



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

PATRÍCIA SEGATTI MARTINS

**ESPAÇOS PEDAGÓGICOS:
SENTIDOS E SIGNIFICÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL**

ERECHIM/RS

2021

PATRÍCIA SEGATTI MARTINS

**ESPAÇOS PEDAGÓGICOS:
SENTIDOS E SIGNIFICÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Silvia Cristofoli

ERECHIM/RS

2021

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Martins, Patrícia Segatti
Espaços Pedagógicos:: Sentidos e Significância na
Educação Infantil em Tempo Integral / Patrícia Segatti
Martins. -- 2021.
210 f.

Orientadora: Professora Dra. Maria Sílvia Cristofoli

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim, RS, 2021.

1. Espaços pedagógicos. 2. Educação Infantil. 3.
Tempo integral. I. Cristofoli, Maria Sílvia, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

PATRÍCIA SEGATTI MARTINS

ESPAÇOS PEDAGÓGICOS:

SENTIDOS E SIGNIFICÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL

Dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 24 de fevereiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Maria Silvia Cristofoli (Orientadora/UFFS)

Profa. Dra. Adriana Salete Loss (membro interno/UFFS)

Profa. Dra. Nauíra Zanardo Zanin (membro externo/UFFS)

Profa. Dra. Sandra Simone Hopner Pierozan (membro suplente/UFFS)

Dedico essa minha experiência acadêmica, uma vivência significativa e extremamente realizadora, a todas as crianças que frequentam a educação infantil em tempo integral, sujeitos ativos e protagonistas da ação educativa.

Que essas infâncias, sejam sempre olhadas atentamente, com respeito, responsabilidade e sensibilidade.

Que os espaços escolares sejam realmente pedagógicos, onde essa criança, que ali está, possa sim, desenvolver-se integralmente no e com o espaço.

AGRADECIMENTOS



Não há palavras suficientes para expressar esse sentimento de gratidão por essa etapa da minha vida. Uma etapa desejada desde 2002... O sonho do mestrado, torna-se realidade com muitas aprendizagens, vivências, construções, mudanças, percausos e superação.

Primeiramente, ao Bernardo e ao Rodrigo, todo o meu amor, por compreenderem e suportarem a minha ausência física e por vezes emocional. Vocês foram a minha força e o suporte necessário... Bernardo, tudo o que faço é por você!

A minha família, meus pais, Gentil e Líria, e meus irmãos, Laise e Gabriel, que sempre incentivaram, impulsionando, ajudando e reforçando de que conseguiria... que eu seria capaz.

Aos meus colegas de Mestrado da turma 2018/2, pelas belas contribuições, pela troca de experiências e ideias, assim fomos nos construindo e reconstruindo coletivamente. Pelos risos, chimarrão, parceria... Aqui em especial, a minha colega e amiga, Taise Morgana Presotto, que foi a “culpada” por eu ter me inscrito para a seleção do Mestrado e a minha colega de orientação, Rosemara Ferreira de Melo Mota, por ouvir-me e apoiar-me. Choramos juntas, mas também rimos juntas... e seremos mestras juntas...

Aos professores da UFFS, que não mediram esforços para fazer o seu melhor e assim, mediar a nossa formação, orientando, conduzindo e permitindo a reflexão. Neste tempo, nem tudo foi espetacular, mas compreendi que a expressão do Professor Thiago Ingrassia Pereira era verdadeira: “Até o que é ruim, serve para alguma coisa”. Para não fazermos igual.

À Professora Maria Silva Cristofoli, minha orientadora nesta jornada. Foram muitos momentos vividos, dificuldades pessoais e profissionais fizeram parte da nossa caminhada, que possibilitaram outros aprendizados além dos acadêmicos.

Aprendi que a paciência é necessária, que mudanças são saudáveis, que nem sempre temos o controle das situações e que tudo tem o tempo certo para acontecer.

Às professoras Adriana Salete Loss, Nauíra Zanardo Zanin e Sandra Simone Hopner Pierozan que prontamente aceitaram o convite e compuseram a banca de qualificação e de defesa, pela imensurável ajuda neste processo produtivo.

À UFFS que tão bem me acolheu e fez valer a significação de universidade pública, gratuita e de qualidade. Posso dizer que hoje sou muito melhor do que quando entrei.

Aos profissionais, meus colegas do funcionalismo público municipal, que prontamente, dispuseram-se a participar na realização da pesquisa, não poupando esforços e contribuindo lindamente com suas experiências, teorias e práticas.

Enfim, ao novo tempo em que estamos aprendendo a viver. Um tempo de isolamento, de relações distantes, de sorrisos escondidos por trás das máscaras e olhares reveladores... mas um tempo de aprendizado, de luta, de sobrevivência...

NOVO TEMPO

(Elba Ramalho, Ivan Lins)

No novo tempo
Apesar dos castigos
Estamos crescidos
Estamos atentos
Estamos mais vivos
Pra nos socorrer

No novo tempo
Apesar dos perigos
Da força mais bruta
Da noite que assusta
Estamos na luta
Pra sobreviver

Pra que nossa esperança
Seja mais que a vingança
Seja sempre um caminho
Que se deixa de herança

No novo tempo
Apesar dos castigos
De toda fadiga
De toda injustiça
Estamos na briga
Pra nos socorrer

No novo tempo
Apesar dos perigos
De todos pecados
De todos enganos
Estamos marcados
Pra sobreviver

Pra que nossa esperança
Seja mais que a vingança
Seja sempre um caminho
Que se deixa de herança...

No novo tempo
Apesar dos castigos
Estamos em cena
Estamos nas ruas
Quebrando as algemas
Pra nos socorrer

No novo tempo
Apesar dos perigos
A gente se encontra
Cantando na praça
Fazendo pirraça

Pra sobreviver

Pra que nossa esperança
Seja mais que a vingança
Seja sempre um caminho
Que se deixa de herança...

RESUMO

Os Espaços Pedagógicos na Educação Infantil em Tempo Integral é uma temática oriunda dos desassossegos vividos profissionalmente. Mas muito além das inquietações está a proposta de uma política pública governamental de oferta desta modalidade de ensino, em seus aspectos qualitativos, quantitativos, de qualidade, de adequação e contextualização. Por meio da temática dos Espaços Pedagógicos na Educação Infantil em Tempo Integral, a problematização deu-se a partir dos espaços existentes escolas do Sistema Municipal de Educação de Erechim, quais seriam os sentidos e sua significância e se há relação dos mesmos com a qualidade educativa. O objetivo geral desta pesquisa foi identificar, caracterizar e problematizar como os espaços escolares da Educação Infantil em tempo integral do Sistema Municipal de Ensino de Erechim estão constituídos e como colaboram na qualidade do processo educativo. Para tanto, especificamente, foi necessário: produzir um levantamento detalhado das escolas de Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação, que ofertam matrículas em tempo integral, observando e identificando a importância dos espaços escolares como otimizadores da qualidade do processo educativo; apreciar e referenciar documentos pedagógicos, legais e normativas no que refere-se aos espaços escolares para embasar a análise comparativa; identificar, por meio das experiências cotidianas dos professores da educação infantil, os sentidos e a significância do espaço escolar nas ações pedagógicas na educação em tempo integral; elaborar diagnóstico dos espaços escolares das escolas municipais de Educação Infantil do Município de Erechim que oferecem tempo integral e apresentar à Secretaria Municipal de Educação relatório da situação dos espaços escolares, elaborado a partir do diagnóstico realizado e dos aspectos identificados, apontando eventuais dificuldades e possibilidades de adequações necessárias para o funcionamento adequado da educação infantil em tempo integral. A pesquisa foi de cunho social e qualitativo, sendo descritiva-analítica, utilizou-se como instrumentos visitas às escolas, apreciação e análise documental, registros fotográficos e de áudios com professores da gestão e docentes. As falas dos professores fundamentam a análise. Teóricos como Anísio Teixeira, Lina I. Forneiro, Miguel A. Zabalza, Antonio V. Frago, Agustín Escolano,

Maria da Graça S. Horn, Doris K. Kowaltowski, Mayumi Souza Lima, Lella Gandini, leis, resoluções, pareceres, documentos governamentais colaborarão com a análise. O educar e o cuidar, eixos nortadores da educação infantil, serão analisados nos espaços pedagógicos disponíveis. Com a atualidade em tempos de Pandemia, foi necessário identificar as possibilidades e fragilidades dos espaços com o retorno das aulas presenciais. O retorno à Secretaria Municipal de Educação, será realizada através de relatório com as descrições, análises e fundamentação.

Palavras-chave: Educação Infantil. Espaços Escolares. Tempo Integral. Sentidos. Significância.

RESUMEN

Los espacios pedagógicos en la educación infantil es un tema derivado del malestar vivido profesionalmente. Pero mucho más allá de las preocupaciones está la propuesta de una política pública gubernamental para ofrecer este tipo de enseñanza, en sus aspectos cualitativos, cuantitativos, de calidad, adecuación y contextual. A través de la temática de los Espacios Pedagógicos en la Educación Infantil a Tiempo Completo, se llevó a cabo la problematización desde las escuelas existentes del Sistema Educativo Municipal de Erechim, cuáles serían los significados y su trascendencia y si existe una relación entre ellos y la calidad educativa. El objetivo general de esta investigación fue identificar, caracterizar y problematizar cómo se constituyen los espacios escolares de educación infantil de tiempo completo del Sistema Educativo Municipal de Erechim y cómo colaboran en la calidad del proceso educativo. Para ello, específicamente, fue necesario: Elaborar una encuesta detallada de las escuelas de Educación Infantil del Sistema Educativo Municipal, que ofrecen matrículas de tiempo completo, observando e identificando la importancia de los espacios escolares como optimizadores de la calidad del proceso educativo. ; apreciar y referenciar documentos pedagógicos, legales y normativos en materia de espacios escolares para sustentar el análisis comparativo; identificar, a través de las vivencias cotidianas de los docentes de educación infantil, los significados y trascendencia del espacio escolar en las acciones pedagógicas en la educación a tiempo completo; Elaborar un diagnóstico de los espacios escolares de las escuelas municipales de Educación Infantil en el Municipio de Erechim que ofrecen tiempo completo y presentar a la Secretaría Municipal de Educación un informe sobre la situación de los espacios escolares, elaborado con base en el diagnóstico realizado y la aspectos identificados, señalando eventuales dificultades y posibilidades de adaptaciones necesarias para el buen funcionamiento de la educación infantil a tiempo completo. La investigación fue de carácter social y cualitativo, siendo descriptivo-analítico, se utilizó como instrumentos visitas a escuelas, apreciación y análisis documental, grabaciones fotográficas y de audio con profesores y docentes de gestión. Las declaraciones de los profesores apoyan el análisis. Teóricos como Anísio Teixeira, Lina I. Forneiro, Miguel A. Zabalza, Antonio V. Frago, Agustín Escolano, Maria da Graça S. Horn, Doris K. Kowaltowski, Mayumi

Souza Lima, Lella Gandini, leyes, resoluciones, opiniones, gobierno los documentos colaboran con el análisis. Educar y cuidar, principios rectores de la educación infantil, serán analizados en los espacios pedagógicos disponibles. Con la situación actual en tiempos de Pandemia, era necesario identificar las posibilidades y debilidades de los espacios con el regreso del aula. La devolución al Departamento Municipal de Educación se realizará mediante un informe con descripciones, análisis y justificación.

Palabras clave: Educación Infantil. Espacios escolares. Tiempo integral. Sentidos. Significado.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CME - Conselho Municipal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CPM - Círculo de Pais e Mestres

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EAD - Ensino a Distância

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PME - Plano Municipal de Educação

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SciELO - *Scientific Electronic Library Online*

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Matrículas em tempo integral	46
Figura 2 — Evolução do atendimento na Educação Infantil 2008 a 2016	60
Figura 3 — Indicador 1A: Percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola/creche (Taxa de atendimento escolar).....	62
Figura 4 — Indicador 1B: Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche (Taxa de atendimento escolar).....	63
Figura 5 — Planta Baixa – Escola A – Pavimento Inferior	67
Figura 6 — Planta Baixa – Escola A – Pavimento Superior	68
Figura 7 — Planta Baixa – Escola B	70
Figura 8 — Fachada da Escola B.....	76
Figura 9 — Fachada da Escola A.....	76
Figura 10 — Sala de atividades do Berçário com vistas para a sala de repouso, da Escola B	82
Figura 11 — Sala de atividades do Berçário da Escola B	82
Figura 12 — Sala de repouso da Escola B, disponibiliza berços	83
Figura 13 — Solário destinado às crianças do Berçário. Ao fundo solário para as turmas dos Maternais, Escola B.....	84
Figura 14 — Banheiro da sala do Berçário da Escola B	84
Figura 15 — Banheiro da sala do Berçário da Escola B	84
Figura 16 — Sala do Berçário da Escola B	85
Figura 17 — Sala de atividades do Maternal, com vistas para a sala de repouso, Escola B.....	86
Figura 18 — Sala de atividades do Maternal, Escola B	86
Figura 19 — Sala de repouso, disponibiliza camas empilháveis.....	87

Figura 20 — Banheiro da sala do Maternal, Escola B. Disponibiliza sanitários e bancada para trocador de fraldas.....	87
Figura 21 — Banheiro da sala do Maternal, Escola B. Disponibiliza chuveiros	88
Figura 22 — Dependência ao lado do banheiro da sala do Maternal, Escola B.....	88
Figura 23 — Sala de atividades do Maternal 1.....	89
Figura 24 — Sala de atividades do Maternal 1, Escola A. disponibiliza de camas empilháveis para o descanso	89
Figura 25 — Banheiro infantil do pavimento superior da Escola A. Utilização coletiva das turmas.....	90
Figura 26 — Sala de atividades do Pré A, Escola A	91
Figura 27 — Sala de atividades do Pré A, Escola A	91
Figura 28 — Sala de atividades do Pré B, Escola A	92
Figura 29 — Sala de atividades do Pré B, Escola A	92
Figura 30 — Sala de atividades do Pré A, Escola B	94
Figura 31 — Sala de atividades do Pré A, Escola B. disponibiliza camas empilháveis	94
Figura 32 — Sala de atividades do Pré B, Escola B. disponibiliza camas empilháveis	94
Figura 33 — Solários integrados às salas do Pré A e B, na Escola B.....	95
Figura 34 — Banheiro infantil masculino, de uso coletivo, próximo às salas do Pré A e B, na Escola B.....	95
Figura 35 — Banheiro infantil feminino, de uso coletivo, próximo às salas do Pré A e B, na Escola B.....	95
Figura 36 — Banheiro infantil feminino, de uso coletivo, próximo às salas do Pré A e B, na Escola B, disponibiliza de chuveiros	96
Figura 37 — Área externa maior, Escola A	100
Figura 38 — Marco do Centenário, Escola A	100

Figura 39 — Área externa, Escola A	101
Figura 40 — Área ao lado da Escola A, pertencente à Igreja da comunidade	102
Figura 41 — Área externa menor, Escola A.....	102
Figura 42 — Área externa, Escola A	103
Figura 43 — Área externa, Escola A	104
Figura 44 — Área externa, Escola B. Espaço amplo	105
Figura 45 — Área externa, Escola B. Trilha sensorial.....	106
Figura 46 — Área externa, Escola B. Ponte onde havia lago	107
Figura 47 — Área externa, Escola B. Ao fundo, brinquedos de pneus	107
Figura 48 — Área externa, Escola B. Labirinto de arbustos.....	108
Figura 49 — Área externa, Escola B. Marco do Centenário de Erechim.....	109
Figura 50 — Área externa, Escola B. Pouca sombra	109
Figura 51 — Escada em dois lances, interligando os pavimentos superior e inferior, Escola A	119
Figura 52 — Elevador, Escola A	120
Figura 53 — Sala de atividades, Escola B	121
Figura 54 — Iluminação da sala de atividades, Escola B.....	121
Figura 55 — Área coberta de uso coletivo	122
Figura 56 — Corredor de deslocamento com cobertura	122
Figura 57 — Parque e palco com cobertura.....	123
Figura 58 — Planta baixa - Programa Proinfância - Tipo B.....	126
Figura 59 — Banheiro adaptado para estudantes com deficiência - atualmente Almojarifado	127
Figura 60 — Planta Baixa – Pavimento Superior – Escola A	128
Figura 61 — Planta Baixa – Pavimento Inferior – Escola A	129

Figura 62 — Corredor do pavimento superior da Escola A. Acesso à sala de atividades e banheiro	129
Figura 63 — Trocador de fraldas adaptado, no banheiro do pavimento superior da Escola A	131
Figura 64 — Sanitário pavimento inferior, Escola A	132
Figura 65 — Dois espaços adaptados, destinados a higiene bucal - escovação, Escola A	133
Figura 66 — Refeitório da Escola A	135
Figura 67 — Refeitório da Escola B	137
Figura 68 — Planta baixa - Programa Proinfância - Tipo B.....	141
Figura 69 — Parque interno/dormitório da Escola A	141
Figura 70 — Parque interno/dormitório da Escola A	142
Figura 71 — Camas empilháveis utilizadas para o repouso, Escola A	143
Figura 72 — Armário para guardar cobertas e lençóis, Escola A.....	143
Figura 73 — Corredor da Escola A	154
Figura 74 — Hall de entrada da Escola B	155
Figura 75 — Recepção da Escola A	156
Figura 76 — Entrada da Escola B	156
Figura 77 — Atual saída das crianças da Escola B.....	157
Figura 78 — Hall de entrada, Escola A	158
Figura 79 — Identificação da sala de atividades, Escola A.....	158
Figura 80 — Identificação da sala, Escola B	159
Figura 81 — Refeitório da Escola B	160
Figura 82 — Refeitório da Escola A	160
Figura 83 — Brinquedoteca da Escola A.	162

Figura 84 — Brinquedoteca da Escola B	163
Figura 85 — Sala disponibilizada para atendimento COVID, Escola B.....	163
Figura 86 — Sala Ateliê, Escola A	164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Síntese da coleta de dados pesquisa	38
Quadro 2 — Panorama da Educação - Município de Erechim	57
Quadro 3 — Escolas exclusivamente de Educação Infantil de Erechim-RS	58
Quadro 4 — Escolas Municipais de Educação Infantil - Tempo Integral – Creche ...	58
Quadro 5 — Escolas Municipais de Educação Infantil - Tempo Integral - na Creche e Pré-escola	59
Quadro 6 — Escolas Municipais de Educação Infantil - Tempo Integral - na Pré-escola	59
Quadro 7 — Composição das turmas da Escola A	66
Quadro 8 — Composição das turmas da Escola B	69
Quadro 9 — Requisitos mínimos de infraestrutura física para Educação Infantil.....	81
Quadro 10 — Sala de Atividades	97
Quadro 11 — Área externa	112
Quadro 12 — Acesso e Deslocamento	125
Quadro 13 — Higiene.....	134
Quadro 14 — Alimentação	139
Quadro 15 — Descanso.....	145
Quadro 16 — Rotina Escolar.....	149

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Matrículas Educação Infantil - 2020	61
Gráfico 2 — Matrículas Educação Infantil em Tempo Integral – 2020	61

SUMÁRIO

1.	INÍCIO DE CONVERSA	23
2.	A AÇÃO INVESTIGATIVA	28
3.	CAMINHO METODOLÓGICO	33
4.	EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL	41
4.1	LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	44
5.	OS ESPAÇOS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	47
5.1	NORMATIZAÇÕES DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	52
5.2	O ESPAÇO ADEQUADO PARA A INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL	54
6.	EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE ERECHIM	57
6.1	CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PESQUISADAS.....	64
6.1.1	Escola A - projeto arquitetônico municipal	65
6.1.2	ESCOLA B - Projeto Proinfância	69
7.	OS SENTIDOS E A SIGNIFICÂNCIA DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS NA QUALIDADE EDUCATIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	73
7.1	SALA DE ATIVIDADES	79
7.2	A ÁREA EXTERNA	98
8.	EDUCAR E CUIDAR NOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	114
8.1	ACESSO E DESLOCAMENTO	118
8.2	HIGIENE.....	125
8.3	ALIMENTAÇÃO.....	134
8.4	DESCANSO	139
8.5	ROTINA ESCOLAR.....	146
9.	ESPAÇOS ESCOLARES EM TEMPO DE PANDEMIA	151
9.1	PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	152
9.2	CUIDADOS COM A SAÚDE.....	158
9.3	INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS	161
9.4	PRODUTO FINAL	166
10.	FALAS FINAIS	167
	REFERÊNCIAS	170
	APÊNDICE A — SLIDES APRESENTAÇÃO DO RELATÓRIO PARA SMED	177

1. INÍCIO DE CONVERSA

Eu¹, Patrícia Segatti Martins, mestranda da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, do Mestrado Profissional em Educação, da turma 2018/2, atuante da educação infantil municipal, mãe, esposa, filha, amiga, colega... vos convido para dividir comigo mais uma etapa de minha vida: a dissertação de final de curso.

