



Universidade Federal de Santa Catarina | UFSC

Centro Tecnológico | CTC

Departamento de Arquitetura e Urbanismo

Acadêmica | Elvira Dalva Gugeler Bazanella

Orientador | Professor Dr. Eduardo Westphal

Coorientadora | Professora Dra. Maria Inês Sugai

Caderno de Anexos

Creche no Morro do Quilombo:

A Educação Infantil como

Estratégia de Enfrentamento

das Desigualdades Sociais

Universidade Federal de Santa Catarina | UFSC
Centro Tecnológico | CTC
Departamento de Arquitetura e Urbanismo
Acadêmica | Elvira Dalva Gugeler Bazanella
Orientador | Professor Dr. Eduardo Westphal
Coorientadora | Professora Dra. Maria Inês Sugai

Trabalho de Conclusão de Curso
Florianópolis | 2023

Caderno de Anexos

Creche no Morro do Quilombo:
A Educação Infantil como
Estratégia de Enfrentamento
das Desigualdades Sociais

3 | Caracterização e Análise da Área de Estudo (p. 5 - 15)

- 1 | Condicionante Topográfica | Altimetria | 6
- 2 | Condicionante Topográfica | Declividades | 6
- 3 | Condicionante Topográfica | Perfil Topográfico | 7
- 4 | Condicionante Topográfica | Hidrografia | 8
- 5 | Condicionante Topográfica | Suscetibilidade a Movimento de Massa | 8
- 6 | Condicionante Topográfica | Suscetibilidade a Enxurradas | 9
- 7 | Infraestrutura Urbana Básica | Tipologias de Pavimentação | 10
- 8 | Tipologia das Vias e Passagens | 11
- 9 | Transporte Público | 12
- 10 | Sistema Viário | 13
- 11 | Falta de Infraestrutura Urbana Básica | Captação de água não potável | 14
- 12 | Falta de Infraestrutura Urbana Básica | Instalações elétricas irregulares | 14
- 13 | Falta de Infraestrutura Urbana Básica | Esgoto a céu aberto | 15

4 | Caracterização Socioeconômica (p. 16 - 21)

- 1 | O que é o Brasil Hoje? Indicadores socioeconômicos: uma análise das condições de vida da população brasileira | 17
- 2 | Padrão de vida e distribuição de renda | 17
- 3 | Índice de Gini | 17
- 4 | Rendimento domiciliar | 17
- 5 | Linhas de pobreza monetária e as populações consideradas pobres no Brasil | 17
- 6 | Condições de moradia e saneamento | 18
- 7 | Acesso à água | 18
- 8 | Taxa de mortalidade atribuída a fontes de água inadequadas, saneamento inadequado e falta de higiene | 19
- 9 | Taxa de mortalidade infantil | 19
- 10 | Cenário da infância no Brasil | 19

- 11 | A exclusão escolar no Brasil | 20
- 12 | Cenário socioeconômico da educação infantil no país | 20
- 13 | Taxa de alfabetização infantil | 20
- 14 | Taxas de matrículas em creches | Brasil | 2010 a 2020 | 20
- 15 | Taxa líquida de matrículas em creches | 21
- 16 | Taxa bruta de matrículas em creches | Cor/Raça | Brasil | 2015 a 2020 | 21
- 17 | Taxa de frequência escolar bruta | Grupos de idade e Grandes Regiões | Brasil | 2019 | 21
- 18 | Taxa de matrículas em creche e redes de ensino | Brasil | 2019 | 21

5 | Educação Infantil: Contextualização do Tema (p. 22 - 37)

- 1 | O feminismo no Brasil e a luta por creches | 23
- 2 | Panorama histórico da luta feminista no Brasil | 23
- 3 | A imprensa feminista alternativa e a luta por creches | 25
- 4 | Leis que regem o sistema educacional brasileiro | 27
- 5 | Cronologia das principais leis educacionais brasileiras | 27
- 6 | Sistema educacional brasileiro | Estrutura | 27
- 7 | Constituição Federal/88 | 28
- 8 | Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/90 | 29
- 9 | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96 | 30
- 10 | Emenda Constitucional nº 59, de 2009 | 31
- 11 | Lei nº 12.796/13 | 32
- 12 | Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/14 | 32
- 13 | Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: Biênio 2014 - 2016 | 33
- 14 | População de quatro e cinco anos que frequenta a escola/creche | Brasil | 2004 - 2014 | 33
- 15 | População de zero a três anos que frequenta a escola/creche | Brasil | 2004 - 2014 | 34
- 16 | População de zero a três anos que frequenta a escola/creche | Brasil | 2004 - 2014 | 35
- 17 | Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE: 2020 | 36
- 18 | População de zero a três anos que frequenta a escola/creche | 36
- 19 | População de quatro e cinco anos que frequenta a escola/creche | 36

20 | Considerações a partir dos dados expostos | 36

21 | Leis Municipais | Florianópolis | 37

22 | Lei nº 7.503/07 | 37

23 | Resolução 01/2017 | 37

6 | Arquitetura Escolar e Pedagogia (p. 38 - 47)

1 | Brincadeira | 39

2 | Autonomia | 39

3 | Arquitetura escolar e pedagogia | 40

4 | A arquitetura associada às ações pedagógicas da educação infantil | 42

5 | Relação bidirecional entre a pessoa e o ambiente | 43

6 | Como as crianças se comportam e o que as estimulam no espaço físico da creche | 45

7 | Principais atividades desenvolvidas e serviços prestados na creche | Divisão por faixa etária | 47

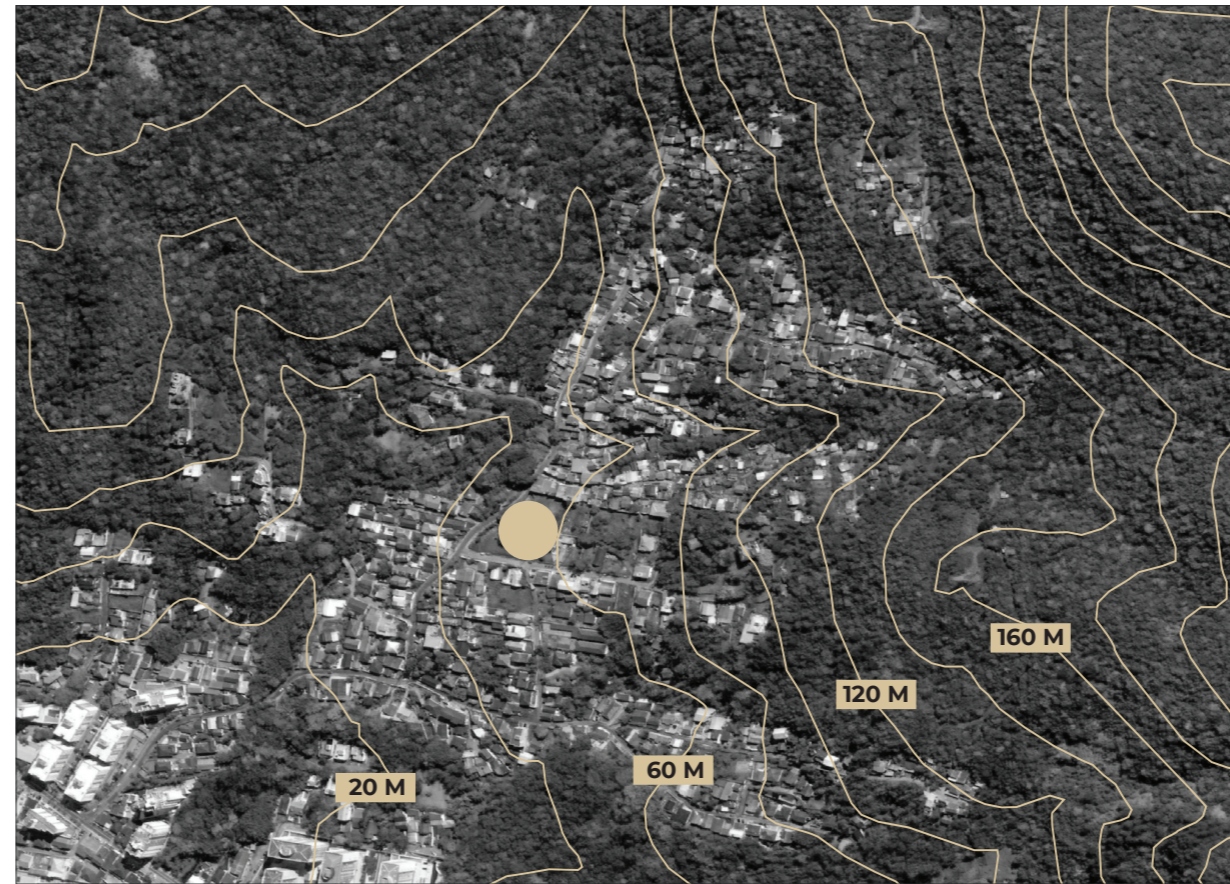


3

Caracterização e
Análise da
Área de Estudo

1 | Condicionante Topográfica | Altimetria

O mapa de altimetria mostra que já existem habitações até a altitude de 175 metros e que a área de intervenção está localizada, em média, a 60 metros de altitude.



Elementos do mapa

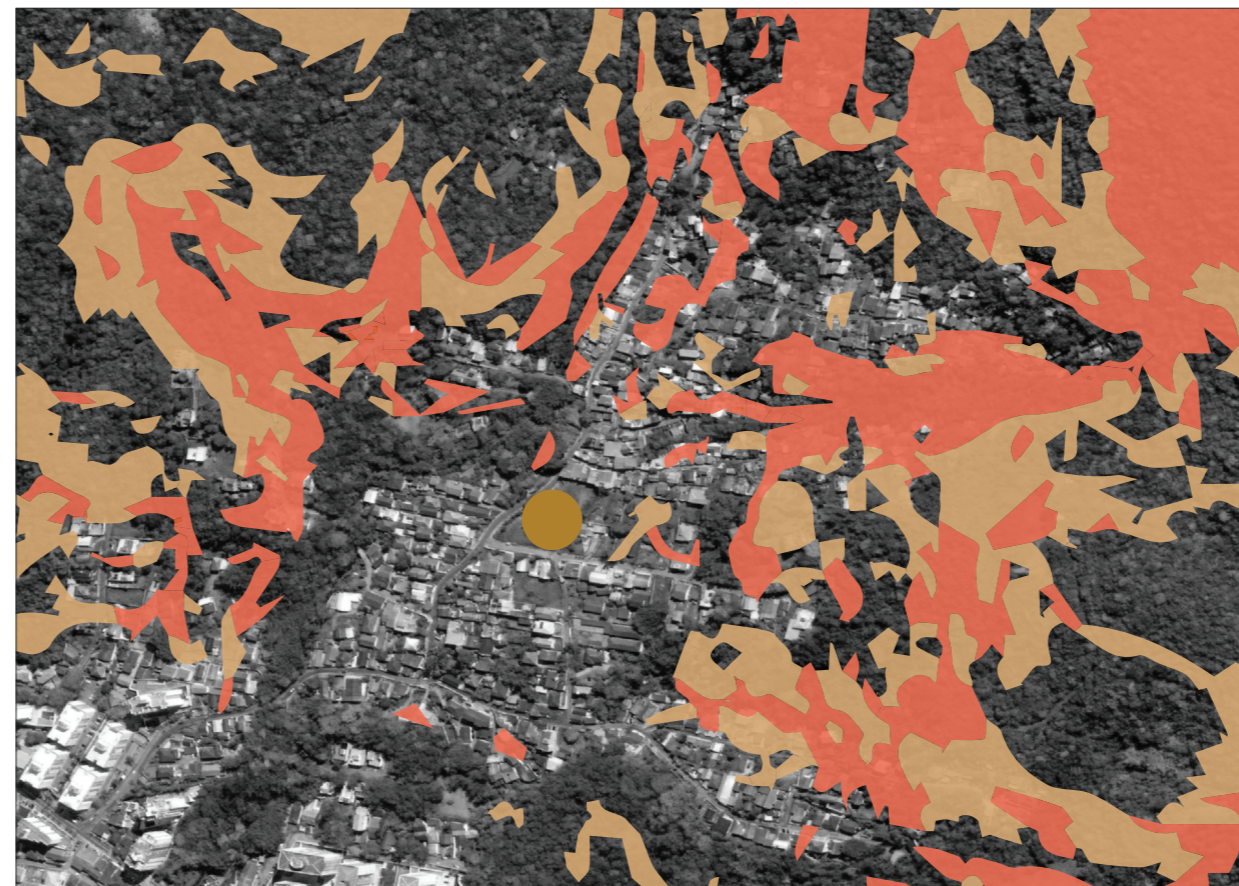
- Curvas de nível de 20 em 20 metros
- Área de intervenção

Figura 1 - Mapa de Altimetria. Sistema Projetado de Coordenadas, Datum SIRGAS 2000. Sistema de Projeção: UTM fuso 22S. Fonte de dados: Geoprocessamento Corporativo, PMF, 2020. Imagem: Google Satellite. Adaptado pela autora.



2 | Condicionante Topográfica | Declividades

O mapa de declividades indica que muitas edificações do Morro do Quilombo estão localizadas em locais com declividade de entre 46% e 50%. A área de intervenção, por sua vez, não apresenta essas características topográficas.



Elementos do mapa

- Declividade de 46%
- Declividade de 50%
- Área de intervenção

Figura 2 - Mapa de Declividades. Sistema Projetado de Coordenadas, Datum SIRGAS 2000. Sistema de Projeção: UTM fuso 22S. Fonte de dados: Geoprocessamento Corporativo, PMF, 2020. Imagem: Google Satellite. Adaptado pela autora.



3 | Condicionante Topográfica | Perfil Topográfico

O corte do primeiro perfil topográfico inicia no terreno da UDESC (5 metros de altitude), passa pela área de intervenção (53 metros de altitude) e termina em um dos pontos mais íngremes do Morro onde já há edificações (178 metros de altitude). Esse corte, portanto, tem variação altimétrica de 173 metros.

O segundo corte segue a mesma direção do primeiro, porém inicia já dentro da Comunidade, na Rua do Quilombo.

O terceiro e último perfil é um corte longitudinal da área de intervenção e indica que ela tem variação de 16 metros entre o nível mais baixo e o mais alto, sendo possível, portanto, a construção de uma edificação nesse terreno.

