço físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento da criança, além da sua adequação ao meio ambiente e é reconhecido como um documento referencial para a construção de espaços físicos para a Educação Infantil.

As propostas de infraestrutura para as instituições educacionais infantis presentes no documento seguem o que se encontra proposto na Lei de Acessibilidade, e afirmam o compromisso frente ao conceito de escola inclusiva, dispondo de ambientes planejados que possam assegurar acessibilidade universal, na qual a autonomia e segurança sejam garantidas às pessoas com necessidades especiais, sejam elas crianças, professores, funcionários ou membros da comunidade (BRASIL, 2006a).

O reconhecimento do espaço físico e da infraestrutura institucional como elementos importantes para o desenvolvimento e efetivação de uma educação de qualidade, requer

políticas públicas engajadas neste propósito. Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil se configuram como uma política que busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir os espaços físicos destinados à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilitem a interação entre as crianças, das crianças com os adultos e delas com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (BRASIL, 2006a).

Este documento apresenta ações sugestivas à serem adotadas por cada segmento que compõe a instituição educacional, sendo cada uma destas ações e o total delas um reflexo do compromisso em prol de uma Educação Infantil de qualidade. A tabela a seguir apresenta um melhor detalhamento e análise das responsabilidades de cada segmento, propostas pelos Parâmetros.

Tabela 3 – Demonstrativo de sugestões dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para cada segmento nas instituições de Educação Infantil

SEGMENTOS	RESPONSABILIDADES
Aos dirigentes municipais de educação.	• Criar uma equipe multidisciplinar para a definição de diretrizes de construção e reforma das unidades de Educação Infantil; • Procurar integrar os responsáveis (engenharia/arquitetura) pela Secretaria de Obras com os responsáveis pela Secretaria de Educação (administradores e diretores). • Considerar o enfoque do desenvolvimento sustentável na arquitetura das unidades de Educação Infantil. Para tanto, envolver universidades e institutos de pesquisa regionais na elaboração dos projetos, integrando tecnologias regionais e tecnologias tradicionais adequadas ao clima da região. • Considerar critérios de qualidade para a realização das obras em seus vários aspectos: técnicos; funcionais; estéticos e compositivos. • Proporcionar o diálogo dos diferentes atores sociais envolvidos no planejamento e na concepção arquitetônica das unidades de Educação Infantil.

À equipe multidisciplinar	• Propor diretrizes e desenvolver o esboço inicial de uma concepção arquitetônica para a unidade de Educação Infantil, fundamentada na diversidade dos contextos físico-geográficos, socioeconômicos e culturais das comunidades locais. • Delinear estratégias gerais para a concepção e a construção de unidades de Educação Infantil, considerando o envolvimento e as demandas das crianças, os profissionais e as lideranças locais. • Criar e orientar comitês específicos para cada empreendimento, composto da equipe responsável pelo projeto, de profissionais da Educação Infantil e de representantes das comunidades locais. O objetivo desses comitês é integrar conceitos de arquitetura escolar sustentável e métodos e processos participativos de projeto, garantindo a interdisciplinaridade no processo. • Elaborar cadernos e manuais adequados ao uso pelas comunidades locais das práticas e dos conceitos relativos a: 1- sustentabilidade na arquitetura das unidades de Educação Infantil e a preservação das edificações; 2- métodos participativos para a concepção e a manutenção das edificações; 3- normas e recomendações dos respectivos conselhos estaduais e municipais, quando for o caso. • Atualizar normas, códigos de obras e cadernos de encargos, adequando-os aos padrões sustentáveis de desempenho das unidades de Educação Infantil e às características específicas de cada região. • Propor indicadores para a avaliação da qualidade das edificações ao longo de sua realização. • Propor metas a serem atingidas e processos sistemáticos de avaliação pós-ocupação para assegurar a qualidade do processo educativo e das condições de bem-estar, conforto, salubridade e acessibilidade dos usuários. • Propor ações de reconhecimento ou de premiação pela autoridade municipal aos gestores das creches e das pré-escolas pelos esforços e pelas iniciativas realizado em prol da manutenção e da segurança de sua unidade, do conforto e da salubridade dos usuários e suas implicações no processo educativo. • Estabelecer parcerias com universidades e instituições de pesquisa para oferecer cursos e seminários aos planejadores, aos arquitetos e aos engenheiros, aos gestores e aos educadores, mostrando a necessidade do projeto colaborativo nas unidades de educação, com base nos conceitos de sustentabilidade e escolas inclusivas, garantindo os aspectos de acessibilidade universal.
----------------------------------	--

Aos arquitetos e aos engenheiros	• Atuar a partir das orientações definidas pela equipe multidisciplinar. • Atuar para que a arquitetura das unidades de Educação Infantil seja fundamentada na diversidade dos contextos físico-geográficos, socioeconômicos e culturais da comunidade local. • Realizar estudos, pesquisas e projetos de ambientes educacionais envolvendo a localização, a implantação, a avaliação e a reabilitação de edificações. • Considerar e difundir a utilização de recursos materiais e técnicas locais à luz dos conceitos de sustentabilidade, atuando para incrementar a capacidade local no segmento da construção civil. • Considerar que o desenvolvimento de unidades de Educação Infantil inclusivas requer um maior conhecimento sobre o processo de projeto, procurando uma integração entre o usuário, o ambiente construído, o ambiente natural e a metodologia educacional.
Aos gestores e aos demais profissionais da instituição de Educação Infantil	• Encaminhar às autoridades competentes quadro de necessidades e solicitações dos itens básicos para construção ou reforma da sua unidade. • Após a obra, realizar periodicamente relatórios sobre o estado da unidade, apontando problemas surgidos e possíveis soluções. • Orientar os demais usuários e pais nos cuidados que devem ter em relação à manutenção e à segurança da edificação escolar, suas instalações e seu entorno ambiental. • Procurar integrar as atividades pedagógicas e de lazer ao espaço físico da unidade. • Promover palestras e outras iniciativas com a comunidade para discutir questões ligadas à sustentabilidade: salubridade; acessibilidade; conforto ambiental; segurança e proteção ao meio ambiente (água potável, efluentes, vegetação, poluição, fontes alternativas de energia, etc.). • Subsidiar os profissionais de engenharia e arquitetura nos itens relativos às necessidades pedagógicas no que diz respeito à construção e à reforma dessas unidades.

Fonte: Elaborado pela própria autora com dados retirados dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, 2006a.

Essas sugestões aludem para que o direito da criança à um espaço físico escolar de qualidade, pensando conforme suas necessidades e especificidades, seja efetivado, é necessário o envolvimento de toda a equipe educacional e o comprometimento educativo por parte de todos que compõem a instituição.

O documento apresenta cinco etapas que são primordiais para a elaboração de um bom projeto para construção de uma creche ou pré-escola, sendo elas: a programação, o estudo preliminar, o anteprojeto, o projeto legal e o projeto de execução.

A etapa da programação corresponde à caracterização do que será construído, ou seja, o perfil da creche ou da pré-escola a ser construída. A participação da comunidade e de seus usuários é primordial nesta etapa, pois serão incluídos os conhecimentos sobre as condições contextuais e ambientais preexistentes, tais como: condições de acesso, acessibilidade universal, condições de infraestrutura básica, legislação arquitetônica e urbanística vigente, população e seus entornos, disponibilidade de mão-de-obra e material de construção, condicionantes físico-ambientais do local e processo participativo.

O estudo preliminar tem como objetivo definir a organização espacial da unidade de Educação Infantil, de acordo com a proposta pedagógica, as áreas e fluxogramas dos ambientes, a hierarquia dos espaços, suas respectivas interações, bem como a definição das áreas externas que serão necessários ao processo pedagógico.

A terceira etapa, o anteprojeto, objetiva colocar em prática o estudo preliminar aprovado. No anteprojeto também devem ser avaliadas as características dos materiais e as soluções construtivas alternativas, bem como devem ser realizadas simulações de funcionamento, para evitar ajustes e adaptações não previstos nas etapas de concepção (BRASIL, 2006a).

O projeto legal tem por objetivo a aprovação legal do projeto pelas autoridades competentes, municipal, estadual e federal, o qual é composto por memoriais, relatórios técnicos e desenhos, sendo estes os elementos necessários para obtenção de licenças e alvarás da obra, em conformidade com as normas vigentes. O produto final do projeto legal é bastante variável, pois irá depender das exigências locais ou específicas do tipo de empreendimento.

A quinta e última etapa diz respeito ao projeto de execução, que por sua vez, apresenta como objetivo a preparação das informações necessárias para a execução da obra. Esta etapa consiste no conjunto de projetos que foram elaborados, contendo todos os elementos indispensáveis à obra ou serviços necessários para sua exata execução.

Mediante o reconhecimento da criança “como sujeito do processo educacional e como principal usuário do ambiente educacional” (BRASIL, 2006a, p. 21), o projeto de construção e reformas de instituições de Educação Infantil devem buscar:

[...] a relação harmoniosa com o entorno, garantindo conforto ambiental dos seus usuários (conforto térmico, visual, acústico, olfativo/qualidade do ar) e qualidade sanitária dos ambientes; o emprego adequado de técnicas e de materiais de construção, valorizando as reservas regionais com enfoque na sustentabilidade; o planejamento do canteiro de obras e a programação de reparos e manutenção do ambiente construído para atenuar os efeitos da

poluição (no período de construção ou reformas): redução do impacto ambiental; fluxos de produtos e serviços; consumo de energia; ruído; dejetos, etc.; a adequação dos ambientes internos e externos (arranjo espacial, volumetria, materiais, cores e texturas) com as práticas pedagógicas, a cultura, o desenvolvimento infantil e a acessibilidade universal, envolvendo o conceito de ambientes inclusivos (BRASIL, 2006a, p. 21).

Todas essas considerações convergem para um bem comum, que é a garantia do direito educacional da criança pequena. Nesse sentido os Parâmetros para construção dos espaços físicos escolares para a Educação Infantil são subdivididos em: parâmetros contextuais-ambientais, funcionais, estético-compositivos e técnico-construtivos. O primeiro diz respeito às circunstâncias preexistentes que influenciam as decisões arquitetônicas, tais como: condições do terreno, infraestrutura, legislação em vigor, aspectos socioculturais e econômicos, aspectos físico-climáticos e ambientais. Os Parâmetros funcionais compreendem a organização espacial e dimensionamento dos conjuntos funcionais, acessos, percursos, segurança e adequação do mobiliário. Nos estético-compositivos estão incluídos os elementos visuais da edificação, ou seja, “a diversidade de cores, texturas e padrões das superfícies, o padrão construtivo, as formas, as proporções, os símbolos, os princípios compositivos” (BRASIL, 2006a, p. 25). Já os Parâmetros técnico-construtivos são formados pelos serviços básicos de infraestrutura e materiais e acabamentos utilizados na execução do projeto.

O espaço físico escolar construído está intimamente relacionado à promoção de uma educação de qualidade para as crianças pequenas. A discussão acerca da qualidade da educação nos remete a uma reflexão sobre o que é educação. Segundo Dourado (2009, p. 203) “a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações”.

Falar em qualidade da educação é falar em uma adjetivação que apresenta uma dimensão dinâmica, pois “a qualidade, pelo menos que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem, mas sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico [...], algo que se constrói dia-a-dia e de maneira permanente” (ZABALZA, 1998, p. 32). Diante desse contexto, a qualidade não pode ser vista e tida como um conceito isolado, mas como algo construído historicamente, como bem destaca Dourado (2009, p. 203-204), que “[...] a qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico”.

Ao falarmos em qualidade na educação não podemos deixar de mencionar a metodologia do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) e do Custo Aluno-Qualidade (CAQ)⁵, a qual foi desenvolvida pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação em parceria com universidades e a sociedade civil organizada, impactando fortemente as discussões sobre financiamento educacional.

Nessa direção, todas as políticas educacionais apresentadas e discutidas neste estudo estão relacionadas direta e indiretamente com a questão da qualidade no âmbito educacional. Coincidindo com a discussão proposta, o MEC elaborou, no ano de 2006, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, os quais foram apresentados em dois volumes. O objetivo proposto por esses Parâmetros é o de estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil.

Para uma melhor compreensão o documento apresenta o significado e a diferença existente entre os termos Parâmetros e Indicadores. O primeiro apresenta um caráter mais amplo e genérico e é definido como sendo referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. Já os Indicadores possuem uma característica de serem mais precisos e específicos e presumem a possibilidade de quantificação, servindo como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do próprio parâmetro.

O presente documento, no que se refere à qualidade, espaços físicos e infraestrutura na Educação Infantil, delega às secretarias municipais de educação atribuições relevantes para que uma educação de qualidade possa ser construída e efetivada para as crianças pequenas. Desta forma, afirma que as secretarias:

Elaborem padrões de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil de acordo com os parâmetros nacionais e com a Lei de Acessibilidade;

Adotem medidas para garantir que os imóveis onde funcionam as instituições de Educação Infantil estejam em conformidade com os padrões municipais de

⁵ O CAQ representa o esforço do Brasil em dar um passo além do padrão mínimo de qualidade, de forma a se aproximar dos países mais desenvolvidos do mundo em termos de financiamento da educação. O Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) é um indicador que mostra quanto deve ser investido ao ano por aluno de cada etapa e modalidade da educação básica. Considera os custos de manutenção das creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental e médio, em suas diferentes modalidades para que estes equipamentos garantam um padrão mínimo de qualidade para a educação básica, conforme previsto na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), entre outras leis (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018).

infraestrutura estabelecidos e de acordo com a Lei de Acessibilidade (BRASIL, 2006a, p. 22).

Quanto à infraestrutura e os espaços físicos das instituições de Educação Infantil, este documento afirma que os espaços, materiais e equipamentos das instituições de Educação Infantil destinam-se prioritariamente às crianças e que são:

Construídos e organizados para atender às necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças matriculadas;

Adequam-se ao uso por crianças com necessidades especiais, conforme a Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098, de 19/12/2000);

Propiciam as interações entre as crianças e entre elas e os adultos;

Instigam, provocam, desafiam a curiosidade, a imaginação e a aprendizagem das crianças;

São disponibilizados para o uso ativo e cotidiano das crianças;

Professoras e professores das instituições de Educação Infantil responsabilizam-se pelo uso adequado dos equipamentos e dos materiais pelas crianças e pela conservação destes;

As paredes são usadas para expor as produções das próprias crianças ou quadros, fotos, desenhos relacionados às atividades realizadas visando a ampliar o universo de suas experiências e conhecimentos;

As cores e as tonalidades de paredes e mobílias são escolhidas para tornar o ambiente interno e externo das instituições de Educação Infantil mais bonito, instigante e aconchegante;

O mobiliário, os materiais e os equipamentos são organizados para tornar os diferentes espaços da instituição de Educação Infantil mais aconchegantes e confortáveis;

Os materiais didáticos-pedagógicos, bem como os equipamentos e os brinquedos, são escolhidos com o intuito de não trazer problemas de saúde às crianças (BRASIL, 2006a, p. 42-43).

Os seguintes Parâmetros também destacam que os espaços físicos escolares não se limitam como sendo de uso exclusivo das crianças, mas que os espaços, materiais e equipamentos presentes na instituição de Educação Infantil destinam-se, também, às necessidades das famílias e/ou responsáveis pelas crianças matriculadas e dos profissionais que nela trabalham.

Zabalza (1998) destaca dez aspectos-chave para uma Educação Infantil de qualidade, e os destaca como aspectos fundamentais para qualquer proposta ou modelo de educação para as crianças pequenas. Entre tais aspectos, o autor destaca a organização dos espaços e,

consequentemente, a existência de espaços adequados para o exercício educacional, e nos afirma que “o espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave” (p. 50). Nesse sentido, ele nos afirma a relevância do espaço físico e de sua organização no processo de efetivação de uma educação de qualidade.

Os demais aspectos-chave, para uma Educação Infantil de qualidade, citados pelo autor são: equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades; atenção privilegiada aos aspectos emocionais; utilização de uma linguagem enriquecida; diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; rotinas estáveis; materiais diversificados e polivalentes; atenção individualizada a cada criança; sistemas de avaliação, anotações, etc. que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças e o trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta).

Embora exista uma contradição entre os objetivos proclamados (presentes nos textos das políticas educacionais) e os objetivos reais (o efetivamente concretizado), o direito da criança pequena à uma educação de qualidade é conferido pela CF/88. Cientes de que a Lei por si só não se efetiva, o desafio de uma Educação Infantil qualitativamente referenciada para as crianças de tenra idade ainda persiste.

4.2 Políticas de Infraestrutura para a Educação Infantil e o FUNDEB

A infraestrutura das instituições educacionais e os seus espaços físicos são aspectos que estão diretamente relacionados à questão do financiamento. A exclusão da Educação Infantil dos fundos nacionais financiadores, do antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), consagrou grandes retrocessos para esta etapa educacional. Vista de forma secundária, a Educação Infantil, até os dias atuais, luta por reconhecimentos e conquistas de seu espaço, tanto no aspecto político, quanto os próprios espaços físicos, materializados a partir de uma infraestrutura de qualidade, promotora de uma educação qualitativamente referenciada. Nesse sentido, Barreto (2009) considera que:

A reivindicação dos movimentos em defesa da Educação Infantil era de que as matrículas das instituições já conveniadas, que atendessem critérios de qualidade definidos pelo respectivo sistema de ensino, fossem incluídas por um período máximo de cinco anos no cômputo dos alunos beneficiados com

os recursos do Fundeb. Como os valores repassados por criança variavam muito de município para município, a sugestão era de que as eventuais diferenças entre o valor/aluno/ano da Educação Infantil do Fundeb e o repassado às entidades conveniadas fossem aplicados rigorosamente na criação da infraestrutura da rede escolar pública para a absorção progressiva daquelas matrículas (p. 246).