O mestrado foi um sonho, desta profissional que desde 1995 atua em escolas. O desejo intensificou-se após a colação de grau de Pedagogia, em 2002. Mas os desígnios da vida, me fizeram aguardar até 2018, para ser na UFFS, para ser na turma 2018/2 e para que eu vivesse intensamente todo esse tempo.

Quando vos convido à apreciação da minha produção, convido para uma conversa sobre tudo o que vivi no período do mestrado, mais profundamente a pesquisa que realizei neste percurso.

Convido-vos a conhecer, refletir e analisar os Espaços Pedagógicos: Sentidos e Significância na Educação Infantil em Tempo Integral, através de uma amostragem de escolas municipais de educação infantil em tempo integral, pertencentes ao Sistema Municipal de Erechim/RS.

A pesquisa que parte dos meus desassossegos como profissional vai tomando forma, ainda no decorrer das disciplinas do curso de Mestrado, pela sua relevância e abrangência na área educativa, bem como a sua significação para a minha atuação pedagógica. Neste sentido apoio-me em Freire (1996, p.14) ao afirmar que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A elaboração do problema do projeto de pesquisa, principalmente por estar inserida no campo educacional, o qual se baseia nas relações, não é uma tarefa

¹ Utilizarei a primeira pessoa por identificar-me como EU, sujeito e pesquisadora ativa, bem como motivar a aproximação com os apreciadores do projeto de pesquisa.

simples. Tenho clareza que apenas os meus desassossegos não são suficientes. Preciso, sim, pensar na significância, relevância social e científica, originalidade...

Não há pesquisa por acaso, há o querer do investigador ligado às suas vivências e experiências, que, como ser humano, é dotado de anseios e dúvidas, ideologias e convicções.

A pesquisa científica não é, portanto, uma atividade neutra, realizada ao acaso e movida pela curiosidade imparcial do pesquisador. Ela é, sim, de fato, influenciada pelo contexto social mais amplo como, por exemplo, as condições sociopolíticas e econômicas de determinada sociedade, por contextos mais específicos (relacionados à estrutura interna do curso ou instituição na qual é desenvolvida) e pelo próprio pesquisador, com seu sistema de valores, crenças, etc. (SILVA; GAMBOA, 2014, p.50).

Por meio da temática dos Espaços Pedagógicos na Educação Infantil em Tempo Integral, problematizo, a partir dos espaços existentes nas escolas do Sistema Municipal de Educação de Erechim, quais os sentidos e sua significância e se há relação dos mesmos com a qualidade educativa.

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar, caracterizar e problematizar como os espaços escolares da Educação Infantil em tempo integral do Sistema Municipal de Ensino de Erechim estão constituídos e como colaboram na qualidade do processo educativo.

Direcionarei a abordagem à importância da educação infantil, visto que a educação básica vem sofrendo reformulações e olhares atentos a partir do desenvolvimento da criança; a educação infantil em tempo integral, vislumbrando a escola em tempo integral, é uma possibilidade para muitas famílias e políticas governamentais buscam a implantação da mesma e os espaços como facilitadores do processo pedagógico.

Para tanto, especificamente, foi necessário:

- Produzir um levantamento detalhado das escolas de Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação, que ofertam matrículas em tempo integral, observando e identificando a importância dos espaços escolares como otimizadores da qualidade do processo educativo;
- Apreciar e referenciar documentos pedagógicos, legais e normativas no que refere-se aos espaços escolares para embasar a análise comparativa;
- Identificar, por meio das experiências cotidianas dos professores da educação infantil, os sentidos e a significância do espaço escolar nas ações pedagógicas na

educação em tempo integral;

- Elaborar diagnóstico dos espaços escolares das escolas municipais de Educação Infantil do Município de Erechim que oferecem tempo integral;
- Apresentar à Secretaria Municipal de Educação relatório da situação dos espaços escolares, elaborado a partir do diagnóstico realizado e dos aspectos identificados, apontando eventuais dificuldades e possibilidades de adequações necessárias para o funcionamento adequado da educação infantil em tempo integral.

Pesquisar sobre os espaços escolares na educação infantil, principalmente quando destinada ao tempo integral, é pesquisar sobre infâncias, sobre a pedagogia, sobre propostas, sobre escolhas, sobre relações, indo além da simples aparência física do espaço construído.

A significação que os espaços apresentam é o foco da pesquisa, pois a criança de educação infantil que frequentam a escola em tempo integral, muitas desde muito pequenas, com apenas meses de vida, passam um período prolongado do dia nas instituições escolares.

Esses espaços que passam a ser a extensão de seus lares, merecem um olhar atento, qualificado, sensível e apropriado para essas crianças, suas infâncias, suas necessidades, seus agrados e desagradados.

A partir das observações, conversa com a equipe gestora, visita guiada na escola, conversa com as professoras que organizei essa produção, buscando primeiramente, situar a pesquisa em si, todo o aporte metodológico adotado, contextualizando a educação infantil em tempo integral e os espaços escolares da educação infantil, trazendo a realidade dos espaços na educação infantil em tempo integral de nossa cidade, Erechim/RS.

Com o andamento de todo o caminho metodológico, alguns aspectos foram imprescindíveis a serem desenvolvidos: significância dos espaços pedagógicos, qualidade educativa, educar e cuidar e os espaços em tempo de pandemia, com esses enfoques, é nítido que essa produção vai muito além das construções arquitetônicas escolares, que não deixam de ter a sua importância, mas que por si só não é o suficiente.

Apresentarei muitas fotos, muitas falas para que seja possível fluir a vossa imaginação e consiga vislumbrar o real das escolas visitadas. Até pode ser considerado exagero por alguns, mas na minha percepção, trazer a realidade para mais próximo, fará toda a diferença no desenrolar e resultado da pesquisa. Desejo

que através das cores, formas, ângulos, seja possível sentir, no seu imaginário, as sensações, os cheiros, as texturas, os barulhos...

A lindeza desta produção ficou um pouco ofuscada, deixando de brilhar ainda mais, devido à ausência da participação das crianças. Elas que são protagonistas e atores do processo educativo, que possuem grandiosa relevância em todas as ações pedagógicas precisaram ser excluídas das minhas intenções iniciais, devido ao período de isolamento social, como um protocolo de controle da Pandemia do COVID-19.

Por outro lado, as professoras², tanto da gestão, como as docentes, abrilhantaram o trabalho trazendo as suas práxis pedagógicas. Através de seus relatos, demonstraram que suas práticas estão em constante movimento, onde as vivências da educação infantil, permitem não só conduzir o processo educativo teoricamente fundamentado, mas que contribua para a análise desta mesma teoria, trazendo da prática elementos que contribuam para o desenvolvimento e avanço da teoria. A essas professoras faltam oportunidades para registrar suas teorias, oriundas da sua prática, que foram baseadas em outras teorias.

Sei da importância dos grandes estudiosos, pesquisadores, teóricos que aqui colaboraram para a fundamentação teórica desta produção, mas queria eu, poder fundamentar apenas com as falas destas professoras, que fazem a teoria mais linda, através da prática do seu cotidiano pedagógico.

Toda essa boniteza produtiva, separei em tópicos para melhor apresentar. Partindo a explanação da Ação Investigativa, detalharei todo o processo da pesquisa e o caminho metodológico transcorrido.

O enfoque da Educação Infantil em Tempo Integral, inicia com a distinção de conceitos entre Tempo Integral e Educação Integral, fundamentando com a legislação brasileira da Educação Infantil em Tempo Integral.

Os Espaços Escolares na Educação Infantil, enfatizará as características físicas e arquitetônicas, bem como os ambientes e espaços planejados, construídos e disponibilizados para as crianças, suas normativas legais e as considerações de idealização do espaço pedagógico para a fase de desenvolvimento infantil.

A contextualização da Educação Infantil em Tempo Integral no Município de Erechim/RS, na qual foi realizada a amostragem da pesquisa, apresenta dados

² Refiro-me as professoras, pois todas que colaboraram com a pesquisa foram do gênero feminino.

quantitativos e qualitativos. Nesta parte, também caracterizo especificamente as duas escolas pesquisadas, historicamente e também no seu contexto atual.

Os Sentidos e a Significância dos Espaços Escolares na Qualidade Educativa da Educação Infantil, retratará dois espaços pedagógicos que foram destaque durante a realização da pesquisa: a sala de atividades e a área externa.

Os eixos norteadores da primeira etapa educativa escolar: O Educar e o Cuidar nos Espaços da Educação Infantil, proporcionarão o detalhamento do cotidiano pedagógico com referência ao acesso e deslocamento, higiene, alimentação, descanso e rotina escolar.

A realidade atual precisou de um espaço específico de discussão: Espaços Escolares em Tempo de Pandemia, o qual destacará aspectos relevantes quanto as propostas pedagógicas, cuidados com a saúde, as interações e brincadeiras.

A descrição do Produto Final, encerrará essa produção, referindo-se ao relatório que será apresentado à Secretaria Municipal de Educação.

Convite feito! Vamos lá! Os meus sinceros desejos que essa produção seja realmente eficiente nos seus propósitos e que colabore para o desenvolvimento de um processo educativo de ainda mais qualidade.

2.A AÇÃO INVESTIGATIVA

A pesquisa para muitos iniciantes, assim como eu, parece ser algo muito complexo. Não que seja um ato simples, mas com rigor científico e metodológico é possível ser realizada com eficiência e com resultados bem-sucedidos.

Partindo deste pressuposto, o que é pesquisa? Pedro Demo colabora, definindo:

[...] pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade. Partimos do pressuposto de que a realidade não se desvenda na superfície. Não é o que aparenta à primeira vista. Ademais, nossos esquemas explicativos nunca esgotam a realidade, porque esta é mais exuberante que aqueles (DEMO, 1985, p.23).

Como sempre há algo a ser descoberto, obviamente a pesquisa fará o seu papel. Porém é o que Pedro Demo refere-se no conceito acima, afirmando que “não se desvenda na superfície”. É preciso, sim, ter espírito investigativo, estruturar a pesquisa, utilizar-se de métodos e instrumentos adequados, coletar os dados, sintetizá-los para, depois, realizar a descrição.

Neste viés é que encontra-se o ato investigativo proposto neste trabalho: partindo da realidade em que eu estava inserida, estruturando a pesquisa para ampliar a visão além do que já se conhece, estando ciente de que “os saberes implícitos nas práticas cotidianas – saberes da palavra e saberes da ação – necessitam transitar do familiar para o surpreendente, pela inquietação, através da experiência e da crítica, a fim de que se tornem saberes de experiências feitos” (MARQUES, 2003, p.56).

O anseio por essa temática parte da minha experiência profissional. Atuo na área de educação desde 1995, mas aos quarenta anos de idade vivi uma experiência inédita, a Educação em Tempo Integral.

A minha trajetória profissional foi desde sempre no campo educativo. Iniciei, ainda enquanto cursava o Ensino Médio (na época 2º Grau Técnico - Processamento de Dados), como auxiliar de educação infantil e, posteriormente, professora de informática educativa na rede particular de ensino. O curso de Pedagogia proporcionou-me o crescimento profissional, atuando como professora regente na Educação Infantil na rede particular de ensino. A função de educadora em uma Organização Não Governamental Assistencialista, concomitante com a

atuação no âmbito escolar, proporcionou-me o contraponto da realidade social, em que atuei com oficinas pedagógicas direcionadas à informática educativa e à psicopedagogia³.

Atuei também nas disciplinas de Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, regente de turma dos anos iniciais (1º, 2º e 3º ano), sempre na rede particular de ensino.

Com o aparecimento do Ensino a Distância do Ensino Superior, em Erechim, atuei como tutora do curso de Pedagogia e como coordenadora de polo EAD. Para alguns profissionais, esse é o momento de acomodar-se e seguir carreira, mas apareciam ainda mais alguns desejos, o mestrado e a atuação na educação pública. O mestrado, precisou esperar... As condições de trabalho e financeiras foram decisivas neste quesito. Mas o ensino público, tão falado, problematizado e contextualizado, nas aulas do curso de Pedagogia em que colaborei como tutora, este sim era possível.

Então concurso público municipal e nomeação em 2012. Ser professor é isso... é ser intenso. Por um período dediquei-me sessenta horas semanais, em três realidades distintas: educação infantil no sistema municipal, anos iniciais na rede particular e coordenação no ensino superior EAD.

Naquele momento, as inquietações não passavam do âmbito superficial, o que permitia apenas lamúrias e a busca de soluções práticas imediatas, quando possível.

A vida pessoal também progrediu... Ser mãe era um sonho. Realmente, um sonho... que foi muito desejado, esperado e conquistado. Depois de tanta espera... reduzir o ritmo, priorizar a família era inevitável. Hora de decidir qual a melhor atuação profissional. Então, com as circunstâncias presentes, o ensino público municipal na educação infantil foi a decisão. Com essa decisão veio a experiência de coordenação pedagógica na escola de educação infantil e o tão sonhado mestrado⁴, na universidade pública.

3 Uma das especializações que realizei. Sou especialista também na área de Educação Infantil e Séries Iniciais.

4 Mestrado Profissional em Educação, 2018/2, Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus Erechim*.

No Mestrado Profissional em Educação tem início a minha percepção de que os desassossegos presentes no cotidiano escolar podem ser investigados e com isso sair da superficialidade. Para tanto é preciso ir além, é preciso pesquisar.

O conhecimento científico é o objetivo da trajetória do curso de mestrado, visto que, por meio de um projeto de pesquisa, será explorado um recorte do ambiente educacional. Segundo Gamboa (2013, p.29), “os projetos de pesquisa se caracterizam por organizarem os procedimentos necessários para a elaboração do conhecimento científico sobre os objetos, fenômenos e problemas concretos, localizados no mundo da necessidade humana”.

Com a mudança da minha atuação, deixando a coordenação pedagógica e assumindo a regência de uma turma de Pré B, na modalidade integral, foi que, depois de uma longa trajetória profissional, aparece o inédito. Primeira atuação nesta área. Frio na barriga, estudo nas férias, vontade de aprender e fazer dessa atuação a melhor vivida.

É neste prisma que nasce a pesquisa, pois é diante da nova experiência profissional, nova realidade, novo contexto, nova estrutura, novas inquietações, o primeiro desafio foi o reconhecimento do novo espaço e adaptação da turma, neste novo, para mim, processo educativo, que 20 crianças de 5/6 anos, último ano da educação infantil.

Nova experiência, novas descobertas, novas realizações, novas inquietações. Entre as inquietações, a estrutura física dos espaços pedagógicos na proposta de educação em tempo integral, o que despertou o anseio de “ir além”, investigar, pesquisar... pois o que se apresentava eram questões a serem respondidas. Ao que André (2012, p. 126) afirma: “o uso da metodologia de investigação, em primeiro lugar, a existência de um problema a ser resolvido ou de uma questão a ser respondida ou ainda de um projeto a ser realizado”.

Então surge um novo projeto e uma pesquisa significativa, que faz parte da linha “Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional”, do Mestrado Profissional em Educação, UFFS, *Campus* Erechim, sob a orientação da Professora Doutora Maria Silvia Cristofoli.

Mesmo com pouco período de vivência mais intensa nesta realidade da Educação em Tempo Integral, pois necessitei assumir novo desafio, ficou claro que espaço escolar, processo educativo e qualidade pedagógica estão intrinsecamente ligados. Na minha experiência, o grande desassossego foi se realmente os espaços

escolares têm importância e podem determinar a qualidade das ações pedagógicas. Então, justifica-se a pesquisa no intuito de reconhecer como os espaços escolares, na sua forma estrutural e arquitetônica, colaboram com os processos da educação infantil, sendo essa uma temática de relevância no contexto municipal de Erechim, que possui turmas em diferentes espaços.

A expressão “significância” no título desta pesquisa, foi utilizada pois o termo brilhou no momento da produção, não somente por se direcionar ao conceito de valor, significado, importância, mas, além disso, que a referida significância dependerá do olhar e do sentimento dos sujeitos que estão diretamente envolvidos no processo. Levanto a hipótese de que os espaços pedagógicos na escola, mas principalmente na educação infantil em tempo integral, são tão significativos que podem colaborar ou não com a qualidade do processo educativo.

Ao mesmo tempo, os “sentidos” de cada espaço são dados por cada contexto, cada cultura, cada grupo inserido neste ambiente, perpassando pela proposta ali aplicada, pela trajetória vivida e pela construção que está sendo feita em cada realidade educativa.

Realizar a pesquisa apresenta o cunho de, como profissional, distanciar-me do discurso pedagógico utópico e do senso comum, pois, segundo Deslandes (2012, p.34),

[...] a pesquisa científica busca ultrapassar o senso comum (que por si é uma reconstrução da realidade) através do método científico. [...] o método científico permite que a realidade social seja reconstruída enquanto objeto do conhecimento, através de um processo de categorização (possuidor de características específicas) que une dialeticamente o teórico e o empírico.

Os espaços escolares constituem-se em uma temática de grande significância, principalmente para as crianças pequenas da educação em tempo integral, visto o tempo expandido de permanência na estrutura educativa. Nem sempre essa estrutura é pensada e planejada para que o processo educativo seja de qualidade.

Na busca das produções e pesquisas já realizadas sobre a temática, percebi o quanto ainda há a necessidade de avançarmos. Poucos são os registros e inclusive, academicamente, há uma confusão dos enfoques da Educação Integral e Educação em Tempo Integral, ao que dedicarei detalhamento.

As novas normativas educacionais brasileiras – Plano Nacional de Educação (PNE) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – também fomentam a

importância de um olhar ainda mais atento e qualificado quanto aos espaços escolares.

Ao estar imersa na realidade educacional das escolas municipais de Erechim, será possível diagnosticar os espaços disponíveis, com suas potencialidades e fragilidades, possibilitando, se necessário, sugerir otimizações após os resultados da pesquisa.

Por meio da temática dos Espaços Pedagógicos na Educação Infantil em Tempo Integral, a pesquisa debruçou-se à problemática, partindo dos espaços existentes nas escolas do Sistema Municipal de Educação de Erechim, qual a sua significância e se há relação dos mesmos com a qualidade educativa.

O objetivo geral da pesquisa foi identificar, caracterizar e problematizar como os espaços escolares da Educação Infantil em tempo integral do Sistema Municipal de Ensino de Erechim estão constituídos e como colaboram na qualidade do processo educativo.

E por incrível que pareça, a temática dos espaços pedagógicos na educação infantil em tempo integral, que era o meu desassossego, que já era tão importante de ser observado, discutido, analisado, ressignificado, com a Pandemia do COVID-19⁵, que estamos enfrentando na realidade atual, tornou-se elemento essencial, tornando a pesquisa ainda mais significativa e de relevância.

A partir da justificativa, problema e objetivos, tracei o caminho metodológico para a realização da pesquisa. Porém, todo o processo investigativo foi de construção e como um projeto que está sendo desenvolvido, podem ocorrer mudanças no decorrer do caminho. E foi o que aconteceu... Seguindo, detalho o caminho metodológico transcorrido na realização da pesquisa.

5 COVID-19 é a doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. Sendo classificada pela Organização Mundial de Saúde, no dia de 11 de março de 2020, como pandemia do Novo Coronavírus.

3. CAMINHO METODOLÓGICO

Com a pandemia do COVID-19, sendo necessário o isolamento social por um período prolongado e adoção de medidas sanitárias rígidas, algumas ações planejadas precisaram ser alteradas.

Como a investigação foi desenvolvida no âmbito educacional, sendo um contexto social, a pesquisa que melhor adapta-se ou que na sua maioria se apresenta é a de cunho qualitativo, visto que os dados coletados não são formalmente quantitativos, e sim subjetivos, o que exige formulação e reformulação de teorias e conhecimentos, nas quais o pesquisador faz perguntas que vão sendo discutidas durante o próprio curso da investigação, trazendo muito presentes os sujeitos da pesquisa, os fatos, as vivências e experiências, sendo que “o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo”. (MINAYO, 2001, p.15).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p.21-22).

Minayo (2001) destaca que, na pesquisa qualitativa, o importante é a objetivação, pois durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada.

Sendo uma pesquisa qualitativa, na qual os envolvidos são pessoas, com suas concepções, vivências, experiências, formação, torna-se necessário compreendê-los como sujeitos da pesquisa, atores sociais, respeitados em suas opiniões, crenças e valores.

O processo iniciou-se pela construção do Estado do Conhecimento, partindo do caráter bibliográfico, o qual permitiu o mapeamento das produções científicas da temática e igualmente possibilita

[...] discutir uma certa produção acadêmica [...] tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em

periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 257).

Todo o processo de pesquisar é desafiador. Os questionamentos são inúmeros e as dúvidas são constantes, pelo menos neste momento presente. Foi no caminho deste processo que as aprendizagens aconteceram verdadeiramente, em que a segurança ganhou espaço e o conhecimento foi construído.