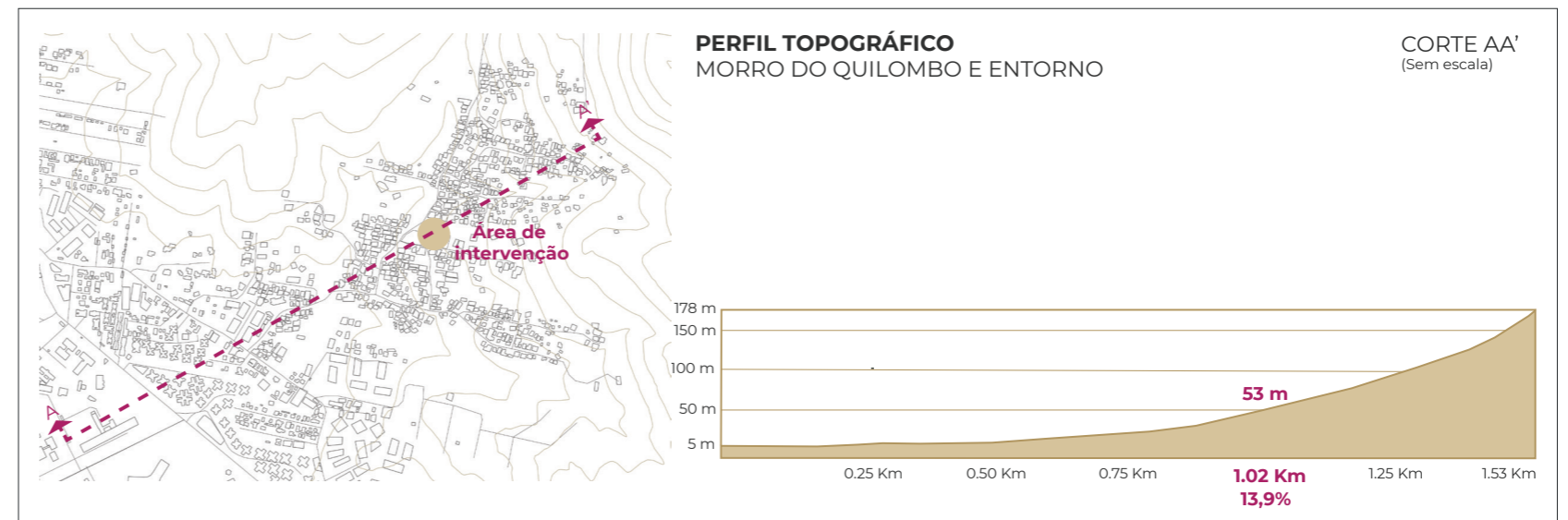


Figura 3

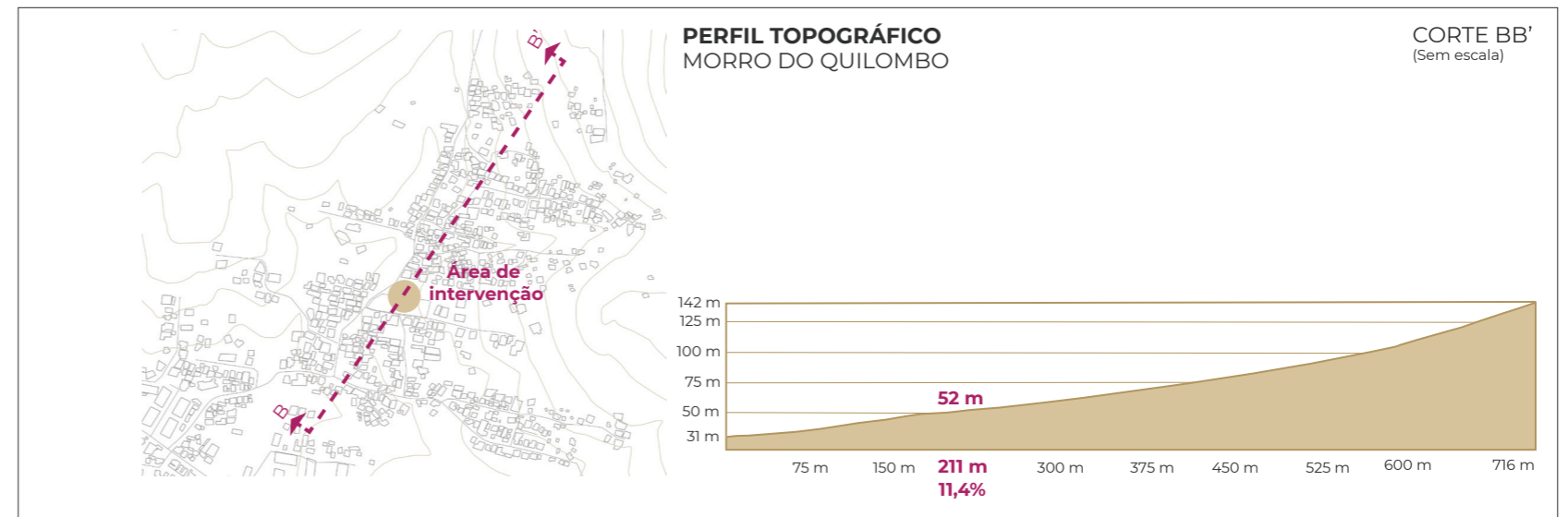


Figura 4

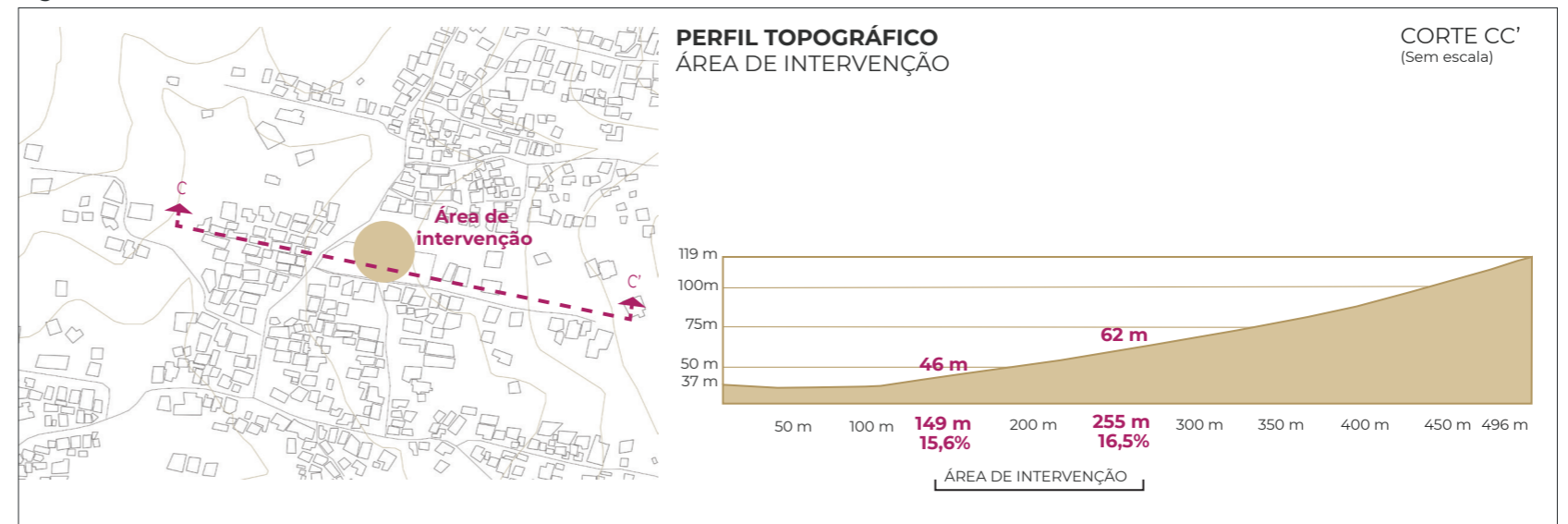
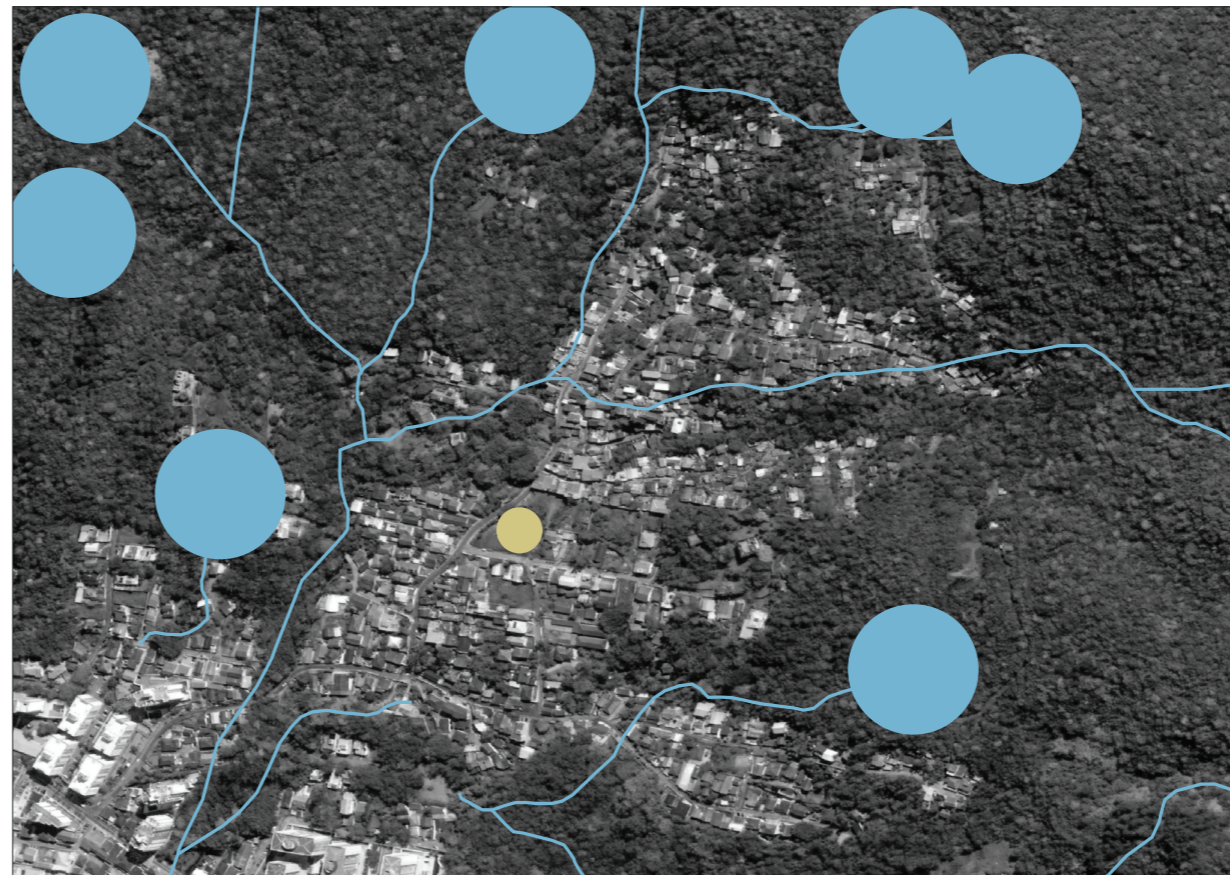


Figura 5

Figuras 3, 4 e 5 - Perfis topográficos. Fonte de dados: Google earth, 2020. Elaborado pela autora.

4 | Condicionante Topográfica | Hidrografia

O mapa de hidrografia sinaliza que há 7 nascentes no entorno do Morro do Quilombo e diversos cursos d'água que o cortam. É em direção a eles que os esgotos das edificações são canalizados.



Elementos do mapa

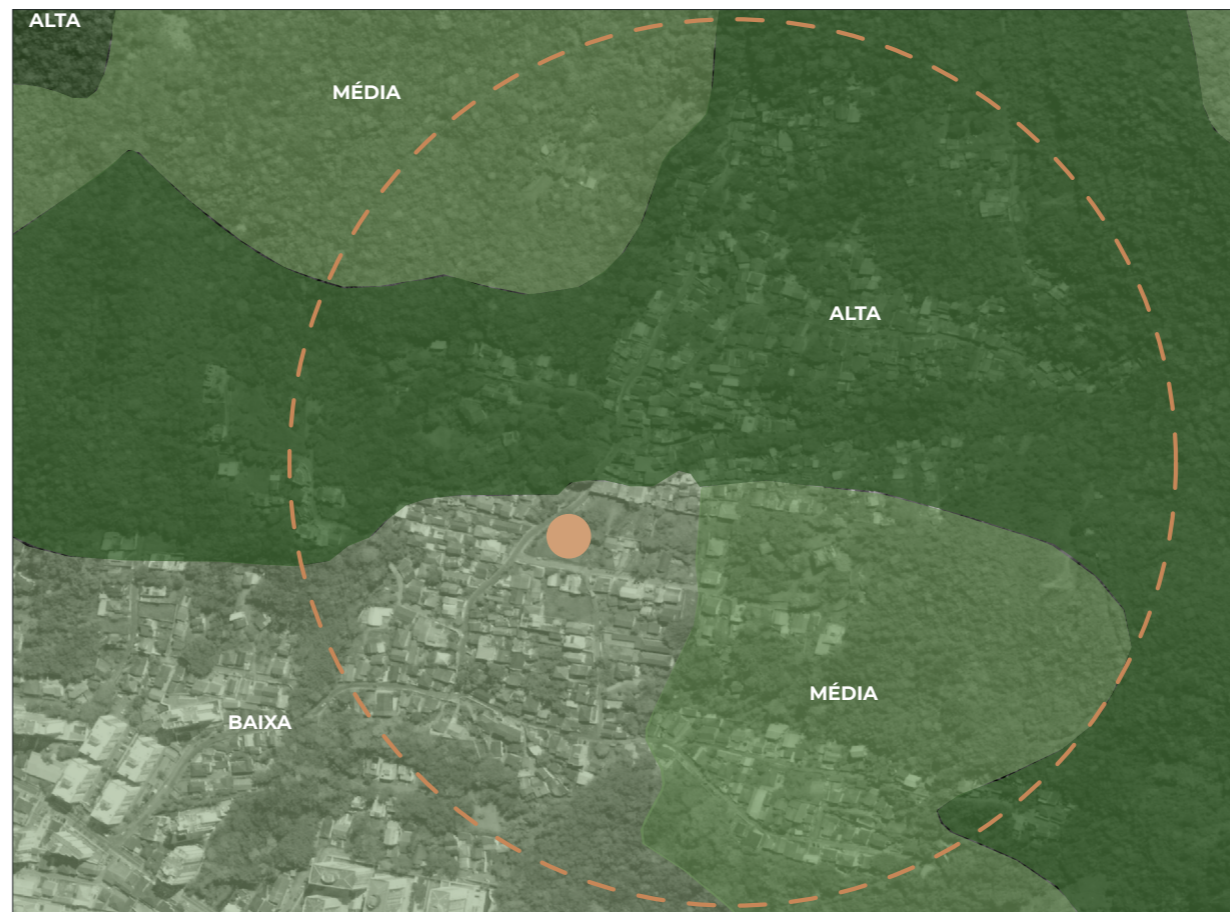
- Cursos d'água
- Nascentes
- Área de intervenção

Figura 6 - Mapa de Hidrografia. Sistema Projetado de Coordenadas, Datum SIRGAS 2000. Sistema de Projeção: UTM fuso 22S. Fonte de dados: Geoprocessamento Corporativo, PMF, 2020. Imagem: Google Satellite. Adaptado pela autora.

5 | Condicionante Topográfica Suscetibilidade a Movimento de Massa

Este mapa indica que, praticamente a metade das edificações do Morro do Quilombo estão localizadas em área considerada altamente suscetível a movimento de massa.

Já a área de intervenção está numa região considerada de baixa suscetibilidade a essa condicionante topográfica.



Elementos do mapa

- Alta
- Média
- Baixa
- Área de intervenção

Figura 7 - Mapa de Suscetibilidade a Movimento de Massa. Sistema Projetado de Coordenadas, Datum SIRGAS 2000. Sistema de Projeção: UTM fuso 22S. Fonte de dados: Geoprocessamento Corporativo, PMF, 2020. Imagem: Google Satellite. Adaptado pela autora.

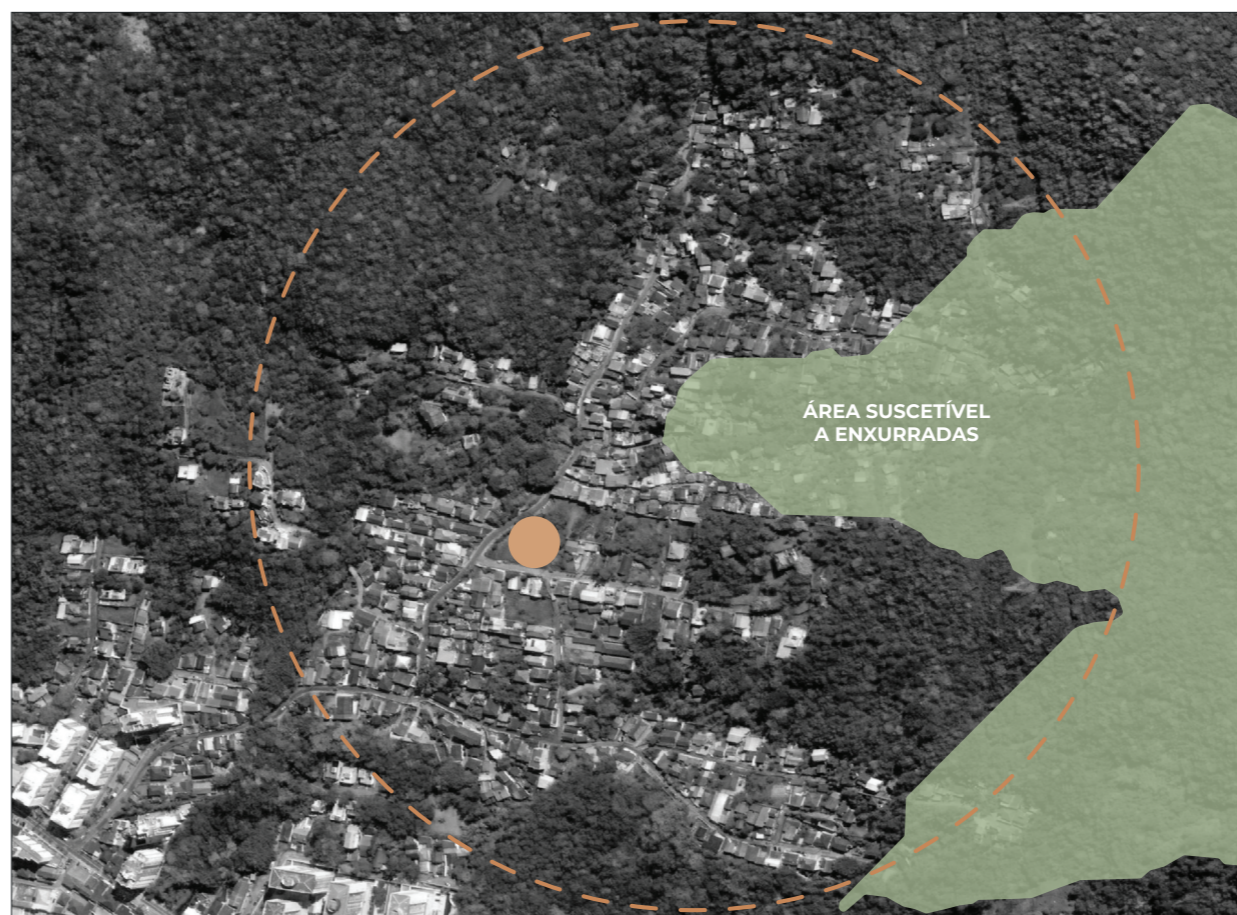
6 | Condicionante Topográfica | Suscetibilidade a Enxurradas

Em épocas com altos índices pluviométricos os cursos d'água transbordam e descem sobre as vias com muita velocidade. Por isso, em algumas regiões do Morro do Quilombo acontecem enxurradas que causam grandes estragos na Comunidade, como mostra a notícia a seguir, publicada em 12 de janeiro de 2018, evidenciando como é grave a falta de infraestrutura urbana, neste caso em específico, a falta de sistema de drenagem.

CHUVA PROVOCA SUSTOS E DEIXA CENÁRIO DE DESTRUIÇÃO EM FLORIANÓPOLIS

Na Rua da Represa, no Morro do Quilombo, um homem, de 31 anos foi arrastado pela força da água e continua desaparecido; pontes foram destruídas e estacionamento ficou submerso

A chuva que castiga Florianópolis desde a terça-feira (9) deixou um rastro de destruição em toda a Ilha de Santa Catarina. Os bairros Rio Tavares – no Sul da Ilha, e Ratonas – no Norte da Ilha, além da comunidade do Morro do Quilombo – no Itacorubi, foram algumas das localidades mais atingidas por deslizamentos de terra e alagamentos registrados na quinta-feira (11). Um homem, de 31 anos, foi arrastado pela força da água na esquina da Rua da Represa e da Servidão da Jaca, no Quilombo, e continua desaparecido até esta sexta-feira (12).



Elementos do mapa

- Área suscetível a enxurradas.
- Área de intervenção.

Figura 8 - Mapa de Suscetibilidade a Enxurradas.

Sistema Projetado de Coordenadas, Datum SIRGAS 2000.

Sistema de Projeção: UTM fuso 22S.

Fonte de dados: Geoprocessamento Corporativo, PMF, 2020.

Imagem: Google Satellite.

Adaptado pela autora.



7 | Infraestrutura Urbana Básica

Tipologias de Pavimentação

A maior parte das vias do Morro do Quilombo são pavimentadas com paralelepípedo. Só há pavimentação asfáltica nas duas ruas principais da Comunidade, a Rua do Quilombo e a Rua da Represa, que é onde passa a linha do transporte público municipal. Nas vias onde as ocupações são recentes não há pavimentação.



Elementos do mapa

- Asfalto
- Paralelepípedo
- Sem pavimentação
- Área de intervenção

Figura 9 - Mapa de Tipologia de Pavimentação. Sistema Projetado de Coordenadas, Datum SIRGAS 2000. Sistema de Projeção: UTM fuso 22S. Fonte de dados: Geoprocessamento Corporativo, PMF, 2020. Imagem: Google Satellite. Elaborado pela autora.



Asfalto



01

Paralelepípedo



02

Sem pavimentação



03

8 | Tipologia das Vias e Passagens

Quase todas as vias do Morro do Quilombo só comportam veículos leves e não têm calçadas nas suas laterais. Somente no trajeto onde passa a linha do transporte público municipal a via comporta veículos pesados e há calçadas em ambos os lados (mesmo que sejam bastante estreitas em alguns trechos, com espaço para apenas um pedestre). As passagens públicas referem-se, na maioria das vezes, a grandes escadarias que representam o único acesso às residências localizadas em áreas muito íngremes.



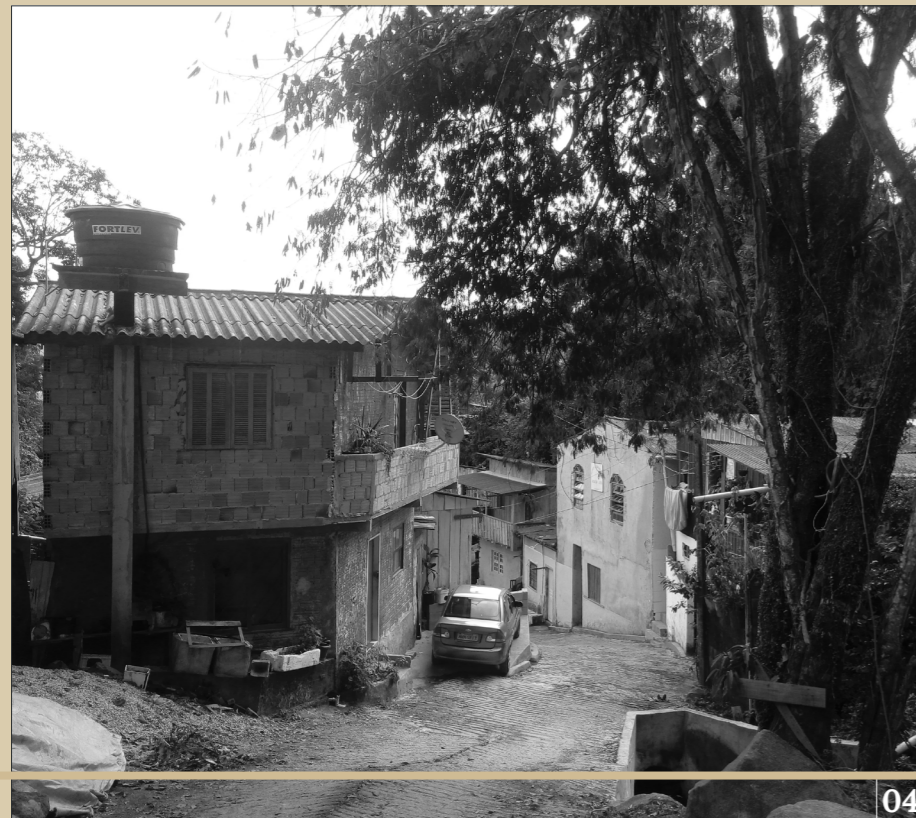
Elementos do mapa

- Via Tipo 1** - Veículos pesados em ambos os sentidos | Calçada em ambos os lados.
- Via Tipo 2** - Apenas 1 veículo pesado por vez | Calçadas apertadas ou inexistentes.
- Via Tipo 3** - Apenas veículos leves | Não há calçadas.
- Passagem** - Pública | Somente pedestres.
- Área de intervenção

Figura 10 - Mapa de Tipologia das Vias e Passagens. Sistema Projetado de Coordenadas, Datum SIRGAS 2000. Sistema de Projeção: UTM fuso 22S. Fonte de dados: Geoprocessamento Corporativo, PMF, 2020. Imagem: Google Satellite. Elaborado pela autora.

Via Tipo 3

Apenas veículos leves. Não há calçadas.



Via Tipo 2

Apenas 1 veículo pesado por vez | Calçadas apertadas ou inexistentes.



Passagem

Pública | Somente pedestres.



9 | Transporte Público

A Comunidade do Morro do Quilombo é atendida somente por uma linha de ônibus e com pouca oferta de horários. Essa situação traz o seguinte questionamento: se nem ao menos o serviço de transporte público atua de maneira satisfatória, como é que as mães levam seus filhos para as creches, que, conforme indicado no mapa de equipamentos urbanos ficam, em média, a 4,1 quilômetros de distância do Morro do Quilombo?



173 Morro do Quilombo
Dias úteis | 13 horários por dia | Intervalo de 25 minutos a 1 hora e 40 minutos entre cada horário.
Sábado, domingo e feriados | 4 horários por dia.

Elementos do mapa

- Trajeto do ônibus
- Ponto de ônibus
- Área de manobra

- Linhas
- 173 Morro do Quilombo
 - 165 Itacorubi
 - 104 TICEN - Itacorubi via Mauro Ramos
 - 233 TICAN - TITRI via UFSC
 - 330 TILAG - TICEN via Mauro Ramos
 - 235 TICAN - TITRI via TISAN
 - 320 TILAG - TICEN via Beira Mar
 - 333 TILAG - TITRI via Madre Benvenuta
 - Área de intervenção

Figura 11 - Mapa do Transporte Público. Sistema Projetado de Coordenadas, Datum SIRGAS 2000. Sistema de Projeção: UTM fuso 22S. Fonte de dados: Consórcio Fênix, 2020. Imagem: Google Satellite. Elaborado pela autora.