Os desafios para a efetivação de uma educação de qualidade passam pela questão do financiamento e o estabelecimento de padrões mínimos de qualidade para a educação pública. Tendo como ponto de partida uma análise conjuntural, o “sucesso” econômico dos governos de Lula da Silva incentivou a elaboração de políticas educacionais mais equitativas, inclusivas e distributivas. E isso se refletiu na aprovação de um novo fundo de natureza contábil para reger os destinos da educação nacional assim que o FUNDEF chegasse a seu fim.

Nesse sentido, a Lei n.º 11.494, Lei de regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), foi sancionada pelo presidente Lula em 20 de junho de 2007. O FUNDEB foi planejado para ter vigência durante 14 anos, ou seja, até 31 de dezembro de 2020. Essa nova política de financiamento “pretende, na visão de seus proponentes e defensores, corrigir as falhas que apontaram no FUNDEF, como a exclusão da educação infantil, EJA⁶ e ensino médio e de seus profissionais e a irrisória complementação federal” (DAVIES, 2008, p. 34). A inserção das etapas educacionais, até então excluídas do financiamento público da educação, foi um dos marcos deste novo Fundo aprovado, pois “como se pode ver pela própria denominação, o atual Fundo amplia o raio de ação em relação ao anterior, estendendo-se para toda a educação básica” (SAVIANI, 2009, p. 6). Tais considerações de Saviani (2009) acerca desta conquista do aspecto financeiro na educação pública apontam que:

Quando analisado o aspecto financeiro, “é forçoso reconhecer que o FUNDEB representa considerável avanço em relação ao seu antecessor, o FUNDEF, ao promover a ampliação do raio de ação abrangendo toda a educação básica, não apenas no que se refere aos níveis, mas também quanto às modalidades de ensino” (SAVIANI, 2009, p. 38).

A política do FUNDEB foi apresentada pelo governo como a grande solução para os males existentes no âmbito educacional, porém Davies (2008) nos alerta que é preciso cautela quanto ao discurso salvacionista, “sobretudo em época eleitoral ou de debilidade política do governo” (p. 43). Ao fazer tais considerações o autor destaca que as medidas de aprovação de

⁶ Educação de Jovens e Adultos.

um fundo que contemplasse toda a Educação Básica, já que esta era prioridade do governo, poderiam ter sido regulamentadas ainda no ano de 2003, primeiro ano do governo Lula. Porém, após escândalos políticos, o “mensalão” e às vésperas de um novo processo eleitoral, o governo faz, estrategicamente, o lançamento de propostas de melhorias para a Educação Básica brasileira, com vista a recuperar sua imagem perante a população.

Considerando a inclusão da Educação Infantil na nova política de financiamento, e a relevância dos espaços físicos e da infraestrutura das instituições desta etapa educacional, o FUNDEB, apesar das limitações apontadas, apresenta iniciativas em prol da expansão de vagas para a Educação Infantil, a qual é refletida no processo de construção e reforma de unidades educacionais para as crianças pequenas.

A questão dos espaços físicos escolares, na primeira etapa da Educação Básica, é marcada por um contexto de avanços e retrocessos no campo educacional. Rosenberg (2007) nos afirma que “durante décadas o modelo adotado de expansão da EI brasileira – com pequeno investimento de recurso público, usando espaços improvisados e inadequados – têm contribuído para a manutenção desta perversidade do sistema” (p. 5). Partindo desse pressuposto, a autora considera que o FUNDEB apresenta propostas significativas para o avanço qualitativo dessa etapa da educação, e aponta que “a nova lei do FUNDEB aporta recursos para que a perversidade do sistema seja parcialmente corrigida e que ocorra expansão da oferta de vagas em EI com qualidade e equidade” (Idem, p. 8).

Os dados mais atuais quanto ao investimento na Educação Infantil no ano de 2018 serão representados na tabela a seguir, a qual representa a estimativa de receita aplicada pelo FUNDEB na primeira etapa da Educação Básica a nível nacional.

Tabela 4 – Valor anual por criança estimado e estimativa de receita do FUNDEB 2018

Valor anual por criança estimado				
UF	EDUCAÇÃO INFANTIL			
	Creche integral	Pré-escola integral	Creche parcial	Pré-escola parcial
AC	4.306,88	4.306,88	3.312,98	3.312,98
AL	3.963,35	3.963,35	3.048,73	3.048,73
AM	3.963,35	3.963,35	3.048,73	3.048,73
AP	5.115,47	5.115,47	3.934,98	3.934,98
BA	3.963,35	3.963,35	3.048,73	3.048,73
CE	3.963,35	3.963,35	3.048,73	3.048,73

DF	4.965,19	4.965,19	3.819,38	3.819,38
ES	4.291,75	4.291,75	3.301,34	3.301,34
GO	4.591,50	4.591,50	3.531,92	3.531,92
MA	3.963,35	3.963,35	3.048,73	3.048,73
MG	4.203,73	4.203,73	3.233,64	3.233,64
MS	4.633,21	4.633,21	3.564,00	3.564,00
MT	4.540,55	4.540,55	3.492,73	3.492,73
PA	3.963,35	3.963,35	3.048,73	3.048,73
PB	3.963,35	3.963,35	3.048,73	3.048,73
PE	3.963,35	3.963,35	3.048,73	3.048,73
PI	4.431,68	4.431,68	3.408,98	3.408,98
PR	4.488,52	4.488,52	3.452,71	3.452,71
RJ	4.306,12	4.306,12	3.312,40	3.312,40
RN	4.171,08	4.171,08	3.208,52	3.208,52
RO	4.448,45	4.448,45	3.452,65	3.452,65
RR	6.119,39	6.119,39	4.707,22	4.707,22
RS	5.250,06	5.250,06	4.038,51	4.038,51
SC	4.913,94	4.913,94	3.779,96	3.779,96
SE	4.691,11	4.691,11	3.608,55	3.608,55
SP	4.851,38	4.851,38	3.731,83	3.731,83
TO	5.063,02	5.063,02	3.894,63	3.894,63

Fonte: FNDE – FUNDEB Dados Estatísticos (Adaptado pela pesquisadora).

Os dados revelam o total de investimentos aplicados em cada estado da federação. As informações contidas na tabela revelam o valor anual investido para cada criança matriculada na Educação Infantil, seja na creche ou pré-escola, parcial ou integral, em cada um dos 26 estados e do Distrito Federal. É possível perceber que os valores investidos apresentam variações tanto aos estados que são favorecidos, quanto às instituições favorecidas.

No contexto da Educação Infantil e dos espaços físicos das instituições, o FUNDEB foi um dos Fundos principais para o exercício de políticas em prol do financiamento, construção e reforma de espaços destinados à educação da criança pequena. A política do FUNDEB representou um avanço importante no tocante ao financiamento da educação, principalmente no que se refere à Educação Infantil, tendo em vista que para esta etapa da educação não havia recursos subvinculados para sua manutenção. Apesar das fragilidades existentes nesse fundo

contábil, que apenas redistribuiu 20% de grande parte dos recursos já vinculados à educação pela CF/88, o FUNDEB contribuiu e ainda contribui para um melhor financiamento da educação pública brasileira, bem como para a universalização da Educação Básica.

Sendo assim, o FUNDEB coloca a Educação Infantil no contexto de pertencimento da Educação Básica e insere esta etapa da educação no recebimento de recursos públicos. Essa vinculação de recursos reflete significativamente no processo de reconhecimento da primeira etapa da Educação Básica e do direito subjetivo da criança pequena à educação de qualidade. Sendo importante destacar que, apesar dos significativos avanços, esta vinculação de recursos ainda se mostra insuficiente diante da necessidade de universalização e de atendimento integral na Educação Infantil.

Uma outra política que está ligada diretamente ao FUNDEB e que foi lançado pelo MEC, no ano de 2007, durante o governo Lula (2003-2010), é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Este decreto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica.

Este Plano dispõe de diversas ações que contemplam os níveis e modalidades de ensino. “Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica, situam-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) [...]” (SAVIANI, 2009, p. 6). Nesse sentido é possível afirmar que a base de sustentação deste Plano está estruturada em dois pilares, o técnico e o financeiro. Quando analisados do ponto de vista financeiro, “os recursos básicos com que conta o PDE são aqueles constitutivos do FUNDEB, aos quais o MEC se propôs a adicionar, em 2007, 1 bilhão de reais visando atender prioritariamente os mil municípios com os mais baixos níveis de qualidade aferidos pelo IDEB” (Idem, p. 35).

Com o PDE, o MEC lançou um novo indicador para aferir o nível de desenvolvimento da Educação Básica no país, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) “e a ele atrelou as diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério [...]. Trata-se, com efeito, de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura” (SAVIANI, 2009, p. 5). Acerca do IDEB, o Decreto nº 6.094/2007 nos afirma que:

A qualidade da Educação Básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (art. 3º).

O Plano de Metas se fundamenta em 28 diretrizes educacionais. A preocupação com os espaços físicos escolares está contemplada neste quantitativo de diretrizes, bem como a primeira etapa da Educação Básica também aparece nesse contexto, em sua diretriz de número 10, X em algarismos romanos no texto original, o Plano de Metas reafirma a promoção da Educação Infantil (PDE, 2007, art.2º, X).

A Educação Infantil é dotada de características e especificidades bastante particulares. Essas especificidades apresentam como objetivo o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Nesse sentido, visando a oferta e construção de uma educação de qualidade para as crianças pequenas, a preocupação acerca de espaços físicos adequados para o desenvolvimento pleno da criança pequena tornou-se tema de discussão dos órgãos competentes em nível nacional.

Pensando na promoção desses espaços, o MEC elaborou um programa específico voltado para a melhoria da infraestrutura física das instituições de Educação Infantil, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância.

O Proinfância foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, no mesmo dia e ano que o PDE, e se apresenta como sendo uma das ações deste Plano. O Programa Proinfância apresenta como objetivo garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física das instituições de educação para as crianças de zero a cinco anos de idade. Acerca deste programa Saviani (2009) nos afirma que “em relação à Educação Infantil, há apenas uma ação, o ‘Proinfância’, que prevê recursos federais, via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para financiar a construção, ampliação e melhoria das instalações escolares” (p. 27).

Este Programa se destaca como uma política educacional principal no contexto de infraestrutura e espaços das instituições de Educação Infantil, ou seja, se configura como uma política elaborada especificamente para este fim. Essa política educacional, como todas as demais, não foi elaborada, nem tão pouco executada, de forma isolada. Dessa forma, os

Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil (2006a) foram tomados como referências no processo de elaboração deste Programa.

No rol das políticas para a Educação Infantil elaboradas pelo MEC, surge o documento Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. A primeira edição deste documento foi elaborada no ano de 1995, sendo que em 2009, em parceria com as autoras Campos e Rosenberg,⁷ o MEC lançou a sua segunda edição, a versão mais atual.

Estruturado a partir de critérios à serem adotados no contexto da Educação Infantil, este documento foi estruturado em duas partes. A primeira contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente as práticas concretas adotadas no cotidiano e no trabalho direto com as crianças. A segunda explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais (BRASIL, 2009b).

Este documento possui uma linguagem direta e objetiva, ou seja, os critérios foram redigidos em um sentido positivo, através de afirmações de compromissos políticos à serem adotados na Educação Infantil. Tais afirmações compreendem a melhoria e construção de espaços físicos destinados à educação e desenvolvimento das crianças. Na primeira parte do documento, mais precisamente no tópico que afirma que nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, as afirmações se detêm mais às questões de reformas dos espaços já existentes e nos afirmam que: “quando fazemos reformas na creche nossa primeira preocupação é melhorar os espaços usados pelas crianças; quando fazemos reformas tentamos adequar a altura das janelas, os equipamentos e os espaços de circulação às necessidades de visão e locomoção das crianças (BRASIL, 2009b, p. 17).

O direito da criança a um ambiente que seja promotor de seu desenvolvimento é defendido ao longo deste documento. A política que compõe as instituições de Educação Infantil reconhece que as crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante e “os projetos de construção e reforma das creches visam, em primeiro lugar, o bem-estar e o desenvolvimento da criança” (Idem, p. 34).

Os critérios estabelecidos na segunda parte apresentam uma abordagem mais ampla da infraestrutura e dos espaços físicos das instituições e discutem, a partir de afirmações, o direito

⁷ Maria Malta Campos e Fúlvia Rosenberg foram as autoras que participaram da elaboração da segunda edição do documento Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.

da criança pequena a um espaço físico escolar de qualidade. Logo, esta segunda parte do documento traz consigo afirmações que, se realmente seguidas na prática, fariam toda a diferença no processo educacional infantil. Sendo elas:

- Os profissionais responsáveis elaboram projetos de construção ou reforma dos prédios das creches que visam em primeiro lugar as necessidades, o bem-estar e o desenvolvimento das crianças;
- O orçamento possibilita construção ou reforma adequada dos prédios das creches;
- Os prédios das creches recebem manutenção periódica;
- O orçamento das creches prevê compra, reposição e manutenção de mobiliário, equipamentos e materiais necessários para que os ambientes sejam aconchegantes, seguros e estimulantes;
- O orçamento das creches prevê compra, reposição e manutenção de roupas necessárias para as crianças dormirem, se trocarem em caso de imprevistos e se lavarem;
- Os prédios contam com espaço interno e externo adequado ao número de crianças atendidas e às necessidades de sua faixa etária;
- Os prédios oferecem condições adequadas para o bem-estar e o conforto das crianças: insolação, iluminação, ventilação, sonorização, esgoto e água potável;
- Os prédios oferecem condições adequadas para as necessidades profissionais e pessoais dos adultos;
- Os ambientes das creches são adequados às funções de educar e cuidar de crianças pequenas;
- As creches dispõem de espaços externos sombreados, sem entulho, lixo, ou outras situações que ofereçam perigo às crianças;
- O programa prevê a manutenção dos espaços verdes das creches para que ofereçam condições de uso sem perigo;
- Os espaços internos das creches, seu mobiliário e o material disponível permitem que a criança brinque, durma, aprenda, se alimente, vá ao banheiro, se lave e tenha privacidade;
- As creches dispõem de mesas, cadeiras, mamadeiras, pratos e talheres para as crianças se alimentarem;
- As creches respeitam a regulamentação local sobre normas de segurança e higiene;
- Os adultos recebem formação prévia e em serviço sobre como criar, arrumar, conservar e usar um ambiente aconchegante, seguro e estimulante para as crianças (BRASIL, 2009b, p. 35).

Outro marco importante, no contexto das políticas que discutem a questão qualidade e do espaço escolar na primeira etapa da Educação Básica, foi a elaboração do documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (IQEI). Este documento foi elaborado tendo

como referência os Indicadores da Qualidade na Educação (2004), os quais refletiram melhorias na qualidade da educação brasileira. Nesse contexto, a elaboração do instrumento IQEI “foi resultado do esforço conjunto do MEC/SEB, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da UNDIME e do UNICEF e de um longo processo de discussões, revisões e testagens do instrumento (RIBEIRO, 2010, p. 69-70).

Ainda sobre o processo de elaboração desse documento, Ribeiro (2010) nos afirma que,

Uma primeira versão do instrumento foi elaborada após um ano de discussões entre um Grupo Técnico, formado por representantes de entidades, fóruns, conselhos, professores, gestores, especialistas e pesquisadores da área. Essa versão foi discutida e alterada em 8 seminários regionais, que aconteceram em Belém / PA, Florianópolis / SC, Rio de Janeiro / RJ, Campo Grande / MS e São Paulo / SP e contaram com a participação de aproximadamente 600 pessoas. Após a incorporação das sugestões advindas dos seminários, o documento foi pré-testado em 22 instituições de educação infantil, públicas, filantrópicas, comunitárias e particulares, de nove unidades federadas do Brasil: Pará, Ceará, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, São Paulo e Paraná (p. 70).

Logo, este instrumento foi elaborado com base em aspectos considerados fundamentais para a qualidade das instituições de atendimento à criança pequena, os quais são expressos em sete dimensões: 1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Os Indicadores (IQEI) fazem referência à importância da estruturação dos espaços físicos das instituições, e indicam que, “os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos os seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo” (BRASIL, IQEI, 2009c, p. 50).

No último ano de vigência do governo Lula da Silva, a Educação Infantil é abarcada por um novo documento, este norteador dos princípios garantidores do direito da criança à educação. Logo, a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, após dez anos da Resolução que fixou as DCNEIs/99, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com o intuito de “[...] orientar as políticas públicas na área e na elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (BRASIL, DCNEI, 2009a).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (BRASIL, 2009a). Acerca das novas Diretrizes Oliveira (2011) defende que:

A aprovação de novas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil [...] reforçou que a proposta pedagógica nas instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (p. 120).

As novas Diretrizes para a Educação Infantil surgem dotadas de uma perspectiva inclusiva e mais reflexiva que as DCNEI/99. As orientações das DCNEI/2009 vão ao encontro de uma educação para as crianças pequenas que rompem com os limites territoriais urbanos, e se afirmam como orientações para uma Educação Infantil que deve ser realizada também em territórios de população indígena, ribeirinha, população quilombola e do campo. Oliveira (2011) nos retrata esse perfil das DCNEI/2009a e nos afirma que:

Elas consideram que as instituições de Educação Infantil devem garantir uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo, e apontam que o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais, de condição de desenvolvimento e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil, assim como a atenção cuidadosa e exigente dos educadores a possíveis formas de violação da dignidade da criança fora e dentro da instituição (p. 121).