Caracterizando-se como uma pesquisa descritivo-analítica, busquei descrever a realidade, traçar diagnóstico e análise, fundamentando teoricamente os aspectos relevantes. Descritiva, pois “as pesquisas desse tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relação entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28); e analítica, pois pretende-se, a partir da descrição da realidade escolar pesquisada, fazer análise, visto que “algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza desta relação. (GIL, 2008, p. 28).

As observações, registro e descrição das características do ambiente escolar, bem como análise das informações coletadas nas escolas municipais de educação infantil que ofertam a modalidade da Educação em Tempo Integral, serviram como embasamento e fundamentação da dissertação. Para essa pesquisa utilizei a realidade de duas escolas do sistema municipal, de realidades arquitetônicas distintas: uma escola com arquitetura escolar convencional em um prédio construído com projeto municipal e outra escola com projeto federal - Proinfância. Para assegurar o anonimato das instituições, utilizei a nomenclatura de Escola A e Escola B.

O primeiro passo, como são instituições municipais, foi abrir um processo junto à Prefeitura Municipal de Erechim, sendo apresentado o projeto de pesquisa e solicitada a autorização para a realização dela.

O próximo passo foi a realização de visitas, conversas com a equipe gestora e observações quanto aos espaços disponibilizados, foram realizadas anotações, registros fotográficos e conversa com um membro da Equipe Diretiva, para identificação dos espaços presentes em cada escola.

Como elemento ético da pesquisa, tanto os nomes das escolas, como dos profissionais participantes foram mantidos em sigilo, sendo utilizados nomes fictícios.

As observações possuem o seu cunho de importância, visto que não possuem conhecimento mais específico das escolas selecionadas.

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. [...] a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.26).

Os registros fotográficos justificam-se para que “[...] a pesquisa social esteja tipicamente a serviço de complexas questões teóricas e abstratas, ela pode empregar, como dados primários, informações visuais que não necessitam ser nem foram de palavras escritas, nem em forma de números”. (LOIZOS, 2012, p. 137). Sendo assim, a fotografia é um recurso potente e significativo, no atual contexto em que o visual se destaca.

Quando se fala em espaços pedagógicos na escola, logo vem em mente a sala de aula. Esse ambiente realmente será um dos enfoques da pesquisa. Kowaltowski (2011), na apresentação dos parâmetros para projetos escolares, destaca 11 necessidades básicas de salas de aula, baseadas no método de projeto participativo de edificações de Sanoff (1992, 2001b), que servirão como norteadores da minha observação:

- 1 Os alunos podem se movimentar livremente.
- 2 Os alunos podem desenvolver diversas atividades com equipamentos e objetos.
- 3 Os *layouts* para diferentes tipos de atividades: individuais, em duplas, pequenos grupos, a classe toda.
- 4 Alunos individuais ou pequenos grupos têm a liberdade de escolher atividades e lugares para o seu desenvolvimento.
- 5 Grupos pequenos de alunos podem trabalhar independentes nas tarefas escolares.
- 6 Várias metodologias pedagógicas podem ser aplicadas nos espaços.
- 7 Os espaços facilitam o ensino em equipe (*team teaching*).
- 8 Os professores têm facilidade para a transição rápida de uma atividade a outra.
- 9 Os professores podem transitar e interagir livremente entre alunos individuais e grupos de alunos.
- 10 Os alunos conseguem ter um senso de identidade e de pertencimento ao grupo.
- 11 A área de circulação é minimizada (SANOFF, 1992, 2001b apud KOWALTOWSKI, 2011, p.175-176).

Outros aspectos também relevantes são indicados nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p.30):

Salas amplas para crianças até 6 anos podem oferecer possibilidade de compartimentalização, criando “nichos” que podem ser usados para diferentes atividades. O espaço poderia se caracterizar pela multiplicidade de ambientes, pelos desníveis de piso, pela variedade dos pés-direitos, da luz, das cores e pela possibilidade de usar painéis e panôs, fugindo sempre que possível das salas cartesianas. Pisos e paredes seriam, ao mesmo tempo, elementos concretos de arquitetura e construção, de ensino e de brincar. Com relação às aberturas, estas podem ter também tamanhos e alturas diversas, promovendo um interessante jogo de luz e sombra, ao mesmo tempo que estimulam a curiosidade a partir de diferentes enquadramentos do mundo externo.

No entanto, quando se destina o olhar aos espaços na Educação Infantil, pensando na criança e no seu desenvolvimento integral, lembrando da brincadeira e interação, próprios da infância, os ambientes externos se enchem de significância. Os chamados “parquinhos” e até, em algumas edificações, “solários”, sendo uma extensão da sala de atividades, são um atrativo aos olhos infantis e podem ser usados como um recurso competente de aprendizagem, o que aparece claramente nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil:

A valorização dos espaços de recreação e vivência vai incrementar a interação das crianças, a partir do desenvolvimento de jogos, brincadeiras e atividades coletivas, além de propiciar uma leitura do mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato. O próprio reconhecimento da criança de seu corpo (suas proporções, possibilidades e movimento) poderá ser refinado pela relação com o mundo exterior. (BRASIL, 2006, p.26).

Tais estruturas citadas acima para observação inicial não foram consideradas como únicas, nem tão pouco preestabelecidas para a realização da pesquisa. Tanto, que no decorrer das visitas, na análise documental e nas conversas, muitos outros espaços foram sendo observados, mencionados e apresentados, o que aparecerá distintamente na apresentação dos dados.

A análise documental foi baseada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e no Regimento Escolar das escolas, especificamente na organização dos espaços em que as ações pedagógicas acontecem nas duas realidades educativas pesquisadas, sendo que a mesma “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.38).

O PPP da escola, mesmo sendo um documento de cunho público e construído pela comunidade escolar, tem restrições quanto à sua utilização pelos

que não são agentes do ambiente educativo, o qual necessitou de autorização prévia para ser consultado. Esse documento é considerado um arquivo público para Cellard:

Os arquivos públicos são geralmente volumosos e organizados segundo ordens de classificação e, apesar do caráter público, nem sempre estão acessíveis. São exemplos de arquivos públicos: os arquivos governamentais (federais, regionais, escolares ou municipais), os do estado civil, assim como alguns arquivos jurídicos. Os documentos públicos não arquivados incluem revistas, jornais, periódicos, anúncios, circulares, boletins, que possuem um caráter de distribuição. (CELLARD, 2008, p. 297).

Ouvir os professores foi fundamental para conhecer a realidade, perceber os anseios e desejos quanto à estrutura física e à realização das propostas pedagógicas do contexto de cada escola. Para o efetivo desenvolvimento da investigação, foi realizada uma conversa com as professoras das escolas selecionadas, que se dispuseram a falar sobre a temática.

Como o momento atual na área sanitária e de saúde é delicado, medidas cautelares foram adotadas. O que deveria ter sido uma Roda de Conversa com as professoras como planejado, não foi possível de ser realizado. A conversa foi realizada individualmente através de ferramentas que a tecnologia dispõe. Porém, não foi menos significativa, pois ouvir os profissionais que atuam no cotidiano escolar é de grande relevância. A experiência, a bagagem, as percepções do fazer pedagógico foram essenciais no desenvolvimento e análise da pesquisa. No intuito de assegurar o anonimato utilizei as identificações de Professora 1, 3 e 4, as profissionais da Escola A e Professora 2, 5 e 6, as atuantes na escola B.

As possibilidades interativas da conversa criam um espaço de diálogo e de escuta das diferentes “vozes” que ali se manifestam, constituindo-se num instrumento de compreensão de processos de construção de uma dada realidade por um grupo específico. Por meio desta técnica

[...] o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala. As colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, nessa acepção, significa compreender com mais profundidade, refletir mais e ponderar, no sentido de compartilhar. (MOURA; LIMA, 2014, p.100).

Neste viés é que se percebe a pertinência da pesquisa. O Município de Erechim oferece a Educação em Tempo Integral, porém, quanto aos espaços, disponibilizada em realidades infraestruturais distintas, focalizando a problemática da pesquisa, relacionando os espaços escolares à qualidade dos processos educativos.

Nesta perspectiva, sintetizo a coleta de dados da pesquisa:

Quadro 1 — Síntese da coleta de dados pesquisa

SÍNTESE DA PESQUISA		
Ação	Descrição	Envolvidos
Seleção das Escolas	1 projeto Proinfância 1 prédio próprio municipal	2 escolas municipais de Educação Infantil
Primeiros procedimentos	Abertura de processo junto à prefeitura	Protocolo da Prefeitura
	Autorização da SMed	Coordenação da Educação Infantil
	Conversa com a Equipe Diretiva Observações e anotações Registros fotográficos	2 professores da Equipe Diretiva
Análise Documental	Identificar a organização dos espaços descritos nos documentos escolares.	Projeto Político-Pedagógico Regimento Escolar
Conversa com as professores regentes (vídeo conferência)	Conversa a partir de roteiro preestabelecido.	2 professores de cada escola

Fonte: Elaborado pelo autora (2021)

O enfoque da pesquisa destinou-se aos espaços do ambiente escolar, sendo este cheio de intencionalidade e potencialidade para o processo educativo da criança. Kowaltowski (2011) afirma que existe uma influência da arquitetura do espaço escolar no aprendizado, sugerindo que os projetos arquitetônico e pedagógico devam estar em consonância entre si.

A pesquisa foi realizada por meio de amostragem, em duas escolas municipais, objetivando a participação dos sujeitos (gestão escolar e professores), que serão participantes ativos.

Para que fosse possível a aplicabilidade da pesquisa, tornou-se necessário utilizar a amostragem, sendo que ela “garante eficiência na pesquisa ao fornecer uma base lógica para o estudo de apenas partes de uma população sem que se percam as informações”. (BAUER; AARTS, 2012, p. 39).

Ao realizar a investigação científica, através do método qualitativo à luz do enfoque analítico histórico-cultural, não se investiga em razão de resultados, mas para construir e obter “a compreensão do comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”, correlacionado como contexto de que fazem parte. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Os dados foram analisados e as categorizações organizadas com inspiração em Bardin (2011), na análise de conteúdo, que designa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47)

Para a análise dos dados deste projeto, basei-me em Bardin (2011) que indica a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

A) Pré-análise:

- Selecionei o que é relevante no PPP e Regimento Escolar das Escolas quanto à temática;
- Organizei as anotações dos aspectos observados nas Escolas;
- Transcrevi os áudios da Conversa com o membro da Equipe Diretiva e Professoras;

B) Exploração do material:

- PPP e Regimento Escolar – comparativo das duas realidades escolares dos espaços disponibilizados;
- Comparativo das realidades escolares, a partir das observações realizadas;
- Organização das falas dos professores, nas categorias:
 1. Educação infantil em tempo integral
 2. A significância dos espaços escolares
 3. Qualidade educativa
 4. Educar e Cuidar
 5. Realidade educativa

C) Tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação:

Lapidei os resultados brutos, para torná-los significativos e válidos, na tentativa de buscar os significados que há por trás do que está aparente. A interpretação dos dados deu-se na relação dos dados obtidos com a fundamentação teórica com a colaboração de autores que discorrem sobre a temática, além dos aspectos legais, leis, decretos, normativas das esferas federais, estaduais e municipais também colaboraram para fundamentar.

O Mestrado Profissional é uma modalidade de formação em nível *stricto sensu* regulamentado pela Portaria CAPES 80/1998, que prioriza o atendimento aos profissionais de diversos setores que estejam trabalhando na Área de estudo, com o intuito de promover melhor articulação entre universidade e a sociedade.

Por se tratar de pesquisa realizada na minha área de atuação, além da dissertação, é necessária a elaboração de um produto final, que, na proposta do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da UFFS, pode ser uma intervenção ou um diagnóstico considerando espaços educativos formais e/ou não formais, permitindo um retorno qualitativo ao contexto onde estou inserida.

Sendo assim, após a elaboração do diagnóstico de um recorte da realidade educacional do município de Erechim, apresentarei à Secretaria Municipal de Educação, em forma de relatório. Nesta apresentação, além da SMEd serão convidadas as equipe diretivas e professores das escolas que participaram da pesquisa.

Todo processo investigativo foi de construção e troca de saberes. Início a apresentação da evolução da pesquisa pelo enfoque da educação infantil em tempo integral, trazendo o aspecto da educação integral como norteadora do processo, referenciando normativas e a contextualização desta modalidade de ensino.

4. EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL

Quando mencionada a expressão Educação em Tempo Integral, ainda há uma nítida confusão de conceitos, relacionando-a ao desenvolvimento integral dos sujeitos inseridos no contexto escolar. Porém, Educação em Tempo Integral e Educação Integral não são sinônimos e nem sempre a ampliação do tempo de permanência na escola possibilita o desenvolvimento da integralidade da criança.

Atualmente, a grande discussão apresentada entre formadores, professores, pesquisadores da área, famílias e demais interessados no quesito escolar é que a criança, inserida na escola, necessariamente precisa desenvolver-se de forma integral, sendo que esta expressão é destacada em discursos pedagógicos, documentos regimentares, leis... Para que isso ocorra, a alternativa vislumbrada, em muitas propostas, é a Educação Integral, proposta nas instituições de ensino.

Nessa perspectiva, faz-se necessário, primeiramente, compreender o que é de fato Educação Integral. No portal do Ministério da Educação e Cultura - MEC (2015), encontra-se a informação que a Educação Integral pode ser compreendida como o

[...] ensino escolar educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. As crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos (das crianças, dos adolescentes, jovens, idosos), contribui para com a formação de um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos. (BRASIL, 2015).

Contudo, a proposta de Educação Integral é um projeto humano antigo no Brasil, que vem se desenvolvendo, se articulando e ampliando as tarefas sociais e culturais, desde o início do século XX, respondendo ao aperfeiçoamento do sujeito, bem como na sua evolução plena, ou seja, nas dimensões cognitivas, social, cultural, afetiva, ética, entre outras. Por isso, na educação integral, não se deposita conhecimento, preocupa-se em partilhar, construir e ressignificar o mesmo.

Menezes (2009) destaca que a Constituição Federal (1988), ao visar o pleno

desenvolvimento da pessoa, associa este direito ao direito a uma Educação Integral, que considera o ser humano em todos os aspectos do seu desenvolvimento físico, motor, intelectual, afetivo, emocional, ético, político e estético, incluindo a formação cidadã e a qualificação para o trabalho, exigências do mundo social, político e econômico. E acrescenta que as principais normatizações associadas à educação que se seguiram à Constituição Federal, ECA (1990), LDB (1996) e PNE de 2001-2010 e 2014-2024 foram unânimes em reiterar o direito à Educação Integral.

No Brasil, Anísio Teixeira⁶ é referência quando se trata da educação integral. Segundo Cavaliere (2010, p.258), “as bases sobre as quais o autor formulou sua concepção de educação integral são, resumidamente, o entendimento de que educação é vida e não preparação para a vida”.

Anísio Teixeira, segundo Cavaliere (2010), com o programa da escola-parque, propôs um sistema de educação da sala de aula fosse complementada por outras atividades: educação física, social, artísticas e industriais.

A paescola-parque tem os princípios da arquitetura moderna e o conceito da escola como ponto de convívio da comunidade. [...] Os projetos devem ser pensados como unidades urbanas mais completas, que oferecem moradias, equipamentos e serviços variados, alterando assim as relações entre os espaços públicos e privados. (KOWALTOWSKI, 2011, p. 89)

A filosofia de John Dewey (1852-1952), inspiradora para Anísio Teixeira, que foi aluno dele ao fazer um curso de pós-graduação nos Estados Unidos, sustenta que a educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida. Essa proposta progressista tinha como principais objetivos educar a criança como um todo. O que importa é o desenvolvimento/crescimento físico, emocional e intelectual.

Defendia a ideia de aprender fazendo, instigando a criança a ser capaz de desvendar desafios, experimentar e vivenciar, claro que orientados/mediados por seus mestres/seus professores, sendo a criança respeitada e vista como protagonista da aprendizagem. Neste sentido atividades práticas e criativas ganham destaque, enriquecem o currículo e estimulam as crianças para buscar suas próprias descobertas.

⁶ Por colaborar em diferentes momentos de sua atuação política e administrativa: no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, na criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque) e em sua atuação na aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961.

Desse modo, a educação no pressuposto de ser “vida”, um direito de todos e reconhecida na Constituição, propõe-se, no Brasil, a expansão de oportunidade de formação do sujeito de forma integral, associando-se ao tempo integral em alguns espaços educativos.

Nesse contexto, a educação em Tempo Integral⁷ pode ser “uma das alternativas capazes de contribuir para a qualificação da educação [...]” (SCALABRIN, 2012, p. 07) e igualmente do sujeito. Entende-se Educação em Tempo Integral a permanência do estudante no ambiente escolar por um período superior a 7 horas diárias, com todas as possibilidades materiais, físicas, profissionais entre outras. A ampliação do tempo de permanência na escola “somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar.” (CAVALIERE, 2007, p. 1021).

Com isso, busca-se desmistificar a concepção de que Educação Integral se faz apenas em Tempo Integral. Propostas pedagógicas bem estruturadas e bem-sucedidas também promovem Educação Integral em tempo parcial de permanência na escola. No entanto, o inverso também pode ser verdadeiro: o tempo de permanência na escolar ser integral ou estendido e não desenvolver uma Educação Integral.

Porém essa é uma temática pouco estudada, debatida e problematizada, principalmente na educação infantil. O que se encontra são estudos e referências direcionados ao ensino fundamental, que não deixam de encaixar-se ao enfoque aqui assumido. Coelho, Menezes e Bonato (2008, p.185) explicitam sobre a relação quantitativa e qualitativa no tempo escolar:

Chama-nos a atenção a relação estabelecida entre a ampliação do tempo escolar e uma educação que é entendida como integral, mas que não implica, necessariamente, a qualidade de ensino esperada. Esse interesse aumenta, então, na medida em que percebemos que nem sempre a extensão quantitativa do tempo, na escola, resulta em uma extensão igualmente qualitativa desse tempo.

⁷ Experiências de escolas em tempo integral foram feitas no Brasil, de forma esparsa ao longo do século XX. [...] marcadas pelo discurso pedagógico da Escola Nova, sendo Anísio Teixeira quem mais se dedicou a escrever e agir para a implantação de algumas delas (CAVALIERE, 2007, p. 1028).

Aqui encaixa-se o meu propósito da presente pesquisa, destacando os aspectos qualitativos e quantitativos, relacionando-os aos espaços escolares que são disponibilizados para que a Educação em Tempo Integral na Educação Infantil seja de qualidade, resultando na Educação Integral.

A Educação Infantil, sendo a primeira fase da Educação Básica e tendo a experiência de que cada vez mais cedo as crianças/bebês estão sendo inseridas ao ambiente escolar, levar em consideração todos os aspectos educativos é fundamental. A ampliação do tempo de permanência na escola é algo notório, visto a grande procura por vagas nesta modalidade de ensino. Neste âmbito surgem os questionamentos: Os processos pedagógicos estão adequados? As ações educativas resultam na qualidade de ensino? A estrutura e infraestrutura permitem a qualidade do processo? Os espaços têm significância nas ações pedagógicas?

Diante destas interrogações, parto dos aspectos apresentados na Legislação Brasileira no que tange a Educação em Tempo Integral, instigando a observação dos dados coletados.

4.1 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Partindo do pressuposto de que a manutenção e a ampliação da escola de educação infantil devem ser projetadas na perspectiva da Educação Integral, vislumbra-se que na atual conjuntura educacional brasileira existem propostas educativas tanto de tempo integral como de jornada ampliada, configurando-se na permanência dos estudantes em um período superior a 4 horas.

A jornada escolar ampliada para a educação básica já se encontra amparada na legislação e em documentos educacionais. O marco legal é a Lei nº. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN), a qual determina que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (Art.34) e que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. (§ 2º. Idem) (BRASIL 1996).

A Lei nº. 10.172/2001, que criou o PNE, mais precisamente no conteúdo do Decreto nº. 6.253/2007, reafirma a ampliação da permanência dos estudantes nos espaços escolares.

No PNE, o item 21, no que tange aos Objetivos e Metas, destaca que se

pretende “Ampliar progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” (BRASIL, 2001).

Com a publicação do Decreto nº. 6.253/2007, em seu art. 4º, “considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendido o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares”. (BRASIL, 2007).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) editou o parecer nº. 17/12 que traz orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Neste parecer, consta expressamente:

Quanto à jornada, de acordo com o que dispõe a Lei nº 11.494/2007, para todas as etapas da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que a Educação Infantil deve ser ofertada às crianças em jornada parcial de, no mínimo, quatro horas diárias, 7 ou em jornada integral, igual ou superior a sete horas diárias (BRASIL, 2012).