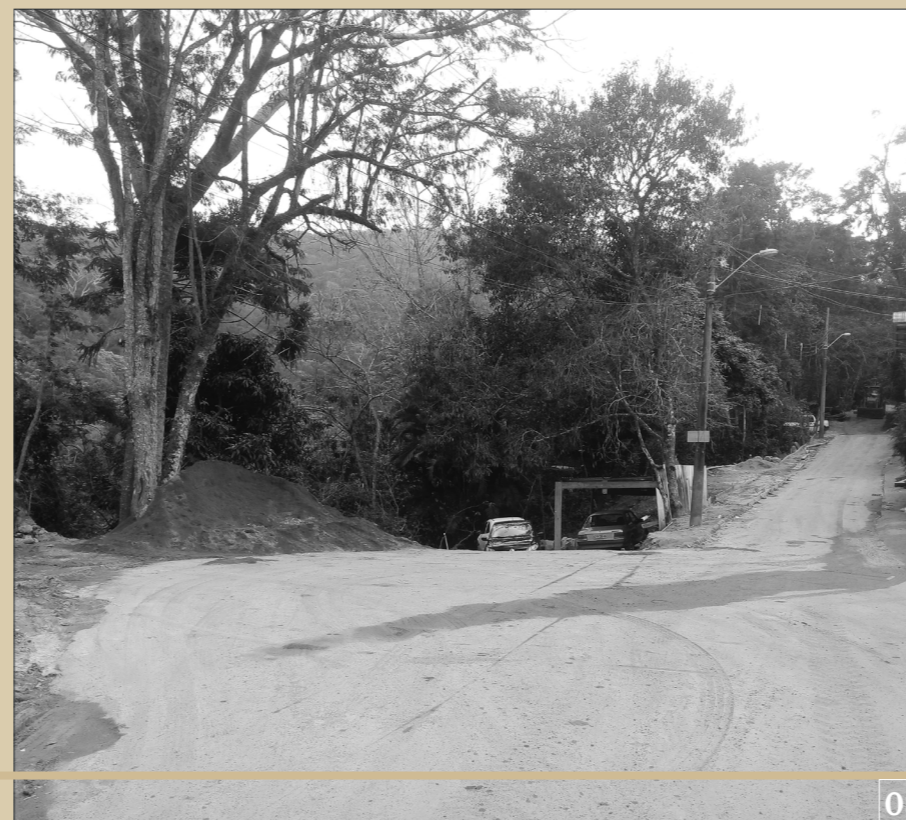


Área de manobra 1

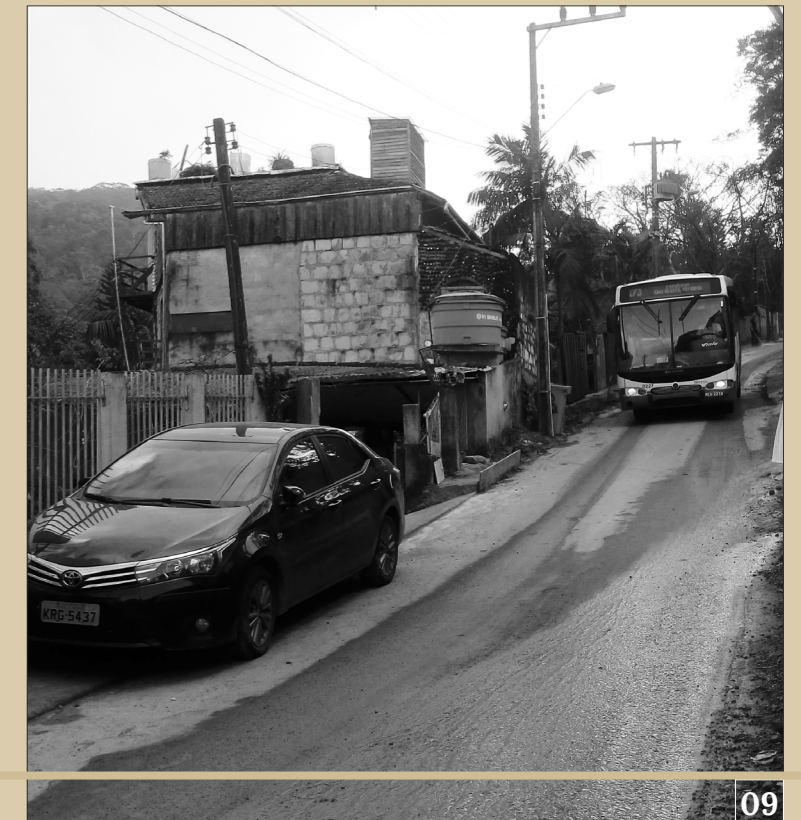


07

Área de manobra 2



08



09

10 | Sistema Viário

Todas as vias do Morro do Quilombo são classificadas como locais. Cabe destacar, porém, a classificação das vias do seu entorno imediato, uma delas sendo, inclusive, de trânsito rápido, o que sinaliza o profundo contraste que existe entre a infraestrutura urbana do Morro do Quilombo e o restante do bairro Itacorubi.



Elementos do mapa

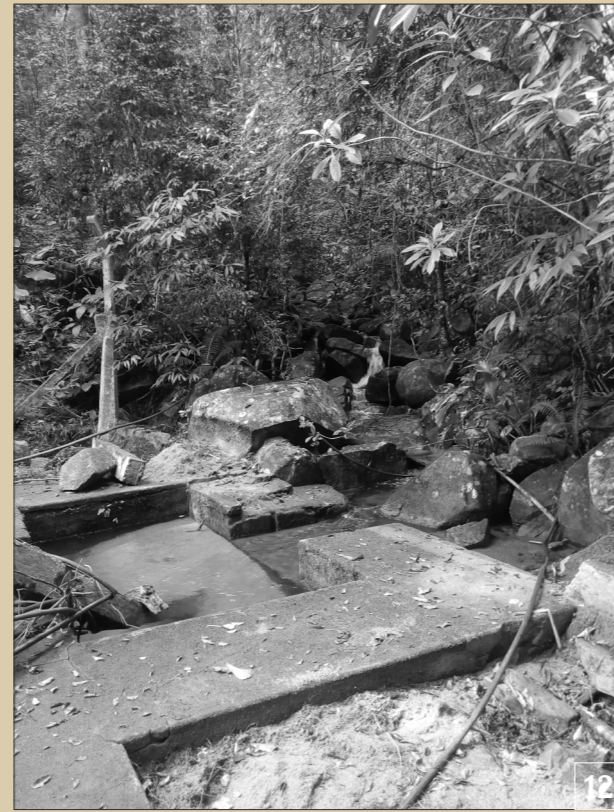
- Vias Locais
- Vias Coletoras
- Vias de Trânsito Rápido
- Área de intervenção.

Figura 12 - Mapa do Sistema Viário. Sistema Projetado de Coordenadas, Datum SIRGAS 2000. Sistema de Projeção: UTM fuso 22S. Fonte de dados: Geoprocessamento Corporativo, PMF, 2020. Imagem: Google Satellite. Elaborado pela autora.

Resíduos Sólidos



A Comunidade é atendida pelo serviço da Comcap, Companhia responsável pela coleta e manejo dos resíduos sólidos em Florianópolis. Apesar disso, segundo relatos de alguns moradores, muitas pessoas ainda descartam o lixo inadequadamente, jogando-o nas ruas e contribuindo para o acúmulo de sujeira e para a propagação de doenças.



11 | Falta de Infraestrutura Urbana Básica

Captação de água não potável (Córrego Ana D'Ávila)

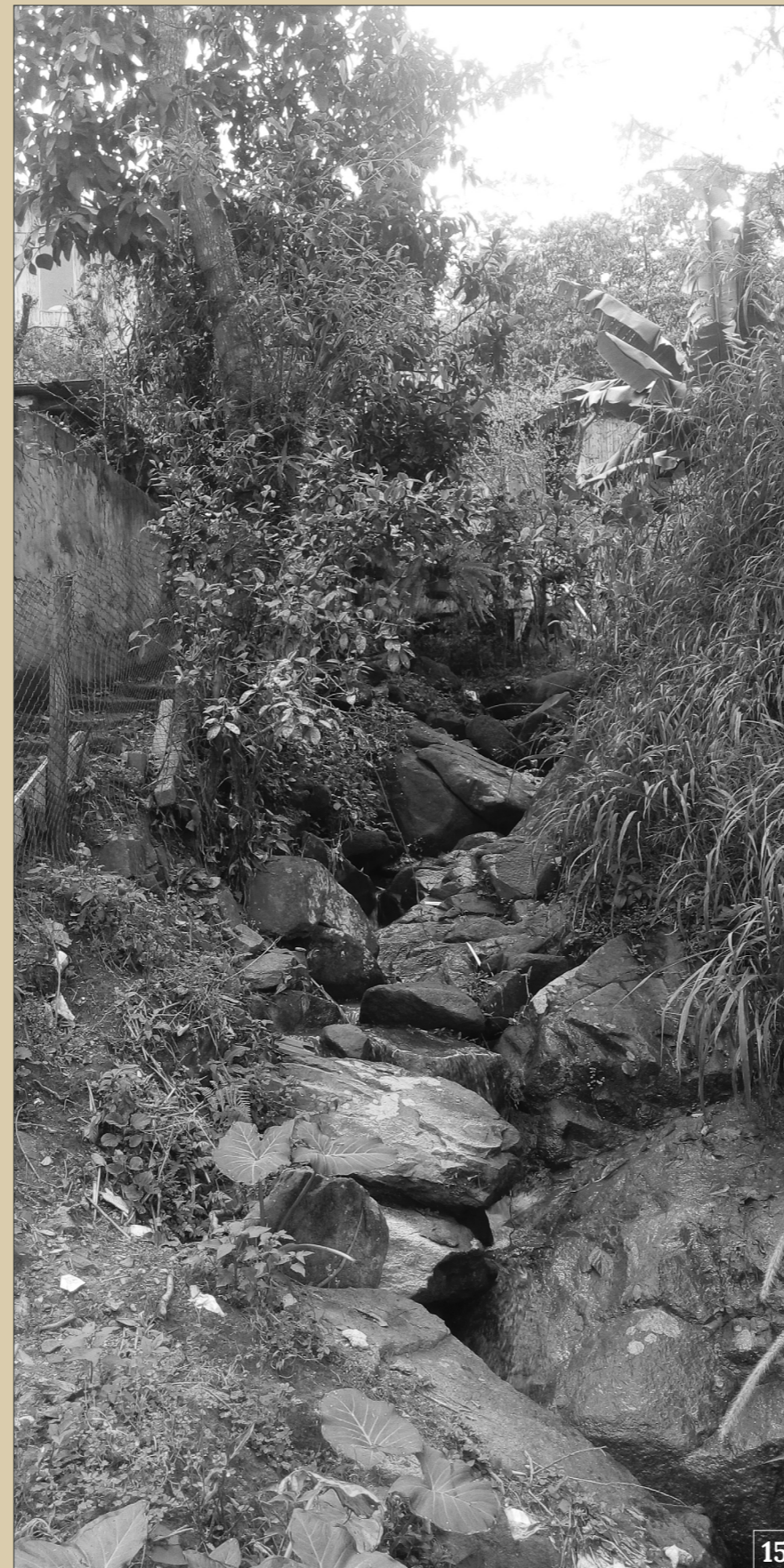
A parcela da Comunidade que se localiza na região inicial do Morro, onde estão os moradores mais antigos, tem fornecimento de água da CASAN. Já a parcela que reside nas áreas onde a ocupação é mais recente captam água (não potável) de uma represa da CASAN localizada no topo do Morro. Andando pela Comunidade é possível ver as instalações dos canos que partem da represa até as habitações. A solução para esse cenário só será possível por meio de um projeto de regularização fundiária.



12 | Falta de Infraestrutura Urbana Básica

Instalações elétricas irregulares

As instalações de energia elétrica repetem uma dinâmica parecida com a da captação da água. A região mais baixa do Morro recebe fornecimento de energia da CELESC. Já as habitações mais recentes e localizadas nas áreas íngremes do Morro, fazem ligações irregulares que, ocasionalmente, provocam incêndios devido à sobrecarga na rede elétrica. A solução para esse cenário só será possível por meio de um projeto de regularização fundiária.



13 | Falta de Infraestrutura Urbana Básica

Esgoto a céu aberto

No Morro do Quilombo não há infraestrutura de coleta de esgoto e em várias regiões da Comunidade ele corre a céu aberto, colocando em risco a saúde dos moradores.



4

Caracterização
Socioeconômica

1 | O que é o Brasil hoje? Indicadores socioeconômicos: uma análise das condições de vida da população brasileira

Buscando compreender a realidade social do Brasil, analisam-se indicadores atualizados sobre temas estruturantes das condições de vida da população brasileira.

2 | Padrão de vida e distribuição de renda

A análise da distribuição de rendimentos de uma população expressa o cenário de desigualdades econômicas e pobreza monetária.

A PNAD Contínua expressa indicadores de desigualdade e pobreza avaliando fenômenos por perspectivas além da estritamente monetária (anteriormente já foi explicado que o conceito de vulnerabilidade socioeconômica não se relaciona apenas com o fator renda), ao considerar diferentes perfis populacionais e dimensões historicamente (re)conhecidas de desigualdades na distribuição de rendimentos, como sexo, cor ou raça, região e situação de domicílio, grupos de idade, entre outros.

3 | Índice de Gini

Ao medir o grau de concentração de renda em determinado grupo, é possível saber a diferença que há entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Ou seja, é possível mensurar o grau da desigualdade social. Neste índice, quanto mais próximo de 1, menos desigual é o país. O Brasil, como já se sabe, permanece sendo um dos países mais desiguais do mundo quando se trata da distribuição de renda entre seus habitantes.

Estimativas de índice de Gini com ano de referência da última informação disponível - Países selecionados a partir do ranqueamento do Gini			
Países selecionados, por desigualdade de rendimentos			
Ranking	Maiores desigualdades		
	Países	Ano de referência	Índice de Gini
155	Botsuana	2015	0,533
156	Brasil	2018	0,539
157	Moçambique	2014	0,540

Figura 13 - Índice de Gini. **Fonte:** DISTRIBUTION of income or consumption. In: WORLD BANK. World development indicators. Washington, DC, [2020]. tab. 1.3. Disponível em: <http://wdi.worldbank.org/table>. Acesso em: jun. 2020. Adaptado pela autora.

4 | Rendimento domiciliar

A desigualdade racial, histórica na estruturação da sociedade brasileira, é evidenciada na análise da desigualdade de rendimentos. Em 2019, o rendimento domiciliar per capita médio da população preta ou parda foi de R\$ 981. Já o da população branca foi de R\$ 1.948.

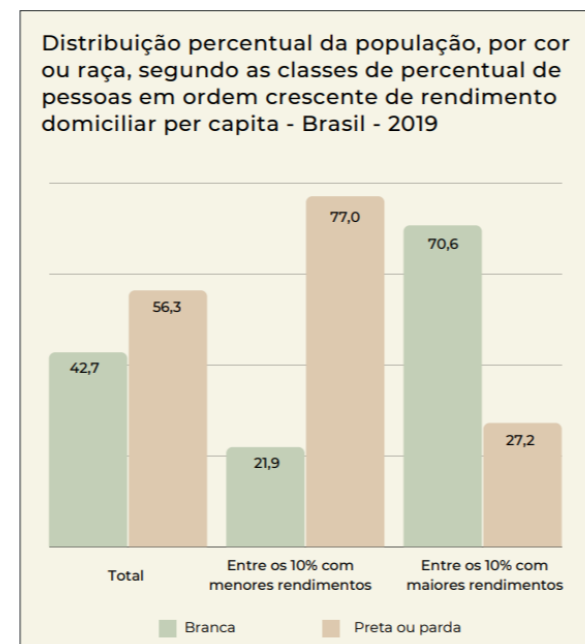


Figura 14 - Rendimento domiciliar. **Fonte:** IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - 2019. Adaptado pela autora.

5 | Linhas de pobreza monetária e as populações consideradas pobres no Brasil

As linhas de pobreza absoluta indicam qual parcela da população que, abaixo desses limites, é considerada pobre, sendo muito utilizadas em países onde ainda faz sentido discutir condições de vida muito precárias.

Os gráficos a seguir (Figuras 15 e 16) resumem as principais linhas de pobreza com base no rendimento domiciliar per capita. A partir deles fica claro o impacto que a determinação do valor de uma linha de pobreza tem na delimitação da população pobre e nos indicadores resultantes disso.



Figura 15 - Linhas de pobreza monetária - 2019. **Fonte:** IBGE. Adaptado pela autora.

De acordo com a Figura 16, se considerarmos o público-alvo potencial do programa Bolsa Família (pessoas com rendimento abaixo de R\$ 178), em 2019 havia **16,2 milhões de pessoas vivendo em condições de pobreza no país**. Esse valor é ainda mais espantoso ao se considerar como referência a linha recomendada internacionalmente para o Brasil, com o número total de pobres superando os **51 milhões de pessoas**.

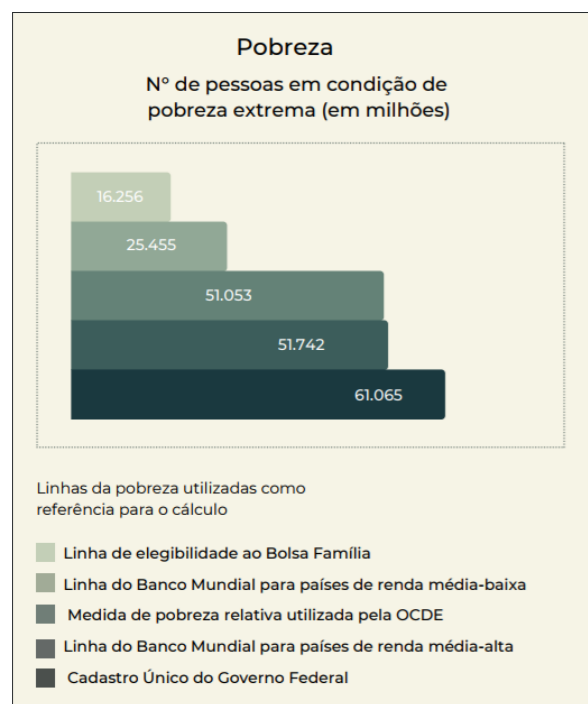


Figura 16 - Número da população considerada pobre no país. **Fonte:** IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais - 2019. Adaptado pela autora.

6 | Condições de moradia e saneamento

A marcada concentração de renda observada no Brasil, bem como as significativas desigualdades regionais e raciais, refletem-se nas condições de moradia da população e afetam principalmente quem enfrenta situação de pobreza monetária.

Em 2019, **5,4 milhões de brasileiros viviam em domicílios sem banheiro de uso exclusivo; 11,6 milhões viviam em situação de adensamento domiciliar excessivo** (quando o domicílio tem mais de três moradores para cada cômodo utilizado como dormitório; aproximadamente **24 milhões viviam em domicílios sem documentos que comprovem a propriedade do imóvel**, o que implica algum grau de insegurança da posse por parte dos moradores.

Considerando as cinco inadequações apresentadas no grá-

fico a seguir (Figura 17), **45,2 milhões de brasileiros residiam, em 2019, em domicílios com ao menos uma inadequação domiciliar** – o que significa que enfrentavam algum tipo de restrição ao direito à moradia adequada, em seus elementos de acessibilidade econômica, habitabilidade ou segurança da posse.

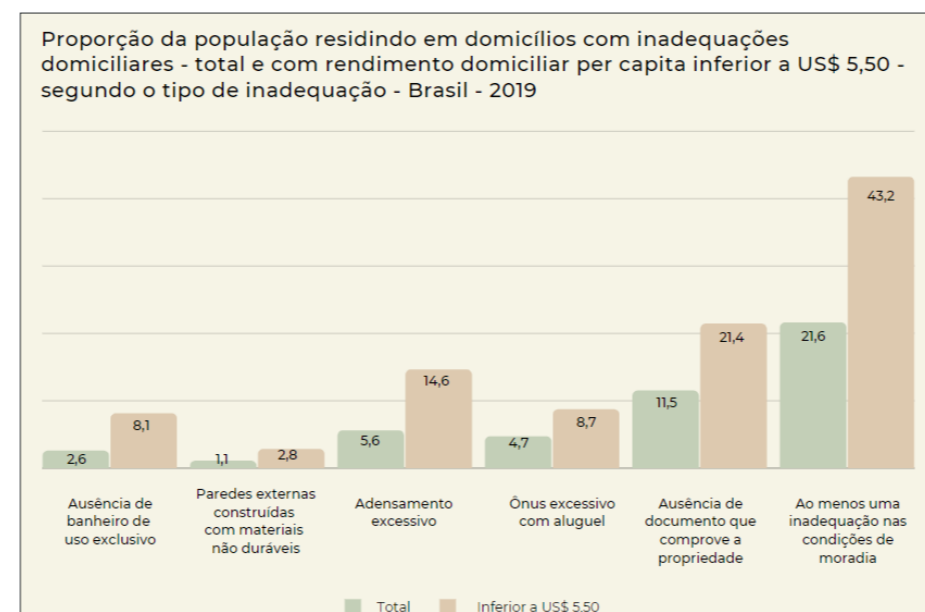


Figura 17 - Inadequações domiciliares. **Fonte:** IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - 2019. Adaptado pela autora.