Em um contexto de significativas conquistas na área educacional, as iniciativas em prol dos direitos da criança pequena e do desenvolvimento da Educação Infantil, no país, continuaram a ganhar força. Nesse contexto, tais iniciativas se deram no campo das políticas públicas, por intermédio da aprovação de Planos e Programas Sociais destinados às crianças pequenas e à efetivação do seu direito à educação.

Nesse sentido, o Plano Brasil Sem Miséria foi lançado em junho de 2011, pela presidenta Dilma. Este Plano envolve cerca de 100 ações, as quais foram distribuídas em três grandes eixos de atuação: garantia de renda, acesso a serviços e inclusão produtiva. No eixo de garantia de

renda se destacam o Programa Bolsa Família, o Benefício de Prestação Continuada (BPC) e a Ação Brasil Carinhoso.

O Programa Brasil Carinhoso foi criado pela Medida Provisória nº 570, lançada em 14 de maio de 2012, a qual foi convertida na Lei nº 12.722, de 03 de outubro de 2012. A Lei do Brasil Carinhoso, que dispõe sobre o apoio financeiro da União aos municípios e ao DF para ampliação da oferta da EI e dá outras providências.

Criado em 2012, o Brasil Carinhoso se apresenta como uma das ações do Plano Brasil sem Miséria, voltada para o atendimento às crianças de zero a seis anos. Essa ação, que compõe uma política social intersetorial mais ampla, abrange aspectos do desenvolvimento infantil ligados à renda, educação e saúde.

Os recursos do Brasil Carinhoso são destinados tanto às famílias das crianças, quanto às próprias creches. No que se refere à creche, para cada vaga em instituição pública ou conveniada ocupada por crianças de 0 a 48 meses, que sejam beneficiárias do Bolsa Família, o MDS suplementa em 50% os valores repassados ao município pelo FUNDEB. Em relação a esta política de financiamento para a educação, o MEC antecipa o repasse dos valores transferidos por esse Fundo para as vagas em novas turmas de Educação Infantil abertas pelos municípios e pelo Distrito Federal. Nesse sentido:

O programa Brasil Carinhoso foi criado, para atender à parcela mais vulnerável da sociedade economicamente desprovida, as crianças de zero a seis anos. O programa envolve ações do Ministério da Educação, da Saúde, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. A ação do programa é de distribuição de pagamento de benefício a essas famílias. O ministério do desenvolvimento se encarrega da distribuição do benefício, o da saúde cuida da distribuição de vitaminas, ferro e remédios como o de asma, e o da Educação contribui financeiramente para o aumento de vagas e subsidiando a abertura de novas turmas e construção de novas creches, sua ação é junto aos municípios e ao Distrito Federal (FONTANA; CAMPOS, 2016, p. 744).

No seio das conquistas das políticas públicas educacionais, temos a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), instituído pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que substitui o PNE/2001, tendo em vista que este Plano tem duração decenal. Apesar de sua tardia aprovação, o PNE 2014 traça metas e estratégias que visam a expansão do acesso e a melhoria da qualidade na Educação Infantil.

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.

A meta proposta no PNE/2014, de universalização da Educação Infantil, apresenta uma visão partilhada dessa etapa educacional, tendo em vista que para a educação das crianças de quatro a cinco anos de idade a meta apresenta como objetivo a universalização desta. Este objetivo de contemplar todo o público no campo educacional desde os quatro anos de idade é reflexo da EC nº 59/2009, que prevê a extensão da obrigatoriedade da educação para a faixa etária de quatro a dezessete anos até o ano de 2016. Já no que diz respeito à educação das crianças menores, de zero a três anos de idade, a proposta é de ampliação da oferta educacional em creches para este público. Desta forma, é possível enxergar a fragmentação de objetivos dentro de uma mesma etapa da Educação Básica.

Assim como o PNE/2001, que traz consigo metas relacionadas à infraestrutura e espaços físicos das instituições de Educação Infantil, o PNE/2014 também traz discussões acerca dessa temática. Estruturado a partir de uma meta de universalização da Educação Infantil na pré-escola, o PNE/2014 dispõe de estratégias para atingir a meta proposta, dentre as quais a questão da infraestrutura e dos espaços físicos educacionais se faz presente, sendo elas:

Estratégias:

1.1. Definir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais; [...]

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

A partir da Meta 1, e ao longo das estratégias 1.1 e 1.6, o novo PNE traz à tona os objetivos de ampliação da oferta de Educação Infantil e a implantação de avaliação para esta etapa da educação básica. Ambos os objetivos têm suas bases alicerçadas nos parâmetros nacionais de qualidade, e no que tange à avaliação, mais especificamente, esta irá aferir, entre outros aspectos, a infraestrutura física das instituições e, conseqüentemente, os espaços destas.

A última das políticas públicas educacionais, recentemente aprovada pelo governo nacional, é a Base Nacional Comum Curricular, também conhecida como BNCC. A BNCC tem como primeiro eixo à Educação Infantil, para a qual se determina uma perspectiva de natureza teórica: a perspectiva da aprendizagem ancorada na pedagogia das competências. Isto fez com

que a educação esteja vinculada, desde a sua raiz, à lógica mercantilista e do mercado do trabalho. Para Lira (2017),

Na proposta da BNCC (2017), ainda, pode-se apreender que há uma forte expressão da concepção de capital humano que, mesmo sem esta expressão nominal, aponta para cenários e processos de escolarização que atendam à satisfação imediata do capital. Além disso, a estruturação disciplinar do quadro curricular desta proposta ficou em muito, alinhada ao parecer anterior que vinha sendo democraticamente empreendido (CONAE, ANFOPE, FÓRUMDIR, ANPED, MIEIB), inclusive textualmente, o que parece emblemático em fase da nova e tão diferente conjuntura política no país (p. 96).

Partindo do pressuposto que as políticas públicas apresentadas caracterizam um avanço histórico na concepção da efetividade do direito da criança à educação, o estudo dessa estrutura legislativa visou à compreensão dos avanços que ocorreram no âmbito da Educação Infantil no Brasil, bem como dos desafios que ainda existem para a conquista de uma educação que contemple a criança como sujeito de direitos, com ênfase ao direito à educação de qualidade que possibilite o seu desenvolvimento integral.

Dessa forma, a garantia da Educação Infantil como direito inalienável de cidadania e dever do Estado perpassa a realidade de desafios, ainda existentes, em prol da expansão e, consequentemente, universalização do direito da criança pequena à educação qualitativamente referenciada, os quais serão discutidos no capítulo a seguir, tendo como referência a análise do Programa Proinfância e os seus reflexos na Educação Infantil do município de João Pessoa (PB).

5 ANÁLISE DO PROGRAMA PROINFÂNCIA E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE JOÃO PESSOA (PB)

Após analisar as políticas públicas educacionais que regulamentam a Educação Infantil em termos gerais, e o tema da infraestrutura e dos espaços físicos, em particular, à luz dos dispositivos legais nacionais que a determinam, procuraremos, neste capítulo, apresentar uma análise do Programa Proinfância e os reflexos de seus desdobramentos na Educação Infantil em João Pessoa (PB).

Para isso, primeiramente, apresentaremos o Programa Proinfância a partir dos seus eixos e projetos arquitetônicos de construção, reforma, mobiliários e equipamentos para as instituições de Educação Infantil e em seguida, apresentaremos o campo empírico da pesquisa e o processo de implantação do Programa Proinfância no município de João Pessoa (PB).

5.1 Apresentação do Proinfância: seus eixos e projetos

O Programa Proinfância foi criado como uma ação do Estado frente a existência de uma demanda de ampliação do atendimento educacional às crianças pequenas e a uma nova realidade de financiamento para a Educação Infantil, pois esta etapa da Educação Básica, historicamente excluída dos Fundos de financiamento educacionais, foi integrada ao FUNDEB e passou a receber recursos para sua expansão e, assim, alcançar o objetivo proposto no PNE de 2001. É preciso destacar que as metas previstas neste Plano não foram alcançadas, passando essas metas para o novo PNE 2014.

Instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, este Programa foi lançado oficialmente junto com o PDE e se caracteriza como uma das ações deste Plano. Diante da realidade emergencial de expansão do atendimento educacional às crianças pequenas, o Proinfância foi implantado pelo FNDE visando garantir o acesso de crianças a creches e pré-escolas, e atuar na melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil no país.

Juntamente com o PDE, o governo federal promulgou o Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Este Plano de Metas, por sua vez, estabeleceu 28 diretrizes a serem cumpridas por Municípios, Distrito Federal e Estados, as quais têm como objetivo principal a melhoria da qualidade da Educação Básica no país. Sendo assim, o “Plano de Metas Compromisso Todos

pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da Educação Básica” (BRASIL, 2007).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação apresenta como uma de suas diretrizes “promover a Educação Infantil” e no que se refere à promoção dessa etapa educacional a partir expansão educacional prevê o apoio do Ministério da Educação em programas educacionais de infraestrutura física. A partir da adesão ao Plano de Metas, os participantes, Municípios, Estados e Distrito Federal passaram a elaborar seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), que configuram “o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (BRASIL, 2007).

A elaboração do PAR, por sua vez, se apresenta como pré-requisito para que o Ente Federativo seja atendido pelo Programa Proinfância. Nesse sentido, para a sua aquisição, este Programa apresenta alguns critérios mínimos, nos quais, os municípios que tiverem interesse em ser beneficiados deverão elaborar o PAR a partir do diagnóstico da sua situação educacional, preencher e enviar eletronicamente os formulários e documentos disponibilizados no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação – SIMEC.

Desse modo, o Proinfância é anunciado como uma política de expansão e de infraestrutura para a Educação Infantil. Não obstante a isto, também se apresenta como o principal programa instituído pelo FNDE no campo da infraestrutura educacional, prestando assistência técnica e transferência de recursos financeiros a municípios e ao Distrito Federal para construção de instituições educativas e aquisição de equipamentos e mobiliários para a primeira etapa da Educação Básica. Tais apontamentos comungam com o exposto por Saviani (2007), que nos afirma que “ainda no âmbito da Educação Básica, há ações que incidem sobre determinado nível de ensino. Assim, a ação “Proinfância” é dirigida especificamente à Educação Infantil, visando garantir o financiamento para a construção, ampliação e melhoria de creches e pré-escolas” (p. 1235).

A atuação do Proinfância se dá a partir de dois eixos principais, os quais são indispensáveis à melhoria da qualidade da Educação Infantil, sendo eles:

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

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

Os recursos deste programa são destinados a municípios considerados como prioritários. Os critérios para essa caracterização perpassam o contexto de vulnerabilidade social, contexto populacional e educacional. Nesse sentido, Barreto (2009), nos traz uma melhor compreensão acerca desses critérios adotados e nos afirma que:

São considerados prioritários, segundo critério de vulnerabilidade social, os municípios com maiores percentuais de mulheres chefes de família, maiores percentuais de jovens em situação de pobreza e menores disponibilidades de recursos para financiamento da educação infantil. No critério populacional, a prioridade refere-se aos municípios com maior população na faixa etária própria à educação infantil, maior taxa de crescimento da população nessa faixa e maior concentração de população urbana. Os critérios educacionais priorizam os municípios com menores taxas de defasagem idade-série no ensino fundamental e maiores percentuais de professores com formação em nível superior (p. 250).

No que se refere aos projetos arquitetônicos para construção de instituições de Educação Infantil, o Proinfância dispõe de projetos-padrão, fornecidos pelo FNDE, que totalizam 8 modelos, sendo cinco modelos para construção e três para ampliação de unidades educativas. Os projetos são denominados, respectivamente de: Projeto Tipo B, Projeto Tipo C, Metodologias Inovadoras, Projeto Tipo 1, Projeto Tipo 2, Ampliação Tipo B, Ampliação Tipo C e Módulo de Educação Infantil, e poderão ser adotados segundo a demanda de cada município. É importante destacar que também existe a possibilidade de elaboração de projetos por parte dos municípios, estes projetos arquitetônicos autônomos são intitulados Projetos Tipo A.

Dessa forma, apresentaremos a seguir as imagens que representam cada proposta de projeto arquitetônico do Proinfância e as características mais significativas de cada um deles.

FIGURA 1 – Projeto Proinfância Tipo B

Faixada principal Proinfância Tipo B

Fonte: FNDE

A imagem acima retrata a faixa principal do Projeto Proinfância Tipo B, o qual tem capacidade de atendimento de até 224 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino), ou 112 crianças em período integral. Este modelo de projeto foi considerado como ideal a implantação das escolas do Tipo B em terreno retangular com medidas de 40m por 70m e declividade máxima de 3%, dispondo de 991,05 m² de área construtiva.

A estrutura física das instituições de Educação Infantil construídas a partir deste projeto será composta por um *hall* de entrada, recepção, secretaria, diretoria, sala dos professores, almoxarifado, sanitários, sala do servidor, telefonia, uma sala que comporte a parte elétrica, uma sala de multiuso, oito salas de aula, divididas em dois blocos pedagógicos, pátio coberto e espaço não coberto, caracterizando-se como pátio da escola, cozinha, despensa, copa, castelo d'água, lactário, lavanderia e estacionamento.

FIGURA 2 – Projeto Proinfância Tipo C**Faixa principal Proinfância Tipo C****Fonte: FNDE**

O Projeto Proinfância Tipo C tem capacidade de atendimento de até 120 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino), ou 60 crianças em período integral. Foi considerada como ideal a implantação das escolas do Tipo C em terreno retangular com medidas de 35m de largura por 45m de profundidade e declividade máxima de 3% e dispõe de 668,30 m² de área.

Sua estrutura física é composta uma sala de administração, almoxarifado, sala para os professores, por quatro salas de aula, divididas em dois blocos pedagógicos, solário, sala de repouso, fraldário, pátio coberto, refeitório, sala multiuso, copa, lactário, lavanderia, despensa, cozinha e castelo d'água.

Além dos projetos arquitetônicos Proinfância Tipo B e Tipo C, o FNDE também implantou o projeto de construção a partir das denominadas Metodologias Inovadoras (MIs), que se configuram como mais uma proposta de projeto relacionado à infraestrutura de instituições educacionais infantis. A partir da implantação desse novo projeto construtivo, os projetos Tipo B e Tipo C passaram a ser construídos tendo como referência o sistema construtivo das MIs.

A utilização das MIs visa o atendimento a três premissas básicas do processo de implantação e expansão do programa Proinfância: custo da construção, tempo de execução e qualidade da construção. Em relação ao custo, este é compatível ou menor que o preço de referência do FNDE para estabelecimentos de Ensino Público. O tempo de execução, utilizando estas Metodologias, quando comparado às demais propostas de projetos, é reduzido, utilizando

para tal um processo licitatório e de contratação mais eficiente e transparente e uma metodologia de projeto e construção mais rápida e limpa.

No tocante à questão da qualidade, tais Metodologias apresentam garantia qualitativa do ambiente construído, através dos recursos oferecidos pela industrialização de construção, e da possibilidade de mensuração de requisitos de desempenho do edifício, previstos pela NBR 15575. Desta forma, as MIs são consideradas como mais abrangentes e englobam novos produtos e sistemas construtivos, sendo eles: painéis e elementos pré-moldados e pré-fabricados, monoblocos.

A tabela 5 apresenta os requisitos e critérios estabelecidos pelo MEC e FNDE para o desempenho do estabelecimento de educação pública a partir das MIs:

Tabela 5 - Requisitos e critérios a partir das Metodologias Inovadoras

SEGURANÇA	1	DESEMPENHO ESTRUTURAL
	2	SEGURANÇA CONTRA INCÊNDIO
	3	SEGURANÇA NO USO E NA OPERAÇÃO
HABITABILIDADE	4	ESTANQUEIDADE
	5	DESEMPENHO TÉRMICO
	6	DESEMPENHO ACÚSTICO
	7	DESEMPENHO LUMÍNICO
	8	SAÚDE, HIGIENE E QUALIDADE DO AR
	9	FUNCIONALIDADE E ACESSIBILIDADE
	10	CONFORTO TÁTIL E ANTROPODINÂMICO
SUSTENTABILIDADE	11	DURABILIDADE E MANUTENIBILIDADE
	12	ADEQUAÇÃO AMBIENTAL

Fonte: FNDE, Proinfância

Além dos projetos arquitetônicos de construção Tipos B, Tipo C e MIs, foram lançados, no ano de 2015, mais dois modelos de projetos arquitetônicos destinados à construção de novos espaços de atendimento à criança pequena, foram eles: o Proinfância Tipo 1 e o Proinfância Tipo 2. Estes novos modelos de projetos foram lançados em substituição ao projeto das MIs.

FIGURA 3 - Projeto Proinfância Tipo 1

Faixada principal Proinfância Tipo 1

Fonte: FNDE

Na imagem podemos visualizar a faixa principal do Projeto Proinfância Tipo 1. Esse Projeto tem capacidade de atendimento de até 376 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino), ou 188 crianças em período integral. Para a construção desse tipo de projeto algumas condições mínimas são exigidas, entre elas o terreno precisa ser retangular, com medidas de 40m de largura por 60m de profundidade e declividade máxima de 3%.

O Projeto Tipo 1 se destaca por ser um dos projetos com maior área de construção prevista, sendo um total de 1.317,99 m². Sendo assim, dispõe do maior modelo de construção de instituições.