Sendo a abrangência da educação básica, a educação infantil também está inserida neste processo, cabendo aos municípios a ampliação das vagas em tempo integral. O PNE, Lei nº. 13.005 de 25 de junho de 2014, apresenta, na meta 1, o que corresponde à Educação Infantil:

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.

Estratégia 1.17 – estimular o acesso à educação infantil em TEMPO INTEGRAL para todas as crianças de 0 a 5 anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Ed. Infantil.

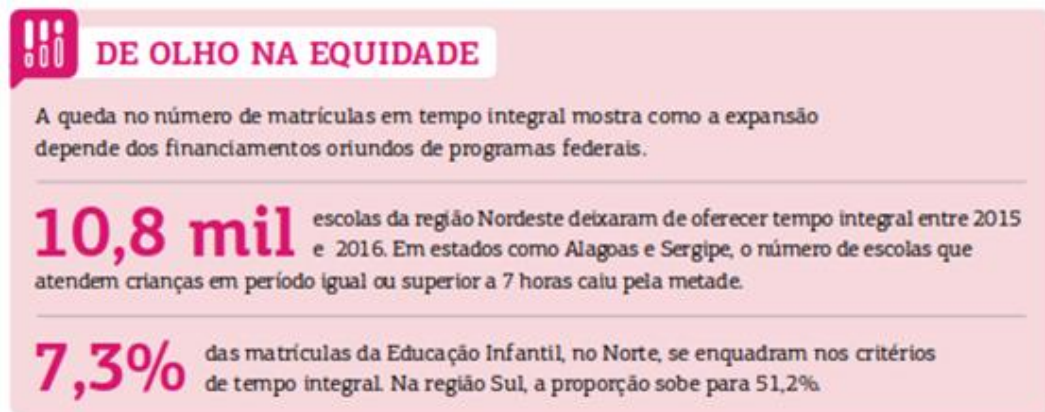
META 06. Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica (BRASIL, 2014).

Como visto a meta do PNE é oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica. As matrículas em tempo integral vinham em uma crescente, porém a partir do ano de 2016 (referindo-se aos dados do Censo Escolar de 2016)

iniciou uma queda brusca, segundo a descrição do Anuário Brasileiro da Educação Básica – 2018, que está diretamente ligado aos programas federais de financiamento:

Em apenas um ano, as matrículas em tempo integral caíram 47%, apenas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Considerada toda essa etapa escolar, houve uma perda de 2,1 milhões de matrículas. Quase 18 mil escolas deixaram de oferecer Educação em período igual ou superior a 7 horas diárias (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2018, p.58).

Figura 1 — Matrículas em tempo integral



Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2018)

Dallagnol (2015, p. 88-89), referindo-se ao PNE (2014), destaca:

Esse processo abrange a expansão da rede em regime de colaboração, assegurando a acessibilidade, assim como a aquisição de equipamentos, com vistas à expansão e à melhoria dos espaços físicos das escolas públicas de educação infantil. Nesse sentido, garantir educação integral requer mais que simplesmente a ampliação da jornada escolar diária. A ampliação do tempo requer atenção às estruturas físicas, pois estas servem de elementos qualificadores para o processo de ensino-aprendizagem. O espaço físico torna-se fundamental na perspectiva da implantação da educação integral, mas também para a efetivação da garantia do acesso e da permanência dos estudantes nas escolas públicas.

A grande questão em pauta é que para uma proposta em tempo integral faz-se necessária a reconfiguração da escola nos seus processos pedagógicos e administrativos como um todo e, com isso, incluindo o espaço escolar que é de extrema relevância, considerando que as crianças não apenas permaneçam na escola por um período maior, mas que esse tempo seja de qualidade, colaborando para o desenvolvimento integral da mesma.

5.OS ESPAÇOS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, desde 2016 passou a ser obrigatória pela alteração feita na LDBEN por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Essa regulamentação oficializa a mudança feita na Constituição por meio da Emenda Constitucional nº59 em 2009, sendo os pais responsáveis por colocar as crianças na educação infantil a partir dos 4 anos e por sua permanência até os 17. Os municípios e os estados tiveram até o ano de 2016 para garantir a inclusão dessas crianças na escola pública.

Esta criança, que a partir dos quatro anos, ou antes ainda, faz parte de um contexto histórico, social e cultural, nos diferentes grupos em que está inserida (família, escola, comunidade...), mas é no âmbito escolar que se pretende olhar reflexivamente como esta instituição vê, pensa e concretiza as ações para as crianças pequenas, em especial na Educação Infantil.

Na atual conjuntura, tem-se clareza que as crianças da educação infantil tendem a permanecer por um tempo ainda maior nos espaços escolares e, com a legislação em vigência, sendo responsabilidade dos municípios a etapa da educação infantil, foi preciso adequar e proporcionar espaços educativos para a ampliação do número de vagas, inclusive em tempo integral.

É preciso reconhecer a organização governamental, bem como o esforço dos profissionais da educação⁸ para o melhor atendimento dessas crianças. Cabe destacar que esse melhor atendimento se caracteriza pela Educação Integral que, por vezes, compreende-se como sinônimo da jornada de tempo integral ou que nesta jornada estendida há maneiras, metodologias, tempos e espaços capazes de desenvolver a integralidade da criança. O que nem sempre é verdadeiro, e ainda a Educação Integral pode ser proporcionada também na jornada de permanência parcial na escola.

Os espaços escolares, suas características físicas e arquitetônicas, podem ser facilitadores do processo educativo. Zabalza (1998) indica que

o espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência

⁸ Com referência ao Sistema Municipal de Erechim, no qual atuo como professora da Educação Infantil.

em relação aos objetivos e dinâmica em geral das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais e instrutivos que caracterizam o nosso estilo de trabalho. (ZABALZA, 1998, p. 236).

Falar de integralidade é falar da vida como um todo, considerando o universo infantil, as necessidades, saberes e desejos das crianças. Parafraseando Dewey (1975), a escola não deve ser a preparação para a vida, ela deve ser a própria vida. Considerando essa afirmação, dentro da proposta de ensino numa escola em tempo integral, a ação educativa é para que a criança vivencie uma infância feliz e aprendizagens significativas, em suma, vivencie a sua infância, ou seja, o direito de ser criança. As crianças não estão em um dado momento sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo. A vida em condição integral e educação são aspectos que caminham lado a lado, necessitando haver uma contínua relação entre ambas.

Os espaços planejados, organizados e disponibilizados coerentemente colaborarão com o processo educativo dos sujeitos inseridos no contexto escolar, havendo um olhar pedagógico e integral, buscando desenvolver no educando uma educação no todo e/ou de modo mais amplo, trabalhando a integralidade do sujeito por meio de práticas pedagógicas com significação e intencionalidade.

Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto... [...] a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. [...] (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 27, 45).

Assim, os espaços escolares não são neutros. Os seus propósitos são claros de acordo com a sua organização e disponibilidade. Têm uma significância pertinente à proposta pedagógica que se propõe a desenvolver.

Na Educação Infantil os espaços são fundamentais para o desenvolvimento da ação pedagógica. O universo infantil é repleto de investigação, curiosidade, movimento, interação. Por isso, o espaço não pode ser visto como um pano de fundo. Segundo Horn (2004, p.16), “pode-se dizer que o espaço é uma construção social que tem estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições”, e acrescenta, baseando-se no referencial teórico de Wallon, que “podemos depreender que a organização espacial deverá traduzir-se em um espaço amplo onde as crianças poderão movimentar-se com liberdade”. (HORN, 2004,

p.17).

Zabalza (1998) registra sobre a qualidade em educação infantil, enfatizando o espaço como colaborador dela. Refletindo que historicamente os espaços educativos favoreciam e eram planejados no intuito de promover a disciplina, desvinculada do mundo social e real em que a criança está inserida. Destaca que

[...] transformar a arquitetura institucional da creche, ou seja, a concepção individualista do ensino; a separação do ambiente social; o uso de uma educação aparentemente desinteressada e neutra, asséptica, sem objetivos sócio-políticos; a acientificidade e a extemporaneidade da prática metodológica didática. (ZABALZA, 1998, p.70).

A escola precisa ser pensada para a permanência das crianças em tempo integral, na qual a atuação e as decisões pedagógicas dos professores precisam estar “atreladas à interpretação do educador sobre o que a criança deseja, o que ela faz, o que ela consegue produzir, suas possibilidades, suas teorias; [...] além da escuta e do olhar cuidadoso sobre a criança”. (SÁ, 2010, p.63).

Porém, o que ocorre em contextos diversos, principalmente nas escolas de educação infantil, é a improvisação e adequação dos espaços. “Na educação infantil, é comum os arranjos espaciais não permitirem a interação entre as crianças, impossibilitando sua apropriação dos espaços através de objetos, desenhos e nomes.” (HORN, 2004, p.27).

A criança é o centro do processo pedagógico e ela precisa ser reconhecida em todas as suas especificidades, potencialidades e necessidades. Os espaços escolares precisam ser planejados para esta criança real que está inserida no contexto escolar, pois é sujeito do processo educacional e principal usuário do ambiente educacional. Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006) defendem que é necessário levar em consideração parâmetros essenciais de ambientes físicos que ofereçam condições compatíveis com os requisitos definidos pelo PNE, bem como com os conceitos de sustentabilidade, acessibilidade universal e com a proposta pedagógica. Assim, o desenvolvimento infantil, de forma integral (físico, psicológico, intelectual e social) constitui-se em requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil.

Para a criança que está na Educação Infantil o espaço é o lugar onde ela

brinca, descansa, ri, chora, realiza atividades, interage com outras crianças e com adultos que colaboram para que seu desenvolvimento seja de forma integral. Para a criança, o espaço está diretamente relacionado com as vivências e experiências de que participa.

Forneiro (1998) vai além e diferencia espaço e ambiente. Referindo-se aos espaços como “[...] locais para a atividade caracterizada pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração”. (FORNEIRO, 1998, p. 232). Os espaços, com seus qualificativos físicos, constituem locais de aprendizagem e desenvolvimento. O ambiente, por sua vez, corresponde ao conjunto do espaço físico e das relações que nele se estabelecem, sendo definido pela autora

Como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. [...] o ambiente “fala”, transmite sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (FORNEIRO, 1998, p. 233).

Zabalza (1998 apud HORN, 2007, p. 35), fala da distinção entre espaço e ambiente, apontando que: “[...] o termo espaço se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos, decoração. O termo ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem (HORN, 2007, p.35).

Todos os espaços escolares têm seu cunho pedagógico e são fundamentais para os processos educativos de qualidade. Como a referida pesquisa possui um tempo determinado para a sua realização, tornando-se viável a sua aplicação, o espaço escolar da sala de aula da turma terá um enfoque mais dirigido, direcionado e explorado, pois, segundo Kowaltowski (2011, p. 158),

[...] no Brasil, a sala de aula do futuro é amplamente discutida, mas ainda dentro de um formato bastante tradicional e algumas variações na disposição dos móveis, com a inclusão de equipamentos, principalmente para projeção de imagens, ou alterações simples para trabalhos em grupo.

Geralmente, as propostas pedagógicas planejadas para a educação infantil estão muito vinculadas ao espaço de sala de aula, ignorando ou deixando de ser vistas as variadas possibilidades educativas que há nos diferentes espaços que a

escola oferece. Um agravante neste quesito é a falta e/ou o mal uso dos espaços que poderiam gerar significância ao processo educativo.

Kowaltowski (2011, p. 38) defende que “a qualidade das relações humanas desenvolvidas nesse ambiente é o fator que mais influencia a qualidade de ensino”, e complementa sua informação sobre as ponderações de como projetar um ambiente escolar: “os aspectos físicos do ambiente escolar são pouco citados nas discussões pedagógicas ou em estilos de aprendizagem”. (KOWALTOWSKI, 2011, p. 40).

É notório que os espaços externos são de suma importância na fase infantil, visando ao seu desenvolvimento motor e social, conseqüentemente o ato educativo, nesta fase, passa impreterivelmente pelo brincar e é nesses espaços que se vislumbra a criança sendo criança com todas as suas potencialidades.

Nestes anos profissionais de minha atuação pedagógica verifico constantemente o gosto das crianças pelos espaços externos da escola, como parques, gramados, bosques, jardins... Porém, o que ainda é de grande relevância são as posturas educativas baseadas nas percepções dos adultos e não das crianças. Portanto,

[...] repensar o papel do espaço na Educação Infantil se relaciona à possibilidade de romper a dinâmica de organização centrada exclusivamente na lógica do adulto e viabilizar uma cultura que introduz novas formas de viver e compreender os tempos e espaços próprios da lógica infantil. Caso contrário, corre-se o risco de tornarmos as rotinas sistematizadas, monológicas, mecânicas e limitadoras de interações nas quais as crianças convivem, mas pouco podem se relacionar entre si e com os adultos de forma espontânea – salvo no recreio. (CAMÕES; TOLEDO; RONCARATI, 2013, p. 266).

Em suma, os espaços escolares são fundamentais para uma Educação Integral na Educação Infantil em Tempo Integral, com práticas pedagógicas enraizadas e embasadas na perspectiva de ver os envolvidos de forma global. Onde as ações sejam condizentes com as propostas e objetivos de cada contexto educativo, considerando o espaço escolar adequado, um aliado para a concretude de práticas pedagógicas significativas e objetivas, levando em consideração a “cultura humana da infância.” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p.83).

5.1 NORMATIZAÇÕES DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando mencionadas as normativas dos espaços escolares, o que temos em mente é o contexto em que estamos inseridos. A Educação Infantil, com suas realidades escolares múltiplas, adequadas e outras nem tanto, acolhem as crianças e suas infâncias, suas especificidades e suas necessidades. Então aparece o questionamento: o que está normatizado?

Em coerência com esse processo histórico, político e técnico, da formulação do PNE de 2001, o MEC definiu a Política Nacional de Educação Infantil apresentando o documento Política Nacional Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação, contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área. Neste documento, muito timidamente, aparece um objetivo referente ao espaço físico na Educação Infantil, direcionado à acessibilidade, enfatizando a garantia de espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de Educação Infantil, considerando as necessidades educacionais especiais e a diversidade cultural.

Em 2006, o MEC formula o documento que contém os Parâmetros Nacionais de Infra-Estrutura Para as Instituições de Educação Infantil, contendo concepções, reforma e adaptação dos espaços onde se realiza a Educação Infantil, havendo contribuições dos gestores públicos, dos técnicos das secretarias e de outros segmentos que atuam nos municípios formulando e executando políticas para a educação infantil e tiveram importante papel no sentido de contemplar as especificidades de cada região.

A Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, do CNE, fixa as DCNEI, no qual define que os espaços da Educação Infantil são institucionais não domésticos:

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

Esta mesma Resolução, orienta quanto a organização dos espaços para cumprir o objetivo da apropriação, renovação e articulação de conhecimento e aprendizagens das crianças da Educação Infantil:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

[...]

VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; (CNE, 2009)

Em 2018, o MEC instituiu os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, sendo uma versão atualizada das primeiras publicações dos documentos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volumes 1 e 2 e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil – Volumes 1 e 2 feita em 2006.

Esse documento orienta de forma globalizada a estrutura da Educação Infantil. Parte da gestão dos sistemas e redes de ensino; detalhando a formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais atuantes; especifica a gestão nas instituições de Educação Infantil; currículos, interações e práticas pedagógicas; interação com a família e comunidade e a intersetorialidade. Orienta os gestores escolares a “utilizar os parâmetros como insumos para avaliar a organização de espaços, mobiliários e recursos pedagógicos e, a partir daí, planejar estratégias que são de competência da Instituição escolar” (BRASIL, 2018, p.22). Destina os capítulos 7 e 8 para explicitar os espaços, materiais, mobiliário e infraestrutura.

Aproximando para a realidade municipal de Erechim, quando trata-se dos espaços físicos das escolas municipais, o artigo 35 da Lei nº 4.420 de 11 de fevereiro de 2009, estabelece que à Secretaria Municipal de Educação compete “a manutenção, ampliação e construção de prédios e instalações escolares, em conjunto com a Secretaria Municipal de Obras”.

A Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME), nº53, de 01 de outubro de 2015, altera a Resolução CME nº26/2011 que estabelece Diretrizes para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Erechim. Esta Resolução além de determinações pedagógicas, apresenta os requisitos da infraestrutura física para a oferta da Educação Infantil em cada faixa etária. Nos

artigos 13 a 20 são detalhadas todas as informações de exigência para todos espaços escolares, como: tamanho, estrutura, metragem, pavimentos.

Visto que desde a LDBEN 9.394/1996 houve importantes mudanças nas políticas de atendimento educacional para as crianças de 0 a 5 anos de idade, garantindo não somente o direito à educação (Constituição de 1988), como também colocando a criança como sujeito de direitos, com individualidades e necessidades. Olhar e analisar os espaços institucionais em que estas crianças estão inseridas é fundamental, pois desde pequenas, muitas ainda bebês, passam um longo tempo do dia nas escolas, onde o cuidar e educar são indissociáveis, mas necessitam de estrutura adequada para ser eficaz.

5.2 O ESPAÇO ADEQUADO PARA A INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL

Quanto ao espaço adequado, é preciso analisar a expressão “adequado”. Nesta situação, levo em consideração a realidade contextual em que as escolas estão inseridas, pensando no espaço para a Educação Infantil proposta e referenciada nos documentos da escola (PPP e Regimento Escolar), pois a concepção deste nível de ensino influenciará em todo o processo e estrutura, inclusive nos espaços.

Neste aspecto, prefiro pensar na escola de Educação Infantil como vida. Uma escola acolhedora, que conhece, compreende e identifica as necessidades das crianças, que seja voltada e destinada para uma educação integral.

Essa escola precisa ser colaboradora do desenvolvimento infantil, pois, principalmente, a educação em tempo integral precisa atender desde as necessidades de sobrevivência até os processos cognitivos. Tudo é aprendizagem... tudo é vida... como referenciamos anteriormente as propostas de John Dewey e Anísio Teixeira.

Essa vida de criança que inicia-se no ambiente familiar e que a instituição educativa acaba assumindo uma grande responsabilidade, sendo a escola considerada uma continuidade da própria casa da criança, da sua própria vida familiar, como refere-se Anísio Teixeira:

A escola ampliou os seus deveres até participar de todos os deveres do lar, assumindo a responsabilidade de dar às crianças todas as condições que lhe asseguram ou lhe deviam assegurar na família, a continuidade e a integridade de uma ação formadora completa. Educação e não instrução apenas. Condições de vida e não condições de ensino somente. Mas nem por isso a escola substitui integralmente o lar. Esse continuará e, para continuar, deve também ser refundido em suas bases intelectuais e sociais, como já o foi nas suas bases econômicas (Teixeira, 1997, p. 65).

Essa concepção de Anísio Teixeira, também retrata-se na fundamentação educacional da atualidade na Educação Infantil, onde o educar e cuidar não podem ser desvinculados. O documento normativo da BNCC menciona essa vinculação, referindo-se que

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 1997, p.36)

Esta então é a Educação Infantil, que precisa ter o seu tempo e espaço específico para que essa continuidade do ambiente familiar, para a formação humana, seja abordada na integralidade. A criança inserida nesta realidade escolar é portadora de uma história e precisa ser respeitada na sua individualidade, para tanto que nas DCNEI essa criança, é conceituada como um:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12)

Este ser que brinca, interage, imagina, aprende, observa, experimenta... precisa receber as condições para que possa ser criança, no seu tempo único de criança, desenvolvendo-se através de práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, que devem ter como “eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010, p.15).

A DCNEI (2010) também aborda os deslocamentos e os movimentos amplos

das crianças nos espaços internos e externos, às salas de referência das turmas e à instituição, a acessibilidade dos espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções e a apropriação pelas crianças das diferentes contribuições histórico-culturais. O espaço passa a ser facilitador do processo de desenvolvimento infantil, visto a construção de:

Condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BNCC, p.37).

Neste viés, é preciso ir além da metragem mínima de cada espaço disponível, normatizado em leis, pareceres, resoluções e documentos. É preciso entender e vislumbrar a proposta pedagógica orientadora e verificar se é condizente em desenvolvê-la naquele ambiente. Para crianças pequenas, desde que chegam na educação infantil, muitas ainda bebês, espaços com significância, serão colaboradores para o seu desenvolvimento. Para Horn (2004, p.32), “a beleza do ambiente e o desafio dos objetos, por si só, deveriam estimular a criança a agir”. A organização deveria ser harmoniosa, colorida e a disposição dos móveis e objetos que convidassem as crianças a interagir e a brincar.

6. EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE ERECHIM

Erechim é um município brasileiro da região Sul, localizado no interior do Estado do Rio Grande do Sul. Considerada um centro sub-regional no país, é a segunda cidade mais populosa do norte do estado com 105.059 habitantes (estimativa do IBGE para 2018) superada apenas pelo município de Passo Fundo.