Outra condição fortemente relacionada à pobreza monetária é o acesso aos serviços de saneamento básico (abastecimento de água por rede geral, esgotamento sanitário por rede coletora e coleta domiciliar direta ou indireta de lixo).

Um agravante dessa condição é que a combinação entre ausência de serviços públicos de saneamento e a situação de pobreza monetária significa maior vulnerabilidade na medida em que a adoção de soluções individuais, como poços artesianos, aquisição de água mineral e fossas sépticas, em geral, envolvem dispêndio financeiro.

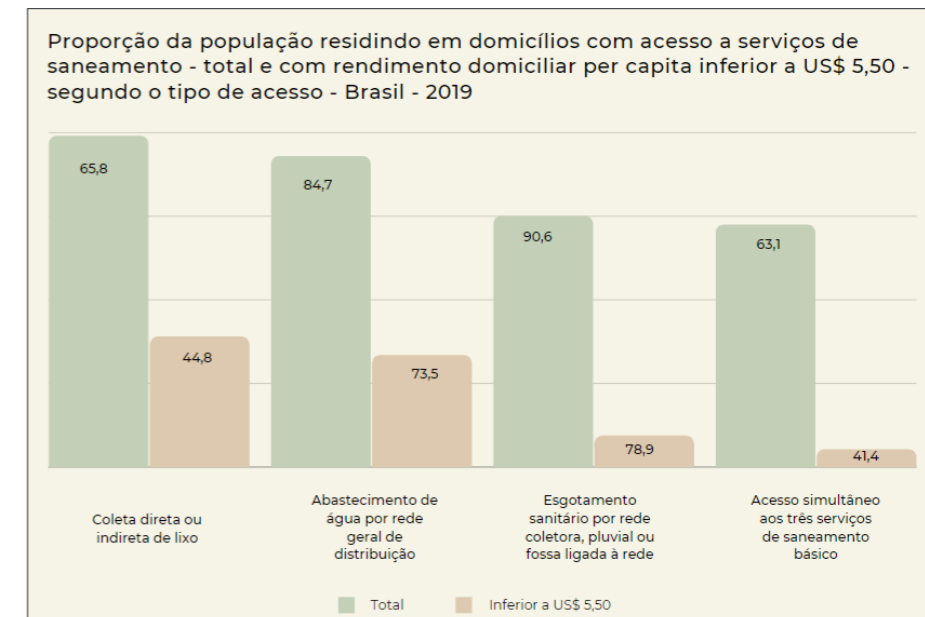


Figura 18 - Acesso a serviços de saneamento. **Fonte:** IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - 2019. Adaptado pela autora.

7 | Acesso à água

De acordo com dados de 2019, **34,4 milhões de pessoas** no Brasil ainda **não tinham acesso à rede de distribuição de água**. Em cinco anos, a redução na proporção de indivíduos sem acesso a esse serviço foi de apenas 4,2%.

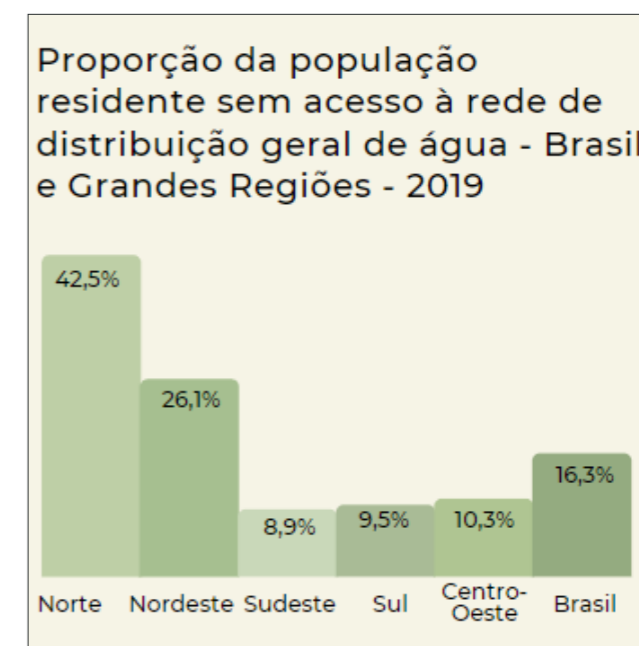


Figura 19 - População sem acesso à água. **Fonte:** Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento (Snis) - 2019. Adaptado pela autora.

8 | Taxa de mortalidade atribuída a fontes de água inadequadas, saneamento inadequado e falta de higiene

As taxas de mortalidade relacionadas às fontes de água e ao saneamento inadequados revelam o impacto que a falta de acesso à coleta de esgotos e à distribuição de água tem sobre as expectativas de vida, principalmente entre as **crianças de até quatro anos de idade**.

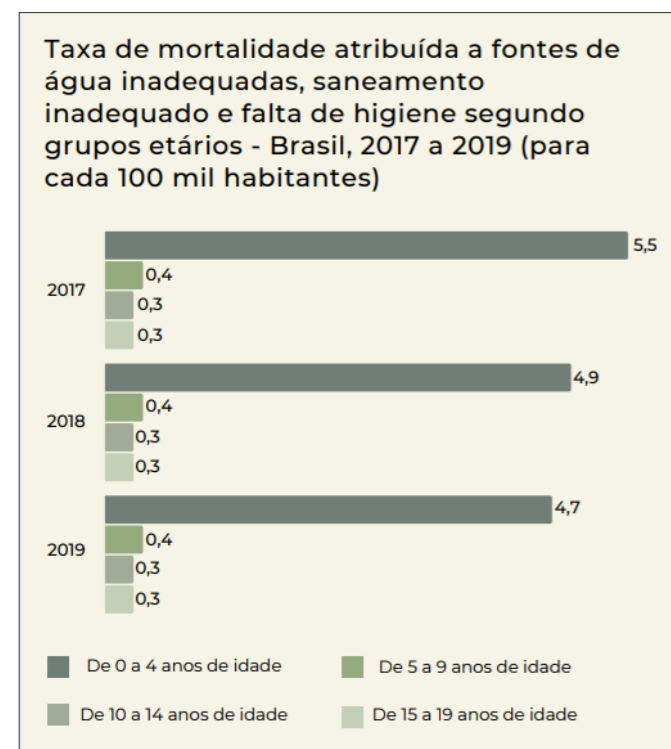


Figura 20 - Taxa de mortalidade. **Fonte:** Ministério da Saúde (MS) - (Datasus) - Sistema de Informações sobre Internação Hospitalar (SIH) - (IBGE). Adaptado pela autora.

9 | Taxa de mortalidade infantil

De acordo com a meta 3.2 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), as taxas de mortalidade infantil precisam ter queda de 0,7 ponto em todos os anos até 2030. O cenário atual ainda está bem distante disso, permanecendo inalterado nos últimos cinco anos. O avanço em direção ao cumprimento da meta depende da expansão do acesso à

atenção básica em saúde, principalmente nas regiões onde as taxas são mais elevadas.

* Meta 3.2 - Até 2030, enfrentar as mortes evitáveis de recém-nascidos e crianças menores de cinco anos de idade, objetivando reduzir a mortalidade neonatal para, no máximo, cinco por mil nascidos vivos e a mortalidade de crianças menores de cinco anos para, no máximo, oito por mil nascidos vivos.



Figura 21 - Taxa de mortalidade infantil. **Fonte:** Ministério da Saúde (MS) - Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS) - Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (Sinasc). Adaptado pela autora.

10 | Cenário da infância no Brasil

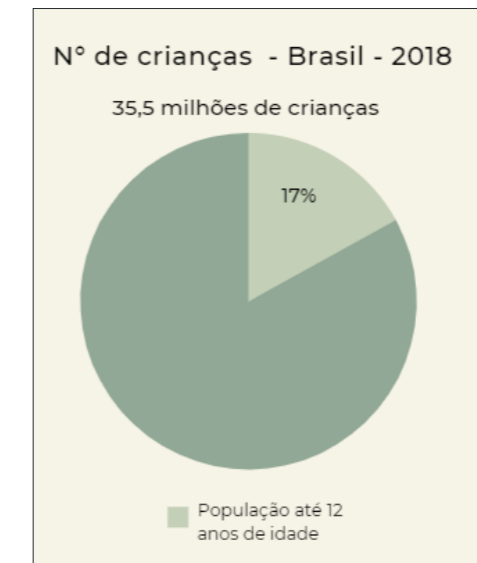


Figura 22 - População brasileira infantil - 2018. **Fonte:** IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - 2018. Adaptado pela autora.

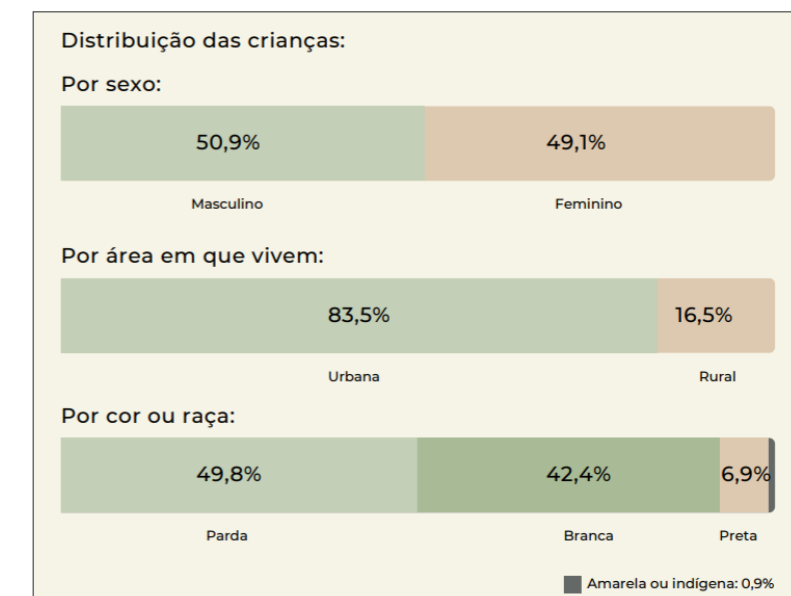


Figura 23 - Distribuição das crianças. **Fonte:** IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - 2018. Adaptado pela autora.

11 | A exclusão escolar no Brasil

No Brasil, estima-se que quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória estavam fora da escola em 2019, segundo dados PNAD. A maioria nas faixas etárias de 15 a 17 anos e de 4 e 5 anos.

A exclusão escolar tem classe e cor e é resultado da manutenção de escolhas que condenam grandes parcelas da população à invisibilidade, ao abandono e ao silenciamento.

Além de ir de encontro à legislação vigente, tal exclusão nega o direito dessas(es) crianças e adolescentes ao conhecimento sistematizado, ao desenvolvimento de habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo e a possibilidade de fazerem escolhas no presente e no futuro. Esse cenário reafirma a vulnerabilidade da população nessas faixas etárias e expressa a fragilidade das políticas públicas para a garantia de um direito humano fundamental. O panorama que o ano de 2019 apresentou deveria ser suficiente para mobilizar dirigentes, profissionais da educação em todas as esferas de gestão, crianças, adolescentes, seus familiares e toda a sociedade por mudanças que incluam todas e todos. O agravamento da situação verificado em 2020 é alarmante e requer ações urgentes.

12 | Cenário socioeconômico da educação infantil no país

A seguir, serão apresentados e discutidos os índices socioeconômicos que expressam o cenário da educação no país. Visto que este trabalho tem como recorte de estudo a etapa da educação correspondente à creche, serão apresentados somente os dados que se referem à educação infantil (creche e pré-escola).

13 | Taxa de alfabetização infantil

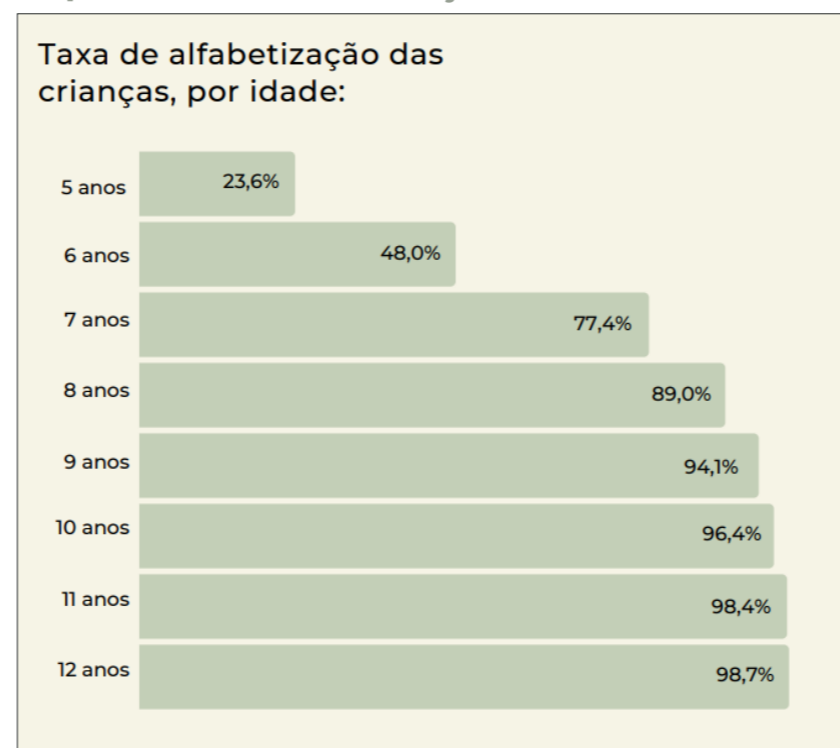


Figura 24 - Taxa de alfabetização infantil. **Fonte:** IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - 2018. Adaptado pela autora.

Para analisar os próximos gráficos, é preciso saber a que se referem os conceitos de:

Taxa líquida de matrículas em creches: proporção de crianças de zero a três anos de idade matriculadas em creches em relação à sua população correspondente.

Taxa bruta de matrículas em creches: proporção de matrículas em creches em relação à população de menores de três anos de idade.

14 | Taxas de matrículas em creches | Brasil | 2010 a 2020

A meta 4.2 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) pretende assegurar a todas as crianças, até 2030, o desenvolvimento integral na primeira infância e o acesso à educação infantil de qualidade, de modo que estejam preparadas para o ensino fundamental. Porém, ao analisar as taxas de

matrícula referentes a 2020, percebe-se que o cenário atual ainda está muito longe do que a meta prevê alcançar.

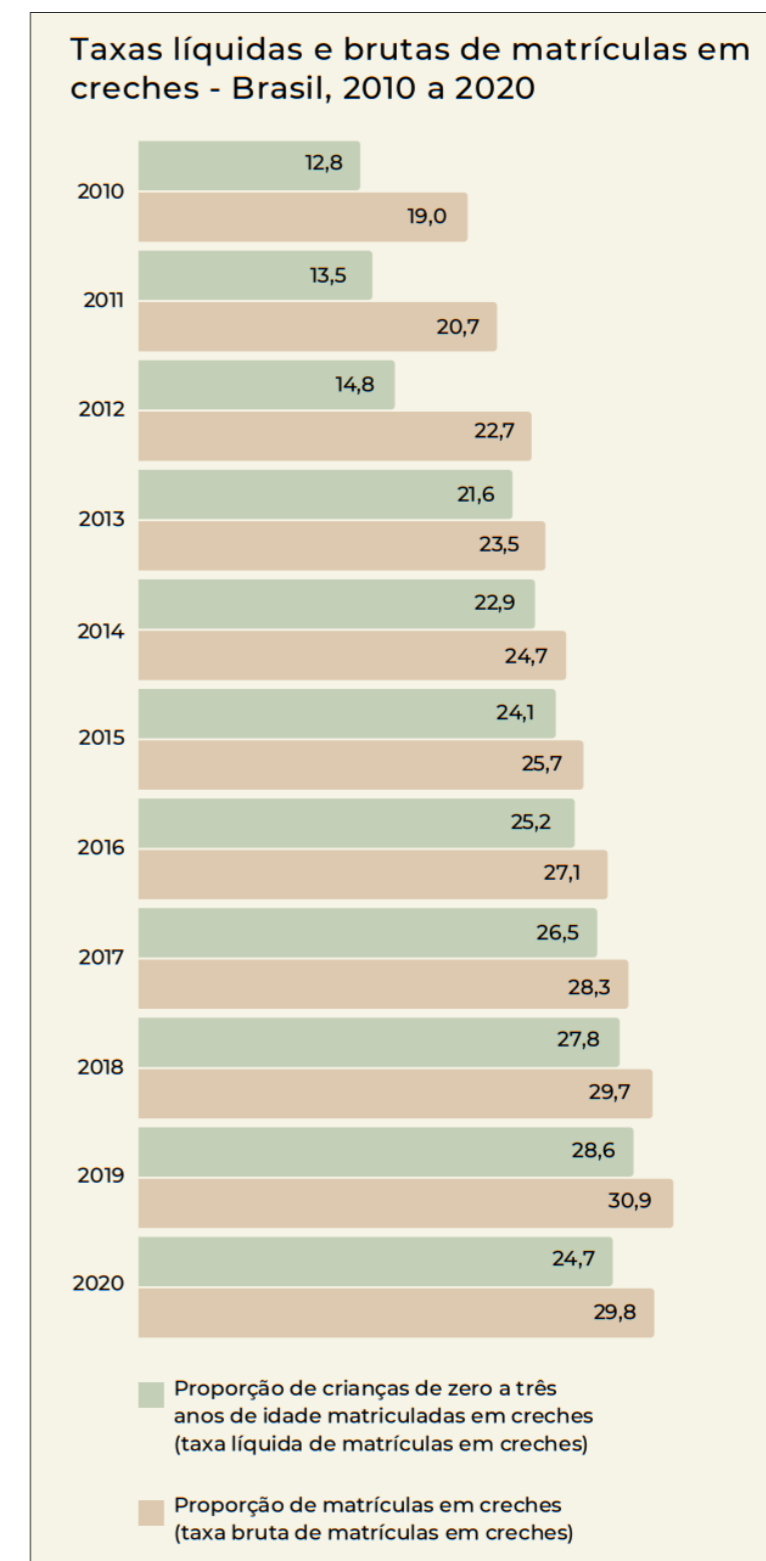


Figura 25 - Taxas de matrículas em creches de 2010 a 2020. **Fonte:** (MEC)/(Inep)/(Deed)/(IBGE). Adaptado pela autora.

15 | Taxa líquida de matrículas em creches

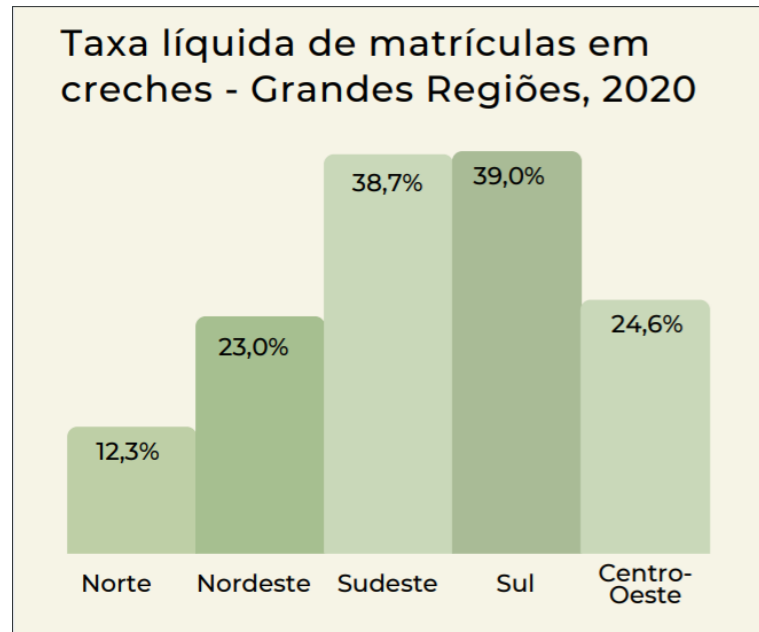


Figura 26 - Taxa líquida de matrícula em creches, Grandes Regiões - 2020. **Fonte:** (MEC)/(Inep)/(Deed)/(IBGE). Adaptado pela autora.

16 | Taxa bruta de matrículas em creches Cor/Raça | Brasil | 2015 a 2020



Figura 27 - Taxa bruta de matrícula em creches - Cor/Raça - Brasil, 2015 a 2020 - **Fonte:** (MEC)/(Inep)/(Deed)/(IBGE). Adaptado pela autora.