FIGURA 4 - Projeto Proinfância Tipo 2

Faixada principal Proinfância Tipo 2

Fonte: FNDE

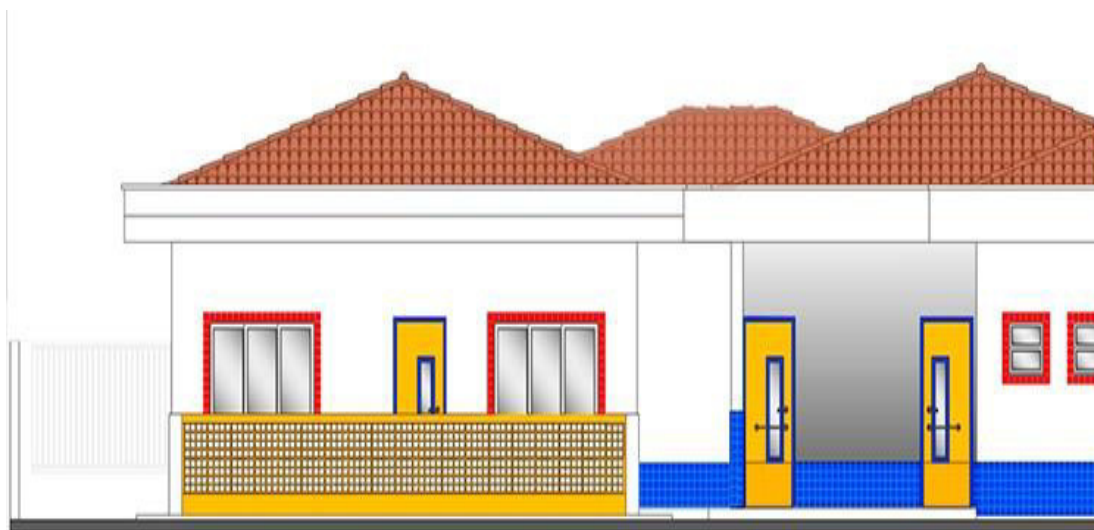
O Projeto Proinfância Tipo 2 tem capacidade de atendimento de até 188 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino), ou 94 crianças em período integral. Foi considerada como ideal a implantação das escolas do Tipo 2 em terreno retangular com medidas de 45m de largura por 35m de profundidade e declividade máxima de 3% e apresenta uma área total de 775,85 m².

Além dos projetos arquitetônicos de construção integral das instituições de Educação Infantil, o Programa Proinfância também dispõe de projetos para ampliação das unidades educativas já construídas. Esses projetos são destinados, especificamente, à expansão do atendimento às crianças pequenas nas instituições construídas a partir dos projetos Proinfância Tipo B e Tipo C. A seguir iremos detalhar as informações acerca desses projetos de ampliação.

FIGURA 5 – Projeto Proinfância Ampliação Tipo B**Faixa principal Proinfância Ampliação Tipo B****Fonte: FNDE**

O Projeto arquitetônico do módulo de ampliação do Proinfância Tipo B tem o objetivo de aumentar a quantidade de crianças atendidas na Escola do Proinfância Tipo B. O módulo possui duas salas de atividades, com capacidade total de atendimento para até 48 crianças em período integral ou 96 crianças em dois turnos (matutino e vespertino). São propostos também sanitários infantis para atendimento da nova demanda.

O novo prédio será implantado dentro do terreno da creche existente do Proinfância Tipo B, junto ao edifício, como um prolongamento do bloco pedagógico e essa ampliação corresponde a um total de 115,46 m² de área.

FIGURA 6 – Projeto Proinfância Ampliação Tipo C**Faixa principal Proinfância Ampliação Tipo C****Fonte: FNDE**

O Projeto Padrão de Ampliação do Proinfância Tipo C tem como objetivo principal abranger um quantitativo maior de crianças atendidas nas instituições construídas a partir do Projeto Proinfância Tipo C. Sendo assim, o módulo possui uma sala de atividades com capacidade total para o atendimento de até 24 crianças em período integral ou 48 crianças em dois turnos (matutino e vespertino). A estrutura do Projeto de Ampliação também propõe a instalação de um sanitário infantil, tendo em vista o atendimento da nova demanda.

Essa proposta de ampliação institucional, ocorre no mesmo espaço onde já existe a estrutura física do Projeto Proinfância Tipo C, ou seja, o novo prédio será implantado dentro do terreno da creche existente do Proinfância Tipo C, junto ao edifício que já se encontra construído e a área de ampliação corresponde a 66,17 m².

FIGURA 7 – Projeto Proinfância Módulo de Educação Infantil



Faixa principal Proinfância Módulo de Educação Infantil

Fonte: FNDE

O Projeto do Módulo de Educação Infantil, desenvolvido para o Programa Proinfância, independentemente do Tipo, tem capacidade de atendimento para até 96 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino), e para 48 crianças em período integral.

A implantação dessa proposta de projeto arquitetônico, Módulos de Educação Infantil, foi considerada como ideal em área de terreno desocupada em escolas já existentes, sejam elas de Educação Infantil, para fins de ampliação do atendimento e/ou fundamental. Para tal, existem algumas condições mínimas para a sua implantação, sendo ideal uma área mínima de medidas de 20m por 20m e declividade máxima de 3%. A proposta de construção de um módulo de Educação Infantil corresponde, quanto à área construtiva, a um total de 176,34m².

A partir das características apresentadas de cada modelo de projeto de construção, reforma e ampliação de instituições educativas do Proinfância, é possível constatar que eles se diferenciam quanto à capacidade do quantitativo de crianças à serem atendidas, às dimensões dos terrenos, ao total de área construída, à faixa principal, na qual cada projeto apresenta sua peculiaridade e à infraestrutura interna e externa das instituições como um todo.

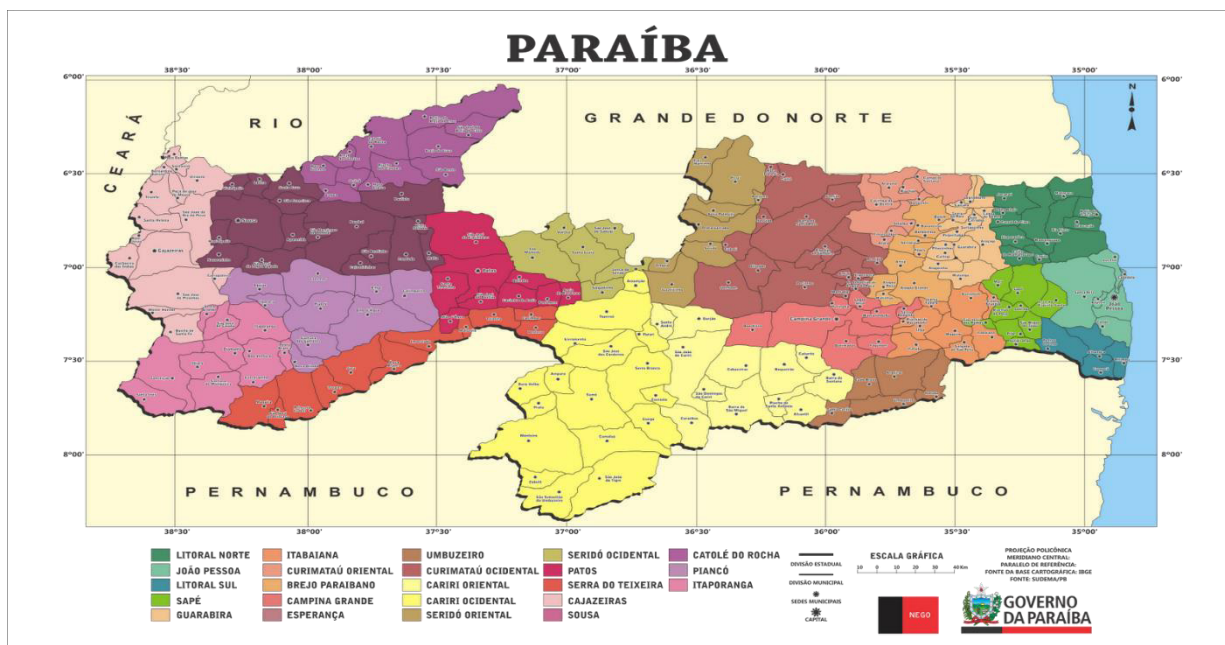
Nesse sentido, o Proinfância se destaca como programa e política de infraestrutura, que contribui significativamente para o processo de expansão das instituições de Educação Infantil e, conseqüentemente, do atendimento à criança pequena. Partindo desse entendimento, o Programa reforça a concepção da infraestrutura e dos espaços físicos como partes integrantes do processo educativo e como partes relevantes no processo de garantia e efetivação do direito à educação pública à criança de tenra idade.

A apresentação do Proinfância, realizada nesta seção, ganhará força nas discussões que serão apresentadas a seguir, onde levantaremos uma análise da situação educacional do campo empírico da pesquisa e do processo de implantação do Programa na Educação Infantil do município de João Pessoa (PB).

5.2 O campo empírico e a implantação do Proinfância em João Pessoa (PB)

O Estado da Paraíba, localizado entre os paralelos 6° e 8° de latitude sul e entre os meridianos de 34° e 38° de longitude oeste, está totalmente incluído na zona tropical. Com uma área de 56.469,778 km², limita-se ao norte com o Estado do Rio Grande do Norte, ao sul com Pernambuco, a leste com o oceano Atlântico e ao oeste com o Ceará. Desta forma, a Paraíba é um Estado relativamente pequeno da Região Nordeste, o qual possui 223 municípios. O censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010 registrou a população paraibana como sendo o número de 3.766,528 habitantes. Já no ano de 2018, a população estimada é de 3.996,496 paraibanos. Além disso, esse Estado foi dividido em quatro mesorregiões: Mata Paraibana, Agreste Paraibano, Borborema e Sertão Paraibano, onde estão contidas 23 Microrregiões Homogêneas.

Mapa 1 – Mapa do Estado da Paraíba



Fonte: Mapablogs, 2019.

A Paraíba tem como capital o município de João Pessoa, a qual se destaca como sendo o principal centro financeiro e econômico do estado da Paraíba. É conhecida como "Porta do Sol", devido ao fato de, no município, estar localizada a Ponta do Seixas, que é o ponto mais oriental das Américas, o que faz a cidade ser conhecida como o lugar "onde o sol nasce primeiro nas Américas". Fundada em 1585 com o nome de "Cidade Real de Nossa Senhora das Neves", a cidade de João Pessoa é a terceira capital de estado mais antiga do Brasil, tendo já sido fundada com título de cidade.

Mapa 2 – Mapa do município de João Pessoa



Fonte: Prefeitura Municipal de João Pessoa, 2019.

A respeito do citado município depreendemos as seguintes informações: apresenta, conforme o Censo de 2010, uma população de 723.515 habitantes, bem como uma população estimada no ano de 2019 de 809.015 pessoenses, sendo a oitava cidade mais populosa da Região Nordeste e a 23ª do Brasil e com uma área territorial de 211,286 km² de extensão. Além desses dados populacionais e territoriais, destacaremos informações educacionais desse município, tendo como ênfase os dados que fazem referência à Educação Infantil e a relação desses dados com a implantação do Programa Proinfância.

É importante destacar que, no que se refere às competências e responsabilidades dos entes de governo para com a Educação Infantil, podemos considerar o que está expresso na CF/88 e na LDBEN de 1996. O texto Constitucional em seu artigo de número 30, VI, afirma que: “compete aos municípios: [...] manter, com a cooperação técnica e financeira da União e

do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental; [...]” (CF, 1988, Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). Já a LDBEN de 1996, estabelece que,

Art. 11 - Os Municípios incumbir-se-ão de: [...] V- oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino [...].

A realidade da Educação Infantil no município de João Pessoa (PB) é fruto de mudanças recentes em seu contexto político e estrutural. Algumas ações do governo municipal mais recente, a gestão do atual prefeito Luciano Cartaxo (2012 – até os dias atuais), assumiram uma nova concepção de Educação Infantil no município. A primeira delas foi o processo de municipalização das creches que ainda pertenciam ao Governo do Estado da Paraíba, que teve início no ano de 2013. Com esse processo, as creches estaduais passaram a ser responsabilidade do município, cumprindo o que era já era determinado pela LDBEN/96, pois a referida Lei nos afirma que:

Art.18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:
I – as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;
II – as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
III – os órgãos municipais de educação.

Desta forma, a municipalização das creches estaduais proporcionou um momento ímpar para a Educação Infantil de João Pessoa, tendo em vista a considerável expansão quantitativa do número de instituições que o município passou a gerir. Acerca desta expansão, Sousa Junior (2017, p. 66) nos retrata que “de 43 CREIs vigentes até o ano de 2012, o município passaria a administrar setenta unidades de educação infantil. Um aumento considerável”.

A segunda ação que marcou a atual gestão de João Pessoa em prol da primeira etapa da Educação Básica, foi a de expansão dessa etapa educacional a partir da construção de novas instituições de Educação Infantil. O processo de construção de novos espaços físicos, destinados ao atendimento de crianças de tenra idade, teve início no ano de 2013, no governo Dilma (2011-2016), a partir de projetos federais para a construção e reforma de instituições para a educação das crianças pequenas.

O governo federal disponibilizou modelos de projetos padrões para a construção e reforma de instituições de Educação Infantil. Os projetos que foram propostos e acolhidos pela Secretaria de Educação do município de João Pessoa foram o da construção e reforma dos prédios e espaços existentes a partir do Programa Proinfância.

Instituído em 2007, o Proinfância foi implantado no município de João Pessoa (PB) de forma tardia. A vigência do Programa teve início ainda no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), mas só começou a sair do papel, no referido município, durante o governo de Dilma Rousseff (2011-2016). O processo de construção das primeiras instituições de Educação Infantil com recursos do Proinfância em João Pessoa teve início tão somente no ano de 2013, seis anos após a instituição do Programa.

No ano de 2014 foi realizada a inauguração da primeira creche, construída a partir de uma proposta inovadora de infraestrutura denominada de Metodologias Inovadoras (MIs), as quais tinham como objetivo a redução de custo, qualidade da construção e agilidade das obras, pois este modelo de projeto construtivo consiste na construção de espaços físicos a partir do material de PVC concretado. Acerca dessa conquista, de expansão, para a Educação Infantil no município de João Pessoa-PB, Sousa Junior (2017, p. 74) nos afirma que “finalmente, aconteceu a primeira inauguração de uma creche de PVC concretado da história do município de João Pessoa. A solenidade aconteceu no dia 14 maio de 2014”. O referido autor, também ex Secretário de Educação do citado município, ainda nos afirma, em sua obra, o quão significativo foi o ano de 2014 para a Educação Infantil sob sua gestão, e nos declara que,

No ano de 2014, ao todo, a Sedec entregou seis novas creches em João Pessoa, havendo mais onze em construção. Era uma mudança nunca vista com relação ao atendimento de crianças de zero a cinco anos e, sem dúvida, um resultado para ficar na história da cidade. No geral, as matrículas da educação infantil apresentaram uma boa expansão nos anos de 2013 e 2014. O crescimento total no número de matrículas na educação em João Pessoa, em apenas dois anos, foi de quase 50%, saltando de 6.183 matrículas, em 2012, para 9.129, em 2014. A pré-escola passou de 3.674 matrículas, em 2012, para 4.261, em 2014. No entanto foi na etapa de creche que o avanço foi bem maior. As 2.509 matrículas, em 2012, deram lugar a 4.261, em 2014, um incremento incrível (SOUSA JUNIOR, 2017, p. 76).

A construção de novos CREIs não parou no ano de 2014, mas teve continuidade nos anos subsequentes. A implantação de novas creches, a partir de um modelo inovador de infraestrutura, possibilitou um crescimento quantitativo de instituições de Educação Infantil e, conseqüentemente, um crescimento no número da oferta de vagas e matrículas nesta etapa

educacional. É válido destacar que todo esse esforço do Governo Municipal de João Pessoa (PB), em prol de uma expansão educacional para as crianças de tenra idade, não seria possível de forma isolada. Tais conquistas e resultados só foram possíveis porque houve, evidentemente apoio do governo federal, vigência do governo de Dilma Rousseff (2011-2016), sobretudo com o financiamento quase integral das novas creches (SOUSA JUNIOR, 2017).

A expansão quantitativa de creches foi marcante a partir da adoção destes programas nacionais. Além das instituições construídas a partir das MIs, outras foram sendo construídas e reformadas a partir do Proinfância Tipo B e Tipo C. Esse crescimento quantitativo de creches refletiu na oferta da educação para as crianças pequenas do município, muito embora seja preciso afirmar que, mesmo o número de instituições construídas sendo expressivo, não se configura como suficiente para contemplar todo o público infantil existente na cidade, considerando que o quantitativo de CREIs inseridos no sistema educacional do município, apesar de ter sido duplicado desde o início da gestão do atual prefeito, atualmente, são de apenas 89 (oitenta e seis) instituições. Deste quantitativo, destacamos que, recentemente, duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e um anexo de Educação Infantil foram reformados e passaram a ser considerados como CREIs.

Essa realidade de expansão da Educação Infantil no município de João Pessoa (PB) pode ser analisada, de forma quantitativa, a partir dos dados presentes nos portais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Os dados do Censo Demográfico de 2010, do IBGE, no âmbito da Educação Infantil, são relativos à cobertura no atendimento educacional de crianças de zero a cinco anos. Conforme estes dados, a população residente de crianças de zero a cinco anos no município de João Pessoa é dividida da seguinte forma: de zero a três anos resultam no total de 40.155 habitantes; de quatro anos são 10.577 e de cinco anos são 10.761 crianças.

O IBGE também nos fornece dados significativos no que diz respeito ao quantitativo de docentes, de instituições e de matrículas na Educação Infantil. Com o objetivo de retratar, quantitativamente, a realidade mais atual da Educação Infantil, no município de João Pessoa (PB), traremos a seguir os dados educacionais do IBGE referente ao ano de 2018. Esses dados podem ser observados na tabela a seguir:

Tabela 6 – Dados da Educação Infantil do município de João Pessoa – IBGE
IBGE 2018- DADOS EDUCACIONAIS MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA (PB)

CRECHE				PRÉ-ESCOLA		
	Docentes	Instituições	Matrículas	Docentes	Instituições	Matrículas
Pública Municipal	268	81	6.605	372	122	6.059
Pública Federal	5	1	39	4	1	48
Privada	235	117	3.320	489	159	7.640
TOTAL	508	199	9.964	861	282	13.747

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir dos dados do IBGE 2018.