Na busca mais direcionada ao campo da educação, resulta nos seguintes dados:

Quadro 2 — Panorama da Educação - Município de Erechim

Panorama da Educação - Município de Erechim	
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	97,9 %
IDEB - Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	6,5
IDEB - Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	5,0
Matrículas Educação Infantil (Rede Pública) [2019]	Parcial: 2.361 matrículas Integral: 684 matrículas
Matrículas no ensino fundamental (Rede Pública) [2019]	Parcial: 7.957 matrículas Integral: 633 matrículas
Matrículas no ensino médio (Rede Pública) [2019]	Parcial: 2.499 matrículas Integral: 230 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2018]	695 docentes
Docentes no ensino médio [2018]	302 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2018]	35 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2018]	14 escolas

Fonte: IBGE e INEP (Senso Escolar)

Quanto às escolas do sistema municipal, exclusivamente de Educação Infantil, no *site* do IBGE não aparecem dados mais específicos, os quais foram pesquisados junto ao *site* da Prefeitura Municipal:

Quadro 3 — Escolas exclusivamente de Educação Infantil de Erechim-RS

Escola	Turmas em tempo integral
1. Escola Municipal de Educação Infantil Doutora Vera Beatriz Sass	Sim
2. Escola Municipal de Educação Infantil Dr. Ruther Alberto Von Mühlen	Não
3. Escola Municipal de Educação Infantil Estevam Carraro	Sim
4. Escola Municipal de Educação Infantil Irmã Consolata	Não
5. Escola Municipal de Educação Infantil São Cristóvão	Sim Anexos Madre Alix e CECRIS
6. Escola Municipal de Educação Infantil Lucas Vezzano	Sim
7. Escola Municipal de Educação Infantil Bôrtolo Balvedi	Não
8. Escola Municipal de Educação Infantil Dom João Aloísio Hoffmann	Sim Anexo Obra Santa Marta

Quadro elaborado pela autora segundo dados do *site* da prefeitura de Erechim (ano-base 2020)

Fonte: <https://www.pmerechim.rs.gov.br/pagina/258/escolas-de-educacao-infantil>

Escolas Municipais de Educação Infantil de Erechim que oferecem Educação em Tempo Integral nos níveis de Creche e Pré-Escola:

Quadro 4 — Escolas Municipais de Educação Infantil - Tempo Integral – Creche

CRECHE		
Escola	Infraestrutura	Níveis que atende
1. Escola Municipal de Educação Infantil Dra. Vera Beatriz Sass	Proinfância ⁹ – tipo B. ¹⁰ Início das atividades em 2014 Localizada no bairro periférico Paio Grande	Berçário I, Berçário II, Maternal I, Maternal II

Quadro elaborado pela autora segundo dados do *site* da prefeitura de Erechim (ano-base 2020)

Fonte: <https://www.pmerechim.rs.gov.br/pagina/258/escolas-de-educacao-infantil>

9 No ano de 2007, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Ministério da Educação (MEC), lançou o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), que tem por finalidade construir escolas de Educação Infantil nos municípios e no Distrito Federal, bem como equipá-las com o mobiliário necessário e adequado para atender crianças na faixa etária de zero a cinco anos e onze meses. (KLOSINSKI, 2016, p. 17).

10 Estrutura arquitetônica projetada para atender 224 crianças em dois turnos (matutino e vespertino) ou 112 crianças em tempo integral. Esse espaço escolar destina-se a atender crianças de zero a cinco anos e 11 meses (KLOSINSKI, 2016, p. 109).

Quadro 5 — Escolas Municipais de Educação Infantil - Tempo Integral - na Creche e Pré-escola

CRECHE E PRÉ-ESCOLA		
Escola	Infraestrutura	Níveis que atende
2. Escola Municipal de Educação Infantil Estevam Carraro	Infraestrutura construída pelo governo municipal. Início das atividades em 2006, com área construída de 799m ²	Maternal 1 à Pré B, sendo duas turmas de cada nível (creche e pré-escola)
3. Escola Municipal de Educação Infantil São Cristóvão Anexo Madre Alix	Parceria com ONG (Organização Não Governamental - Assistencial)	Maternal II, Pré A e Pré B
Anexo CECRIS	Prédio alugado de ONG (Organização Não Governamental - Assistencial)	Maternal II, Pré A e Pré B
4. Escola Municipal de Educação Infantil Lucas Vezaro	Proinfância - Tipo B Início das atividades em 2012	Berçário I, Berçário II, Maternal I, Maternal II, Pré A e Pré B (creche e pré-escola)

Quadro elaborado pela autora segundo dados do site da prefeitura de Erechim (ano-base 2020)

Fonte: <https://www.pmerechim.rs.gov.br/pagina/258/escolas-de-educacao-infantil>

Quadro 6 — Escolas Municipais de Educação Infantil - Tempo Integral - na Pré-escola

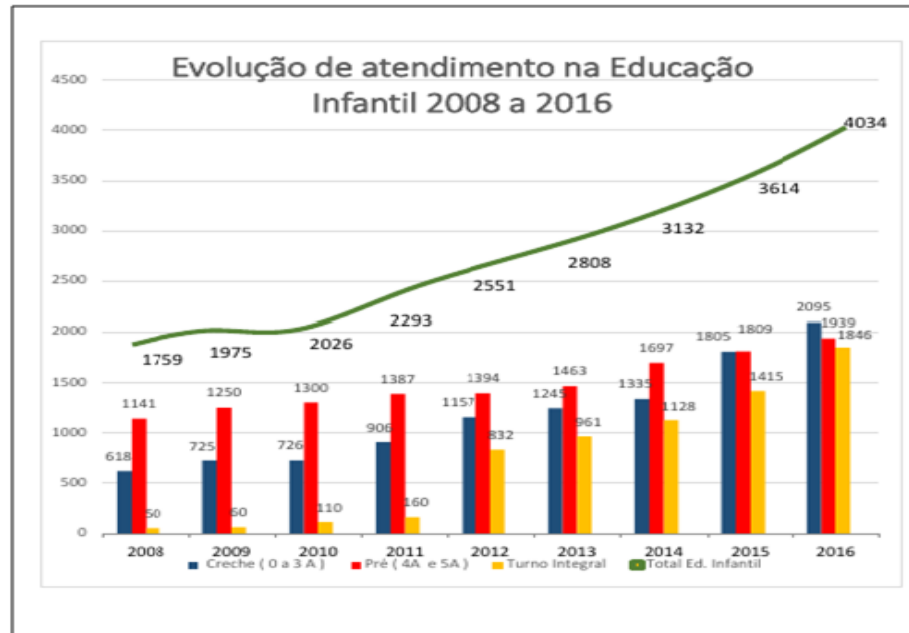
PRÉ-ESCOLA		
Escola	Infraestrutura	Níveis que atende
5. Escola Municipal de Educação Infantil Dom João Aloísio Hoffmann Anexo Obra Santa Marta	Parceria com ONG (Organização Não Governamental - Assistencial)	Pré A e Pré B (pré-escola)

Quadro elaborado pela autora segundo dados do site da prefeitura de Erechim (ano-base 2020)

Fonte: <https://www.pmerechim.rs.gov.br/pagina/258/escolas-de-educacao-infantil>

Oldra (2017, p.66) apresenta dados quanto às matrículas na Educação Infantil no município de Erechim, permitindo a observação da crescente ampliação de vagas na educação infantil em turno integral.

Figura 2 — Evolução do atendimento na Educação Infantil 2008 a 2016



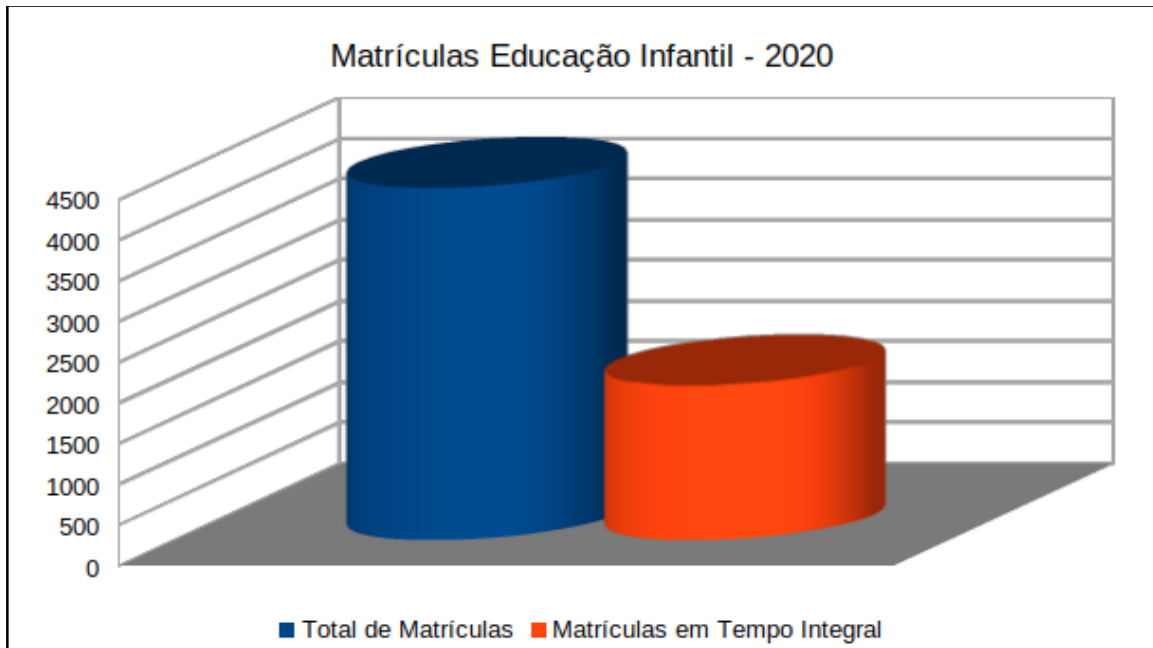
Fonte: Smed de Erechim (2016 apud OLDRA, 2017, p.67).

Apresentando também dados quanto às metas do PNE, esclarece:

Erechim atendeu, em 2016, um percentual de 100% das crianças com idade de Pré-Escola, disponibilizando vagas a todas as crianças deste nível de ensino. Outro dado importante é que Erechim atingiu, em 2016, a Meta estabelecida pelo PNE, que é de atender a, no mínimo, 50% das crianças até o final da vigência deste Plano, ou seja, junho de 2024. (OLDRA, 2017, p.66).

Dados recentes, fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, informam que neste ano de 2020, são 4.334 matrículas na Educação Infantil de responsabilidade da esfera pública e destas são 1.904 crianças atendidas em Tempo Integral.

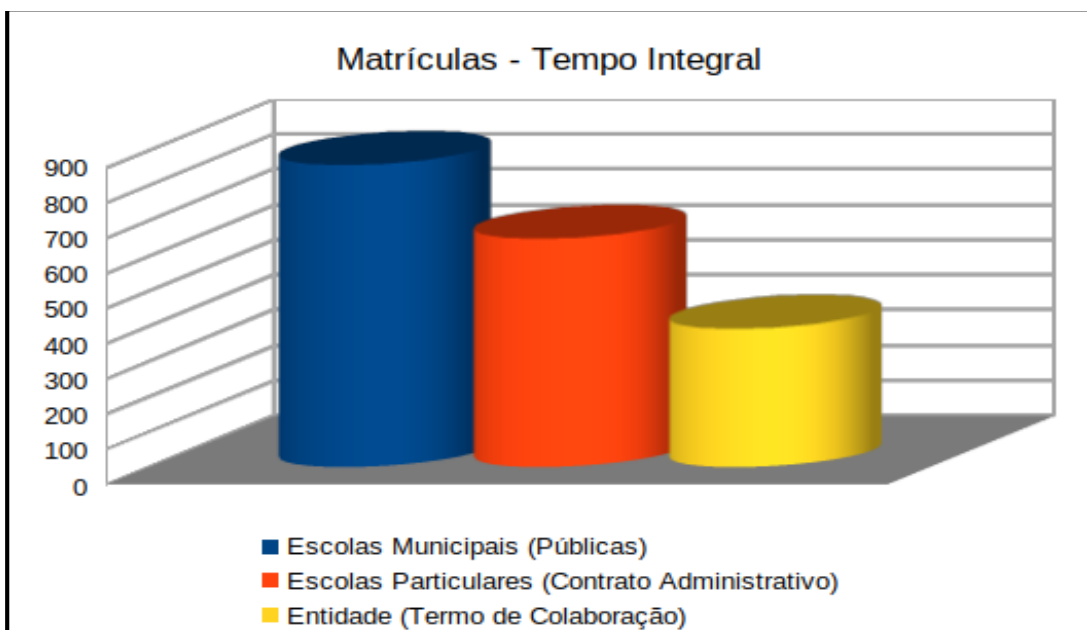
Gráfico 1 — Matrículas Educação Infantil - 2020



Fonte: SMED de Erechim (2020)

As matrículas em Tempo Integral, estão distribuídas em: 860 crianças sendo atendidas em 16 escolas municipais de Educação Infantil e 5 anexos, 650 crianças em 13 escolas particulares de Educação Infantil com contrato administrativo com o Município e 394 crianças atendidas em entidade através do Termo de Colaboração com o Município.

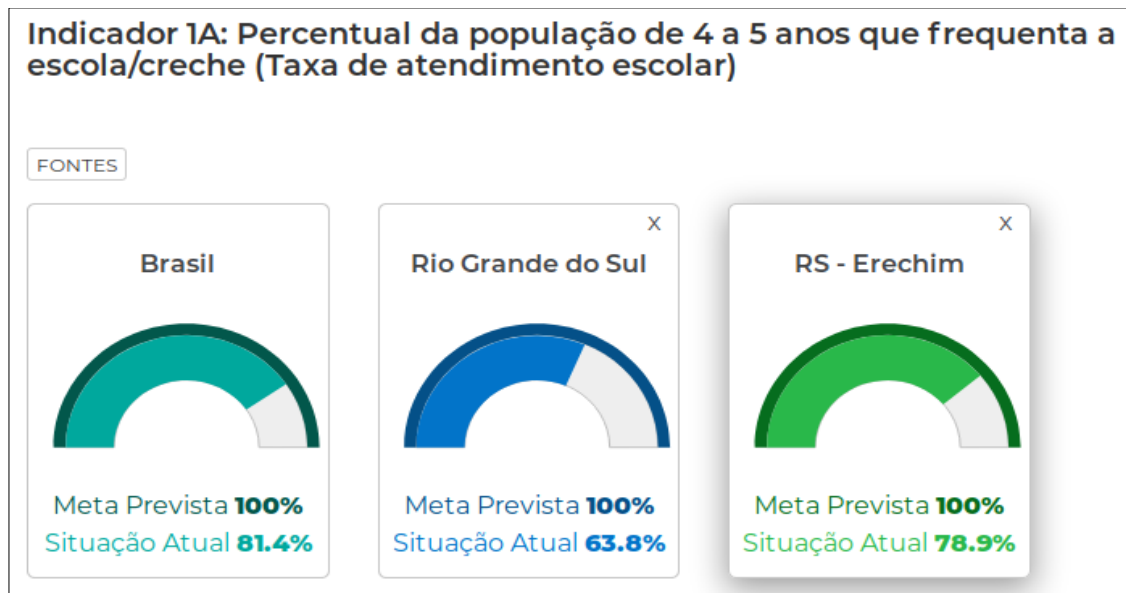
Gráfico 2 — Matrículas Educação Infantil em Tempo Integral – 2020



Fonte: SMED de Erechim (2020)

Na busca de dados no *site* do MEC, no que se refere ao acompanhamento das metas do PNE, a situação de Erechim, quanto ao relatório de Linha de Base 2018 - INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), assim apresenta-se, quanto a Meta 1:

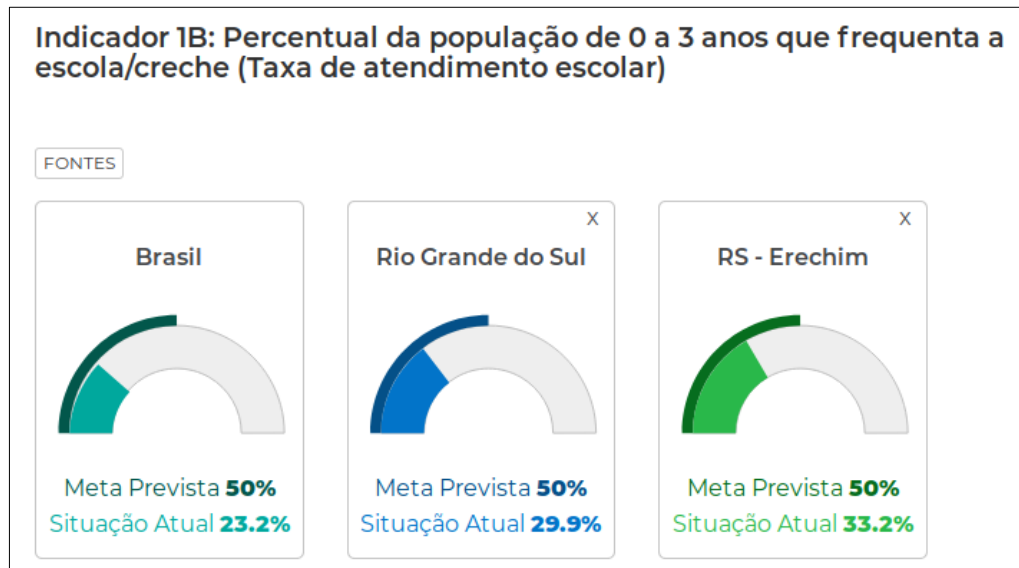
Figura 3 — Indicador 1A: Percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola/creche (Taxa de atendimento escolar)



Fonte: Observatório PNE (2019)

Na imagem anterior, observa-se que Erechim está com o percentual acima da estadual, porém abaixo da nacional, no que tange às crianças de 4 a 5 anos inseridas na Educação Infantil. Já quanto às crianças de 0 a 3 anos (quadro seguinte), o percentual de acesso à Educação Infantil é maior do que o percentual atingido em âmbitos nacional e estadual. Constata-se que, em nenhuma das situações, o município de Erechim atingiu o percentual estabelecido pelo PNE.

Figura 4 — Indicador 1B: Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche (Taxa de atendimento escolar)



Fonte: Observatório PNE (2019)

No Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025, Lei nº. 5.883, 17/07/15, reitera quanto à ampliação do atendimento em tempo integral, bem como em relação à qualidade dos espaços para essa etapa da educação:

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 do PNE.

Estratégias:

[...]

1.2 Manter e ampliar os espaços existentes para atendimento da Educação Infantil, garantindo a qualidade, conforme a legislação vigente;

[...]

1.23 Adotar, progressivamente, o atendimento em Tempo Integral à Educação Infantil, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (PME, 2015, p. 51-54).

Outro quesito observado neste mesmo documento a quanto à infraestrutura das escolas até a sua data de publicação, o qual refere-se:

Quanto à infraestrutura das Escolas, cabe destacar que a Secretaria Municipal de Educação procura atender as necessidades apresentadas de forma adequada de maneira a contribuir para o bom andamento dos trabalhos. Os prédios escolares possuem as condições necessárias para um bom ambiente, reservando espaços para sala dos professores, como também para as atividades pedagógicas básicas ao desenvolvimento dos estudantes. (PME, 2015, p.29).

Neste prisma torna-se interessante pensar no projeto arquitetônico não padrão, no qual haja flexibilidade para permitir ajustes favoráveis ao contexto em que a escola está inserida, pois ainda

[...] muitas edificações escolares seguem um projeto padrão. Entretanto, a padronização nem sempre leva em conta situações locais específicas, resultado em ambientes escolares desfavoráveis, com problemas de conforto ambiental. O projeto-padrão para instituições como escolas, hospitais e creches é uma prática comum em projetos públicos de interesse social. (KOWALTOWSKI, 2011, p. 101).

Essa contextualização do espaço escolar, tendo suas especificidades, está presente desde 2006 nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (MEC), referindo-se ao projeto arquitetônico, argumentando que

[...] a concepção do projeto deve ser antecedida de processos participativos que envolvam a comunidade educacional – crianças, professores, funcionários, familiares e, nas unidades públicas de Educação Infantil, as administrações municipais – com vistas a compartilhar os saberes e as experiências daqueles que vivenciam os espaços, além de incorporar a reflexão sobre o perfil pedagógico da instituição pretendida (BRASIL, 2006, p.7).

Com esses aprofundamentos, e o que ainda virá, pretendo conduzir o processo investigativo a que me proponho, percorrendo o caminho descrito no item a seguir.