17 | Taxa de frequência escolar bruta Grupos de idade e Grandes Regiões | Brasil | 2019

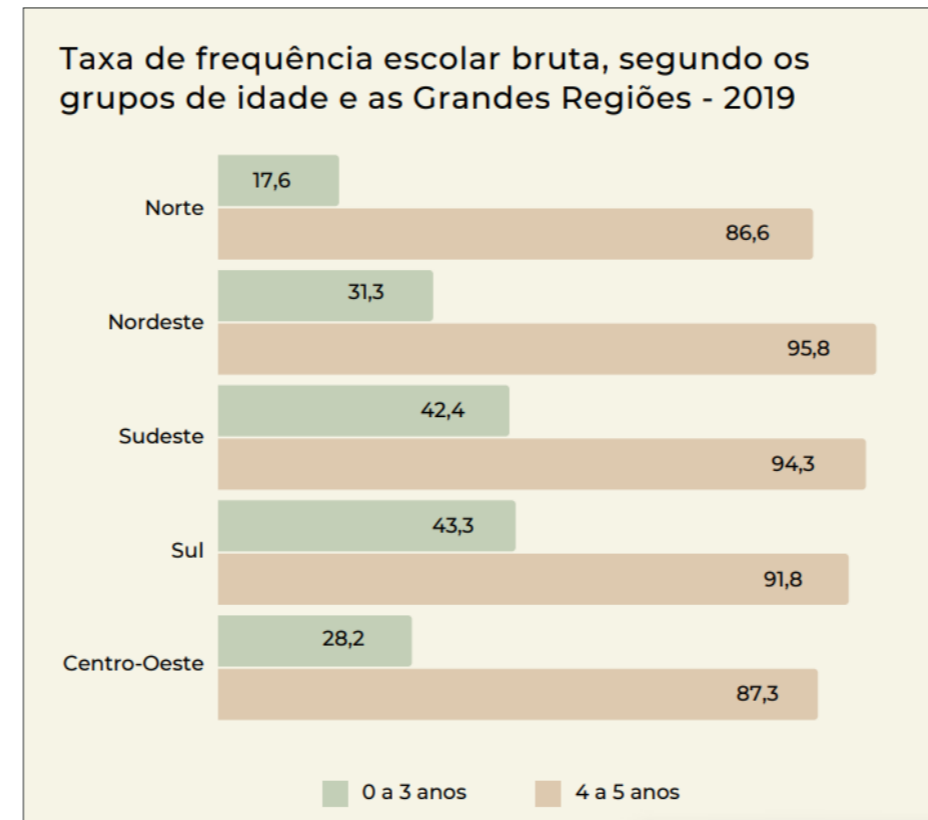


Figura 28 - Taxa de frequência escolar bruta. Grupos de idade e Grandes Regiões. **Fonte:** IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - 2019. Adaptado pela autora.

18 | Taxa de matrículas em creches e redes de ensino | Brasil | 2019

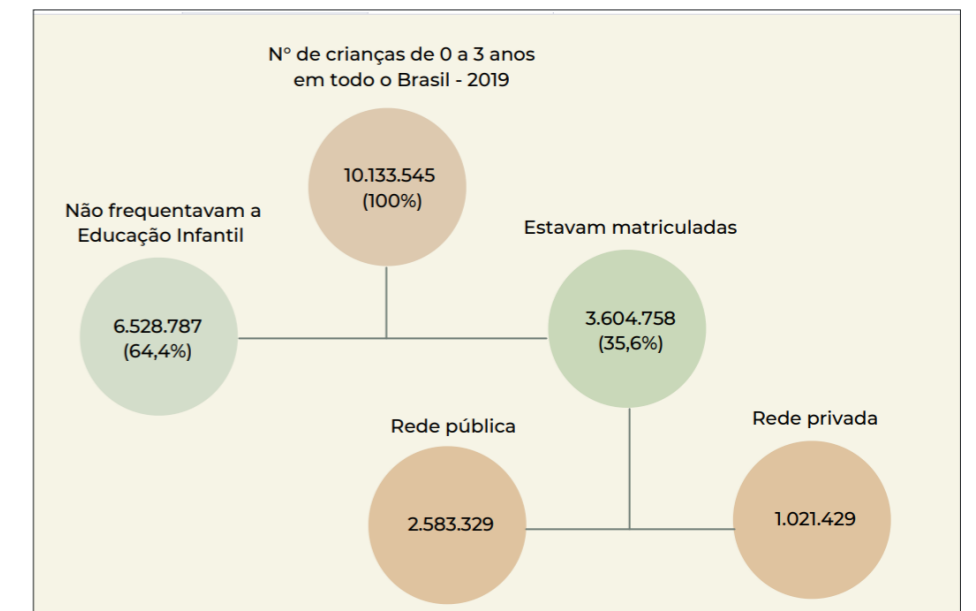


Figura 29 - Taxa de matrículas em creches e redes de ensino. Brasil. **Fonte:** IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - 2019. Adaptado pela autora.



5

Educação Infantil:
Contextualização
do Tema

1 | O feminismo no Brasil e a luta por creches

“Falar da mulher, em termos de aspiração e projeto, rebeldia e constante busca de transformação, falar de tudo que envolva a condição feminina, não é só uma vontade de ver essa mulher reabilitada nos planos econômico, social e cultural.

É mais do que isso. É assumir a postura incômoda de se indignar com o fenômeno histórico em que metade da humanidade se viu milenarmente excluída nas diferentes sociedades, no decorrer dos tempos.

É acreditar que essa condição, perpetuada em dimensão universal, deva ser transformada radicalmente. É solidarizar-se com todas as mulheres que desafiaram os poderes solidamente organizados, assumindo as duras consequências que essa atitude acarretou em cada época.

É compreender que a submissão, por mais sutil que seja, é o resultado de um processo de tal forma brutal, que acaba por impedir a própria vontade de viver dignamente.

Ninguém é oprimido, explorado e discriminado porque quer. Uma ideologia patriarcal e machista tem negado à mulher o seu desenvolvimento pleno, omitindo a sua contribuição histórica.

A mulher não é apenas a metade da população e mãe de toda a humanidade. É um ser social, criativo e inovador.”

Maria Amélia de Almeida Telles

O feminismo é um movimento social, filosófico e político que questiona as relações de poder, opressão e exploração de um grupo sobre outro. (TELES, 1993).

No século passado, o conceito de “emancipacionismo” buscava a igualdade de direitos, mantida na esfera dos valores masculinos, implicitamente reconhecidos e aceitos. Hoje, o feminismo formula o conceito de libertação que prescinde da “igualdade” para afirmar a diferença - compreendida não como desigualdade ou complementaridade, mas como ascensão histórica da própria identidade feminina. (TELES, 1993, p. 10, grifos da autora).

Sabe-se que a história do Brasil tem sido interpretada majoritariamente sob o ponto de vista das classes dominantes. Ou seja, além do recorte social implicado nisso, há o recorte de gênero resultando em poucos registros e informações históricas sobre a condição da mulher no Brasil, desde seu “descobrimento”, fazendo parecer, de maneira absolutamente equivocada, que a luta feminina é algo recente, surgida no final do século XIX.

Este trabalho não busca abordar toda a trajetória da condição e da luta feminina no Brasil ao longo de mais de 5 séculos de história, mas é importante destacar que ela existe e é comprovada

[...] em lutas anteriormente travadas consciente ou inconscientemente por mulheres intelectualizadas ou por grupos de mulheres de origem popular: negras nos quilombos, trabalhadoras no mercado de trabalho ou aquelas que individualmente participaram de acontecimentos políticos. (TELES, 1993, p.12).

Partindo dessa compreensão, apresenta-se um panorama histórico referente à luta feminista no Brasil com enfoque na sua relação com o tema da educação e do cuidado das crianças pequenas. Isso justifica o recorte temporal se dar ao longo do século XX e culminar com a Constituinte de 1986.

2 | Panorama histórico da luta feminista no Brasil

1922 - Surgimento da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, cujo um dos objetivos era ‘proteger as mães e a infância’. (TELES, 1993).

Década de 30 - Depois de terem conseguido o direito de votar, as mulheres passaram a lutar por direitos trabalhistas e educacionais, trazendo, pela primeira vez, à pauta de reivindicações o tema da creche. (TELES, 1993).

Década de 50 - “As lutas desenvolvidas pelas mulheres nesse período passavam pela [...] defesa da infância e da maternidade, e o desenvolvimento do ensino e de creches [...]” (TELES, 1993, p. 50).

1964 - “Com o Golpe de 64 as associações feministas praticamente desapareceram, voltando a tomar impulso a partir de 1975, com o Ano Internacional do Mulher.” (TELES, 1993, p. 51).

Primeiros anos da década de 70 – “Mulheres da periferia, principalmente de São Paulo, [...] organizadas em clubes de mães, associações ou sociedades de amigos de bairro, começaram a se movimentar, por meio de abaixo-assinados e questionários, [...] para levantar seus principais problemas e decidir juntos como encaminhá-los. [...] O principal deles era a necessidade de trabalhar fora, para ajudar na manutenção da família. Foi assim que apareceu a reivindicação da creche para a mãe trabalhadora.” (TELES, 1993, p. 75).

Década de 70 – Ocorreu a segunda onda feminista no mundo e esse cenário mundial foi decisivo para o ressurgimento do movimento feminista no Brasil. Sob o slogan *O pessoal é político*, as mulheres “[...] levaram a vida privada para a arena pública, revelando a violência doméstica e sexual.” (FINCO; GOBBI; FARIA, 2015, p. 24).

Foi nesse contexto político e social que as feministas brasileiras colocaram a creche na pauta das suas reivindicações, destacando-a não só como um direito das mulheres, mas também das crianças pequenas. (FINCO; GOBBI; FARIA, 2015). “Assim, a creche e mais do que isso as crianças começam a ganhar status de política pública. As crianças começam a ser consideradas como cidadãs em desenvolvimento.” (FINCO; GOBBI; FARIA, 2015, p. 25).

1975 – É redigida a “primeira Carta das Mães às autoridades do país, que dizia: ‘Sendo o Ano Internacional da Mulher, nós, mulheres de São Paulo, nos unimos e fizemos uma pesquisa sobre o custo de vida, porque é um dos principais problemas do povo. [...] Para conseguir sobreviver, o pai de família é obrigado a trabalhar quase dia e noite [...]. Também a mãe trabalha. Muitas crianças em idade escolar têm que fazer biscates [...]. Para aguentar essa situação, nós mulheres precisamos trabalhar, mas não temos creches para deixar nossos filhos.’ [...] Dessa forma, as mulheres da periferia ergueram suas vozes contra a carestia e pelas creches.” (TELES, 1993, p. 79 e 80).

1979 – Durante o I Congresso da Mulher Paulista foi criado o Movimento de Luta por Creche que exigia “Creches totalmente financiadas pelo Estado e empresas próximas aos locais de moradia e trabalho, que não sejam meros depósitos de crianças e que contem com a participação dos pais na orientação pedagógica.” (TELES, 1993, p. 103).

Destaca-se que

O movimento feminista junto com o movimento de mulheres foram aos representantes do Estado para explicar que a creche não é a mesma coisa que a escola infantil. O tempo da criança na creche é maior, o que garante que as mães possam ter um tempo livre para o trabalho e para sua realização pessoal. O tempo da creche não pode ser utilizado apenas para as crianças dormirem, comerem e assistirem televisão. Há necessidade de espaços com sol, terra, água, brinquedos e uma interação entre elas e as pessoas adultas. (FINCO; GOBBI; FARIA, 2015, p. 27).

De acordo com Finco, Gobbi e Faria (2015, p. 25, grifo nosso),

As feministas exigiam creche como espaço de socialização de crianças e isso implica em adquirir qualidade profissional e condições adequadas para todos os atores envolvidos: crianças, mães, pais e profissionais. [...] Cabe ao Estado garantir políticas públicas que propiciem espaços sociais e pedagógicos para que as crianças pequenas sejam acolhidas e socializadas. Assim as feministas e o movimento de mulheres politizaram a creche. E a colocaram ao lado de bandeiras caras ao movimento político de oposição à ditadura [...].

Avançando neste cenário, sob o slogan “*O filho não é só da mãe*”, o movimento feminista colocou na pauta das discussões questões ideológicas sobre o papel da mulher e da família. (TELES, 1993).

A seguir, veio o combate ao caráter de orfanato ou de depósito de crianças que caracterizava as poucas creches existentes. O movimento exigiu que a creche devia ser encarada, tanto pelo Estado como pela sociedade, como um direito da criança à educação, pois ‘os nossos filhos podem e devem ser educados desde bebês’. (TELES, 1993, p. 104, grifo da autora).

É importante destacar que apesar da ênfase com que o tema era tratado pelos grupos feministas, a creche ainda era vista, por grande parte da população, como um local onde ficam as crianças abandonadas, ou seja, creche era sinônimo de orfanato. Essa ideia era tão forte que “[...] as próprias mulheres que precisavam com urgência dela não queriam participar do movimento devido ao estigma da palavra.” (FINCO; GOBBI; FARIA, 2015, p. 26).

Embora, com o passar das décadas, tenha diminuído a conotação pejorativa associada ao termo creche, “[...] até hoje os segmentos da classe média usam expressões como hotelzinho, centro de convivência de crianças ou escola infantil ao invés de creche, devido ao seu estigma.” (FINCO; GOBBI; FARIA, 2015, p. 26).

1986 – Ocorreu, em Brasília, o Encontro Nacional da Mulher pela Constituinte. “Praticamente todas as reivindicações levantadas foram apresentadas pelos constituintes, que as incorporaram ao texto constitucional. Feministas e grupos de mulheres exerceram pressão constante, percorrendo durante todo o processo constituinte as dependências do Congresso para debater com os políticos e tentar convencê-los.” (TELES, 1993, p. 144).

É evidente, portanto, que devido ao histórico de luta, mobilização, reivindicação das mulheres e dos movimentos populares, a creche foi inscrita na Constituição brasileira como um direito à educação da criança de zero a seis anos, rompendo com “[...] o estigma da creche como orfanato ou instituição de caráter assistencialista.” (FINCO; GOBBI; FARIA, 2015, p. 30). O movimento feminista, ao trazer para a esfera pública a questão da creche, amplia o entendimento de que ela é um espaço onde as crianças se desenvolvem como cidadãs.

3 | A imprensa feminista alternativa e a luta por creches

“(…) Achamos que Nós Mulheres devemos lutar para que possamos nos preparar, tanto quanto os homens, para enfrentar a vida. Para que tenhamos o direito à realização. Para que ganhemos salários iguais quando fazemos trabalhos iguais. Para que a sociedade como um todo reconheça que nossos filhos são a geração de amanhã e que o cuidado deles é um dever de todos e não só das mulheres. É possível que nos perguntem: ‘Mas se as mulheres querem tudo isso, quem vai cuidar da casa e dos filhos?’. Nós responderemos: O trabalho doméstico e o cuidado dos filhos é um trabalho necessário, pois ninguém come comida crua, anda sujo ou pode deixar os filhos abandonados. Queremos, portanto, boas creches e escolas para nossos filhos, lavanderias coletivas e restaurantes a preços populares para que possamos junto com os homens assumir as responsabilidades da sociedade. Queremos também que nossos companheiros reconheçam que a casa em que moramos e os filhos que temos são deles e que eles devem assumir conosco as responsabilidades caseiras e nossa luta é por torná-las sociais. Mas não é só. Nós mulheres queremos, junto com os homens, lutar por uma sociedade mais justa, onde todos possam comer, estudar, trabalhar em trabalhos dignos, se divertir, ter onde morar, ter o que vestir e o que calçar. E, por isso não separamos a luta da mulher da de todos, homens e mulheres, pela sua emancipação.”

Editorial do primeiro número do jornal *Nós mulheres*, publicado em junho de 1976. Excerto extraído do livro ‘Breve História do Feminismo no Brasil’ - Maria Amélia de Almeida Telles - páginas 90 e 91.

Para complementar o que foi exposto até aqui, destaca-se o papel da imprensa feminista alternativa, originária no Estado de São Paulo, que expressava as reivindicações e propostas relacionadas às pautas do movimento feminista nacional. Serão abordados os jornais *Brasil Mulher* e *Nós Mulheres*, publicados entre os anos 1975 e 1980 e que

[...] retrataram, em seus artigos e editoriais, a luta pela anistia, pelas creches e pelas liberdades democráticas – todos símbolos da oposição contra o regime no período da ditadura militar. (LEITE, 2003, p. 234).

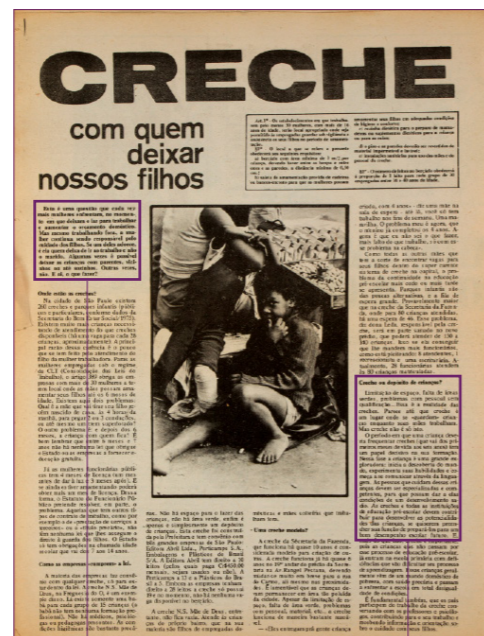
A intenção de abordar essas publicações é mostrar como o tema da creche era recorrente nos artigos e editoriais dos dois jornais. Há, inclusive, um levantamento feito por Telles e Leite (2013), apontando que a creche foi tema de 12,3% das edições desses periódicos.



Creches: reivindicações de todas nós



Com quem ficam nossos filhos quando a gente sai prá trabalhar?
As mulheres trabalhadoras vêm reivindicando, há algum tempo, a necessidade de mais creches nas grandes cidades brasileiras. O problema é antigo, mas requer agora solução urgente, uma vez que está aumentando o número de mulheres que são obrigadas a enfrentar a luta em busca do pão de cada dia, integrando-se nos meios de produção, ou seja, nas empresas ou no campo, contribuindo para o aumento das riquezas do país.



Com quem deixar nossos filhos
Esta é uma questão que cada vez mais mulheres enfrentam, no momento em que deixam o lar para trabalhar e aumentar o orçamento doméstico. Mas mesmo trabalhando fora, a mulher continua sendo responsável pelo cuidado dos filhos. Se um deles adoecer, é ela quem deixa de ir ao trabalho e não o marido. Algumas vezes é possível deixar as crianças com parentes, vizinhos ou até sozinhas. Outras vezes, não. E aí, o que fazer?

Creche ou depósito de crianças?
Limitação de espaço, falta de áreas verdes, problemas com pessoal sem qualificação... Essa é a realidade das creches. Parece até que creche é um lugar onde se "guardam" crianças enquanto suas mães trabalham. Mas creche não é só isto. O período em que uma criança deveria frequentar creches (que vai dos primeiros meses de vida aos seis anos de idade) tem um papel decisivo na sua formação. Nessa fase a criança é uma grande exploradora: inicia a descoberta do mundo, experimenta suas habilidades e começa a se comunicar através da linguagem.[...] As creches e todas as instituições de educação pré-escolar devem contribuir para desenvolver as potencialidades das crianças, se quiserem preencher sua função de prepará-los para um bom desempenho escolar futuro.



A creche é desesperadamente necessária para a mulher que trabalha
Há muitas mães deixando os filhos trancados no quarto, ao sair para buscar seu pão. Ou então, pagando metade de seu salário para outra mulher tomar conta dos seus filhos, enquanto vai trabalhar na fábrica, no hospital, ou, frequentemente, na casa de uma terceira mulher, onde olha suas crianças e faz a limpeza. Raras são as mulheres que conseguem matricular seus filhos numa creche onde paguem pouco ou nada, tenham condução mais ou menos fácil e fiquem tranquilas ao saber que os filhos estão sendo bem cuidados.

Fonte: Jornal Brasil Mulher, 1976. Disponível em: <https://acervo.fpabramo.org.br/index.php/jornal-brasil-mulher-7>. Acesso em: 16 maio 2021.
Jornal Nós Mulheres, 1976 e 1977. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/nosmulheres/>. Acesso em: 16 maio 2021.

Reforçando a compreensão do carácter decisivo que a luta das mulheres teve na conquista dos direitos relacionados à

educação infantil garantidos na Constituição Federal de 1988, avança-se, a partir do que foi exposto no tópico anterior, para

uma breve explanação das leis que passaram a reger o tema da educação nacional a partir da Constituinte.