A partir dos dados apresentados podemos verificar que a Educação Infantil, no município de João Pessoa (PB), caminha rumo à superação da predominância da rede privada de ensino na oferta educacional para as crianças pequenas. No que se refere à educação das crianças de 0 a 3 anos de idade, em creche, a rede pública municipal apresenta números expressivos quanto ao número de matrículas efetivadas no ano de 2018, números estes que ultrapassam em, aproximadamente, 99% o quantitativo de matrículas realizadas na rede privada de ensino. Os números referentes à quantidade de docentes na rede municipal e privada de ensino não apresentam tamanha disparidade, mas ainda sim, a rede municipal se sobrepõe à privada. Já no que diz respeito às instituições, a rede privada apresenta um quantitativo superior de unidades educativas que ofertam a educação para as crianças de tenra idade em relação à rede municipal de ensino.

No tocante à educação pré-escolar, no ano de 2018, a rede privada de ensino se destaca no município, pois os dados que a colocam em sobreposição à rede municipal de ensino são significativos quanto ao número de docentes, instituições e matrículas. Diferente da realidade das creches que foi apresentada, na pré-escola as matrículas na rede privada superam as da rede municipal de ensino em aproximadamente 26%, e no que diz respeito ao número de docentes e instituições, ambos os dados apresentam uma sobreposição de aproximadamente 30% da rede privada em relação à rede pública do município de João Pessoa.

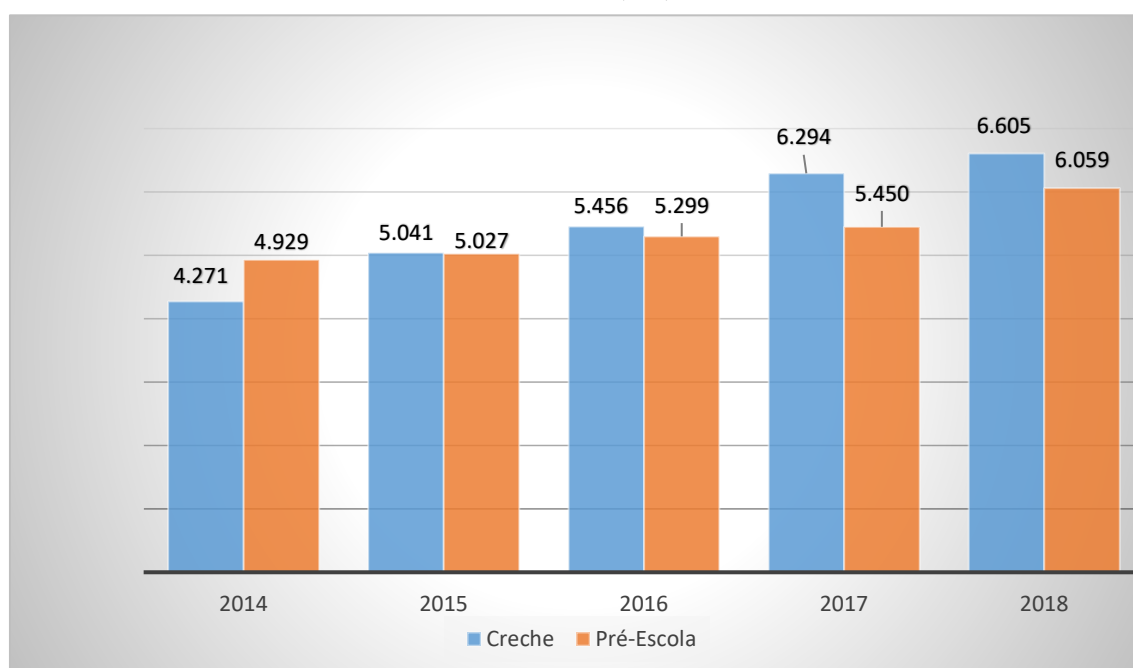
Diante do exposto, é possível perceber que, diferentemente da educação para bebês e para as crianças de tenra idade nas creches, a rede privada de ensino apresenta mais esforços no processo de efetivação da educação pré-escolar. Essa análise se fundamenta na obrigatoriedade da educação a partir dos 4 anos de idade, referenciada legalmente pela própria

CF/88 e por meio da Lei nº 12.796, de 2013, mas principalmente, por ser, a pré-escola, a etapa educacional que antecede o grande alvo de rendimentos e lucros que é a oferta do Ensino Fundamental.

Um último aspecto a ser depreendido da Tabela 6 é a questão quantitativa de instituições de creches na rede pública municipal. É preciso destacar que nos dados do IBGE 2018 ainda não se encontram registradas todas as 89 creches que fazem parte da rede pública escolar do município pesquisado, sendo computadas, até o ano de 2018, apenas 81 instituições de Educação Infantil que garantem a oferta educacional às crianças de 0 a 3 anos de idade em creche.

Os dados presentes no portal do IBGE, que retratam a realidade da educação no município de João Pessoa, também nos possibilitam realizar uma análise da expansão da Educação Infantil em uma linha temporal. A apresentação dos dados e, consequentemente, a sua análise terá como recorte temporal os anos de 2014 a 2018, o qual se justifica frente à necessidade de análise das metas de expansão da Educação Infantil propostas no PNE 2014 e os reflexos da política de ação do Proinfância para a Educação Infantil. Dessa forma, os dados serão analisados a partir de uma perspectiva histórica e quantitativa, que será representada no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Número de matrículas em Educação Infantil na rede municipal de João Pessoa (PB)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do IBGE 2018.

A expansão do atendimento educacional à criança pequena ganhou destaque entre os anos de 2014 a 2018. Os números presentes no Gráfico 1 são demonstração dessa nova realidade vivenciada pela Educação Infantil no município de João Pessoa (PB). A partir dos dados apresentados é possível depreender que a pré-escola se destacava em relação à educação em creches até o ano de 2014. A partir do ano de 2015 essa realidade sofreu modificações, tendo em vista que a educação das crianças de 4 e 5 anos de idade passou a apresentar um crescimento inferior frente aos números de matrículas das crianças de 0 a 3 anos de idade em creches.

Podemos afirmar que, o número de matrículas apresentou um crescimento expressivo do atendimento educacional das crianças pequenas, principalmente no que se refere à educação em creche, pois, durante o período de 2014 a 2018 houve um significativo crescimento quantitativo de aproximadamente 53%, que se traduzem na saída de 4.271 matrículas, em 2014, para o total de 6.605, em 2018. Já no que corresponde ao crescimento do número de matrículas na educação pré-escolar, temos um salto de aproximadamente 23% durante o mesmo período, ou seja, do total de 4.929 em 2014 passou para 6.059 novas matrículas em 2018. Nesse sentido, a pré-escola apresentou, ao longo dos anos de 2014 a 2018, um crescimento inferior à creche e, consequentemente, os níveis de disparidade existentes entre as duas etapas que compõem a Educação Infantil apresentaram significativas reduções.

A partir desse cenário, é possível afirmar que, quantitativamente, os dados de expansão das matrículas em creches expressam um marco para a Educação Infantil no município de João Pessoa (PB). A análise dos dados, a partir de 2014, nos revelam que o município deu um salto qualitativo na ampliação da oferta e cobertura da educação das crianças pequenas e apresentou um olhar diferenciado para a efetivação do direito à creche, que legalmente se encontra previsto, mas é secundarizado no contexto prático. Dessa forma, o município se destaca por caminhar na contramão da realidade educacional de nosso país, tendo em vista que a educação em creches, tem sido, historicamente, esquecida como direito de todas as crianças, e caminha frente à luta de superação da dicotomia entre creches e pré-escolas.

Os números apresentados refletem que, embora a Educação Infantil de 0 a 3 anos não seja etapa obrigatória, o município tem evoluído, ainda que não o suficiente, quanto ao reconhecimento dessa educação como sendo direito da criança, opção da famílias e dever do Estado, conforme o que se encontra previsto na LDBEN/96. A expansão do número de matrículas na rede pública municipal também é reflexo das políticas de infraestrutura que foram implantadas a partir do ano de 2014, pois a ampliação de vagas e de matrículas efetivas se deu em virtude da construção e reforma de instituições de Educação Infantil.

Apesar de significativos avanços, é preciso olhar a garantia da Educação Infantil para além dos dados quantitativos, pois é necessário considerar que a educação não se resume a números e que, para assegurar a oferta de uma educação pública e de qualidade, existem diversos fatores que precisam ser levados em consideração. Sobre isto, Bezerra (2019) nos afirma que:

A expansão de matrículas é apenas uma parte do processo de garantia do direito a educação das crianças, faz-se necessário também assegurar uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento pleno da infância. Nesse sentido, para atender a essa demanda é preciso uma elevação no quadro de profissionais da educação, o desenvolvimento de uma formação continuada que realmente subsidie e profissionalize quem vai trabalhar com a Educação Infantil, sobretudo ressignificar as práticas pedagógicas e a melhoria nas condições de trabalho (p. 48).

Objetivando a apreensão da realidade e uma reafirmação dos dados acerca da Educação Infantil no município de João Pessoa (PB), também realizamos pesquisa no portal no INEP. A partir dos dados pesquisados, iremos apresentar uma análise do quantitativo de matrículas na Educação Infantil do município de João Pessoa (PB), dando ênfase, nessa análise, ao comparativo de expansão da primeira etapa da Educação Básica nas dependências públicas municipais e federais e nas dependências da rede privada. O recorte temporal para coleta dos dados também será dos anos de 2014 a 2018, respaldados na tentativa de análise do cumprimento das metas previstas no Plano Nacional vigente e da efetivação do Programa Proinfância.

Tabela 7 – Dados do número de matrículas na Educação Infantil – João Pessoa (PB) – INEP

Número de matrículas na Educação Infantil – João Pessoa (PB)									
Etapas de Ensino / Dependência Administrativa									
	Creche					Pré-Escola			
Ano	Total E.I.	Federal	Municipal	Privada	Total	Federal	Municipal	Privada	Total
2014	20.167	28	4.271	3.253	7.552	42	4.929	7.644	12.615
2015	21.385	50	5.041	3.421	8.512	58	5.027	7.788	12.873
2016	22.014	40	5.456	3.187	8.683	56	5.299	7.976	13.331
2017	22.515	55	6.294	3.054	9.403	60	5.450	7.602	13.112
2018	23.711	39	6.605	3.320	9.964	48	6.059	7.640	13.747

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do INEP 2018.

Os dados expressos na tabela retratam uma realidade ainda distante de uma Educação Infantil para todos. Tomando como referência os dados do Censo do IBGE de 2010, à nível do município de João Pessoa (PB), os quais, sem dúvida, estão desatualizados quanto ao número de crianças do presente ano em vigência, os mesmos informam a existência de um quantitativo de 40.155 crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. Desse total, os dados da Tabela 7 nos revelam que apenas 9.964 crianças foram matriculadas no último ano de 2018, tomado como referência por ser o ano mais recente. Esta realidade, da pouca oferta educacional às crianças pequena, é ainda mais dura quando analisamos os números de matrículas na rede pública de ensino, que corresponde a apenas 6.644 crianças matriculadas na Educação Infantil pública de 0 a 3 anos de idade.

Não obstante a isto, o que se ver no contexto da pré-escola é uma realidade bem aproximada. Ainda referenciando o Censo de 2010, é possível observar a existência de 21.338 crianças na faixa etária de 4 e 5 anos de idade. Quando analisamos esse quantitativo frente ao número de matrículas efetivadas no ano de 2018 na pré-escola é notório que apenas 51% desse grupo de crianças encontram-se inseridas na realidade educacional. Esse percentual reflete um total de 13.747 matrículas efetivadas na pré-escola, das quais, apenas 6.107 foram de crianças matriculadas na rede pública de ensino.

Além da expressiva ausência das nossas crianças no contexto da Educação Infantil, é válido destacar a presença marcante da rede privada de ensino nessa realidade, que retrata a realidade da, ainda, incapacidade do Poder Público, do município de João Pessoa (PB), em garantir a educação como sendo um direito público e subjetivo de todas as crianças.

Desse contexto podemos inferir que, apesar da expansão do atendimento educacional à criança pequena ser uma realidade, ainda estamos distante da efetivação de universalização da Educação Infantil às crianças de 4 e 5 anos e do atendimento no mínimo de 50% das crianças de 0 a 3 anos até 2024, conforme previsto no PNE 2014. E mesmo partindo da compreensão da criança como sujeito de direitos e da educação de qualidade como um direito subjetivo desse sujeito, nos deparamos com a não efetivação desse direito em sua plenitude e com a certeza que ainda teremos muitos desafios a enfrentar em busca dessa efetivação.

A expansão da Educação Infantil, tanto a nível nacional, quanto no município de João Pessoa, que pôde ser verificada através dos dados apresentados, se justifica pelo espaço que essa etapa da Educação Básica passou a ocupar no âmbito das políticas públicas. Como uma das principais conquistas para investimento nessa etapa educacional, temos a inserção da

Educação Infantil no fundo de financiamento educacional, o FUNDEB, em 2007. Considerando que, no ano de 2005, já era proposto pela Política Nacional de Educação Infantil (2005) o objetivo de garantia de recursos financeiros para a manutenção e desenvolvimento da primeira etapa da Educação Básica. Além desse objetivo, este documento também apresenta como estratégia “incluir a Educação Infantil – creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos) – no sistema de financiamento da Educação Básica, garantindo a inclusão da responsabilidade orçamentária da União para a manutenção e a continuidade do atendimento às crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, 2005, p. 24), pois até então, o fundo de financiamento anterior, o FUNDEF, não contemplava a Educação Infantil.

Outro aspecto que contribuiu nesse processo de crescimento quantitativo da educação para as crianças pequenas, foi a promulgação de outras legislações, dentre as quais se destacam a Lei nº 11.114, de 2005, que determina a obrigatoriedade do início do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade; a Lei nº 11.274, de 2006, que estabelece as diretrizes do Ensino Fundamental com duração de 9 anos e, em consonância à proposta do FUNDEB, visa inserir as crianças de 6 anos de idade, que outrora faziam parte do público da pré-escola da Educação Infantil, no primeiro ano do Ensino Fundamental. A referida Lei faz alterações diretas no corpo legislativo da LDBEN/96, no qual o seu artigo 32 passa a vigorar com a seguinte redação: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]” (BRASIL, Lei n.º 11.274, 2006). E por fim, a Lei nº 12.796, de 2013, que torna obrigatória a matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade na Educação Infantil, em turma de Pré-escola.

Nesse rol de legislações e políticas públicas que contribuíram para o processo de expansão educacional, também se destaca a instituição do Programa Proinfância, que, por sua vez, foi elaborado pelo MEC com o objetivo de expansão e melhoria da infraestrutura das instituições de Educação Infantil municipais.

Considerando os diversos projetos de modelos de construção de instituições de Educação Infantil do Programa Proinfância, no município de João Pessoa (PB) as unidades educativas foram construídas, inicialmente, a partir das Metodologias Inovadoras (MI). Por conseguinte, as instituições passaram a ser construídas, no município, a partir dos Projetos Tipo B e Tipo C. Os dados quantitativos de instituições construídas, tendo como referência esses modelos, foram localizados no portal de transparência pública das obras do FNDE, dentre os quais encontram-se registros de obras com status de concluídas, canceladas e em andamento.

Para melhor compreensão acerca dos dados quantitativos das construções de instituições de Educação Infantil, em João Pessoa (PB), seus respectivos modelos (tipologias) e a situação atual de execução em que se encontram, uma tabela demonstrativa será apresentada a seguir.

Tabela 8 – Instituições de Educação Infantil do Proinfância em João Pessoa (PB)

TIPOLOGIA	CANCELADA	PARALISADA	CONCLUÍDA
Escola de Educação Infantil Tipo B	1	0	2
Escola de Educação Infantil Tipo C	1	0	6
MI - Escola de Educação Infantil Tipo B	17	2	6
MI - Escola de Educação Infantil Tipo C	9	0	1
TOTAL	28	2	15

Fonte: SIMEC Portal da transparência pública- obras FNDE (Elaborado pela pesquisadora. BRASIL, 2018).

Criado para auxiliar os Municípios e Estados na elaboração do PAR, o SIMEC também nos apresenta a realidade acerca da efetivação, ou não, das obras de construção das instituições de Educação Infantil.

Os dados presentes na Tabela 8 revelam avanços e retrocessos frente à efetivação da política de infraestrutura, o Programa Proinfância, no município de João Pessoa (PB). Em visita à Secretaria de Educação do município fomos informados acerca do quantitativo de CREIs existentes, sendo um total de 89 instituições. Desse número depreende-se que 70 foram fruto dos processos de institucionalização e de municipalização e as 19 restantes são frutos da implantação do Proinfância. Com relação a estas 19 instituições, destacamos que 16 foram construídas a partir dos projetos do Programa e as 3 foram resultados de reformas na infraestrutura, sendo 2 EMEIS, que passaram a ser denominadas de CREIs, e 1 anexo escolar que, quando reformado, também passou a integrar o quantitativo de CREIs existentes no município.

Tomando como referência uma análise comparativa dos dados, a partir dos números apresentados na Tabela 8, podemos inferir que existe uma consonância de informações entre os dados da SEDEC e os do Portal do FNDE. Considerando que neste último, os dados se limitam ao ano de 2018 e registram o quantitativo de 15 instituições construídas, totalizando assim, conforme os esses dados, 85 CREIs em João Pessoa. Nesse sentido, este total se aproxima da realidade atual do município no ano de 2019.