6.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PESQUISADAS

Para o desenvolvimento da pesquisa foram selecionadas duas escolas de Educação Infantil que disponibilizam o atendimento às crianças em idade de creche e pré-escola, em tempo integral, situadas no município de Erechim.

Com o objetivo de assegurar o anonimato, utilizarei a nomenclatura Escola A e Escola B e serei sutil na apresentação das mesmas.

6.1.1 Escola A - projeto arquitetônico municipal

A Escola A tem o seu ato de criação no ano de 2006, sendo uma solicitação da comunidade escolar, para atendimento das crianças, filhos das famílias trabalhadoras. No início o atendimento era em período parcial, sendo expandido para a jornada ampliada em 2012.

Conforme consta no Regimento Escolar e no PPP (2020)¹¹, a Escola A localiza-se em um bairro residencial da cidade de Erechim, tendo alguns estabelecimentos comerciais de pequeno porte, como: mercados, padaria, bar, salão de beleza, posto de lavagem, chapeação, costureira e empresa de ônibus. A escola é um ponto de referência no bairro.

A maioria dos estudantes mora em casas próprias, outros em apartamentos ou casas cedidas, com a média de 3 a 5 pessoas por família, com uma renda média de 2 a 3 salários mínimos. Poucos estudantes recebem o benefício do Bolsa-Família.¹² (PPP, 2020, p.9).

Conforme apresenta no Regimento Escolar (2020), “atualmente, a escola atende 111 crianças, divididas em sete turmas. Desenvolve suas atividades em jornada ampliada, das 8h às 17h” (PPP, 2020, p.8).

Convém destacar, que a Escola refere-se ao tempo de permanência das crianças como jornada ampliada. Porém, de acordo com o Parecer nº. 17/12, do CNE, já citado anteriormente, o período de 9 horas configura-se como tempo integral.

11 Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, ambos de 2020 e nas duas escolas devidamente autorizados pela Mantenedora e Conselho Municipal de Educação. Toda a documentação escolar foi elaborada e aprovada no período anterior ao incidente da Pandemia (COVID-19).

12 O Programa Bolsa Família, criado pela Lei nº 10.836/04, é um programa federal de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País.

Quadro 7 — Composição das turmas da Escola A

	Turmas	Número de crianças	Idade das crianças
Creche	Maternal 1	12	2 anos até 3 anos e 11 meses
	Maternal 2	15	
Pré-Escola	Pré A1	15	4 anos até 5 anos e 11 meses
	Pré A2	15	
	Pré A3	15	
	Pré B1	20	5 anos
	Pré B2	19	

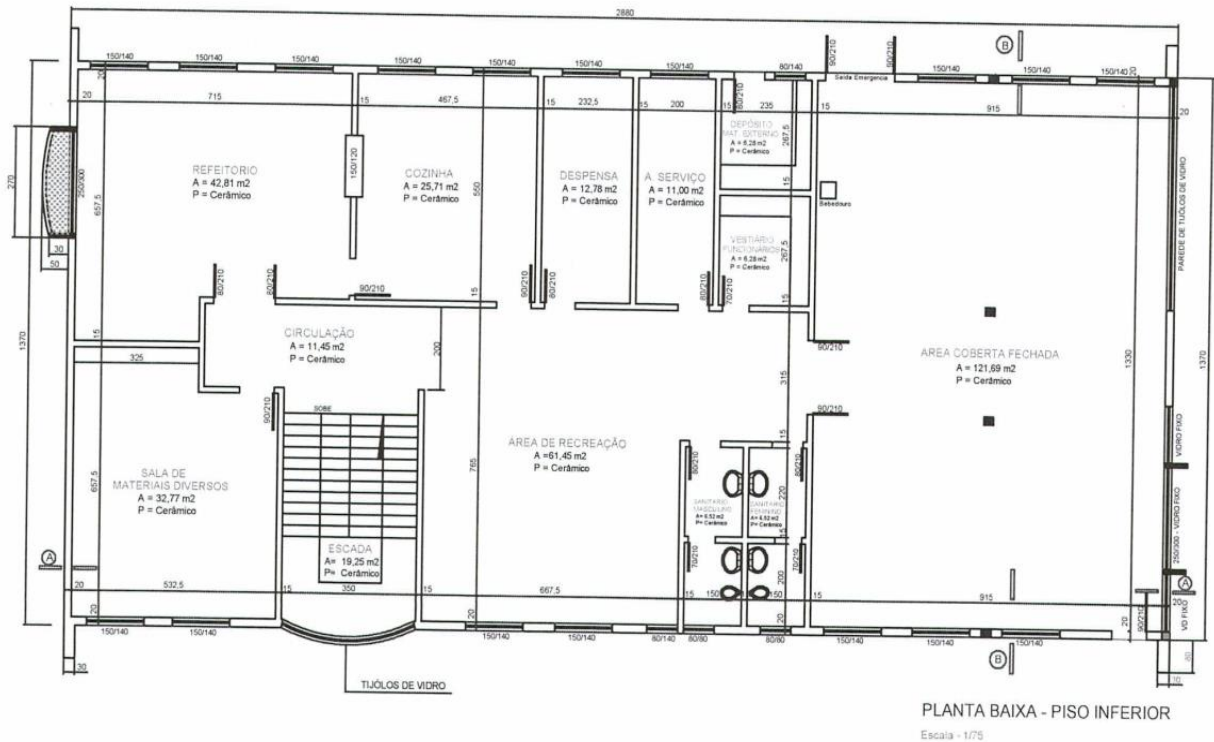
Fonte: Regimento Escolar e PPP , (2020)

No PPP da Escola A, há um item específico destinado à Estrutura Física, apresentando e detalhando o espaço disponível. A escola possui dois pisos em alvenaria, com escadas de acesso e elevador, além do espaço externo amplo, distribuídos da seguinte forma:

- **Piso inferior:** cozinha, refeitório, despensa, lavanderia, sala de arquivo, sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), sendo considerada também como sala de recursos multifuncional, brinquedoteca, banheiro infantil, escovódromo e ateliê. Neste pavimento, disponibiliza o parque interno, sendo este utilizado no horário intermediário¹³ para o descanso das crianças (turmas do Pré A e B).

13 Período intermediário: 11h50min às 13horas. Horário destinado ao descanso das crianças, acompanhadas por outros profissionais (professores e auxiliares).

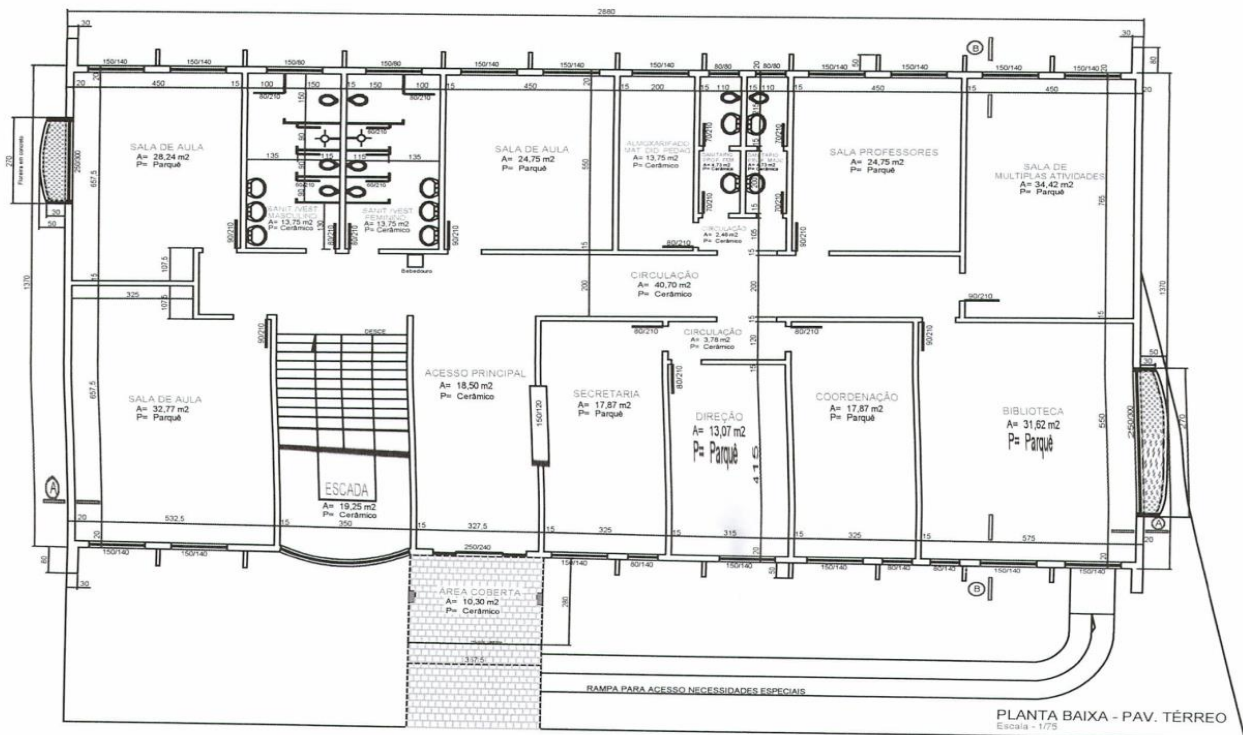
Figura 5 — Planta Baixa – Escola A – Pavimento Inferior



Fonte: SMED de Erechim (2020)

- **Piso superior:** cinco salas de aula (duas dessas salas são utilizadas no horário intermediário para o descanso das crianças do Maternal I e Maternal II, banheiros infantis, sala e biblioteca dos professores, banheiros adultos para professor e, funcionários, secretaria (onde também é direção e coordenação pedagógica), sala de vídeo, almoxarifado, sala de informática. A biblioteca é móvel.

Figura 6 — Planta Baixa – Escola A – Pavimento Superior



Fonte: SMED de Erechim (2020)

- **Área externa:** dividida em dois ambientes. O espaço mais amplo disponibiliza o parque externo. O espaço menor comporta brinquedos de praça.

Descreve os espaços, que classifica como opcionais, da seguinte forma:

- **Ateliê:** espaço com variedade de materiais pedagógicos (estruturados e não estruturados) para realização de atividades diversas. Todas as turmas utilizam o ambiente com suas professoras, seguindo cronograma de horário.
- **Brinquedoteca:** espaço contendo brinquedos diversos para a promoção do jogo simbólico, da brincadeira e da interação. Utilizando diariamente nos respectivos turnos através de cronograma com horário previamente estabelecido para cada turma.
- **Parque interno:** ambiente contendo brinquedos plásticos de parque, destinado às brincadeiras livres, a psicomotricidade e no horário intermediário, para o descanso das turmas do Pré A e Pré B. O espaço é ocupado conforme cronograma de dia e horário, pelas turmas e suas respectivas professoras.
- **Sala de vídeo:** espaço equipado com televisor e aparelho de DVD, sendo utilizado com um recurso didático e de entretenimento. Esse ambiente também é ocupado conforme cronograma de horários.

6.1.2 ESCOLA B - Projeto Proinfância

A Escola B tem o seu Decreto de criação datado em 2011 e Ato de Credenciamento e Autorização expedido pelo CME no ano de 2012. A construção da escola deu-se em parceria do governo municipal e federal, visto ser um projeto do Programa Proinfância, modelo tipo B.

Conforme o PPP¹⁴ da Escola B, a escola situa-se num bairro residencial, próximo ao centro da cidade, que tem pequenos estabelecimentos comerciais: padarias, farmácias, restaurantes, mercados, lojas de materiais de construção e casa de festas. A escola é um ponto de referência, juntamente com clube, igreja, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e outros centros destinados ao esporte e formação profissionalizante.

As famílias no contexto socioeconômico e cultural, segundo PPP, são oriundas, na maior porcentagem da classe média. A maioria das famílias possuem casa própria e as atividades profissionais das mesmas são em diversos setores: indústria, comércio, prestação de serviços, profissionais liberais, microempresários, servidores públicos e autônomos.

A escola B atende 133 crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, na modalidade de turno em tempo integral, tendo o horário de funcionamento “das 8h às 17h, na modalidade de jornada ampliada” (PPP, 2019/2020, p. 4), divididas em oito turmas.

Quadro 8 — Composição das turmas da Escola B

	Turmas	Número de crianças	Idade das crianças
Creche	Berçário I	12	0 anos até 3 anos e 11 meses
	Berçário II	13	
	Maternal I	13	
	Maternal II	15	
Pré-Escola	Pré A I	20	4 anos até 5 anos e 11 meses 5 anos
	Pré A II	20	
	Pré B I	20	
	Pré B II	20	

Fonte: Secretaria da Escola B, novembro/2020.

14 Projeto Político Pedagógico 2019/2020, devidamente aprovado pela SMEd.

- **Bloco de Atividades Pedagógicas 2:** quatro salas de aula/dormitórios.
- **Área coberta/aberta:** refeitório, dois parques internos e 3 parques externos.
No PPP também especifica os seguintes espaços:
- **Biblioteca:** é uma sala que conta com um acervo de aproximadamente 1.300 livros literários, distribuídos em literatura infantil, didáticos pedagógicos, literatura para professores, periódicos e outros.
- **Brinquedoteca:** é um espaço utilizado para desenvolver a imaginação e criatividade. Por meio do planejamento de momentos livres e dirigidos, esse espaço tem por objetivo possibilitar as brincadeiras do faz-de-conta e enriquecer o brincar da criança.
- **Sala de Leitura:** é um espaço criado para desenvolver rodas de leitura, na qual dispõe de um espelho amplo, tapete emborrachado, cestos, estantes e porta-livros em tecido e de fácil acesso para o manuseio infantil.
- **Parque Interno e Externo:** na área coberta, o parque está dividido em dois espaços, para que possa ser utilizado com maior frequência. Os parques internos, contam com piscina de bolinhas, cama elástica, escorregadores e chalé. Na área externa há três parques. Um com balanços, gangorras, esocregador, vai-e-vem e gira-gira, com chão de pó de brita. O segundo, localizado no gramado, tem uma casinha de Tarzan, gangorras, trepa-trepa, escorregador com caixa de areia. Há também o “Marco do Centenário” (em homenagem aos 100 anos do município), o qual possibilita brincadeiras com espirobol, pneus e escalar. O terceiro parque, localiza-se próximo a ponte do jardim sensorial, estruturado com escorregador, balanços e vai-e-vem. Há um grande espaço gramado, com pneus areia e troncos de árvores.

O Regimento Escolar (2019) descreve outros espaços da escola no item Recursos Didático Pedagógico:

- **Sala de Audiovisuais:** a escola possui recursos audiovisuais: televisão, aparelho de DVD, projeto multimídia, sendo utilizados individual e coletivamente pelas turmas.
- **Laboratório de Informática:** neste espaço são proporcionadas atividades lúdicas envolvendo o uso de jogos como forma de incentivar a aprendizagem das Tecnologias da Informação.
- **Sala de Recursos Multifuncionais:** são realizados os Atendimentos

Educacionais Especializados por professor itinerante, capacitado na área.

A partir desse detalhamento dos espaços disponíveis nas Escola A e B, parto para a discussão dos dados coletados, apresentando, problematizando e discutindo os sentidos e a significância para cada contexto educacional, relacionando com a qualidade educativa, presente no próximo capítulo.

7.OS SENTIDOS E A SIGNIFICÂNCIA DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS NA QUALIDADE EDUCATIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como mencionado anteriormente, os espaços pedagógicos possuem o seu significado e relevância no processo educativo, principalmente, nas escolas de educação infantil em tempo integral, onde as crianças, muitas destas bem pequenas, frequentam um período longo do dia.

Os espaços da escola de Educação Infantil são construídos para criança e é por elas que devem ser explorados, em uma relação de interação total, de aprendizagem, de troca de saberes entre os pares, de liberdade de ir e vir, de prazer, de individualidades, de partilhas, enfim, de aprendizagem lúdica.

Zabalza (1998), relaciona a organização dos espaços na educação infantil como um aspectos-chave para a qualidade do processo educativo.

A Educação Infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças tanto no ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam no mesmo) (ZABALZA, 2018, p.50).

Tudo o que compõe o espaço escolar exerce influências no processo de aprendizagem das crianças, desde a infraestrutura, até a organização dos espaços de uso coletivo, da sala de aula, o refeitório, os banheiros, o espaço externo, pois, como afirma Lima “o espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela” (LIMA, 2001, p.16).

A qualidade educativa está intrinsecamente ligada à questão financeira e conseqüentemente, os espaços disponíveis para o desenvolvimento do processo educativo. Dourado, Oliveira e Santos (2007) destacam que

[...] os elementos que compõem a dimensão das condições para uma educação escolar de qualidade vem se destacando a questão o custo aluno/ano. Nesse quesito, em geral, analisam-se as condições e custos da instalação da escola, seus custos com materiais permanentes e de consumo, além da manutenção do seu funcionamento; custos de pessoal, assim como a avaliação sobre seu espaço físico, serviços oferecidos, equipamentos, bibliotecas, laboratórios específicos, áreas de convivência, de recreação e de práticas desportivas, entre outros (DOURADO, OLIVEIRA E SANTOS, 2007, p. 16).

Para que a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança aconteça de forma qualitativa, a organização dos espaços em um ambiente acolhedor, familiar e prazeroso é fundamental. Nesse espaço a criança precisa sentir-se segura, brincar, interagir, movimentar-se e viver plenamente a sua fase no desenvolvimento infantil. Nesta organização, o aspecto, como a fase em que a criança encontra-se, suas individualidades, suas necessidades, seus agrados e desagradados, precisam ser levados em consideração.

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, refere-se que a escola para essa fase escolar, precisa ser

Um ambiente propício ao bem-estar físico, mental e emocional de crianças planeja, organiza e fornece espaços, materiais, mobiliários e brinquedos que podem proporcionar experiências significativas para ampliar as potencialidades da criança e incentivar o brincar e a exploração. O ambiente oferece oportunidades para que as crianças participem ativamente de sua própria aprendizagem, para que elas adquiram e dominem novas habilidades, ganhem autoconfiança, autonomia e sentimento de pertencimento. (BRASIL, 2018, p.61)

A Escola A, indica a sua postura quanto a significância dos espaços, pois no seu objetivo quanto instituição, apresentado no Regimento Escolar e no PPP, refere-se: “Proporcionar a criança um ambiente alegre, acolhedor e organizado, com espaços ricos em experiências sensoriais, expressivas e corporais, repletos de intencionalidade educativa [...]” (PPP, 2020, p.5).

Da mesma forma a Escola B, expõe o seu objetivo institucional, enfatizando o ambiente em que a criança estará inserida, como está presente em seu Regimento Escolar:

Proporcionar à criança uma Educação Integral em Tempo Integral, em um ambiente rico em vivências e experiências ao seu desenvolvimento físico, emocional, pedagógico e social, por meio de uma ação conjunta com a família, buscando a ampliação da aprendizagem (Regimento Escolar, 2019, p.4).

Aqui cabe lembrar a distinção feita anteriormente entre espaço e ambiente, sendo o espaço escolar o local físico onde são realizadas as rotinas pedagógicas, referindo-se também ao mobiliário, objetos de decoração e recursos didáticos. Já o ambiente seria a relação entre o espaço físico e o envolvimento que ocorre neste espaço entre as crianças e adultos. Para Lima (1989) as crianças no seu real não

tem essa distinção, pois para ela existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou de opressão.

O ambiente não pensado apenas como espaço físico, mas entendido como uma possibilidade à criatividade, às relações e à aprendizagem faz do processo educativo ser significativo e voltado à criança. Neste sentido, será possível criar, interagir e transformar o ambiente, sendo protagonista na experiência do espaço vivido, sentido e percebido.

Neste quesito, onde os espaços precisam ser significativos para as crianças, as professoras expressam:

- É uma delícia e eles adoram aqui! (Professora 1)
- [...] eles brincam bastante, eles próprios misturam, então... é para eles mesmos! (Professora 2)

Os espaços para ter significância, precisam ser preparados para as crianças. Para que elas possam viver o real, sendo mais do que facilitador de uma proposta pedagógica, mas sendo o próprio fator de aprendizagem.

Escolano (1998), afirma que:

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que instituiu na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância [...]. Paralelamente, a disciplina do tempo educativo inspirada nos vetustos ritmos do convento [...] reforçou, com a regularidade de seus ritmos, a ação microfísica das estruturas arquitetônicas, dando origem a todo o ordenamento da vida acadêmica que passou, de forma "invisível", ainda que bem notória, a fazer parte do currículo (ESCOLANO, 1998, p.26-27)

A Professora 3 traz a sua percepção de como o espaço faz parte do todo educativo referindo-se que "o espaço vai interferir na ação pedagógica do professor. Se esse espaço foi acolhedor, prazeroso, harmônico, organizado, a criança vai se sentir bem e tudo vai acontecer da melhor maneira possível".