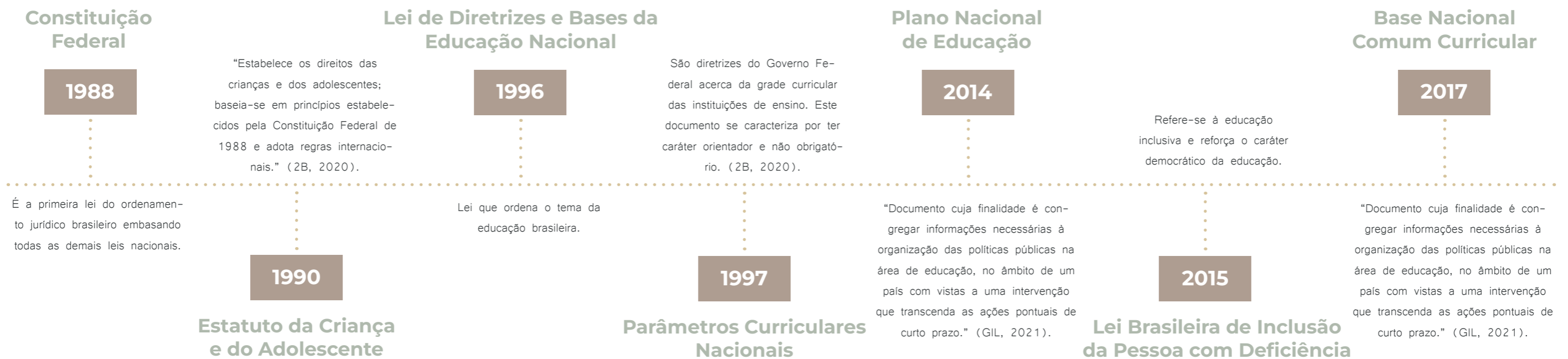
4 | Leis que regem o sistema educacional brasileiro

Os princípios e as práticas educacionais brasileiras se orientam a partir de uma série de leis que regulamentam o tema no país. Para compreender o ordenamento jurídico, será

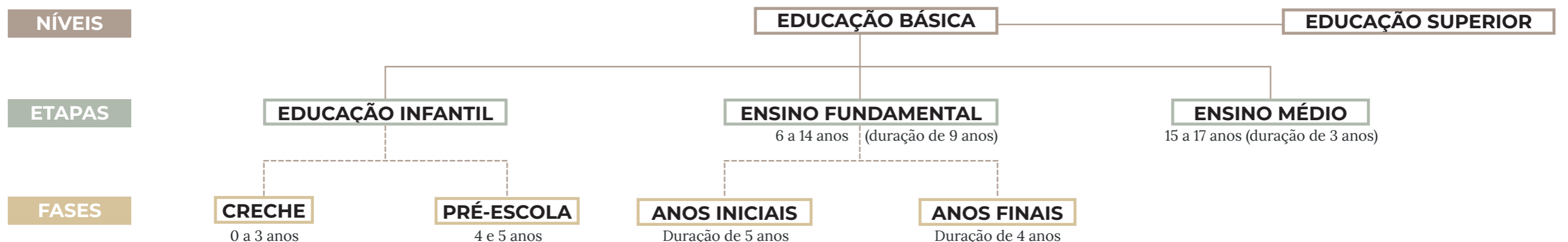
apresentada a cronologia das principais leis e a estrutura do sistema educacional brasileiro. A seguir, algumas delas serão abordadas mais detalhadamente, com especial atenção à ma-

neira como a educação infantil é tratada em cada uma delas.

5 | Cronologia das principais leis educacionais brasileiras



6 | Sistema educacional brasileiro | Estrutura



7 | Constituição Federal/88

A Constituição Federal de 1988 normatiza o acesso à educação como um direito social, conforme disposto no Art. 6º da Carta Magna:

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. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015).

Além disso, os artigos 205 a 214 referem-se à educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família.

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

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

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - **educação infantil**, em **creche** e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

Art. 211 A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na **educação infantil**. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

8 | Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/90

De acordo com Costa (2013), “O Estatuto da Criança e do Adolescente é a lei que cria condições de exigibilidade para os direitos da criança e do adolescente, que estão definidos no artigo 227 da Constituição Federal.

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. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

“O Estatuto da Criança e do Adolescente [...] é o principal instrumento normativo do Brasil sobre os direitos da criança e do adolescente. O ECA incorporou os avanços preconizados na Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas [...] que determinou direitos e garantias fundamentais a crianças e adolescentes. Considerando o maior símbolo dessa nova forma de se tratar a infância e a adolescência no país, o ECA inovou ao trazer a proteção integral, na qual crianças e adolescentes são vistos como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento e com prioridade absoluta. Também reafirmou a responsabilidade da família, sociedade e Estado de garantir as condições para o pleno desenvolvimento dessa população, além de colocá-la a salvo de toda forma de discriminação, exploração e violência.” (CONANDA, 2019).

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

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

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia.

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.

Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

Referente ao tema da educação, o Estatuto prevê que:

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

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 cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016).

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

9 | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96

Relembrando que a Constituição Federal trata da educação em apenas 10 artigos (205 – 214), avança-se para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criada para regulamentar o tema a partir das diretrizes constitucionais. A LDB, portanto, reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal.

Por se tratar de uma lei extensa (composta de 92 artigos), neste capítulo do trabalho serão citados apenas os artigos relacionados diretamente à **educação infantil** e os considerados relevantes para compreender a lei.

Conforme Serenna (2018) “A LDB avança nos quesitos sociais e civilizatórios da educação ao reconhecer não somente o papel do Estado com a mesma, mas também a educação que vem da família, da convivência humana.”

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Lembrando que o sistema educacional brasileiro divide-se em dois níveis, educação básica e ensino superior, a lei destaca que o Estado tem obrigatoriedade de ofertar a todos e de forma gratuita a educação básica (que compreende a **educação infantil**, o ensino fundamental e médio, conforme consta no art. 21). É relevante observar que a lei destaca a obrigatoriedade da oferta de vaga em instituição gratuita de ensino próxima a

residência do aluno das etapas de **educação infantil** e de ensino fundamental.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - **educação infantil** gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

X - vaga na escola pública de **educação infantil** ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008).

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

A LDB estabelece a competência dos entes e delega aos municípios a responsabilidade pelo atendimento à **educação infantil**.

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a **educação infantil**, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

Art. 11 Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

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 referida lei reforça o papel da família e da comunidade no processo de ensino por meio da integração da sociedade com a escola.

Art. 12 Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

Art. 21 A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela **educação infantil**, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

Art. 22 A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 26 Os currículos da **educação infantil**, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

O desenvolvimento integral da criança diz respeito ao seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social. A lei considera, portanto, a criança em suas múltiplas dimensões.

10 | Emenda Constitucional nº 59, de 2009

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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

A **educação infantil** refere-se ao período compreendido entre zero e cinco anos de idade e tem caráter obrigatório a partir dos quatro anos.

Art. 30 A **educação infantil** será oferecida em:

I - **creches**, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 31. A **educação infantil** será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

A Emenda Constitucional nº 59 determina que o ensino seja obrigatório em todas as etapas da educação básica. As matrículas, que até então eram obrigatórias somente dos seis aos 14 anos de idade (período referente ao ensino fundamental), passaram a ser obrigatórias também na **educação infantil** e no ensino médio. A Emenda prevê, portanto, a universalização do atendimento dos alunos entre quatro e 17 anos de idade. (MACHADO, 2009). Além disso, os alunos dessas faixas etárias

“[...] terão o apoio de programas suplementares do MEC atualmente destinados apenas aos matriculados no ensino fundamental e médio. Portanto, recursos do transporte e da alimentação escolares, dos programas do livro didático e de assistência à saúde serão estendidos a todos os estudantes da educação básica pública.” (MACHADO, 2009).

Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações:

“**Art. 208.**

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR)

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.” (NR)

Apesar dos avanços que a Emenda sinaliza, destaca-se que a etapa da **creche** (dos zero aos três anos de idade) permanece sem caráter obrigatório. Sendo assim, Melo (2013) afirma que

“[...] uma das preocupações com a promulgação da Emenda Constitucional

59/2009 refere-se à cisão da **creche** e a pré-escola. Pois, mesmo com os avanços na Constituição Federal de 1988, passando pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), pelo Plano Nacional de Educação e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, de integrar cuidado e educação, **creche** e pré-escola, num conceito único de **educação infantil** de 0 a 5 anos, ainda encontra-se muitos Municípios com poucos recursos próprios, com dificuldades para ampliar a oferta de vagas em **creches**, além das dificuldades para melhorias das já existentes.”

O cenário da fase educacional referente à **creche** fica ainda mais desanimador a partir da compreensão de que

“[...]os recursos públicos deverão ser aplicados prioritariamente na faixa obrigatória (é o que determina o novo § 3º do art. 212 – EC 59). Dos dezessete anos de educação básica, apenas os três primeiros ficaram fora. Os mais sensíveis, frágeis e vulneráveis e, ao mesmo tempo, os mais decisivos. Os que historicamente foram relegados ao assistencialismo, aos cuidados de qualquer jeito, entregues às famílias, às comunidades, às mães crecheiras, à iniciativa filantrópica. A pré-escola passou a ser a ‘parte nobre’ e a **creche**, a ‘parte pobre’ da educação infantil. Sem recursos, a **creche** poderá retroceder a soluções emergenciais, de baixo custo.” (MELO, 2013).

Art. 3º O § 3º do art. 212 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação:

“**Art. 212.**

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.”

11 | Lei nº 12.796/13

Em 2013, é promulgada a lei que oficializa a mudança feita na Constituição, em 2009, por meio da Emenda Constitucional nº 59, que torna o ensino obrigatório dos quatro aos 17 anos de idade. A referida lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e é considerada, por juristas e educadores, como a maior alteração feita na LDB desde a sua promulgação em 1996.

Para compreender o impacto desta lei na **educação infantil**, reitera-se que, até 2009, quando foi publicada a Emenda Constitucional nº 59, o ensino fundamental era a única fase escolar obrigatória. A partir de então, a pré-escola e o ensino médio tornaram-se obrigatórios também, estendendo a universalização da educação dos quatro aos 17 anos de idade. Nesse contexto, os pais têm o dever de matricular seus filhos na escola e as redes de ensino têm a obrigação de garantir oferta de vagas para todas as crianças a partir dos quatro anos de idade.

Art. 4º

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II - **educação infantil** gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

Os pais são responsáveis pela matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade.

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.”

Em relação à **educação infantil**, a lei destaca o desenvolvimento integral da criança como sendo a finalidade desta etapa escolar e dispõe de orientações sobre o processo de avaliação desta faixa etária de alunos.

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.

.....

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.”

Art. 31 A **educação infantil** será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.” (NR)

12 | Plano Nacional de Educação (PNE)

Lei nº 13.005/14

O art. 214 da Constituição Federal prevê um Plano Nacional de Educação que estabeleça diretrizes e metas para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal da educação.

O PNE vigente corresponde a 20 metas traçadas para a educação nacional do país e aponta os objetivos a serem alcançados até o ano de 2024. Ao final do decênio, o Plano será refeito e novas metas e objetivos serão traçados.

A seguir, é apresentada a Meta nº 1 que se refere especificamente à **educação infantil** (por isso, somente os resultados relacionados a essa meta serão apresentados neste trabalho), e é traçado um comparativo entre os relatórios do 1º e do 3º ciclo de monitoramento das metas, com o intuito de analisar o cenário da **educação infantil** no país nos últimos anos.

META 1

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

13 | Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: Biênio 2014 - 2016

Em 2016, foi publicado o Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016, cuja finalidade é verificar a evolução do cumprimento das metas elencadas no Plano. Cabe destacar que

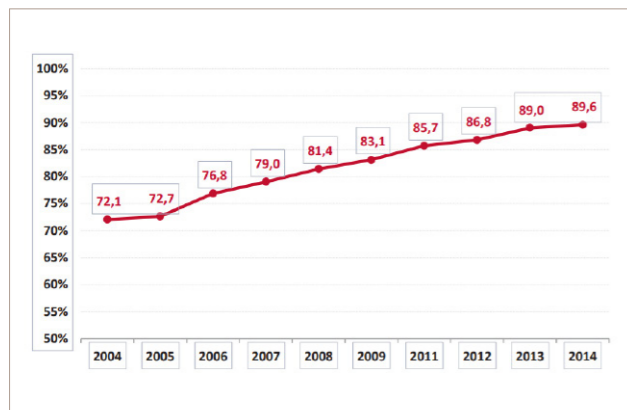
“Para o cálculo dos indicadores, foram utilizados os microdados da Pnad/IBGE, uma vez que essa base de dados apresenta informações sobre as pessoas que frequentam a escola e também sobre as que não frequentam.” (BRASIL, 2016, p.27).

Além disso, é relevante esclarecer que, por se tratar do primeiro ciclo de monitoramento, foi utilizada como parâmetro comparativo

“[...] a série histórica de 2004 a 2014, de forma a permitir uma investigação da trajetória dos indicadores. Para fornecer informações acerca das desigualdades que caracterizam o acesso à EI, os indicadores são desagregados por grandes regiões, unidades da Federação (UFs), local de residência, sexo, raça/cor e renda domiciliar per capita.” (BRASIL, 2016, p.28).

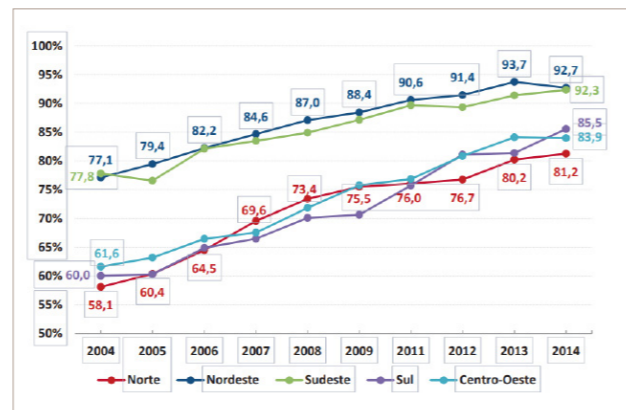
14 | População de quatro e cinco anos que frequenta a escola/creche | Brasil | 2004 - 2014

Percentual da população de quatro e cinco anos de idade que frequentava a escola ou creche



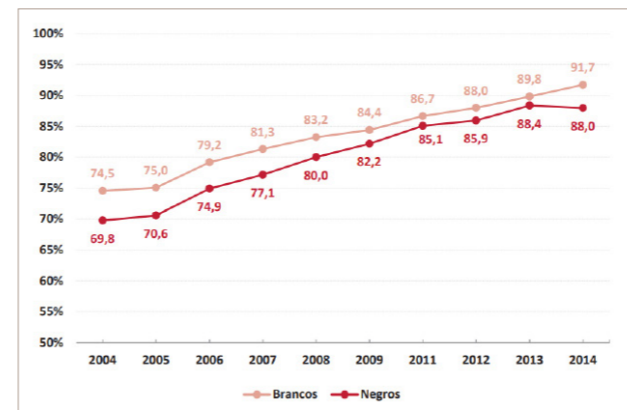
“O percentual das crianças de 4 e 5 anos que frequentavam a escola no Brasil atingiu 89,6% em 2014, último ano da série histórica analisada. Entre 2004 e 2014, o indicador apresentou trajetória ascendente, verificando-se um crescimento continuado, em âmbito nacional, da capacidade de atendimento.” (BRASIL, 2016, p.29).

Percentual da população de quatro e cinco anos de idade que frequentava a escola ou creche, por região



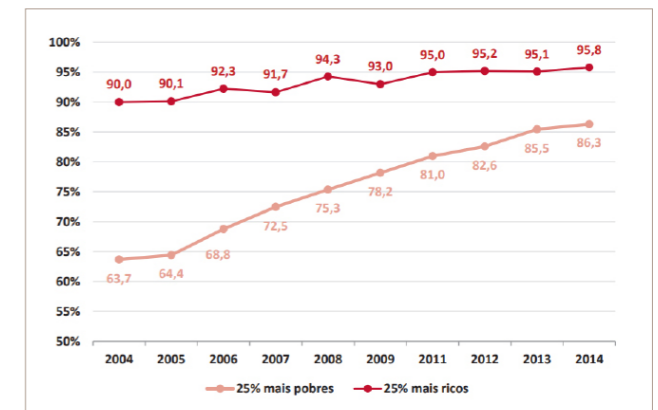
“A trajetória de crescimento do indicador no período de 2004 a 2014 também foi observada em todas as grandes regiões, com tendência de diminuição das diferenças entre estas. [...] Observando-se os dados de 2014 [...] as regiões [que] apresentam maiores desafios [são]: Sul (14,5 p.p.), Centro-Oeste (16,1 p.p.) e Norte (18,8 p.p.).” (BRASIL, 2016, p.29 e 30, grifo nosso).

Percentual da população de quatro e cinco anos de idade que frequentava a escola ou creche, por cor/raça



“A diferença de atendimento às crianças negras comparativamente às crianças brancas vem diminuindo ao longo de todo o período analisado [...]. Já no ano de 2014, verificou-se um novo distanciamento em favor das crianças brancas, registrando um aumento da diferença para 3,7 p.p.” (BRASIL, 2016, p.36, grifo nosso).

Percentual da população de quatro e cinco anos de idade que frequentava a escola ou creche, por renda

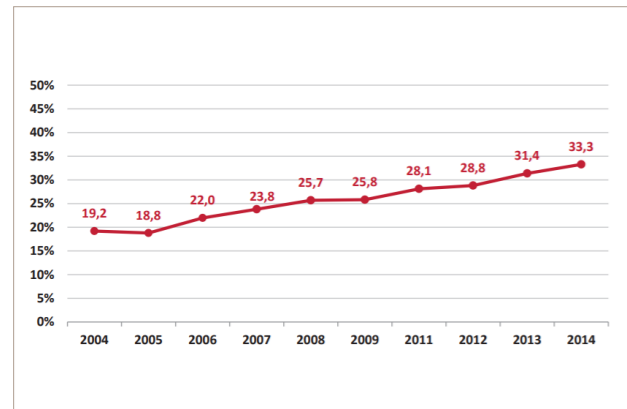


“Compararam-se as crianças pertencentes ao grupo dos 25% mais pobres e ao grupo dos 25% mais ricos. Observou-se crescimento no indicador para os dois grupos, com tendência de diminuição da desigualdade, que, no entanto, ainda persiste. (BRASIL, 2016, p.36, grifo nosso).

Fonte: Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014 - 2016. Gráficos elaborados pela Dired/Inep com base em dados da Pnad/IBGE.

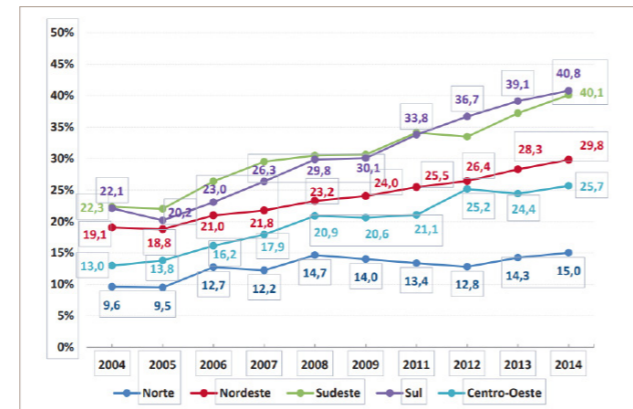
15 | População de zero a três anos que frequenta a escola/creche | Brasil | 2004 - 2014

Percentual da população de zero a três anos de idade que frequentava a escola ou creche



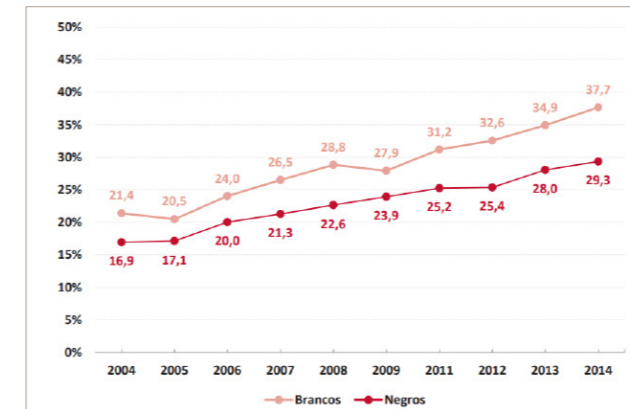
“A Meta 1 também tem como objetivo a ampliação do percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a creche para, ao menos, 50% até 2024. Em 2014, o percentual de crianças nessa faixa etária que frequentava a escola/creche atingiu 33,3%, depois de um período de crescimento contínuo desde 2005 [...]. Contudo, ainda resta uma longa distância para atingir a meta mínima de 50% em 2024 [...]” (BRASIL, 2016, p.37, grifo nosso).

Percentual da população de zero a três anos de idade que frequentava a escola ou creche, por região



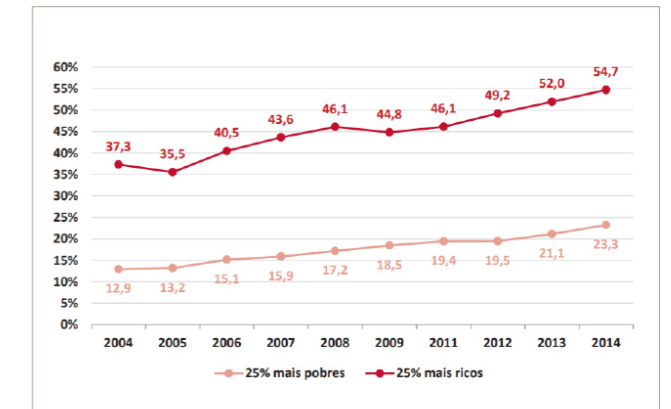
“Entre 2004 e 2014, houve aumento no percentual da população de 0 a 3 anos que frequentava a escola/creche em todas as grandes regiões, apesar de ser registrada uma *tendência de ampliação da desigualdade entre estas [...]*. O maior crescimento no período ocorreu na região Sul (18,7 p.p.), e o menor na região Norte (5,4 p.p.)” (BRASIL, 2016, p.37, grifo nosso).