Para além da confirmação dos dados fornecidos pela SEDEC e pelo FNDE, é necessário destacar que os números apresentados revelam mais retrocessos que avanços quanto à expansão das instituições de Educação Infantil no município. Ao analisarmos os dados é perceptível que o número de creches que tiveram seus projetos e obras cancelados representa quase o dobro da quantidade de creches que conseguiram ser retiradas do papel e foram definitivamente construídas. Salientado que, conforme o FNDE 2018, existiam ainda 2 obras que se encontravam com status de paralisadas.

Partindo dessa análise, é possível considerar, mais uma vez, a contradição existente entre os objetivos proclamados e os objetivos reais, pois a proposta de financiamento e expansão da Educação Infantil foi um objetivo proclamado legalmente por intermédio da ação do Proinfância, porém os objetivos que foram realmente alcançados revelam um distanciamento do que foi proposto. Essa realidade nos remete a uma reflexão acerca desse descompasso, pois é considerável que a Educação Infantil tem ocupado espaço no âmbito das políticas públicas, mas esta realidade nos faz indagar se as políticas públicas têm ocupado o espaço dessas conquistas. Pois o que vemos são conquistas, que foram frutos de lutas, não sendo efetivadas em sua plenitude.

Nesse contexto de análise da efetivação das políticas públicas educacionais trazemos à tona a discussão acerca do PNE de 2014. Este Plano prevê, como sua primeira meta a ser atingida, a universalização da Educação Infantil até o ano de 2016, fato que não se concretizou, e a ampliação da oferta desta etapa da Educação Básica em creches, no mínimo, 50%, para as crianças de até 3 anos de idades, até o ano de 2024, fim da vigência do Plano.

Para fins de análise do contexto real do PNE 2014, realizamos pesquisa no Portal do TC Educa, que se configura como um sistema de acompanhamento das metas do Plano Nacional e que dispõe de uma plataforma de dados, criada pelos Tribunais de Contas Estaduais, que cruza os números do censo escolar com as estimativas populacionais do Datasus. Os dados depreendidos deste portal contradizem o que se encontra proposto no PNE 2014, pois os

revelam que a meta de universalização e de percentual de atendimento na Educação Infantil está longe de ser alcançada.

Os dados do TC Educa, 2018, a nível de Brasil, Paraíba e João Pessoa serão expressos na tabela a seguir.

Tabela 9 – Taxas de Atendimento na Educação Infantil em João Pessoa (PB) - 2018

UF/MUNICÍPIO	TAXA DE ATENDIMENTO 0-3 ANOS (CRECHE)	TAXA DE ATENDIMENTO 4-5 ANOS
BRASIL	31,78%	82,92%
PARAÍBA	23,02%	69,64%
JOÃO PESSOA	23,57%	57,75%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dados do TC Educa.

Os dados do TC Educa revelam que a Educação Infantil está distante de ser um direito de todos concretizado na prática. Pois, a maioria dos municípios brasileiros não atingiram a meta proposta no PNE 2014 e essa realidade, de não cumprimento ao que se encontra previsto no Plano Nacional de 2014, também faz parte do contexto do município de João Pessoa (PB).

Frente a esses dados podemos constatar que, mesmo com a implantação do Programa Proinfância, as metas propostas, no seio das políticas públicas, não foram alcançadas. Que mesmo com a construção e reforma de instituições de Educação Infantil, esta etapa educacional não apresentou avanços tão significativos frente à efetivação do direito subjetivo da criança pequena à educação pública. É notório que estamos distantes da realidade proposta pelo PNE 2014 e que os 50% de atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade em creches ainda não faz parte de nossa realidade.

Além desses aspectos, é possível verificar, através dos significativos números expressos no portal do TC Educa, que o atendimento na Pré-escola, na qual estão inseridas as crianças de 4 e 5 anos de idade, apresenta uma disparidade quantitativa quando comparada ao atendimento realizado na creche, que integra as crianças de 0 a 3 anos de idade. Essa desigualdade numérica é bem expressiva a nível nacional, pois os números de atendimento às crianças do pré-escolar representam mais que o dobro das crianças atendidas em creches. Quando analisados a nível estadual, a Paraíba triplica os números, representando uma disparidade ainda maior das crianças

que são contempladas com o direito à educação, as crianças de 4 e 5 anos de idades, e as que ainda não fazem jus a esse direito, as crianças de 0 a 3 anos. Por fim, ao analisarmos os dados a nível do município de João Pessoa a realidade não se distancia do que já mencionado. A realidade desse município se aproxima dos dados a nível de Brasil, pois os números de atendimento às crianças da pré-escola representam mais que o dobro do quantitativo de atendimento às crianças das creches.

Essa realidade expressa a maior atenção que é dada à educação pré-escolar, pois esta é vista, ainda que erroneamente, como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental. Mas esse equívoco não se dá aleatoriamente, pois é preciso considerar que a Constituição que rege o nosso país e a Lei nº 12.796, de 2013, preconizam que a educação no Brasil é de caráter obrigatório dos 4 aos 17 anos de idade, não inserindo nesse contexto de obrigatoriedade a educação das crianças menores de 0 a 3 anos.

Nesse sentido, os dados deixam evidente que a Educação Infantil, no Brasil, é vista de forma fragmentada, que a educação das crianças menores, de 0 a 3 anos de idade, não é efetivada como um direito público subjetivo da criança, que por sua vez, é um sujeito de direitos. Tal situação acarreta, na concepção de Campos e Barbosa (2017, p. 3), “um enorme descompasso entre o proclamado, o legislado e as ações do Estado para efetivas as leis” e reafirma as palavras de Dias (2008), que nos afirma que “não podemos ser ingênuos a ponto de afirmar e achar que a simples determinação presente na lei é capaz de realizar mudanças nas formas de organização, planejamento e gestão das unidades de Educação Infantil” (p. 185).

Essa realidade de não efetivação do direito educacional, quando analisada a partir da conjuntura política e econômica atual, é ainda mais sombria. O recorte temporal delimitado para análise dos dados, 2014 a 2018, se caracteriza como um período marcado por sucessivos golpes à democracia e aos direitos sociais, entre eles a educação. Nessa direção, é possível afirmar que a aprovação do PNE/2014 foi uma das últimas conquistas relevantes do governo de Dilma Rousseff. Com o fracasso econômico instaurado no país, o isolamento político da então base de sustentação governista e a retomada de algumas medidas de natureza neoliberal, o governo respondeu com seu isolamento. A situação macropolítica estava seriamente comprometida, conforme destaca Saad Filho:

Em circunstâncias favoráveis, as políticas do PT e a maior legitimidade do Estado, seguindo à eleição de Lula desarmaram a direita, desmobilizaram os trabalhadores e desconectaram a esquerda radical de sua base social. Entretanto, a retração da economia reduziu o espaço para a conciliação de interesses. Após doze anos no poder federal, o PT, que parecia politicamente

hegemônico, perdeu a capacidade de administrar o Estado; o partido parece comandar a corrupção na República e tornou-se incapaz de liderar o movimento de massas (2016, p. 174).

Com as tensões sociais emergentes das manifestações de 2013, o país entrou definitivamente em crise política e econômica. Para Boito (2016), as tensões sociais exacerbaram as contradições já existentes no processo político brasileiro e com isso consolidou-se uma força política organizada em torno de valores e ideais conservadores e fascistas, com capacidade para depor o governo. Segundo o autor, “Essa crise foi provocada, fundamentalmente, pela forte ofensiva restauradora do campo neoliberal ortodoxo que pretende iniciar uma nova onda de reformas neoliberais no Brasil (...) Apenas o campo liberal ortodoxo adquiriu condições de ocupar o poder governamental no caso de ocorrer a deposição da presidente” (BOITO Jr., 2016, p. 155).

Nesse novo contexto político e social, a crise que teve como principal desfecho o *impeachment* da Presidente da República Dilma Vana Rousseff, em 2016, parece ter sido produto de uma lenta acumulação de mal estar social. Segundo Arcary (2016),

A mudança da relação social de forças entre classes. Maior inquietação burguesa, oscilações febris da classe média, o nível mais elevado de atividade grevista são indicadores consistentes. É na estrutura da sociedade que encontraremos a chave para a análise dos deslocamentos na superestrutura. A temperatura político-social do país está mais alta, porque aumentou a ansiedade, a apreensão, a aflição de todas as classes, inseguras diante o futuro, e preocupadas em não perder as posições anteriores (2016, p. 02).

Finalmente um golpe jurídico-midiático-parlamentar depõe em maio de 2016 a Dilma Rousseff da Presidência da República.

Com a saída de Dilma Rouseff, pós golpe, Michel Temer assume a presidência da República. O governo de Michel Temer é marcado por cortes e vetos para a educação. Após mais de uma década de expansão, sob os governos de Lula e Dilma, a educação em todo o país, e consequentemente a Educação Infantil, se depara com um forte desmonte e retrocesso, marcado por cortes e vetos. Tal situação tem como pontapé inicial a aprovação da Emenda Constitucional 95, em 15 de dezembro de 2016, a qual institui um novo regime fiscal e com ele uma limitação drástica de gastos públicos pelos próximos 20 anos, dos quais a educação, inclusive a Educação Infantil, está abarcada nesse contexto reducionista e limitador. Nessa direção, a educação pública passa a ficar submissa ao teto dos gastos públicos federais.

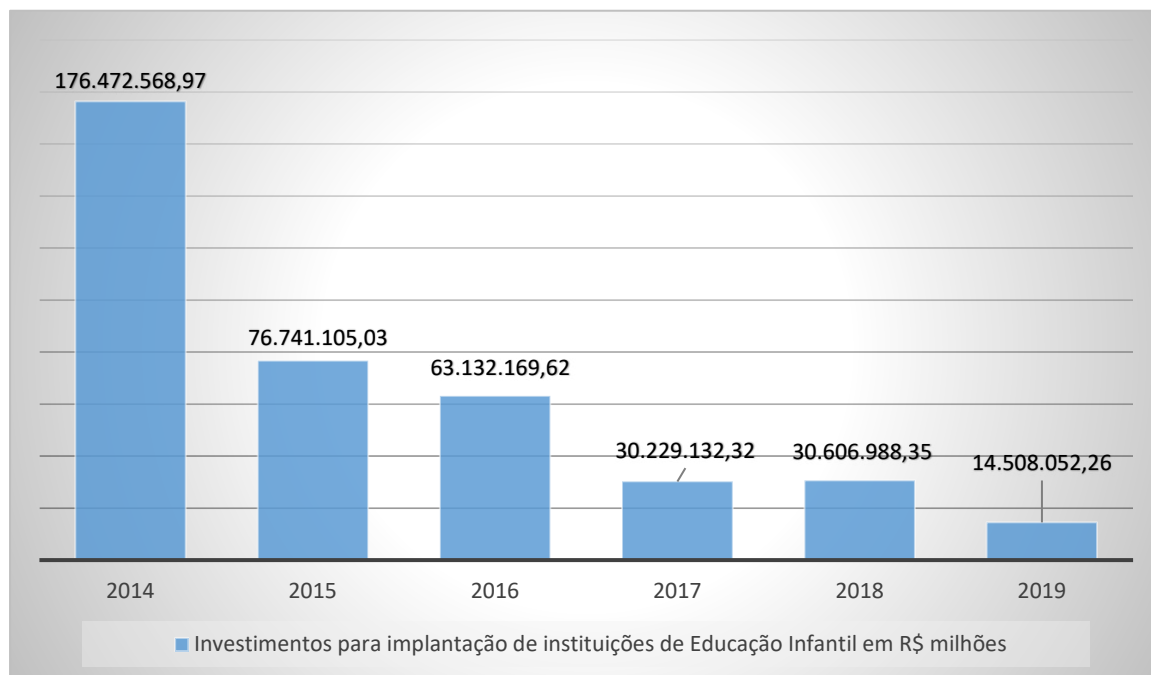
Já no ano de 2017, o governo Temer decidiu vetar artigo da Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2018 que incluía, entre as prioridades para 2018, o cumprimento das metas previstas no PNE/2014. Tal veto correspondeu a uma perda da verba complementar de R\$ 1,5 bilhão ao FUNDEB e se legitimou como o primeiro orçamento aprovados após a entrada em vigência da EC 95/2016. Logo, tais cortes orçamentários inviabilizam o cumprimento do PNE/2014. Caracterizando um governo ilegítimo e golpista, que desmonta políticas públicas desenvolvidas pelo governo anterior; que marca um desfinanciamento da educação pública brasileira e que inviabiliza a efetivação do direito à educação pública de qualidade.

O processo de desconstrução de políticas públicas para a educação também é marcado pela forte iniciativa de privatização da Petrobrás e da, consequente, desvinculação de recursos para o financiamento educacional. Nesse contexto temos a cessão de direitos de 35% da Petrobras para a Total e a nova composição do consórcio passa a ser: Total como operadora (35%), Shell (30%), Repsol-Sinopec (25%) e Petrobras (10%).

Com o fim do mandato de Michel Temer e a partir da eleição presidencial de 2018, tivemos a ascensão de Jair Bolsonaro à presidência da República. Não obstante à realidade de governo do então ex-presidente Michel Temer, o governo de Bolsonaro também se legitima como um governo de ataque à democracia e de desconstrução dos direitos políticos e sociais. No tocante à educação, o atual governo tem se mostrado opositor quanto à efetivação das políticas públicas já alcançadas e da educação pública e de qualidade como um direito de todos.

Nesse sentido, atualmente, a educação como um todo, e aqui analisada especificamente a Educação Infantil, vivencia um momento de cortes profundos no financiamento educacional. Na tentativa de retratar tal cenário, realizamos pesquisa no Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP) do Governo Federal, com o intuito de investigar os financiamentos destinados à implantação de instituições de Educação Infantil no Brasil e que terá como recorte temporal o período de 2014 a 2019, seguindo os mesmos princípios dos dados analisados até o presente momento, cumprimento do PNE 2014 e da política do Proinfância. Os dados pesquisados serão apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Investimentos para implantação de instituições de Educação Infantil no Brasil



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do SIOP 2019.

Ao analisarmos os dados que constam no SIOP, 2019, nos deparamos com uma enorme contradição. Os dados analisados representam que os investimentos para implantação de instituições de Educação Infantil vêm sofrendo significativas reduções. Esta realidade de cortes no financiamento vai de encontro às políticas de infraestrutura e expansão da Educação Infantil, em destaque o Proinfância. A perda crescente de investimentos para a expansão da primeira etapa da Educação Básica nos indica que a realidade de universalização dessa etapa educacional e as metas propostas no PNE 2014 ficam mais distantes de se concretizarem com o passar dos anos.

Os dados presentes no Gráfico 2 nos revelam um contexto de verdadeiro desfinanciamento da Educação Infantil e evidenciam uma descontinuidade da implantação do Proinfância, tendo em vista que os investimentos para implantação de instituições de Educação Infantil estão sendo reduzidos drasticamente, legitimando assim, um real cenário de retrocessos para essa etapa educacional. Tal realidade é fruto das profundas mudanças implementadas pelo Governo Federal, as quais procuram instituir um Estado Mínimo que busca diminuir o papel do Estado na economia e nos investimentos para a educação.

Frente a isto, podemos afirmar que a realidade de contradições legais favorece o descaminho frente à luta para efetivação do direito subjetivo da criança pequena à educação pública e de qualidade. O descompasso entre o proclamado e o efetivado ganha destaque no contexto da Educação Infantil.

Todos os dados analisados nesta pesquisa nos fazem refletir acerca da situação atual da Educação Infantil no município de João Pessoa (PB). Os mesmos nos remetem a uma reflexão acerca da não efetividade do direito da criança à educação e nos fazem exergar o expressivo número de crianças que ainda não gozam do direito público e subjetivo à Educação Infantil. Logo, a educação foi um dos principais alvos de ataques do pós-golpe e continua sendo neste atual governo, tendo em vista que a educação de qualidade é um instrumento de mudança da atual situação política e social do nosso país. E por esse motivo, é preciso lutar em prol de impedir que mais retrocessos e desmontes assolem nossa educação.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O momento de finalização da dissertação de mestrado é uma etapa necessária, mas que não coincide com o fim, tendo em vista que as conclusões apresentadas são de caráter provisório. Nesta etapa da pesquisa fazemos algumas reflexões acerca dos nossos objetivos e das nossas considerações sobre os resultados obtidos por meio da pesquisa documental. O diálogo com as fontes e com os teóricos foi fundamental para a construção da pesquisa e para os resultados das análises conclusivas.

Nossos esforços consistem na tentativa de identificar a lógica que orientou a implantação do Programa Proinfância no município de João Pessoa (PB). Para isso, dois questionamentos nortearam esta pesquisa: Quais os desdobramentos do Proinfância, enquanto política pública de infraestrutura e acesso, para a Educação Infantil do município de João Pessoa (PB)? Como aconteceu o processo de implantação do Programa Proinfância no município de João Pessoa (PB)?

A dissertação aqui apresentada teve como objetivo central analisar o Programa Proinfância e os seus desdobramentos, enquanto política pública de infraestrutura e acesso, e o processo de implantação do Programa na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino do Município de João Pessoa (PB).

Visando responder as questões norteadoras e atingir o objeto central proposto, foram elaborados três objetivos específicos. No primeiro procuramos contextualizar a infraestrutura e o espaço físico a partir de uma perspectiva educacional. Como segundo, buscamos discutir a Educação Infantil como espaço e como política, a partir das Políticas Públicas Educacionais e Políticas Sociais. Por fim, no terceiro objetivo, nos propomos a analisar o processo de implantação do Proinfância em João Pessoa (PB) e os desdobramentos desta política de infraestrutura para a Educação Infantil.