Além da estrutura física, os elementos que compõem o espaço e criam o ambiente educativo permitem o fazer pedagógico. Isso vai além da simples aparência.

Figura 8 — Fachada da Escola B



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Figura 9 — Fachada da Escola A



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Os prédios escolares por si só são frios e com pouco significado, por mais belos e bem projetados que sejam. As construções, da Escola A e B, se comparadas possuem grandes diferenças. A Escola A é um projeto municipal, porém está

construída de tal forma que nem sempre atende as necessidades das crianças que ali frequentam. A escola B é um projeto Proinfância, com espaços pré-determinados e sem a contextualização na realidade local.

Quanto as construções, a professora da Escola B, destaca que “pelas pessoas que desenham esses projetos, pelas pessoas que não estão aqui todos os dias, eles são espaços bastante, [...] são espaços limitados. Nós, enquanto escola, no dia-a-dia, na dificuldade, fomos pensando em alternativas. (Professora 6)

Visitei as instituições pesquisadas no mês de novembro, do ano de 2020, que com o período de isolamento social, devido a pandemia do COVID-19, pouquíssimas crianças voltaram a frequentar a aula presencialmente (menos de 10%), e o que vi, foram os prédios, os espaços construídos, não foi possível observar os espaços reais, que contemplam a significância e a qualidade da ação pedagógica.

Com esse esvaziamento, por outro lado, foi possível observar que o espaço adequado é de suma importância, pois ali estão incluídas crianças em pleno desenvolvimento infantil e os profissionais que irão mediar todo o processo, desde os cuidados essenciais até o aprimoramento cognitivo, o que é perceptível quando a professora refere-se que “sendo elas crianças pequenas ou bem pequenas, sabemos que nos seus primeiros anos de vida elas aprendem muito nesta relação com o espaço, desde que esses sejam espaços acessíveis e disponibilizados para elas” (Professora 5).

Na escola em tempo integral, essa relação com os espaços para o desenvolvimento integral das crianças precisa ser ainda mais eficiente, o que apresenta-se desde a documentação escolar. No objetivo específico da Educação - Jornada Ampliada, a Escola A, indica que além da permanência em tempo integral, a escola objetiva uma educação integral:

Oferecer aos estudantes a oportunidade de ampliar o tempo de permanência na escola, colocando-os em contato com atividades significativas, promovendo vivências educativas que visam o desenvolvimento integral da criança em todas as suas dimensões [...] (Regimento Escolar, 2020, p.5).

A Escola B, quanto ao objetivo específico da Educação Integral, contido em seu Regimento Escolar (2019) pretende proporcionar o desenvolvimento integral da criança, visto a sua maior permanência no espaço escolar, no qual seja estimulada a sua aprendizagem nos diversos campos do conhecimento. A partir de suas

experiências e vivências cotidianas, num espaço que proporcione possibilidades, garantindo o acesso à aprendizagens por meio de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e aos cuidados.

Esse desenvolvimento integral é mencionado pela professora quando lembra dos pareceres trazidos pelas famílias:

É muito comum a gente ouvir dos pais: - Profe, vocês passam mais tempo com o meu filho do que eu. - Profe, vocês viram o meu filho dar os primeiros passos e eu não vi. - Profe, vocês viram ele falar pela primeira vez a palavra papai. Então, a responsabilidade que nós professoras da educação integral temos é muito grande (Professora 6).

Porém, é fundamental levar em consideração a ressalva que a professora faz referindo-se a segurança dos espaços para que as rotinas pedagógicas aconteçam, favorecendo o desenvolvimento:

Todo o espaço escolar é um espaço pedagógico, um espaço de aprendizagem e, primeiramente, ele deve oferecer segurança para as crianças, que elas se sintam bem, se sintam seguras, não só elas, mas todos que estão nesse ambiente. (Professora 5)

Na escola de educação infantil em tempo integral, os espaços são potencializadores ou não dos aprendizados de vida e nunca são neutros.

O espaço é entendido sob uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular. A partir desse entendimento, o espaço nunca é neutro. Ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas (HORN, 2014, p.35).

Na Metodologia contida no PPP(2020) da Escola A, designa que as situações de aprendizagem contam com espaços e materiais diversificados, organizados pelo professor, com intencionalidade educativa, com vistas à exploração, manipulação, interações e brincadeiras que oportunizam as crianças vivenciarem de forma plena a infância, enfatizando que o espaço pedagógico é colaborador para o desenvolvimento infantil.

Um dos princípios destacados nos Parâmetros Nacionais para a Qualidade da Educação Infantil, afirma que o todo pertencente à escola é educativo.

Os espaços, materiais, brinquedos e mobiliários são itens potencializadores de aprendizagem e desenvolvimento quando atraem as crianças para brincar e interagir e quando proporcionam simultaneamente multiplicidade de experiências e vivência de múltiplas linguagens. (BRASIL, 2018, p.62).

Durante toda a coleta de dados da pesquisa, tanto na Escola A, como na Escola B, dois espaços escolares foram destacados pela sua importância, relevância e significância, não só para as crianças, também para os profissionais atuantes: a sala de atividades e a área externa.

Detalharei estes espaços a seguir, baseado na coleta de dados, visto a importância da organização dos mesmos para o desenvolvimento integral da criança, descoberta e ampliação de suas potencialidades e propondo novas habilidades sejam elas: motoras, cognitivas ou afetivas. As aprendizagens que ocorrem dentro destes espaços disponíveis e ou acessíveis à criança são fundamentais na construção da autonomia, sendo a mesma protagonista na construção do seu conhecimento, muito bem mediada pelos profissionais atuantes.

7.1 SALA DE ATIVIDADES

É notório que a educação brasileira não é o melhor exemplo de estrutura física adequada, principalmente na educação infantil. No documento do MEC de 2018, Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, cita a necessidade de diferentes ambientes de aprendizagem, de áreas livres nas quais a criança interaja com o ambiente que circunde a escola, de luz e circulação de ar necessário a uma qualidade de vida ideal, porém ainda a ação pedagógica, delimita-se na sala de aula ou sala de atividades, que em muitos contextos é o espaço de maior significância.

A sala de atividades é também um lugar de referência, apropriação e pertencimento, desde que as relações e interações que acontecem neste espaço sejam significativas, objetivos e intencionais. Fuão (2014) considera que sempre é importante lembrar que o acolhimento depende mais das relações entre as pessoas do que dos espaços onde essas relações acontecem.

A Professora 4 refere-se que a significância está intrinsecamente ligada aos espaços adequados, defendendo que “precisam ser amplos, que comportem o

número adequado de alunos, não uma sobrecarga de alunos em um mesmo espaço, as salas devem ser arejadas, de preferência com banheiro dentro e com mobiliário também adequado para aquela faixa etária”.

Essa percepção da professora expressa o que considera ideal como um espaço físico de significância. Quanto ao número de alunos, tanto a Escola A, como a Escola B, seguem o que determina as normativas no que corresponde ao número de alunos por turma, conforme o artigo 23 da Resolução do CME, nº53, de 01 de outubro de 2015:

Art. 23 – O agrupamento das crianças na Educação Infantil tem como referências a faixa etária e o Projeto Político Pedagógico da Instituição, observada a relação criança/professor:

I – 0 até 1 ano – 06 crianças por professor;

II – 1 ano até 2 anos – 08 crianças por professor;

III – 2 anos até 3 anos – 12 crianças por professor;

IV – 3 anos até 4 anos – 15 crianças por professor;

V – 4 anos até 5 anos – 20 crianças por professor.

a) na faixa de 0 até 2 anos, admite-se a possibilidade de atendimento de até 12 crianças por professor com a assistência de um auxiliar, cuja formação mínima exigida é a de Ensino Médio na modalidade Normal e/ou Pedagogia.

b) na faixa de 2 anos até 3 anos, sugere-se uma auxiliar de corredor a cada 24 crianças, cuja formação mínima exigida é a de Ensino Médio na modalidade Normal e/ou Pedagogia.

Com referência as salas de atividades, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, definem que:

São os espaços destinados às atividades pedagógicas infantis, organizadas e divididas de acordo com a faixa etária das crianças. Esses espaços preveem áreas adequadas às atividades propostas, com dimensionamento e mobiliário apropriados, de modo que contribuam para a vivência e incentivem a realização de práticas socioeducativas e expressões infantis, como jogos, leituras e demais atividades específicas. As salas de atividades devem ser planejadas como ambientes estimulantes, confortáveis, acolhedores e seguros (BRASIL, 2018, p.70).

Na Resolução n.º 53 do CME, há também os determinantes para os espaços das salas de atividades para cada faixa etária, que constituem requisitos mínimos de infraestrutura física para a oferta da Educação Infantil:

Quadro 9 — Requisitos mínimos de infraestrutura física para Educação Infantil

FAIXA ETÁRIA DE 0 A 1 ANO	
Espaço	Descrição
Sala de Repouso	Espaço destinado ao repouso, contendo berços ou similares onde as crianças possam dormir com conforto e segurança. Um para cada criança, respeitando-se à distância de 50 cm entre eles.
Sala de Atividades	Espaço destinado a atividades diversas, organizado de forma estimulante, confortável, aconchegante, segura, adequada à proposta pedagógica da instituição e que permita o desenvolvimento da criança, dando-lhe suporte para a realização de explorações e brincadeiras. Localizada de maneira que facilite o acesso dos pais; sem a existência de degraus ou outros obstáculos; local para o aleitamento materno, provido de cadeiras ou poltronas com encosto, confortáveis, visando estimular a amamentação; cadeiras com bandeja ou carrinhos de bebê para a alimentação; espaço deve comportar colchonetes amplos para as crianças engatinharem, almofadas e brinquedos de porte médio e grande.
Fraldário	Local para higienização das crianças, troca e guarda de fraldas e demais materiais de higiene.
Lactário	Local destinado à higienização, ao preparo e à distribuição das mamadeiras, prevendo técnicas de higiene alimentar, de forma que se ofereça às crianças uma dieta saudável, sem risco de contaminação, afastado do banheiro e lavanderia.
Solário	Área livre e descoberta para banho de sol.
FAIXA ETÁRIA A PARTIR DE 1 ANO	
Espaço	Descrição
Sala de Atividades	Espaço que possibilita e contribui para a vivência e a expressão das culturas infantis – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil, adequado à proposta pedagógica da instituição, que possibilite à criança a realização de explorações e brincadeiras, garantindo-lhe identidade, segurança, confiança, interações e privacidade, promovendo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Fonte: Resolução nº 15 do CME, de 1º de outubro de 2015.

Como visto na resolução, há a preocupação dos espaços constituem-se de significância para a criança e para que ela possa desenvolver-se na sua integralidade. As medidas do espaço físico também são normatizados nesta Resolução, no seu Artigo 15, no segundo item: “a área mínima para todas as salas para crianças de 0 a 6 anos contemple 1,50 m² por criança atendida considerando a importância da organização dos ambientes educativos e a qualidade do trabalho”.

A resolução nº 53, do CME está em consonância com as normativas dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil refere que:

As salas de atividades, quando possível, podem agregar área adjacente, estimulando a convivência em grupo e encorajando a interação das atividades internas e externas, a exemplo dos solários, que possibilitam uma relação interior-exterior e permitem às crianças a visualização da área externa, onde pode ocorrer uma série de atividades na extensão da sala (BRASIL, 2018, p.70).

A Escola B, atende crianças na idade de Creche, desde o Berçário I (crianças iniciam com poucos meses de idade), Berçário II, Maternal I e Maternal II. Os espaços para as turmas de Berçário, são compostas de sala de atividades, banheiro, sala para descanso e solário, conforme fotos¹⁵:

Figura 10 — Sala de atividades do Berçário com vistas para a sala de repouso, da Escola B



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Figura 11 — Sala de atividades do Berçário da Escola B



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

São nestes espaços é preciso pensar a educação em tempo integral para os

15 As imagens foram obtidas dos espaços escolares no período de novembro de 2020. Devido ao Decreto Municipal Nº 5.048, de 1º de outubro de 2020, que Dispõe sobre o calendário de retomada das aulas presenciais no Município de Erechim, durante a vigência do Estado de Calamidade Pública, decorrente da pandemia (COVID-19), decretando que as crianças que frequentam a creche nas escolas públicas municipais não retornaram as atividades presenciais. Os espaços escolares não estão devidamente organizados para atendimento das crianças.

bebês. Barbosa (2016) indica que há diferenças marcantes entre as crianças pequenas e as crianças maiores: os bebês estão se iniciando no mundo, realizando pela primeira vez muitas das descobertas e explorações, através das possibilidades também abertas pela escola. É na educação infantil que inicia a sua participação, exerce sua inserção no mundo ampliado, já a criança maiorzinha sabe muitas coisas mas tem uma exigência de exercitar a sua capacidade de fazer, de tornar-se mais hábil, de ir além, cada dia, nas suas experiências sociais, cognitivas, relacionais, se é possível separar cada um desses aspectos. Assim sendo, a escola em tempo integral, tem uma responsabilidade imensurável com os bebês, o de apresentar-lhes o mundo que o cerca, as suas relações, os seus significados e sentidos. Devido a isso, a importância dos espaços desta escola serem adequados às necessidades desta faixa etária.

Figura 12 — Sala de repouso da Escola B, disponibiliza berços



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Figura 13 — Solário destinado às crianças do Berçário. Ao fundo solário para as turmas dos Maternais, Escola B



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Figura 14 — Banheiro da sala do Berçário da Escola B



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Figura 15 — Banheiro da sala do Berçário da Escola B



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

No documento dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil define que é primordial “assegurar que crianças, especialmente os bebês, possam movimentar-se diariamente em espaços amplos, seguros e desafiadores” (BRASIL, 2018, p.51).

Para os bebês, a Escola B, como relata a professora, tem elementos oriundos do projeto do Proinfância, como barras para apoio e sustentação e outros foram colocados pela Escola, como o espelho, próximo ao chão, visto que as crianças engatinham.

Figura 16 — Sala do Berçário da Escola B



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Essas percepções do que acrescentar, o que modificar, o que adequar nos espaços é fundamental e só é verdadeiramente eficaz quando parte dos profissionais envolvidos no processo. A participação ativa do professor, tanto nos projetos arquitetônicos, quanto na organização ou adequações necessários é fundamental, visto que é esse profissional que perceberá o que a criança necessita e o que será facilitador do processo educativo da mesma.

Rossetti-Ferreira (1999 apud HORN, 2004) destaca a interação da criança no espaço devidamente organizado, referindo-se que

Não basta a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências; é preciso que ela interaja com esses espaços para vivê-lo intencionalmente. Isso quer dizer que essas vivências, na realidade, estruturam-se em uma rede de relações e expressam-se em papéis que as

crianças desempenham no contexto do qual os móveis, os materiais, os rituais de rotina, a professora e a vida da criança fora da escola interferem nessas vivências (HORN, 2004, p.15).

Para as turmas dos Maternais da Escola A, os espaços são compostos de sala de atividades, banheiro, sala para descanso e solário:

Figura 17 — Sala de atividades do Maternal, com vistas para a sala de repouso, Escola B



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Figura 18 — Sala de atividades do Maternal, Escola B



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

É importante ressaltar que cada faixa etária tem suas particularidades, que devem ser observadas no momento da organização dos espaços, escolha do mobiliários e da montagem dos ambientes. A faixa etária dos 2 e 3 anos de idade, espaços mais centralizados, com móveis que promovam o agrupamento e, conseqüentemente, a interação entre as crianças é um facilitador do processo pedagógico. É importante que todos os cantos da sala possam ser explorados, com

mobiliários que estimulem a interação e sirvam para a criação de atividades que garantam a autonomia de cada criança.

Figura 19 — Sala de repouso, disponibiliza camas empilháveis



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Figura 20 — Banheiro da sala do Maternal, Escola B. Disponibiliza sanitários e bancada para trocador de fraldas



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Figura 21 — Banheiro da sala do Maternal, Escola B. Disponibiliza chuveiros



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Figura 22 — Dependência ao lado do banheiro da sala do Maternal, Escola B



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

A Escola A, atende turmas de Maternal 1 e Maternal 2, na Creche, a partir de 2 anos de idade. Cada turma tem a sua sala de atividades, não disponibiliza de banheiro individual nas salas, nem sala de repouso, conforme fotos¹⁶:

16 As imagens foram obtidas dos espaços escolares no período de novembro de 2020. O Decreto Municipal N° 5.048, de 1° de outubro de 2020, que Dispõe sobre o calendário de retomada das aulas presenciais no Município de Erechim, durante a vigência do Estado de Calamidade Pública, decorrente da pandemia (COVID-19), decretando que as crianças que frequentam a creche nas escolas públicas municipais não retornaram as atividades presenciais. Os espaços escolares não estão devidamente organizados para atendimento das crianças.

Figura 23 — Sala de atividades do Maternal 1



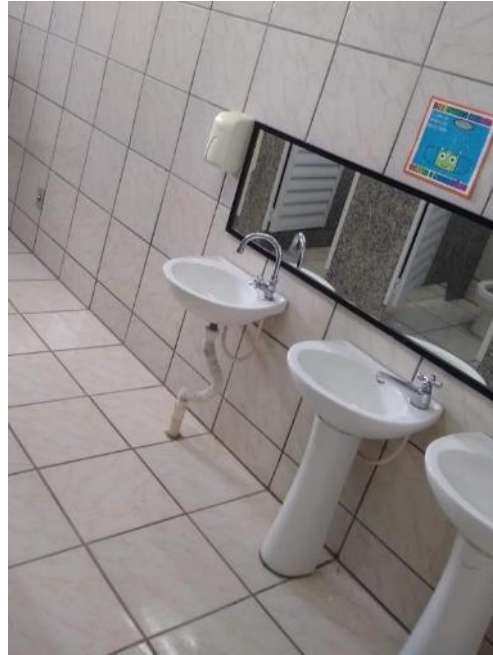
Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Figura 24 — Sala de atividades do Maternal 1, Escola A. disponibiliza de camas empilháveis para o descanso



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Figura 25 — Banheiro infantil do pavimento superior da Escola A. Utilização coletiva das turmas



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Segundo a Professora 4, os espaços da educação infantil em tempo integral, há a necessidade deles serem maiores, serem acolhedores e adequados para a acolher as crianças que irão permanecer um longo tempo na escola. A professora 5, ainda acrescenta que o intuito não pode ser apenas de aumentar o tempo de permanência da criança na escola, mas que se proporcionem experiências diferenciais com espaços e materiais adequados, que potencializem o desenvolvimento em diferentes áreas.

Horn (2004), baseada no referencial teórico de Wallon suscita reflexões pedagógicas significativas, quanto ao desenvolvimento infantil:

Dada a importância que atribui, por exemplo, à tonicidade muscular e postural, podemos depreender que a organização espacial deverá traduzir-se em um espaço amplo onde as crianças poderão movimentar-se com liberdade. [...] É importante termos consciência de que as crianças, passando por diferentes estágios de desenvolvimento, terão por conseguinte, necessidade diversas também em relação ao meio em que estão inseridas (HORN, 2004, p.17).

Com isso, cada fase exige uma estrutura própria e para a educação em tempo integral, essa adequação precisa ainda levar em conta o tempo de permanência e as necessidades específicas das crianças neste tempo, o que nem

sempre é levado em consideração, como relata professora quanto ao espaço de sua atuação na Escola A.

Uma infraestrutura já elaborada antes de se ter o integral, ela acaba dificultando e limitando, porque os espaços já são construídos, não foram pensados especificamente para esse tipo de educação em tempo integral, então acaba dificultando um pouco a efetivação das salas, desses ambientes com maior aproveitamento (Professora 4).

A pré-escola, das Escolas A e B, atendem turmas de Pré A e Pré B. A Escola A, possui três turmas de Pré A e duas de Pré B, em sala de atividades individuais, sem banheiro e sala de repouso.

Figura 26 — Sala de atividades do Pré A, Escola A



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Figura 27 — Sala de atividades do Pré A, Escola A



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Figura 28 — Sala de atividades do Pré B, Escola A



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Figura 29 — Sala de atividades do Pré B, Escola A



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

As professoras da Escola A, consideram as salas de atividades pequenas para a quantidade de alunos que frequentam, impossibilitando uma prática pedagógica coerente e diversificada: “Não se tem como deixar um tapete na sala de aula ou criar cantos na sala de aula, a gente até tenta, mas as salas ficam muito pequenas, por causa de todo o mobiliário, que se tem na sala e que é necessário” (Professora 3).

Ao ouvir as professoras, chamou-me muito a atenção do enfoque da qualidade relacionada a quantidade de crianças nos espaços, principalmente das salas de atividades e a reflexão das mesmas, relacionando os espaços disponibilizados e a proposta pedagógica desenvolvida. O que haverá um agravamento com relação ao espaço e número de criança, visto a necessidade do

distanciamento social, como retrata a marcação de segurança no chão da sala de atividades, na figura 25.