Percentual da população de zero a três anos de idade que frequentava a escola ou creche, por cor/raça



“A desigualdade no acesso à escola/creche da população de 0 a 3 anos também é percebida considerando as categorias de raça/cor. Uma forma de observar isso é comparar o acesso das crianças negras [...] e das crianças de raça/cor branca. Apesar do grande aumento do atendimento às crianças negras [...], a *diferença no indicador para esse grupo em relação ao de raça/cor branca foi acentuada no período, passando de 4,5 p.p., em 2004, para 8,4 p.p., em 2014.*” (BRASIL, 2016, p.44, grifo nosso).

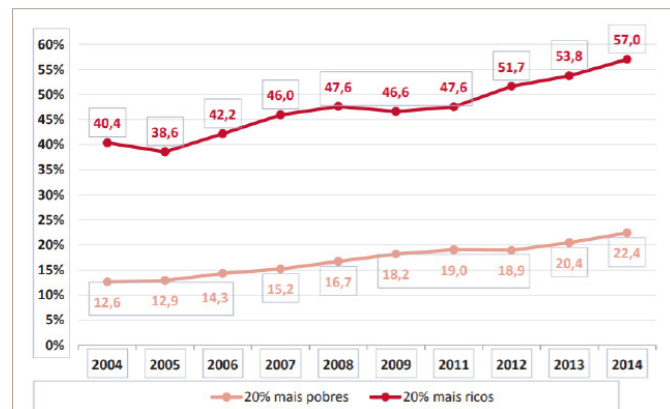
Percentual da população de zero a três anos de idade que frequentava a escola ou creche, por quartis de renda domiciliar per capita



“Inicialmente, comparou-se o acesso das crianças pertencentes ao grupo dos 25% mais pobres e dos 25% mais ricos [...]. Também neste caso, no período de 2004 a 2014, o acesso cresceu tanto para as crianças de 0 a 3 anos de idade pertencentes ao grupo dos 25% mais ricos quanto para as do grupo dos 25% mais pobres. Apesar disso, a *desigualdade cresceu [...]*. Essa *tendência de crescimento no acesso dos dois grupos, mas com aumento da distância entre eles, também foi observada no período de 2012 a 2014.*” (BRASIL, 2016, p.44, grifo nosso).

16 | População de zero a três anos que frequenta a escola/creche | Brasil | 2004 - 2014

Percentual da população de zero a três anos de idade que frequentava a escola ou creche, por quintis de renda domiciliar per capita



“A Meta 1 do PNE trata do acesso das crianças de até 5 anos de idade à EI, dividindo-se em dois grandes objetivos, que são a universalização da pré-escola e a ampliação do acesso à creche. O cenário geral constatado foi de ampliação do acesso à educação nas faixas etárias de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos, mas de manutenção de muitos desafios para o alcance das metas, tanto

A Estratégia 1.2 do PNE define um objetivo adicional à Meta 1, ao estabelecer que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% a diferença entre as taxas de frequência à EI das crianças de até 3 anos oriundas do quintil mais rico e aquelas do quintil mais pobre. Assim como foi observado quando se compararam os quartis, no período de

no que se refere ao indicador para o Brasil quanto para estratos populacionais específicos. [...] O crescimento da taxa de atendimento escolar da população de até 3 anos também ocorreu de maneira contínua de 2005 a 2014. [...] Entretanto, destaca-se que o acesso ainda está muito distante da meta mínima de 50%, até 2024. Esse desafio fica ainda maior quando se observa que o crescimento do indicador, diferentemente do ocorrido para a

2004 a 2014 o acesso cresceu tanto para as crianças de 0 a 3 anos de idade pertencentes ao grupo dos 20% mais ricos quanto para as do grupo dos 20% mais pobres [...]. Contudo, a desigualdade também aumentou. Essa ampliação da distância foi, portanto, na direção oposta ao objetivo da Estratégia 1.2.” (BRASIL, 2016, p.46, grifo nosso).

faixa etária de 4 a 5 anos, ocorreu com uma tendência geral de ampliação das desigualdades de acesso segundo os grupos que foram comparados – fato preocupante que revela a necessidade de políticas específicas. (BRASIL, 2016, p.46 e 47, grifo nosso).

Estratégia 1.2 - Garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à **educação infantil** das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo.

Fonte: Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014 - 2016. Gráficos elaborados pela Dired/Inep com base em dados da Pnad/IBGE.

17 | Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE: 2020

De acordo com a lei do PNE, o INPE é responsável por divulgar, a cada 2 anos, estudos para analisar e acompanhar a evolução e o cumprimento das 20 metas estabelecidas pelo Plano. Em 2020, portanto, foi divulgado o 3º relatório (antecedido de dois primeiros publicados em 2016 e 2018, respectivamente).

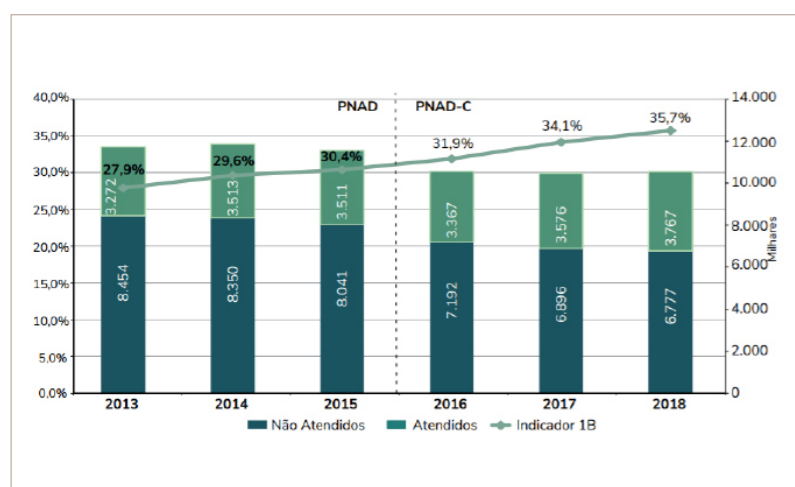
Assim considerando, destaca-se que

“Na **educação infantil**, a cobertura chegou, em 2018, a 36% das crianças de 0 a 3 anos. É preciso incluir ainda cerca de 1,5 milhão de crianças em creche, grande parte delas oriundas de famílias de baixa renda, onde se concentra o maior contingente de crianças não atendidas. O atendimento prioritário pelos municípios às crianças das famílias mais pobres é necessário para reduzir a desigualdade no acesso à creche no Brasil entre os 20% mais pobres e

os 20% mais ricos a um patamar não superior a 10 pontos percentuais (p.p.), como preconiza a Estratégia 1.2 do PNE. Essa desigualdade, em 2018, é de cerca de 25 p.p. A análise tendencial da cobertura de 0 a 3 anos sugere que, até 2024, o Brasil não deve ultrapassar o índice de 45% de cobertura de 0 a 3 anos, ficando aquém do que estabelece a Meta 1 do PNE. Para a faixa etária de 4 a 5 anos, de matrícula obrigatória, a meta de universalização, prevista para 2016, ainda não foi alcançada. Em 2018, apesar de a cobertura ter chegado a 94%, é necessário incluir cerca de 330 mil crianças na pré-escola para se atingir a universalização. Todavia, há uma clara tendência de redução das desigualdades de acesso nessa faixa etária. (BRASIL, 2020, p.6, grifo nosso).

18 | População de zero a três anos que frequenta a escola/creche

Número e percentual da população de zero a três anos de idade que frequentava a escola ou creche - Brasil - 2013 - 2018



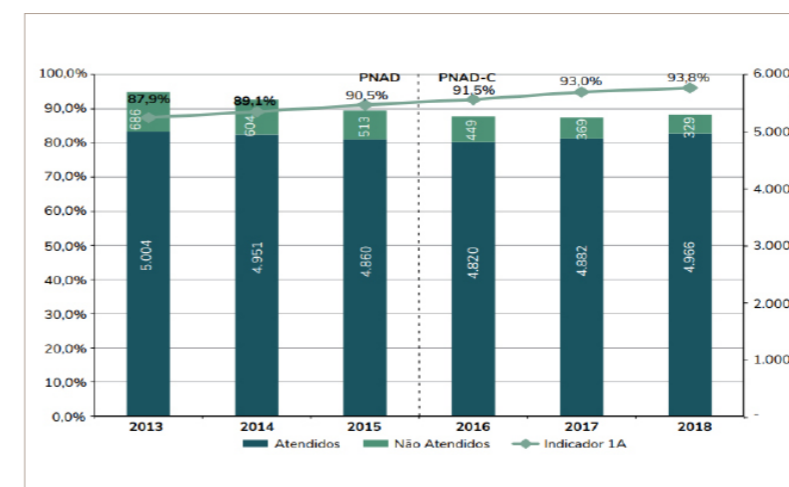
Meta: pelo menos 50% de cobertura desta população até 2024.

20 | Considerações a partir dos dados expostos

Embora o Brasil venha avançando em relação à cobertura da **educação infantil**, é evidente a carência na oferta de vagas, principalmente, para crianças de zero a três anos de idade. Este cenário é ainda mais alarmante por atingir, principalmente, as crianças de renda familiar mais baixa, como aponta Brasil (2020), ao explicar que “O quadro da cobertura da educação infantil

19 | População de quatro e cinco anos que frequenta a escola/creche

Número e percentual da população de quatro e cinco anos de idade que frequentava a escola ou creche - Brasil - 2013 - 2018



Meta: 100% de cobertura até 2016.

de 0 a 3 anos, embora progressivo em relação à Meta 1, sugere a necessidade de políticas para estimular os municípios a atenderem com prioridade, em creche, as crianças do grupo de renda mais baixa, dada a maior demanda desse grupo.” (BRASIL, 2020, p. 21).

Fonte: Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: 2020. Gráficos elaborados pela Direção/Inep com base em dados da PNAD/IBGE (2013-2015) e da PNAD Contínua - IBGE (2016 - 2018).

21 | Leis Municipais | Florianópolis

Com a intenção de avançar na compreensão do ordenamento jurídico que rege o tema da educação no Brasil, avança-se para a esfera municipal citando as principais leis vigentes na cidade de Florianópolis acerca do tema da educação.

22 | Lei nº 7.503/07

Refere-se ao Conselho Municipal de Educação, órgão responsável por elaborar as normas e fiscalizar seu cumprimento, além de deliberar e controlar a aplicação dos recursos destinados à educação municipal.

Art. 1º Ao Conselho Municipal de Educação, compete estimular e propor a formulação da Política de Educação Municipal e zelar pela sua efetivação. (Redação dada pela Lei nº 10.010/2016).

Art. 2º Compete ao Conselho Municipal de Educação:

- I - Elaborar, aprovar e publicar seu Regimento Interno, normatizando o exercício de suas atribuições, condições de funcionamento e constituição de comissões;
- II - Estabelecer normas e medidas para a organização e o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino;
- IV - Acompanhar, avaliar e emitir parecer sobre planos de aplicação dos recursos destinados à educação;
- X - Estimular a participação da comunidade nas discussões referentes às políticas públicas para o Sistema Municipal de Ensino.

23 | Resolução 01/2017

Refere-se exclusivamente ao tema da **educação infantil** em Florianópolis.

Art. 1º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 2º É obrigatória a matrícula de crianças que completam 4 (quatro) anos de idade até o dia 31 de março do ano em que iniciar a frequência na **Educação Infantil**.

Art. 3º A matrícula na **Educação Infantil** em creche, das crianças de até 3 (três) anos de idade, é facultativa às famílias e sua oferta deverá ser ampliada pelo sistema de ensino em consonância com o Plano Municipal de Educação.

Art. 4º A Educação Infantil, composta por creches e pré-escolas caracterizam-se como espaços institucionais não domésticos, ofertada em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulado e supervisionado pelos órgãos competentes do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis.

Art. 6º A Educação Infantil será ofertada em:

- I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade.
- II - Pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Cabe destacar que o capítulo III da resolução dá diretrizes sobre o espaço, as instalações e os equipamentos das instituições de **ensino infantil**.

Art. 21. Os espaços internos e externos deverão respeitar as necessidades e as características das crianças de até 5 (cinco) anos de modo a favorecer suas especificidades etárias, suas diferentes linguagens e suas experiências socioculturais.

Art. 24. A estrutura dos espaços internos das Instituições de **Educação Infantil**, nos termos do artigo 23, deverá garantir a acessibilidade de todas as crianças e ser composta de:

- I - salas referência, exclusivas para as crianças, com a proporção mínima de 1,30m² por criança, [...] com iluminação natural e ventilação direta, em condições de conforto que garantam visibilidade para o ambiente externo, com vidros lisos e, prioritariamente, peitoril de acordo com a altura das crianças garantindo segurança e portas que possibilitem a integração com a área externa;
- II - banheiros para as crianças próximos às salas referência, em quantidade suficiente para o atendimento, sendo que ao menos 1 (um) seja acessível conforme a Norma da ABNT, que disponha de instalações sanitárias completas, adequadas às faixas etárias das crianças atendidas.
- III - mobiliário adequado à faixa etária das crianças, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e dos movimentos amplos;

- IV - equipamentos: livros, brinquedos, jogos, parque e materiais pedagógicos adequados às especificidades da faixa etária, às diferentes linguagens das crianças de acordo com suas necessidades e seus repertórios culturais e em quantidade suficiente;
- V - área de serviço e de alimentação prevendo, cozinha e áreas de apoio [...];
- VI - sala para professores [...];
- VII - espaços para recepção e administração [...];
- VIII - sala para coordenação pedagógica [...];
- IX - banheiros com instalações sanitárias completas e acessíveis para uso exclusivo de adultos;
- X - área de serviço e/ou lavanderia [...];
- XI - depósito de lixo [...];

Art. 25. A instituição que atender crianças de 0 (zero) a 2 (dois) anos de idade deverá dispor de espaço próprio para essa faixa etária, que possua:

- I - ambiente adequado para repouso;
- II - espaço com área livre com piso adequado para movimentação;
- III - mobiliário, equipamentos, material e brinquedos adequados à faixa etária;
- IV - espaço para banho de sol;
- V - banheira e/ou duchas e bancada para troca de fraldas, com lavatório;
- VI - armários/prateleiras para guardar os materiais de higiene de uso individual das crianças.

Art. 26. As áreas externas devem ser ensolaradas e sombreadas, contemplando brinquedos de parque e pisos variados, idealmente prevendo a implantação de área verde, que pode contar com pomar, horta e jardim.



6

Arquitetura Escolar e
Pedagogia

1 | Brincadeira

“Quando uma criança brinca, joga e finge, está criando um outro mundo.

Mais rico, mais belo e muito mais repleto de possibilidades e invenções do que o mundo onde de fato vive.”

Marilena Chaui

Para Brougère (1998, p. 103), “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem.” Partindo desse conceito, e entendendo “[...] a brincadeira como eixo estruturador e estruturante [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 11), o brincar é uma diretriz primordial na elaboração do projeto arquitetônico de uma creche de qualidade. É necessário, portanto, conhecer que tipos de brincadeiras são indicadas para cada grupo etário a fim de propor espaços que atuem como recursos pedagógicos ao despertar o interesse e potencializar as experiências das crianças.

Para os bebês, muito antes da linguagem verbal, há um encontro com seu corpo, com os objetos, com o outro que está à sua volta e com experiências sensoriais, em que explora cheiros, sons, texturas, cores e sabores, sendo estas algumas de suas portas de acesso ao ‘mundo’. [...] É necessário, então, planejar e organizar tempos, espaços, materiais, brinquedos e brincadeiras aos grupos dos bebês, no entanto, esse planejamento e organização não devem se restringir apenas às salas de referência destes, tampouco obstar sua relação com as crianças de outros grupos. Faz-se necessário potencializar os processos de socialização no interior das brincadeiras, experiências e saberes que o encontro com crianças de diferentes idades permite. Para as crianças bem pequenas, a relação de dependência com relação aos adultos vai gradativamente diminuindo. Nessa idade, surgem outras ne-

cessidades que a conduzem para o ato de brincar, especialmente, por meio da imaginação e do faz de conta, que lhe possibilita a realização de seus desejos e de ser o que não é na vida real. Segundo Vigotski (2008), quando a criança começa a brincar de faz de conta, a ação prevalece sobre o significado, as crianças ainda precisam de objetos que comportem a ação real. O ato imaginário, neste sentido, ainda que não esteja ausente na faixa etária anterior, **constrói as bases** para o desenvolvimento dos processos de criação das crianças nessa idade. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 14, grifo do autor).



Citando Fochi et al. (2017, p. 43),

O brincar é uma necessidade humana. Ele ocupa o lugar central do aprendizado das crianças desde o nascimento, isto é, quando estão brincando, as crianças estão construindo as “bases” de toda a sua futura aprendizagem. O brincar é a maneira como as crianças se comunicam, indispensável e fundamental para a nossa formação em todas as etapas de nossa vida. Desde pequenos, por meio do brincar, vamos incorporando noções básicas acerca de si mesmos, dos outros e do mundo, aprendendo a dominar e conhecer as partes do nosso corpo e suas funções, a nos orientarmos no espaço e no tempo, a manipularmos, construirmos e estabelecermos relações com os outros.”

2 | Autonomia

“É essencial que a criança descubra por ela mesma. Se lhe ajudamos a solucionar todas as suas tarefas, lhe tiramos o mais importante para o seu desenvolvimento mental. A criança que consegue algo por meio de experimentos autônomos adquire conhecimentos completamente distintos dos de uma criança a qual é oferecida previamente a solução.”

Emmi Pikler

Entende-se que o trabalho na educação infantil é, sobretudo, um trabalho na formação humana, e não se forma pessoas humanamente sensíveis, emancipadas e não tuteladas se elas não tiverem autonomia. Autonomia é não ser soberano e nem dependente. Autonomia implica o coletivo, pois é exercida junto com o outro. Autonomia é um lugar da não subjugação, da não subalternização, da não padronização e, ao mesmo tempo, é um lugar coletivo, é a intersecção entre o coletivo e o particular, porque a escola deve ser coletiva, mas não padronizada. Desenvolver a autonomia nas crianças significa entender, considerar e garantir a particularidade de cada grupo e de cada faixa etária.

Partindo desse entendimento,

Cabe aqui salientar que a atividade autônoma permite à criança seguir seu próprio ritmo, sua curiosidade, explorar e experimentar a autonomia. Um dos principais objetivos da educação dos pequenos é “[...] favorecer e facilitar a progressiva aquisição de sua autonomia, para que chegue a ser autônomo como pessoa, que possa ser, fazer e decidir por si mesmo”. Considerando essa perspectiva que reforça o dever da educação em

tornar os pequenos seres autônomos, 'é necessário que comecemos por respeitar a sua atividade autônoma, sua liberdade de movimentos, seu processo evolutivo, partindo claramente da ideia de uma criança competente desde o nascimento'. (FABRÉS, 2011, p. 56 *apud* FOCHI et al., 2017, p. 44).

3 | Arquitetura escolar e pedagogia

“A pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez, consolida a pedagogia.”
Ana Lúcia Goulart de Faria

O pedagogo italiano Loris Malaguzzi pautou sua abordagem pedagógica a partir da compreensão de que o ambiente construído atua como um terceiro educador, juntamente com o professor e a criança. Em consonância com o conceito defendido pelo pedagogo, Kowaltowski (2011, p. 4), destaca que

O tema da educação carrega tal importância que excede o seu alcance pedagógico e formador de cidadãos, constituindo objeto de estudo e intervenções para todas as áreas do conhecimento. Como fundamento e alicerce da sociedade, é um mote também para os arquitetos, que tratam de materializar os ambientes para o seu desenvolvimento.

Apesar disso, a arquitetura escolar, em sua grande maioria, ainda não é pensada em conjunto com os educadores, os alunos e com a comunidade onde ela está inserida e “Isso coloca em cheque a qualidade da educação brasileira em todos os seus aspectos [...]” (KOWALTOWSKI, 2011, p. 4).

A relação entre a arquitetura escolar, as propostas pedagógicas e as metodologias de ensino deve ser estreita e entendi-

da como fundamental indo além dos aspectos perceptíveis e visíveis da edificação. (KOWALTOWSKI, 2011).

Outros parâmetros são igualmente centrais, apoiados nas vivências e usos nesses ambientes, como funcionalidade, usabilidade, identidades com a pedagogia – nas teorias e práticas – e com a cultura, conforto ambiental, equipamentos, mobiliário e características construtivas, de implantação, de instalações e infraestrutura. (KOWALTOWSKI, 2011, p. 5).

Partindo da compreensão de que a qualidade do ensino, do aprendizado e das relações com o lugar e com o território é diretamente influenciada pelo espaço construído, a autora destaca que

Cabe ao arquiteto entender a complexidade dos conteúdos e ações pedagógicas e sociais, assumindo papel de intérprete competente, para projetar ambientes escolares sensíveis às demandas educacionais e sociais, com méritos necessários para qualificá-los, bem como a escola, como instituição e como arquitetura. (KOWALTOWSKI, 2011, p. 5).