A abordagem metodológica desta pesquisa está pautada no materialismo histórico e dialético, que nos orientou acerca dos princípios de especificidade histórica e da contradição do objeto de estudo e que estes são produtos de um processo histórico. Diante disto, nessa pesquisa, fez-se necessário abordar o contexto histórico das concepções de criança, de infância, da Educação Infantil, do surgimento das instituições de atendimento educacional à criança pequena e das concepções de infraestrutura e espaço físico.

A partir do movimento dialético da história, constatamos que as concepções de criança, de infância e Educação Infantil são frutos das transformações sociais e foram se constituindo com marcas predominantes de exclusão, preconceito e ausência de reconhecimento. Tais concepções exerceram influência no processo de surgimento dos espaços destinados ao atendimento das crianças pequenas. A visão excludente fez emergir espaços, junto às fábricas, de cunho assistencialista destinados às crianças pobres, que tinham suas mães inseridas no universo fabril. Nesse contexto, esses espaços surgem como um direito da mãe trabalhadora e não como um direito da criança à educação.

No entanto, a partir de mudanças nos contextos sociais, políticos e econômicos, advindas do modelo capitalista de produção, as concepções de criança, infância e Educação Infantil começam a ser modificadas. Com isso, a criança conquista o status de sujeito de direitos e a Educação Infantil, agora como direito social desse sujeito, caminha para a superação da perspectiva assistencialista, que se fez tão marcante historicamente.

No que concerne às concepções de infraestrutura e espaço físico, partimos da compreensão que a arquitetura escolar e a questão dos espaços físicos sofreram variações a partir dos contextos sócio-históricos. Nesse sentido, ao longo da história, a arquitetura das instituições educacionais e seus espaços físicos foram sendo influenciados pelas concepções de uma educação voltada para a formação humana. A partir desse entendimento concluímos que a infraestrutura e o espaço físico escolar não se limitam à estrutura física das instituições de Educação Infantil, mas compreendem a instituição como um todo e quando compreendidas como partes integrantes do processo educativo se configuram como elementos fundamentais de promoção do desenvolvimento infantil e ultrapassam a mera concepção de estrutura física e prédios construídos.

Ao partirmos para a análise das políticas públicas educacionais para a Educação Infantil e o lugar que a infraestrutura ocupa nelas, depreendemos que estas políticas são marcadas por um processo de lutas e reivindicações de diversos movimentos trabalhistas e sociais. Esse contexto de lutas convergia para um bem comum, a garantia do direito educacional à criança pequena.

A partir da análise documental das políticas públicas educacionais, inferimos que estas dão um salto qualitativo quanto ao reconhecimento da criança como sujeito ativo do processo educacional e como principal usuário do ambiente educativo. Embora, também seja possível

depreender deste contexto que a Lei e as políticas por si só não se efetivam, o desafio de uma Educação Infantil qualitativamente referenciada para as crianças de tenra idade ainda persiste.

Nesse sentido, é possível afirmar que a Educação Infantil, no campo das políticas públicas, apresentou avanços, mas ainda persistem os desafios. Apesar das diversas ações do MEC, para a primeira etapa da Educação Básica, é preciso considerar que estas ainda são tímidas e insuficientes frente ao desafio da efetivação do direito, de todas as crianças pequenas, à uma educação de qualidade. Pois ainda existe uma contradição entre os objetivos proclamados (presentes nos textos das políticas educacionais) e os objetivos reais (o efetivamente concretizado) frente ao direito da criança pequena à uma educação de qualidade. Tais considerações são confirmadas quando da análise dos dados que quantificam a expansão da Educação Infantil e do direito à essa educação a nível nacional e municipal, João Pessoa (PB).

Com base no exposto, podemos afirmar que os desafios para a efetivação de uma educação de qualidade também passam pela questão do financiamento e o estabelecimento de padrões mínimos de qualidade para a educação pública. Ao falar em financiamento da Educação Infantil este nos remete à inclusão desta etapa educacional no Fundo de financiamento nacional. Tal iniciativa representou um avanço significativo frente aos investimentos de melhoria da qualidade e expansão do atendimento educacional às crianças pequenas.

Frente a essa conquista, o FNDE institui uma política de infraestrutura destinada à expansão da primeira etapa da Educação Básica. O Programa Proinfância surge com o objetivo de garantir o acesso à educação para as crianças em creches e pré-escolas a partir da construção e reforma de instituições educativas. Sendo assim, este Programa é inserido na Política Nacional de Educação Infantil do país.

Acerca do Proinfância podemos considerar que este traz consigo elementos importantes para a efetivação do direito da criança ao atendimento educacional. No que se refere à infraestrutura, o Programa se apresenta como um avanço no contexto de financiamento para construção e, consequentemente, expansão das instituições de Educação Infantil.

Diante dessa realidade, essa pesquisa buscou analisar o Programa Proinfância, como uma política de infraestrutura para a Educação Infantil, e os seus desdobramentos em João Pessoa (PB). A pesquisa documental, realizada a partir de portais oficiais que retratam a realidade quantitativa da educação no país e de portais específicos de controle do Programa, nos revelam que a expansão da Educação Infantil pública é uma realidade brasileira.

Embora a expansão seja uma realidade, os portais oficiais, que acompanham o desenvolvimento e implantação do programa no município, revelam que os objetivos que foram proclamados, quando do momento de aquisição desta política para o município, se distanciam dos objetivos reais, que configuram a realidade do processo de concretização do Programa. Nesse sentido, o portal de transparência pública das obras do FNDE dispõe dos dados referentes aos registros de obras do Proinfância, as quais são classificadas com status de concluídas, canceladas e em andamento. Esses dados revelam um número expressivo de obras que foram canceladas no município de João Pessoa (PB), configurando uma perda para a expansão da Educação Infantil neste entre federativo.

Todos os dados que foram analisados nos remetem à reflexão acerca da situação atual da Educação Infantil no município de João Pessoa. A não efetividade do direito de todas as crianças à educação se configura como uma realidade nacional e, conseqüentemente, do município pesquisado. Os dados deste estudo apontam que ainda existe um grande quantitativo de crianças pequenas que não gozam do direito à educação pública e de qualidade.

A realidade educacional evidencia que, apesar dos significativos avanços, os recursos destinados à educação das crianças pequenas ainda se mostram insuficientes diante da necessidade de universalização e de atendimento integral na Educação Infantil. Essa realidade, no contexto atual, é ainda mais alarmante, pois estamos vivenciando um momento de retrocesso das políticas educacionais e um verdadeiro desfinanciamento da educação como um todo.

Pode-se afirmar que, de forma geral, os dados analisados revelam que a Educação Infantil está distante de ser um direito de todos concretizado na prática e que os desafios de expansão e universalização da primeira etapa da Educação Básica ainda são muito grandes.

Enfim, podemos afirmar que, as recentes políticas públicas para a Educação Infantil nos concebem grandes conquistas quanto à efetividade do direito da criança à educação de qualidade. A partir da CF/88, dá-se início a essa gama de conquistas já então alcançadas. Mas ainda são muitas as conquistas e os desafios a serem enfrentados, pois não basta afirmar que a criança é sujeito de direitos e que a Educação Infantil é direito dessa criança, é preciso, também, criar as condições necessárias para que toda e qualquer família que queira, possa matricular seu filho em uma instituição de educação infantil pública, gratuita, de qualidade, que respeite o direito da criança de ser educada (DIAS, 2008, p.184).

Finalizo essas considerações com o desejo e a esperança de que este estudo possa contribuir com o campo da Educação Infantil e já destaco a relevância de continuidade desta

pesquisa, pois, diante de toda a realidade apresentada, se torna imprescindível falarmos sobre a importância da infraestrutura e do espaço físico na organização do trabalho pedagógico e no processo de formação do sujeito humanizado na primeira etapa da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Riezo Silva. **Política pública e Educação Infantil: um estudo sobre a implantação do Programa PROINFÂNCIA em Brasília**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2018.

ALMEIDA, Mariana Barbosa Carlos de. **Uma análise da implantação e da funcionalidade dos projetos padrão do FNDE: a experiência das escolas infantis tipo ?B? do Proinfância em Natal/RN**. 2018. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, 2018.

ARAÚJO, Viviam Carvalho de. **O Programa Proinfância e seus desdobramentos: o caso do município de Juiz de Fora/MG**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, 2019.

ARCARY, Valério. **O princípio do fim do lulismo: de junho de 2013 a outubro de 2014**. Comunicação oral para o VIII Colóquio Internacional Marx e Engels. Centro de Estudos Marxistas (CEMARX), Unicamp. 14 a 17 de julho de 2015.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Consulta Pública sobre Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. BRASIL, DF: MEC/SEB/COEDI, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 > Acesso em: 06 de fevereiro de 2019.

BARRETO, Angela Rabelo. Atualizando o quadro da Educação Infantil no Brasil. In: **Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; Unesco, 2009.

BEZERRA, Mayam de Andrade. **Ideários Pedagógicos na Educação Infantil: concepção docente em CREIs de João Pessoa**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, UFPB, 2019.

BOITO Jr., Armando. A crise política do neodesenvolvimentismo e a instabilidade da democracia. In: **Crítica Marxista**, n. 42, p. 155-162, Abril de 2016. Disponível em: < https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie2017_03_03_10_57_34.pdf > Acesso em: 22 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **FUNDEB Dados Estatísticos**. Brasília: MEC/FNDE, 2018. Disponível em:

<<https://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/c00category/219-financiamento-fundeb-dados-estat%C3%ADsticos>> Acesso em 10 de março de 2019.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e combate à fome. Secretaria Extraordinária para Superação da Extrema Pobreza. **Brasil sem miséria no seu município.** Brasília: MDS/SESEP, 2013. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/public/Cartilha_Encontro_Prefeitos.pdf> Acesso em 06 de março de 2019.

_____. Presidência da República. Congresso Nacional. **Lei nº. 12.796, de 04/04/2013.** Altera a Lei nº 9.394 de 1996 e torna obrigatória a matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade na Educação Infantil, em turma de Pré-escola. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 05 abr 2013.

_____. Ministério da Educação. FNDE. **Sobre o Proinfância.** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfancia>> Acesso em 04 de março de 2019.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Câmara de Educação Básica/CNE/MEC, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB, 2009b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB, 2009c.

_____. Presidência da República. Congresso Nacional. **Lei n.º 11.494, de 20/06/2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 21 jun 2007.

_____. **Decreto nº. 6.094, de 24/04/2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Casa Civil, 2007.

_____. **Resolução nº. 6, de 24/04/2007.** Estabelece as orientações e diretrizes para execução do PROINFÂNCIA. Conselho Deliberativo do FNDE, 2007.

_____. Presidência da República. Congresso Nacional. **Lei n.º 11.274, de 06/02/2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: DF: Diário Oficial da União, 07 fev 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, v.1, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, v.2, 2006c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC, SEB, 2005.

_____. Presidência da República. Congresso Nacional. **Lei nº. 11.114, de 16/05/2005**. Torna obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 mai 2005.

_____. **Plano Nacional de Educação 2001-2011: Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.04, de 16/02/2000**. Fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Brasília: Câmara de Educação Básica/CNE/MEC, 2000a.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.098, de 19/12/2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 20 dez 2000b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE nº 1, de 7/04/1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Câmara de Educação Básica/CNE, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, v 1, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Brasília. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20/12/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DF: Diário Oficial da União, 23 dez 1996.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº. 99.710, de 1990**. Convenção sobre os direitos da criança. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 21 nov 1990.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 jul 1990.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 05 out 1988.

_____. **Decreto- Lei nº 229, de 1967**. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 28 fev 1967.

_____. **Decreto- Lei nº 5.452, de 1943**. Consolidação das Leis do Trabalho. Rio de Janeiro, Diário Oficial da União, 09 de agosto de 1943.

_____. **Decreto nº 21.417, de 1932**. Regula as condições do trabalho das mulheres nos estabelecimentos industriais e comerciais. Rio de Janeiro, Diário Oficial da União, Seção 1, 19 de maio de 1932.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **O CAQi e o CAQ no PNE: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil?** São Paulo, 2018.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A obrigatoriedade da matrícula na pré-escola em tempos de “terceira via”. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luis. **Anais [...]**. São Luis: Anped, 2017. Disponível em: < http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT07_1114.pdf >. Acesso em 5 nov. 2019.

CETRONI, Thiago Aparecido. **Programa Proinfância: um estudo de caso na cidade de Monte Alto (SP)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UEP, 2018.

COSTA, Sandro Coelho. **Programa Proinfância: considerações sobre os efeitos nas políticas municipais de Educação Infantil**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG/MG, 2015.

DALLAGNOL, Raquel. **Política educacional e espaço físico escolar: a infraestrutura como dimensão na garantia de padrão de qualidade**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira do Sul, UFFS/RS, 2015.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB: a redenção da educação básica?** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

DIAS, Adelaide Alves. Infância e direito à educação. In: BITTAR, Eduardo C. B; TOSI, Giuseppe. (Org.). **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, 2008, v. 1, p. 227.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/> > Acesso em 22 out 2019.

DIDONET, Vital. A educação infantil na LDB/1996: mudanças depois de 2007. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-27. Disponível em: <
http://www.oei.es/inicial/articulos/bom_comeco.pdf> Acesso em 26 de jul 2018.

DOURADO, Luiz Fernando e OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. In: **Caderno Cedes**, Campinas vol. 29, n.78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf> > Acesso em 22 de dezembro de 2017.

ENDLICH, Andrea Relva da Fonte Gonçalves. **Ambientes para a Educação Infantil: o Proinfância em Quatis**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ, 2017.

_____. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013 – 1038, Especial out. 2005.

FERNANDES, Yrama Siqueira & CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à qualidade da educação e educação em direitos humanos: inter-relações e desafios. In: **Educação (Porto Alegre)**.v. 40, n.1, p. 2--9, Porto Alegre jan-abr. 2017. Disponível em:
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/faced/article/view/25086/15664>> Acesso em 28 de julho 2018.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. **La escuela en el capitalismo democrático**. Culiacán: UAS, 1987.

FONTANA, Ingrid Leão Mendes; CAMPOS, Rosânia. BRASIL CARINHOSO: análises iniciais sobre a concepção de criança no programa. In: **Educativa**. Goiânia, v. 19, n. 2, p. 737-755, maio/ago. 2016.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. 2 ed. Chapecó: Argos, 2012.

GARCIA, Wagner Silvestre de Oliveira Albiol. **Políticas públicas para a Educação Infantil na cidade de Chapadão do Sul: estudo de caso do programa Proinfância**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, UEMS, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufgrs.br/rbpae/article/view/36066>> Acesso em 26 de janeiro de 2019.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 25 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A reforma educacional no Brasil (1988-2001): processos legislativos, projetos em conflito e sujeitos históricos**. 2a. ed. ampliada e revisada, João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

_____. **Educação Infantil: políticas e fundamentos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009.

_____. **A educação na era FHC: fundamentos filosóficos e políticos**. 2 ed. João Pessoa, UFPB/ Editora Universitária, 2008.

_____. O plano nacional de educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001. In: **Educação**, Curitiba, n. 27, p. 239-258, 2006, Editora UFPR. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/er/n27/a15n27.pdf> > Acesso em 28 de janeiro de 2019.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: **Caderno Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539> > Acesso em 03 de fevereiro de 2019.

HORN, Maria das Graças Souza. **Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBGE. **Ensino: matrículas, docentes e rede escolar 2015**. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/pesquisa/13/5902?detalhes=true&ano=2018> > Acesso em 02 de novembro de 2019.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> > Acesso em 01 de fevereiro de 2019.

KLOSINSKI, Daniele Vanessa. **Uma avaliação da implementação do Programa Proinfância em Erechim: a política dos espaços escolares**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira do Sul, UFFS, 2016.

KOWALTOWSKI, Doris C. C. K. **Arquitetura: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

_____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003, p. 51 - 66.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p.5-18, 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02> > Acesso em 26 de jul de 2018.

LIRA, Rejane Maria de Araújo. **Formação e profissionalização da Educação Infantil na rede municipal de João Pessoa-PB**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, UFPB, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2016, p.69-98.

MARTINS, Claudia Miranda. **Implementação do Programa Proinfância no Estado do Tocantins**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, Universidade Federal de Viçosa, UFV, 2016.

MATTOS, Clarice da Silva. **A implementação do Proinfância em Juiz de Fora e seus desdobramentos**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4 ed. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec, 1996.

_____. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança**: adotada Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DeclDirCrian.html> > Acesso em 28 jul 2019.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: adotada e proclamada pela Resolução 217 (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> > Acesso em 28 jul 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PAINEL DO ORÇAMENTO FEDERAL. **Recursos para Implantação de Escolas para Educação Infantil**. Disponível em: < https://www1.siof.planejamento.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=IAS%2FExecucao_Orcamentaria.qvw&host=QVS%40pqlk04&anonymous=true > Acesso em 02 nov 2019.

PASCHOAL, J. D; MACHADO, M. C. G. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. In: **Revista**

HISTEDBR Online, Campinas, n.33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT14092013163751.pdf>> Acesso em 31 jul 2018.

PIRES, Angela Maria Barbosa. **O Proinfância como política de acesso à Educação Infantil nas cidades do sudeste goiano**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, UFG, 2017.

RIBEIRO, Bruna. **A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo**. São Paulo: 2010. Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: **Seminário Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais**. Curitiba, ago. 2007.

SAAD FILHO, Alfredo. Avanços, contradições e limites dos governos petistas. In: **Revista Crítica Marxista**, n. 42, p. 171-177, 2016. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie2017_03_03_11_01_41.pdf> Acesso em: 20 jan. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.231-1.255, out. 2007. Número Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100>>. Acesso em 22 out. 2019.

_____. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SIMEC. **Transparência Pública Obras FNDE na Paraíba**. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/painelObras/lista.php?estuf=PB>> Acesso em 05 nov 2019.

SOUSA JUNIOR, Luiz de. **No meio da travessia: breves narrativas sobre gestão municipal da educação**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

SPAGNUOLO, Augusto Yuji Nojima. **Projeto padrão e conforto térmico: estudo de caso nas creches Proinfância Tipo B**. 2019. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) - Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UEP, 2019.

TC EDUCA. **Sistema de Monitoramento dos Planos de Educação**. Disponível em: <<https://pne.tce.mg.gov.br:8443/#/public/inicio>> Acesso em 05 nov 2019.

WIKIPÉDIA. **Cidade de João Pessoa**. Disponível em:
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Jo%C3%A3o_Pessoa> Acesso em 28 de dezembro de 2017.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO A – Carta de Anuência da Secretária de Educação Infantil – SEDEC/PMJP

**PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA**

CARTA DE ANUÊNCIA

Pelo presente, a Coordenadora da Educação Infantil / SEDEC do Município de João Pessoa-PB, Francineide Ribeiro Viana dos Santos, autoriza **Jessica Nascimento Martins**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, realizar a coleta de informações para a sua pesquisa intitulada: **“Espaços Físicos e Infraestrutura: Caminhos para Construção de uma Pedagogia da Educação Infantil”**, sob a orientação da Prof^a. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro, cujo objetivo é analisar de que forma a infraestrutura dos novos CREIs e o uso dos seus espaços físicos contribuem (ou não) para o processo de construção e afirmação de uma Pedagogia da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino do Município de João Pessoa – PB.

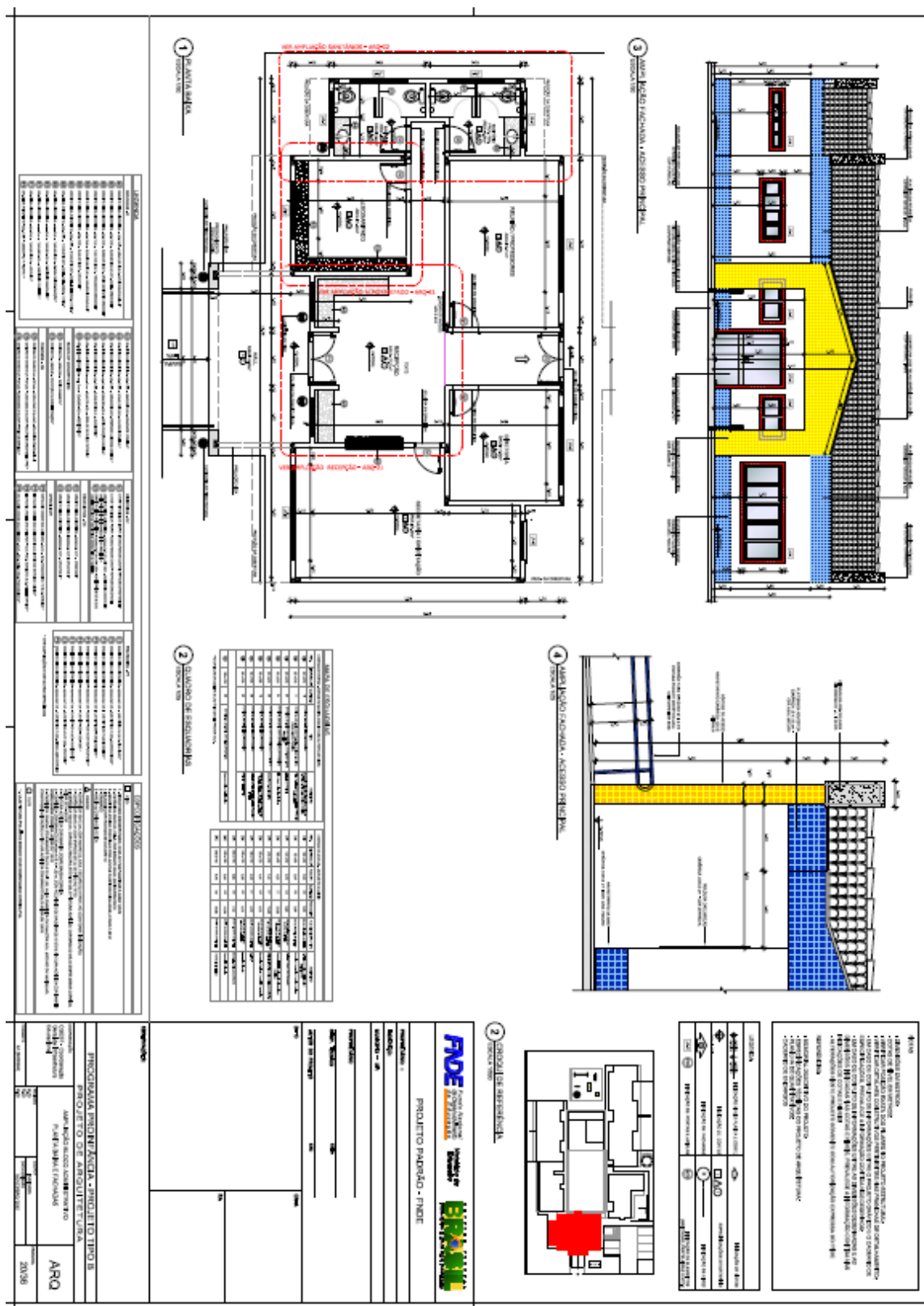
Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardos, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Pretendo realizar a referida pesquisa nos Centros de Referência em Educação Infantil (CREI) **Arthur Belarmino, Arlete Nunes**, neste ano de 2019, após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética.

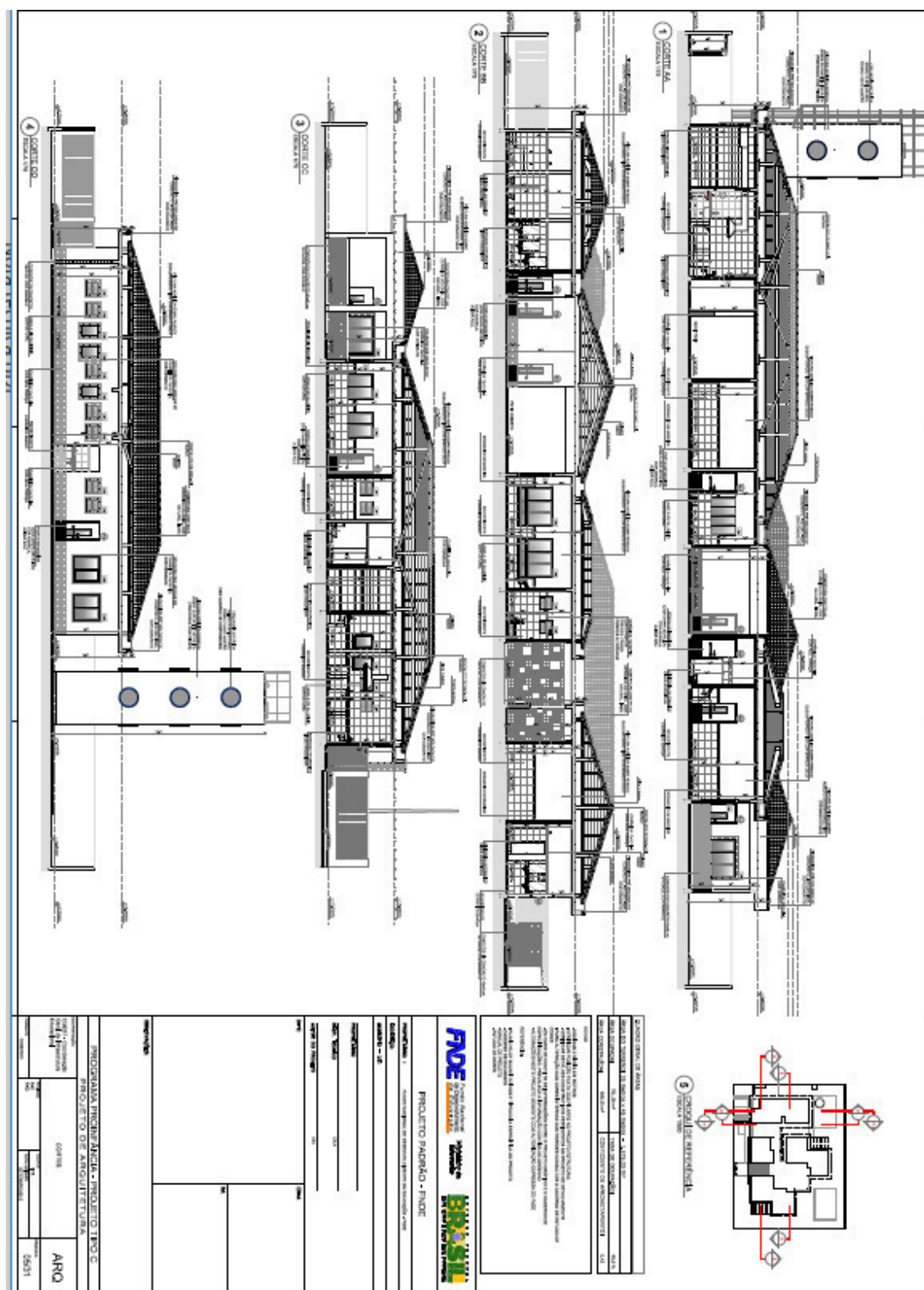
João Pessoa-PB 01 de março de 2019.

FRANCINEIDE RIBEIRO VIANA SANTOS
Coordenadora de Educação Infantil

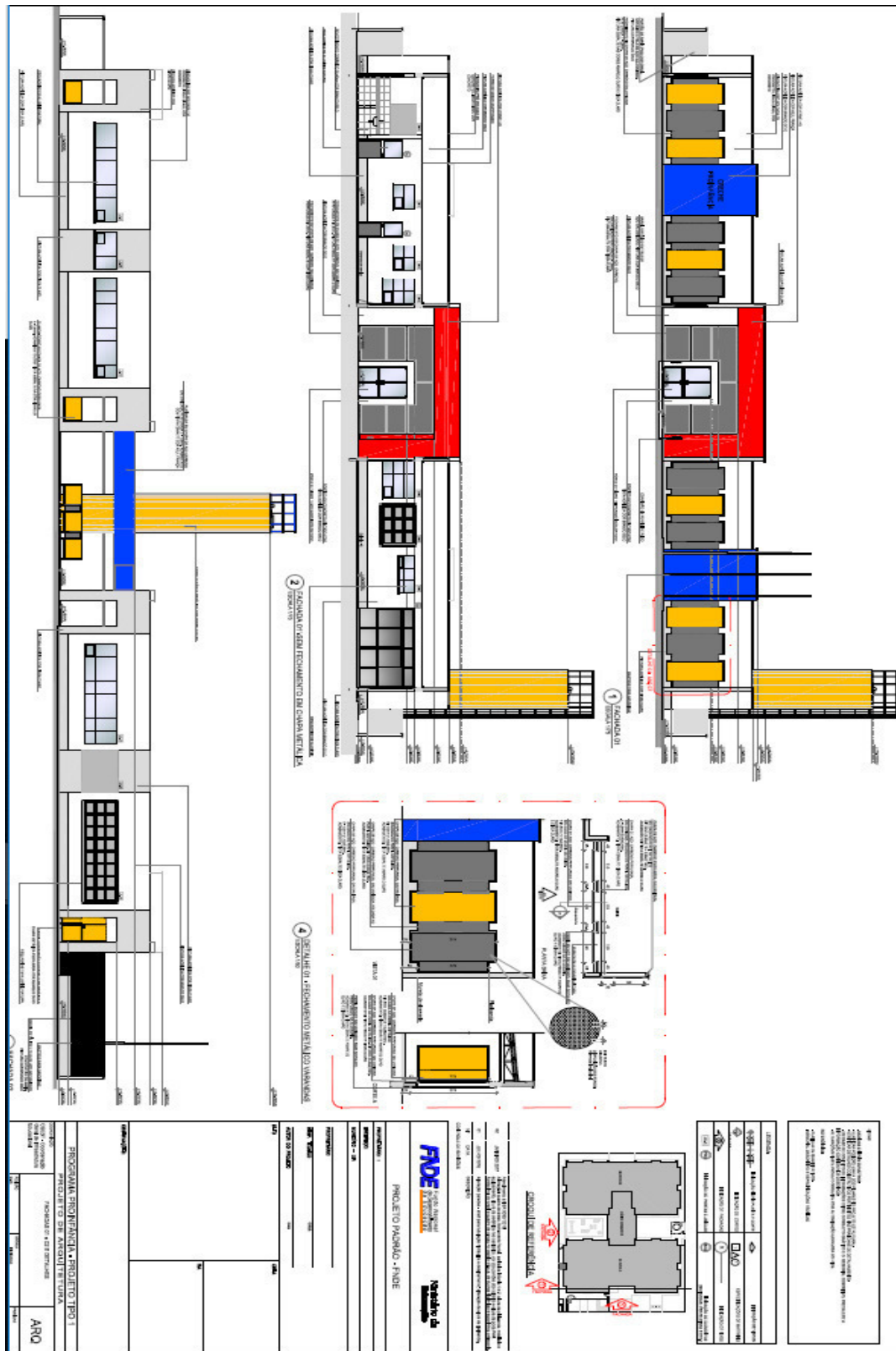
SEDEC – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
Av. Diogenes Chianca 1777 – Água Fria – João Pessoa - PB
CEP: 58053-900 Fone: 3218-9273/3218-9274



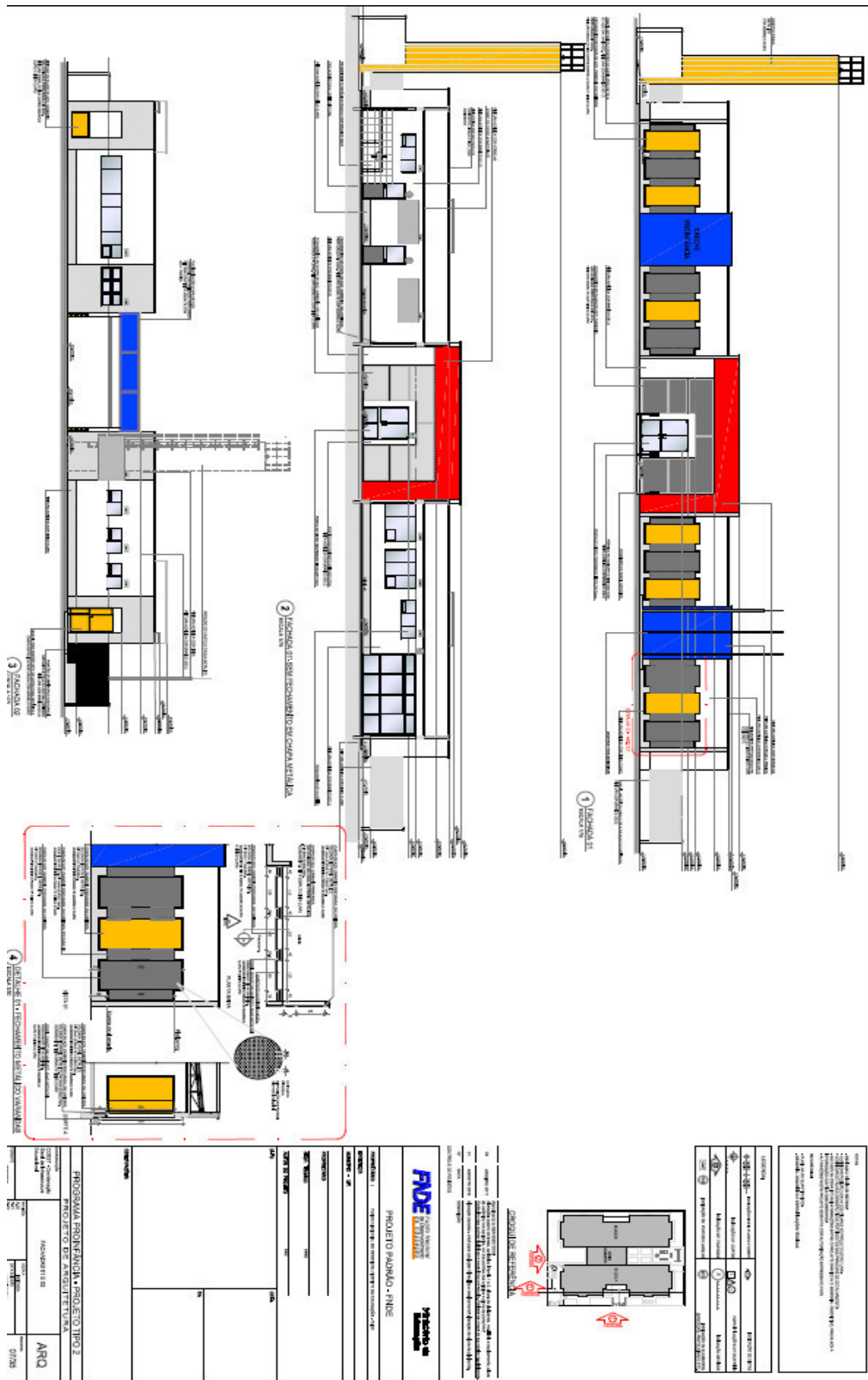
ANEXO C – Projeto arquitetônico Proinfância Tipo C



ANEXO D – Projeto arquitetônico Proinfância Tipo 1



ANEXO E – Projeto arquitetônico Proinfância Tipo 2



ANEXO F – Projeto arquitetônico Proinfância Ampliação Tipo B

[illegible]

ANEXO G – Projeto arquitetônico Proinfância Ampliação Tipo C

[illegible]