É necessário, além disso, que o arquiteto conheça as metodologias pedagógicas e as atividades que elas desenvolvem, uma vez que o projeto arquitetônico é capaz de influenciar (ou definir) o conceito de ensino da escola. A partir das atividades que serão desenvolvidas é definido o programa de necessidades da edificação escolar. (KOWALTOWSKI, 2011).

Sob essa perspectiva, é relevante destacar que desde o início dos anos 2000 vem aumentando o número de bebês atendidos em espaços coletivos de educação, sinalizando a busca pela efetivação do direito das crianças serem atendidas em creches, e evidenciando a importância de discutir o tema

sob o ponto de vista da formação dos professores que atuam nesses espaços.

Por ser uma dinâmica educacional recente, ainda há muito a ser estudado e discutido sobre o tema da educação das crianças na coletividade. Já foi constatado, no entanto, que

[...] muitos daqueles saberes da tradição pedagógica não atendem às necessidades dos bebês e das crianças bem pequenas na creche, tampouco, dos professores. A docência na creche é uma profissão que está por ser inventada.. (FOCHI et al., 2017, p. 36).



Esse cenário permite/estimula que seja proposta uma organização do cotidiano da creche pautada no acolhimento dos bebês ao entender que a “[...] intimidade e reciprocidade do adulto com o bebê têm um valor profundo no desenvolvimento integral da criança.” (FOCHI et al., 2017, p. 37).

Tal compreensão pressupõe que o adulto tenha muita consciência sobre as suas intervenções e entenda o bebê como sujeito ativo capaz de decidir como interagir com os espaços, com os brinquedos e com os adultos e crianças que o cercam. As intervenções diretas feitas pelos adultos não aceleram o desenvolvimento dos bebês e “[...] caso acelerasse, não representaria nenhuma vantagem para sua vida nem para seu desenvolvimento.” (FALK, 2011, p. 19 *apud* FOCHI et al., 2017, p. 37).

De acordo com Fochi *et al.* (2017), a criança que executa atividades pautadas na sua liberdade de escolha e de movimento (que brinca, corre, pula, sobe em árvores, etc.), machuca-se menos e sofre menos fraturas que uma criança superprotegida.

[...] a criança que pode mover-se com liberdade e sem restrições é mais prudente, já que aprendeu a melhor maneira de cair; enquanto que a criança superprotegida e que se move com limitações tem mais riscos de acidentes porque lhe faltam experiências e desconhece suas próprias capacidades e seus limites. (FALK, 2011, p.18 *apud* FOCHI *et al.*, 2017, p. 37).

É importante ressaltar que há um paradoxo referente às potências e impotências dos bebês, pois ao mesmo tempo em que eles são absolutamente capazes de decidir como se comportar em relação ao espaço e às pessoas com as quais dividem esse espaço, eles precisam que um adulto crie contextos onde eles possam agir de forma autônoma. (FOCHI *et al.*, 2017).

Cuidar e educar um bebê refere-se desde a maneira como ele é segurado no colo, até a forma como ele é alimentado, e todos os gestos e ações devem ser feitos com carinho, calma e paciência. Além disso, é importante que o adulto peça o consentimento da criança nos momentos referentes à alimentação, ao banho, à troca de fraldas, ao sono. Todas essas ações devem respeitar o tempo e a vontade da criança, evidenciando assim, a compreensão do bebê como um sujeito. (FOCHI *et al.*, 2017).

Avançando para o conceito de atividade autônoma, Fochi *et al.* (2017), o entende como sendo as ações que a criança faz de

maneira livre e espontânea, pautadas somente no seu próprio desejo. A essas ações soma-se o conceito de movimento livre, por meio do qual a criança conhece seu corpo, suas capacidades e seus limites, e com isso, desenvolve a noção de confiança em si mesma. “Nessa perspectiva, as crianças movimentam-se livremente, brincam com tranquilidade, aproveitando os espaços e os materiais, descobrindo a si mesmas e aos demais.” (FOCHI *et al.*, 2017, p. 39).



Os adultos que acompanham a criança devem confiar que ela tem capacidade de descobrir o espaço e seu corpo em relação ao contexto em que está inserida. Confiar significa permitir que a criança vá

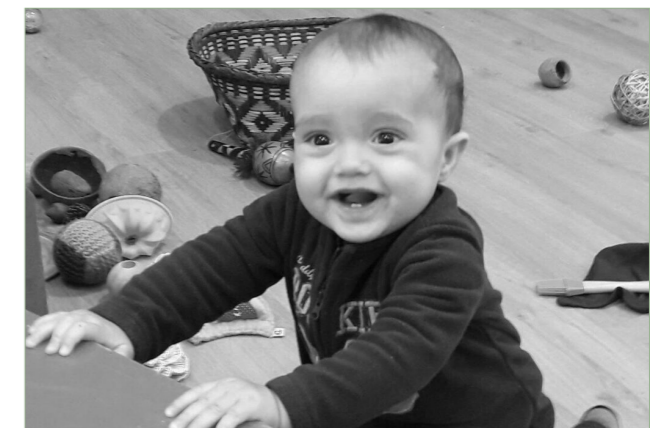
[...] descobrindo as possibilidades do seu corpo e os mecanismos para alcançar seus desejos. Nesse sentido, a construção da autonomia da criança depende da atitude do adulto. (FOCHI *et al.*, 2017, p. 40).

Ou seja, o adulto atua na organização e configuração do espaço físico para que a criança tenha as condições externas necessárias para agir de maneira espontânea e autônoma. É importante ressaltar que o adulto sempre deve permanecer no campo de visão da criança, sem intervenção direta, para

que ela se sinta segura e encorajada a agir livremente. (FOCHI *et al.*, 2017).

É preciso, portanto, pensar a criança em sua inteireza, compreendendo que seu desenvolvimento está relacionado com o espaço e com o olhar de quem cuida dela. (FOCHI *et al.*, 2017). A partir disso, compreende-se que

Quando o espaço é pensado para a criança, ela constrói repertórios motores que se lembrará mais tarde e de acordo com a sua maturidade, não necessitando de intervenção direta e nem de estímulo, pois o próprio meio a estimula. Ao organizar esses espaços, o cuidador está ofertando uma variedade de aprendizados e conquistas para essa criança. Deixando ela desenvolver por si só sua autonomia. (FOCHI *et al.*, 2017, p. 40).



Assim sendo, chega-se ao conceito de atividades de atenção pessoal que se referem à alimentação, ao descanso e à higiene das crianças e que devem ser entendidas como momentos de grande aprendizagem, pois “A mão do adulto é para a criança uma fonte importante de experiência.” (TARDOS, 1992, p. 19 *apud* FOCHI *et al.*, 2017, p. 41).

Convém salientar a importância da participação da criança nas atividades relacionadas ao cuidado com seu corpo, e por

isso, os cuidadores/educadores devem “[...] tratar a criança não como um objeto, mas como um ser humano vivo, assim como devem aceitar a ideia de cooperar com a criança.” (HEVESI, 2011, p. 86 *apud* FOCHI *et al.*, 2017, p. 41).

Por fim, fala-se sobre o conceito de acolhimento, compreendido como sendo um cuidado que educa. O colo, o abraço, o toque, a forma como a criança é segurada durante o banho e a troca de fraldas são ações que se refletem na forma como a criança constitui-se como sujeito e a ajudam a desenvolver confiança nos seus parceiros sociais. Cuidar da criança com acolhimento revela um respeito profundo com a primeiríssima infância.

4 | A arquitetura associada às ações pedagógicas da educação infantil

“A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se a partir do fluir da vida e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído.”

Agustín Escolano

Estudiosos da pedagogia da infância referem-se às instituições de educação infantil como ‘lugares de cuidado e educação’, e defendem que há diferença entre os conceitos de *lugar* e de *espaço*.

O *espaço* refere-se à edificação, ao construído, à infraestrutura. Já o *lugar* refere-se à edificação a partir das relações e interações que ocorrem nele.

Para a criança, o *espaço* é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o *espaço* é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse *lugar* onde ela pode ir para olhar, ler, pensar. O *espaço* é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor. (BEZERRA, 2013, p. 72).



Avançando nessa concepção, destacam-se os conceitos de *lugar para a criança* e *lugar da criança*. O *lugar para a criança* é um *lugar/espaço* projetado e criado por adultos, um *lugar* arquitetado. Já o *lugar da criança*

“É um *espaço* ao qual elas atribuem significados através das experiências em um certo *espaço*, ou seja, este *lugar* é vivo. Deste modo, pode-se considerar a creche como um *lugar para criança*, pois foi pensada e projetada *para as crianças*, ou seja, pode-se considerar a creche como um *lugar para criança* para viver intensamente a infância. Todavia na medida em que as crianças atribuem significado aos *espaços* da creche, ele torna-se significativo de experiências para elas, e por isso, tais *espaços* constituem-se como *lugares das crianças*. (RASMUSSEN, 2004 *apud* BEZERRA, 2013, p. 72).

É a partir dessa compreensão que os *espaços* atuam como *terceiro educador*, pois

[...] o *espaço* na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, mas é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática pedagógica. É durante este movimento que o *espaço* planejado toma a função de educador, favorecendo às crianças o encontro com seus pares, a escolha com os diferentes materiais dispostos, a brincadeira, dando-lhes autonomia e liberdade. (HORN, 2004, p. 37 *apud* BEZERRA, 2013, p. 73).

A partir disso, entende-se que as concepções que se têm da educação infantil e das crianças definem as configurações dos *espaços* das instituições de educação infantil, principalmente as das creches.

A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas. Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil. (BARBOSA, 2006, p. 122 *apud* BEZERRA, 2013, p. 73).

Pensar sobre os *espaços* da educação infantil exige reflexão sobre as suas funções e intencionalidades a partir da maneira como eles são projetados, planejados e organizados. Essa reflexão é necessária para superar o modelo disciplinador e

escolarizante de organização dos espaços com formato de “escola”. De acordo com Rocha (1998),

Enquanto a escola se coloca como *espaço* privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula, a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas no *espaço* de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que entra na escola). (ROCHA, 1998, p. 60 *apud* BEZERRA, 2013, p. 70 e 71).



Partindo desse entendimento, fica evidente que

Pensar em uma arquitetura/*espaço* de educação para as crianças pequenas requer refletir sobre um *espaço* qualificado e transformado que vai além da estrutura física, na medida em que se tornam *lugares*. *Lugares* para brincar, subir, correr, pular, imaginar, fantasiar, cantar, dançar, enfim, *lugares* das crianças viverem intensamente a infância. *Lugares* de cuidado e educação da primeira infância, que expressam os sujeitos (profissionais e

crianças) que vivem e convivem diariamente por mais de 10 horas, dando “vida” a estrutura material fria, na medida em que se modificam em “*lugar* de alegria, de medo, de segurança, de curiosidade, de descoberta,” um *lugar* de encontro e interação entre as crianças pequenas, mas que também pode se constituir como *lugar* de vigilância e controle. (BEZERRA, 2013, p. 71, grifos da autora).

5 | Relação bidirecional entre a pessoa e o ambiente

“O arquiteto deve buscar formas e elementos que estimulem a relação homem/ambiente. O espaço projetado pode trazer a sensação de conforto, segurança, ou imprimir uma característica de ambiente social e coletivo ou individual e íntimo. Pela vivência com os diversos espaços construídos, o homem soma suas experiências individuais e aprende a conviver com o que a arquitetura lhe oferece.”

Doris Kowaltowski

Pesquisas na área da psicologia apontam como o arranjo espacial contribui para as interações das crianças pequenas, tanto entre si como com as professoras.

Com a intenção de reforçar essa tese, citam-se as conclusões de pesquisas que analisaram, em instituições educativas, os espaços da sala de referência, sua organização (disposição e distribuição de móveis e equipamentos), e a ocupação do espaço pelas crianças. Os estudos em questão baseiam-se

[...] no que Legendre (1986) denominou de os arranjos espaciais, e podem favorecer ou di-

ficultar a ocorrência de interações entre coetâneos ou entre crianças e adultos. Estes podem ser descritos em três modelos: 1 - Arranjo semiaberto - é caracterizado por zonas circunscritas delimitadas por pelo menos três lados; 2 - Arranjo aberto - é marcado por um grande espaço central vazio, consequentemente com ausência de zonas circunscritas; 3 - Arranjo fechado - há presença de obstáculos físicos dividindo o local em duas ou mais áreas, impedindo a visão geral da sala. (BEZERRA, 2013, p. 74).

Os resultados das pesquisas destacam que o arranjo fechado não é recomendado, pois

[...] devido ao comportamento de apego é frequente a busca pela criança de proximidade física e/ou visual com o adulto que dela cuida. Desta maneira, é necessário que os elementos utilizados para estruturar uma zona circunscrita sejam baixos o suficiente para permitirem às crianças um fácil contato visual com os adultos, pois elas tendem a não permanecer em áreas fora do contato visual com a educadora. Isto é observado no arranjo fechado, onde as crianças evitam permanecer em áreas, inclusive em uma zona circunscrita, onde não é possível ver as educadoras. No arranjo aberto as interações são raras, as quais tendem a permanecer em volta do adulto, porém ocorrendo pouca interação com o mesmo. Afora esta tendência, as crianças se espalham pela sala, com deslocamentos frequentes. (CARVALHO e PANDOVANI, 2000, p. 447, *apud* BEZERRA, 2013, p. 74).

Deste modo, o arranjo espacial semiaberto (conforme mostrado na imagem a seguir), é o considerado mais indicado para as salas de referência das creches, pois

[...] favorece a promoção e manutenção das interações entre as crianças pequenas, fornece

proteção e privacidade e favorece à criança focalizar sua atenção tanto na atividade que está sendo desenvolvida bem como no comportamento do parceiro. (CARVALHO; RUBIANO, 2001, p. 121, *apud* BEZERRA, 2013, p. 74 e 75).



Para desenvolver o projeto arquitetônico de uma creche de qualidade, é necessário compreender como as crianças se comportam quando estão nesse espaço, como se relacionam com as outras crianças e com seus professores/cuidadores, e como o espaço construído influencia essas dinâmicas.

6 | Como as crianças se comportam e o que as estimulam no espaço físico da creche



- Uma coisa que sempre faz falta nas creches são ateliês abertos. Um espaço para ter uma mesa bem grande, uma pia grande (que podem ser feitas de cimento, não precisam ser de mármore), lugar para as crianças terem contato com água,

lugar para guardar as coisas.

- Ateliê a céu aberto para brincar com tinta e um espaço para guardar os utensílios usados externamente (tinta, pincel, argila, terra, brinquedos, baldinhos, potinhos).

- Quando não existe um espaço assim, as crianças precisam brincar com esses materiais dentro das salas de aula e isso resulta em muita restrição, pois é trabalhoso para as professoras e faz muita sujeira.



- A brincadeira é uma atividade essencial nas creches e todos os espaços têm que propiciar isso.
- É preciso haver interações entre as crianças de diferentes idades, porque criança aprende com

criança. Há creches onde duas salas de aula compartilham o mesmo banheiro, por exemplo. Salas com portas comuns também estimulam a interação entre as crianças. Salas segregadas são muito ruins.

- Nunca se discute o espaço destinado aos adultos que trabalham nas instituições de ensino infantil. É importante pensar em espaços onde eles possam descansar. Sofás nas salas dos professores já resolveria essa questão



- É muito comum encontrar os bebês em cantinhos, dentro de armários, atrás de cortinas e eles não querem ser encontrados.
- As crianças gostam de subir, descer, entrar, mas quase sempre os espaços são muito planos e sem

nichos. Algumas professoras resolvem isso com caixas, redes e tendas (feitas com panos de TNT), pendurados a partir do teto.

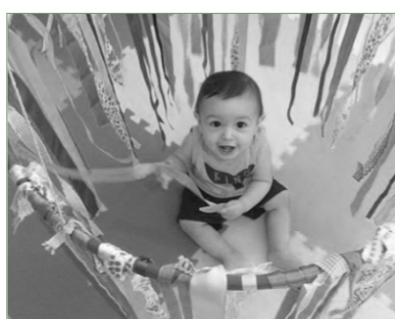
- Espaço para as crianças apreciarem a chuva.
- Solário compartilhado.
- Prateleiras e janelas baixas.



- É importante ter pequenos desníveis que os bebês possam subir e descer sem que isso cause qualquer tipo de perigo para eles.

- Alguns ambientes da creche devem ter meia-porta (quando é possível abrir a porta só do meio para cima ou para baixo).
- As crianças podem abrir só a parte de baixo e passar por ela. Isso já se torna mais um recur-

so de brincadeira. Se elas abrirem só a parte de cima, podem bater com a cabeça. Tudo bem, é um recurso de instrução, porque elas vão aprendendo que se levantarem vão bater com a cabeça. Ela vão aprendendo a se cuidar.



- Biblioteca, brinquedoteca, sala de tv, podem ser em um mesmo ambiente. Deve ter um palco pequeno para quando tiver apresentação de teatro.

- Os refeitórios devem ter mesas baixas, buffet baixo para as crianças aprenderem a se servir, a não estragar alimento, a não deixar comida no prato, a repetir mas não jogar comida fora.

- O momento da alimentação é um momento que explora muito a autonomia das crianças.



- Quando as crianças vão brincar ao ar livre, é preciso levar para o pátio os brinquedos, as mesinhas da sala, os baldinhos, os materiais e tudo isso é muito trabalhoso. Por isso, o ideal é ter um espaço externo para brincar e também para guardar os materiais das brincadeiras externas que usam água e fazem “sujeira”.

- Quando tem um armário externo as próprias crianças já limpam e guardam os brinquedos depois de usá-los e antes de entrar na sala de aula interna. Isso estimula a sensação de que todos são responsáveis pelas áreas externas e de que os espaços são de uso coletivo e também de cuidado coletivo.

- É bom também porque mantêm separados os brinquedos usados dentro da sala e os usados fora.



- Criança ama água. Sempre deveria haver uma pia coletiva para elas colocarem brinquedos pra boiar, por exemplo. Além disso, falta nas creches chuveiro externo e pontos de mangueiras para as crianças se molharem e poderem molhar as plantas.
- As crianças precisam ter areia pra brincar.

- As crianças precisam ter uma sala de refeição que é onde elas chegam, encontram as professoras, podem descansar, é a sala de refeição do grupo, da turma. Com exceção dessa sala, todos os outros ambientes da creche devem ser coletivos, inclusive para os professores e funcionários.

- Os ambientes devem ser integrados e separados ao mesmo tempo. Por exemplo: salas que desemboquem num solário usado por todos, salas que desemboquem em áreas comuns, em um pátio aberto.



- Não se trabalha mais com salas só com caminhas. Trabalha-se com a ideia de que deve haver um local para descanso dentro da sala de referência, porque a rotina de sono obrigatório, quando todas as crianças devem dormir ao mesmo tempo, já não é mais aplicada. Por isso, a sala precisa ter um espaço de recolhimento

onde a criança possa ficar sozinha ou dormir quando quiser.

- Uma configuração espacial circular, com área central comum para onde todas as salas se abrem, é o tipo ideal de edificação para uma creche e é ótimo, principalmente para os bebês, porque o convívio entre as crianças de diferentes idades é fundamental nesse período.



- É fundamental ter um espaço na creche para guardar os materiais das brincadeiras (panos, papéis, caixas), pois eles são preciosidades no trabalho com as crianças pequenas.
- Esse espaço, porém, não deve ser um tipo de depósito. Esse espaço deve ser um local de uso coletivo que todos os professores podem

acessar a qualquer momento (mas as crianças não). Os professores levam os materiais para as salas e então as crianças têm acesso a eles.

7 | Principais atividades desenvolvidas e serviços prestados na creche | Divisão por faixa etária



Brincadeiras para bebês

(0 a 1 ano e 11 meses)

- Manipular e brincar com diferentes objetos que promovam ações como: entrar, sair, empilhar, derrubar, bater, puxar, empurrar, colocar, tirar, balançar.
- Brincar com materiais que provoquem o deslocamento e a ampliação dos seus movimentos.
- Explorar diferentes ambientes e elementos da natureza, como areia, água, pedrinhas, folhas, plantas, árvores, pássaros.
- Brincar na água.
- Instigar a curiosidade por meio de cenários lúdicos.



Brincadeiras para crianças pequenas

(2 anos e 11 meses a 3 anos e 11 meses)

- Brincar de faz de conta (os professores/cuidadores devem organizar espaços estruturados que permitam esse tipo de brincadeira).
- Organizar espaços semiestruturados nas áreas externas que possam servir de cenários para diferentes enredos.
- Brincar na água.
- Instigar a curiosidade por meio de cenários lúdicos.



Cuidados para bebês

(0 a 1 ano e 11 meses)

- Troca de fraldas.
- Banho.
- Alimentação (mamadeiras).
- Sono.
- Descanso.
- Sol.



Cuidados para crianças pequenas

(2 anos e 11 meses a 3 anos e 11 meses)

Acompanhar as crianças em ações como:

- Higiene (lavar as mãos, tomar banho, arrumar os cabelos, passar protetor solar).
- Alimentação (café da manhã, almoço, lanche).
- Sol.