Hoje, a educação infantil, explora, cria hipóteses, soluciona problemas, está em contato com diferentes ambientes, com diferentes elementos, materiais, então como é que nós vamos ter uma educação infantil de qualidade se a gente não tem espaços adequados para a criança realizar essas atividades. (Professora 6)

Outra professora referencia que a ação pedagógica e o espaço escolar são complementares, dependendo um do outro. “De nada adianta ter um espaço maravilhoso se a ação pedagógica não for bem planejada, ao mesmo tempo ocorre ao contrário, se o espaço é inadequado, não é somente a ação pedagógica que fará o seu papel” (Professora 3). E complementa referindo-se a quantidade e qualidade do processo:

Muitas vezes se preocupa, como é uma necessidade, um direito, ofertar, oferecer à todos a educação, muitas vezes, se enche a sala de aula, com esse intuito de quantidade, de disponibilizar essa educação a todos, porém não se dá o devido valor a questão da qualidade. (Professora 3)

O espaço irá interferir diretamente na proposta pedagógica a ser adotada na escola. Atualmente, as práticas pedagógicas da educação infantil, veem sendo questionadas, avaliadas e contextualizadas às novas teorias. Horn destaca a tendência dos “cantos” que está sendo difundida e utilizada na realidade escolar brasileira, que necessitam de espaço físico amplo, adequado e condizente.

A organização dos espaços internos das instituições nos denominados “cantos” é hoje uma realidade em muitas escolas de educação infantil em diferentes partes do mundo. Em alguns países europeus, como a Itália, na Região da Reggio Emília, e a Espanha, nas Escolas Municipais de Barcelona, houve uma mudança significativa na forma de conceber os espaços internos, desenvolvendo-se uma proposta pedagógica que visou à descentração da figura do adulto na prática cotidiana, e que possibilitou mais autonomia por parte das crianças (HORN, 2004, p.33).

A Escola B, possui duas turmas de Pré A e duas turmas de Pré B, em salas individualizadas. Cada turma possui a sua sala de atividades. Essas quatro salas não possuem banheiro integrado e apenas as duas turmas de Pré A, possuem espaço para repouso. Para essas turmas, há disponíveis dois solários, logo ao sair da sala de atividades.

Figura 30 — Sala de atividades do Pré A, Escola B



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Figura 31 — Sala de atividades do Pré A, Escola B. disponibiliza camas empilháveis



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Figura 32 — Sala de atividades do Pré B, Escola B. disponibiliza camas empilháveis



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Figura 33 — Solários integrados às salas do Pré A e B, na Escola B



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Figura 34 — Banheiro infantil masculino, de uso coletivo, próximo às salas do Pré A e B, na Escola B



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Figura 35 — Banheiro infantil feminino, de uso coletivo, próximo às salas do Pré A e B, na Escola B



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Figura 36 — Banheiro infantil feminino, de uso coletivo, próximo às salas do Pré A e B, na Escola B, disponibiliza de chuveiros



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

É no espaço das salas de atividades que acontecem a maioria das vivências proporcionadas às crianças da educação infantil, principalmente quando as crianças estão na escola em tempo integral. A professora ressalta a importância da organização desse espaço, destacando que “o mobiliário deve ser adequado, uma sala ampla onde possa criar espaços diferentes dentro da própria sala, onde a criança possa interagir neles.” (Professora 4)

Através da coleta de dados, identifiquei que as Escolas A e B, possuem outros espaços que chamam de alternativos ou opcionais, mas que a sala de atividades é referência para as crianças e profissionais. É neste espaço que muitas se alimentam, descansam, interagem, brincam, convivem, crescem...

A fala da Professora 5 retrata a preocupação com os atos pedagógicos e metodológicos da rotina escolar, nos espaços que a escola disponibiliza, para que essa criança que passa muito tempo na escola, possa realmente desenvolver-se:

A importância de se pensar de fato numa escola planejada para a Educação Infantil em Tempo Integral. Porque nós precisamos diversificar muito mais as atividades, porque eles estão todo dia na escola, então eu não quero fazer da mesma forma que eu fiz na semana passada. Como é que eu posso fazer diferente? Aonde eu posso ir para ser diferente? [...] Realizar atividades que sejam interessantes para as crianças que ficam das 8 às 5 horas da tarde aqui na escola. (Professora 5)

É unânime a ideia de que a sala de atividades é importantíssima na educação infantil, principalmente como referência para a criança, e que precisa ser adequada de acordo com a faixa etária. Mas também é unânime a ideia de que nem sempre o

espaço é adequado e que o processo pedagógico não pode restringir-se somente a este espaço, como retrata a professora:

Dentro da sala de aula, muitas vezes, a gente tem o número maior do que capacidade do espaço, acaba atrapalhando bastante. E também... [é necessário] diversas salas ambientes que essas turmas, essas crianças possam ir, não ficar apenas na sua sala. Então é muito importante que na educação infantil se tenha isso. (Professora 3)

Frente a isso, elaborei um quadro apresentando as potencialidades, fragilidades e indicações para otimizar o processo educativo no contexto em que a escola está inserida, a partir das observações, conversas e percepções das professoras, normativas e teorias:

Quadro 10 — Sala de Atividades

SALA DE ATIVIDADES			
ESCOLA	POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES	OTIMIZADORES
Escola A	<ul style="list-style-type: none"> - Estruturação e organização dos espaços com mobiliário e materiais disponíveis pela escola e preparados pelas professoras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sala de atividades no segundo pavimento, sem contato imediato com a área externa. - Banheiro de uso coletivo, com poucos sanitários e fora da sala de atividades. - Falta de espaço adequado para o descanso. - Sala de atividades pequenas em comparação à quantidade de crianças e as propostas pedagógicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - A escola possui área externa muito boa, se as salas de atividades tivessem esse acesso imediato, os processos pedagógicos poderiam ter novos enfoques; - A higiene e o descanso são essenciais para as crianças que ficam em tempo integral, havendo essa disponibilidade em anexo à sala de atividades, facilitaria e qualificaria os processos; - Salas maiores e espaço específico para descanso possibilitariam a continuidade das ações pedagógicas.
Escola B	<ul style="list-style-type: none"> - Sala dos Berçários e Maternais com banheiros e espaço para o descanso em anexo na sala de atividades; - Salas de atividades com solários e acesso imediato à área externa e aberta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto padrão das salas sem levar em consideração a contextualização regional; - Salas pequenas com relação ao número de crianças; - Salas das turmas de Creche com espaço de descanso pequeno para o número de crianças; - Salas das turmas da Pré-escola, sem banheiro e espaço específico para descanso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Havendo a contextualização regional do projeto da escola, seria possível verificar as normativas do número de crianças que seriam atendidas em cada turma; - Para a higiene e descanso, o espaço adequado e individualizado em cada sala, facilitaria o processo pedagógico com a naturalização e continuidade das ações próprias da escolarização em tempo integral.

Fonte: Elaborado pelo autora (2021)

Perante as práticas e percepções pedagógica das professoras, é visível que oferecer outros espaços físicos adequados e devidamente organizados, além da sala de atividades, é fundamental, principalmente para as crianças que permanecem um tempo estendido na escola, permitindo que as vivências sejam realmente significativas, com um processo pedagógico de qualidade, sendo que 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 educativa” (HORN, 2004, p.37).

Isso não resume-se apenas a sala de atividades, mas todos os espaços disponíveis na escola, o que faz muito sentido na fala da professora, da Escola A, ao referir-se ao espaço debaixo da escola, onde atualmente é utilizado para manuseio e retirada de livros literários: “a gente aproveita tudo!” (Professora 1)

São os espaços com significado, retratando a proposta pedagógica intrínseca nele, ocupados com vivências, experiências, interações, permitem que a criança desenvolva-se na sua totalidade, e fazendo que a escola de educação infantil em tempo integral promova a educação integral.

7.2 A ÁREA EXTERNA

Quando fala-se em criança da Educação Infantil, logo nos vêm à memória, a imagem delas brincando, correndo, saltitando, escalando... aonde? Em um pátio lindo, repleto de árvores, grama, elementos naturais, com brinquedos atraentes e seguros, para que possam interagir, investigar, pesquisar, compreender, desconstruir e construir... Será que é assim?

Kowaltowski (2011, p.194-195) destaca no Parâmetro de Projeto 25 – O pátio, a implantação da escola e a adequação dos espaços livres, no qual refere-se que

[...] as áreas livres da escola devem oferecer ambientes agradáveis, com vegetação que propiciem sombra em proporção adequada aos períodos predominantes de calor do clima local. O projeto da escola deve incluir um projeto paisagístico de fácil manutenção, que propicie aos usuários contato com elementos naturais e vistas humanizadas.

Nem todas as escolas de Educação Infantil são privilegiadas, tanto quanto a Escola A e B, que visitei. Realmente, o espaço externo dessas escolas são “de encher os olhos” e, com certeza, as crianças que ali estão são muito felizes por poderem desfrutar destas áreas.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil definem que

A área externa é um espaço importante e precisa ser planejada incluindo brinquedos para diferentes faixas etárias, brinquedos que estimulem múltiplos usos e atividades;
a área externa, sempre que possível, precisa ser abastecida com objetos ou equipamentos soltos, permitindo às crianças desenvolver sua tendência natural de fantasiar, a partir de brinquedos que possam ser manipulados, transportados e transformados. Os aparelhos fixos de recreação, quando existirem, devem atender às normas de segurança do fabricante e ser objeto de conservação e manutenção periódicas (BRASIL, 2018, p.63).

Ao conhecer o externo das escolas, na companhia das professoras, foi possível perceber o cuidado com a significação dos espaços e segurança das crianças, bem como todo o encantamento delas por aqueles lugares, expressadas pelo olhar, gestos e também pela falas que remetiam as práticas pedagógicas rotineiras desenvolvidas ali:

Esse pátio é uma delícia, é claro que não foi trocado a areia, nada... [devido ao período das escolas fechadas - Pandemia COVID-19]. Lá é o nosso marco. Teve o marco dos cem anos¹⁷. Então ficou um espaço de calçada bem bom que as gurias também utilizam para contar histórias, fazer a rotina... enfim, é livre. Elas podem vir e utilizar da forma que elas melhor... as crianças pintam o chão, às vezes... é bem bom! (Professora 1)

Ter espaços livres, onde possam ser modificados, transformados pela ação do processo educativo, proporcionam a apropriação. Para Pol (1996), os sujeitos também se produzem no espaço, conforme as relações que têm com ele; para o espaço ser apropriado, ele deve oferecer atrativo e elementos de identificação.

¹⁷ Elemento construído na Escola do projeto em comemoração ao aniversário de 100 anos da cidade de Erechim.

Figura 37 — Área externa maior, Escola A



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

A segurança com as crianças em espaços abertos é uma preocupação relevante das professoras e equipes gestoras. Na Escola A, foi construído o muro que cerca todo o terreno, sendo uma reivindicação dos profissionais e famílias visto que, segundo a Professora 1, ao lado da escola, tem uma área natural com rio e árvores. Animais peçonhentos invadiam os espaços abertos e o prédio da escola, gerando insegurança.

Figura 38 — Marco do Centenário, Escola A



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil (2018, p.71) é preciso refletir sobre o momento de desenvolvimento da criança para organizar as áreas de recreação para a sua segurança e também possibilidade de desenvolvimento. As crianças menores necessitam de uma delimitação mais clara do espaço, para evitar o risco de gerar desorganização quando este é muito amplo e disperso. A subdivisão desses espaços amplos em áreas-atividades contribuirão para a apropriação dos ambientes pelos pequenos usuários. À medida que a criança cresce, esses ambientes poderão expandir-se, o que favorece a exploração e o desenvolvimento físico-motor.

Figura 39 — Área externa, Escola A



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Todos os espaços da Escola A são ocupados com diferentes propostas. A professora reflete quanto a variedade de ações, visto o tempo estendido de permanência das crianças no ambiente escolar: “Procuramos utilizar todos os espaços. Eles ficam o dia inteiro tem que variar, senão enjoa.” (Professora 1)

Lá tem aquele portão que vai para o terreno da Igreja. A gente ocupa também o terreno da igreja. Ali esse pátio todo, é utilizado pela escola. Eles emprestam para nós, por isso que foi feito o portão, nós temos a chave do cadeado. Eles entram, vão lá, contam histórias, brincam, faz circuito, psico... na floresta... A gente cuida, liga para o Meio Ambiente para vir limpar, então é um acordo nosso com a comunidade. (Professora 1)

Figura 40 — Área ao lado da Escola A, pertencente à Igreja da comunidade



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Os espaços foram sendo organizados para atender a demanda da quantidade de crianças, criando alternativas para práticas, vivências, interações e brincadeiras. “É menorzinho, mas dá para brincar: pintam, desenham, pulam, fazem amarelinha...” (Professora 1)

Figura 41 — Área externa menor, Escola A



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

A preocupação na ocupação de todos os espaços para haver diversidade nas ações pedagógicas, promovendo diferentes possibilidades, acaba por ocasionar fragilidades. Com referência a figura 38, é nítida a interferência acústica, tanto para a casa particular vizinha, como no espaço da escola. Quanto a sala da escola, há um agravamento, pois é destinado ao descanso, sendo assim, havendo a impossibilidade da utilização pelas crianças no mesmo horário. Por outro lado, esse mesmo espaço é utilizado, também, como parque interno, nos horários alternados do repouso, nestes momentos os ruídos não influenciam tanto. Sabe-se que a criança ao brincar, principalmente em espaços abertos e livres, é ativa, barulhenta, alegre e intensa. Isso é infância, isso é vida, isso é educação em tempo integral.

Os elementos naturais presentes na Escola A, proporcionam que a aprendizagem seja conduzida de forma real e interativa. "Tem pitanga, cereja... é muito bom..." (Professora 1)

Figura 42 — Área externa, Escola A



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Figura 43 — Área externa, Escola A



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Na Escola A, tem tudo isso e muito mais! Tem o cantar dos pássaros que nos acompanhou durante o passeio, tem o barulho do vento nas árvores, tem os cheiros, as cores, as texturas, o calor... Para ficar perfeito, só faltaram as crianças! As crianças que são o motivo por existir das escolas. Uma escola sem as crianças, é apenas um prédio, um espaço sem o desenvolvimento do seu principal objetivo. A escola precisa ser um espaço para/da/com as crianças. Confesso que fiquei um tanto frustrada em fazer essa vivência num momento tão diferente do cotidiano normal da educação infantil.

Quanto a este aspecto apoio-me a contribuição de Zanin (2018) que retrata a fala de um ex-diretor de escola indígena, argumentando que a educação pode acontecer em qualquer lugar, são muitos os lugares de aprendizagem: “Tem que ter eles” (ZANIN, 2018, p.311).

O espaço natural é um grande colaborador do processo de envolvimento, descoberta e experimentação das crianças. É nele, através das interações e brincadeiras, que as crianças vão construindo, reconstruindo, descobrindo, vendo, ouvindo, experienciando.

Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se são os seis Direitos de Aprendizagem apresentados pela BNCC que

[...] asseguram as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p.35)

A Escola B também tem um espaço externo espetacular. Desde a sua construção, os ambientes externos foram elaborados, ampliados, ressignificados, reformulados para atender as necessidades. O espaço é muito grande e foi possível perceber o entusiasmo da professora relatando como tudo é utilizado pedagogicamente: “É muito grande, a parte externa. Você vai ficar encantada, porque é muito grande.” (Professora 2)

Figura 44 — Área externa, Escola B. Espaço amplo



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Como foi possível observar na área externa na Escola B e pelo relato das professoras, indica que houve um projeto paisagístico, há essa orientação nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, descrevendo que

As áreas abertas e o pátio descoberto necessitam de permeabilidade visual e física. É interessante que haja na Instituição de Educação Infantil espaços diversificados, sombreados e descobertos, áreas permeáveis, pisos variados como grama e areia, bancos e brinquedos. Estes espaços podem prever área para jardim, pomar e horta, estimulando o envolvimento da comunidade escolar. Sempre que for possível, é importante prover um cuidado especial com o tratamento paisagístico (BRASIL, 2018, p. 71).

A organização de espaços abertos, descobertos e diversificados, é proporcionador de ações que desenvolvem a educação ambiental. Um dos campos da BNCC é o “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, que tem tudo a ver com a temática do meio ambiente. A proposta desse campo parte do princípio que as crianças vivem em espaços e tempos diversos e, que na medida que se desenvolvem, precisam entender tudo isso e diferenciar cada um desses cenários.

Esse aspecto está presente no que refere-se a área externa das duas escolas pesquisadas. O espaço externo da Escola B foi organizada e pensada, aproveitando todas as áreas disponíveis, variando as possibilidades, para colaborar na proposta pedagógica da escola, apresentados pelas professoras, com todos os seus encantos, potencialidades e fragilidades:

Aqui foi-se perdendo com o tempo, mas tinha trilha sensorial. Tinha as britas, pedras, areia, tinha vários caminhos, só que com o tempo foi se perdendo. (Professora 2 – Escola B)

Figura 45 — Área externa, Escola B. Trilha sensorial



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Na área externa nós tínhamos um espaço com uma ponte e um pequeno lago. [...] Nós tínhamos um espaço muito bom, que era o jardim sensorial. Só que com o tempo, com a falta de manutenção, aos poucos, está se deteriorando. (Professora 5 – Escola B)

Aqui nós tínhamos um laguinho, até uma época colocamos peixe, mas depois em virtude à água parada, tivemos que secar. Foi colocado areia e eles brincam bastante, com pedras, madeira, areia... tudo misturado. É tudo misturado, mas eles amam essa parte. (Professora 2 – Escola B)

Lá atrás foram colocados pneus, com areia dentro. Precisa trocar os tocos, porque eles brincam tanto que está tudo meio quebrado. Tem que organizar essa parte. (Professora 2 – Escola B)

Figura 46 — Área externa, Escola B. Ponte onde havia lago



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Figura 47 — Área externa, Escola B. Ao fundo, brinquedos de pneus



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

De acordo com o depoimento de uma das professoras é no: “labirinto que eles brincam um monte. É linda essa parte! Eles vão lá para o meio. É bem lindo aqui!” (Professora 2)

Figura 48 — Área externa, Escola B. Labirinto de arbustos



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Ainda conforme a mesma professora:

No período que tivemos que fazer o marco histórico dos cem anos, já que íamos gastar, pensou em fazer alguma coisa que eles pudessem aproveitar. Fizemos uma reunião com as profes, chegamos na conclusão do número 100 e fizemos algo que pudessem brincar. Ficou bem legal e eles aproveitam bastante. (Professora 2)

Visualizando todos esses espaços, internos e externos, é possível imaginar as crianças com “seus compromissos”, sendo elas, únicas, experienciando o coletivo e o individual, nas áreas de interação, mas também nos cantos secretos, nos lugares só seus e sentindo-se seguras e identificando que os espaços são seus.

Um “ninho seguro” - um espaço conhecido à nossa volta, onde sabemos que nossas coisas estão seguras e onde podemos nos concentrar sem sermos perturbados pelos outros – é algo de que cada indivíduo precisa tanto quanto o grupo. Sem isso, não pode haver colaboração com os outros. Se você não tem um lugar que possa chamar de seu, você não sabe onde está! Não pode haver aventura sem uma base para onde retornar: todo mundo precisa de alguma espécie de ninho para pousar (HERTZBERGER, 1999, p.28).

Figura 49 — Área externa, Escola B. Marco do Centenário de Erechim



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

A área externa da Escola B com todas as suas potencialidades, fascina e encanta. Porém, ao circular, principalmente no período em que fiz a visita, que o calor estava excessivo, as sombras fazem falta. Há poucas árvores, a vegetação que proporcione sombra é escassa e as poucas que tem ainda estão pequenas.

Faz muita falta aqui, que às vezes, a gente não aproveita mais, é que as árvores não crescem... já foi plantado vários tipos de árvores e olha, as que deram certo ainda estão muito pequenininhas. É muito sol no verão! (Professora 2)

Figura 50 — Área externa, Escola B. Pouca sombra



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

O espaço externo da Escola B, realmente é grande e as crianças demonstram gostar muito. Quando realizei a visita, haviam algumas crianças explorando e brincando nos espaços. Já familiarizadas e seguras aproveitam todos os cantos e a

cada nova descoberta, reflete-se numa sensação vibrante, como relatam as professoras:

A parte externa, as nossas profes usam bastante. É uma coisa que não precisa nem pedir para usar, porque elas realmente aproveitam. Principalmente agora no verão, mas tanto no inverno, como no verão. É plano, é bom! É um sonho aqui, com esse pátio. Nós somos privilegiadas, porque não é todas as escolas que tem esse espaço. (Professora 2)

Hoje nós temos espaços muito ricos de vivências. Nós temos um pátio enorme, um pátio que proporciona muitas experiências de contato com a natureza, de contato com elementos naturais, com sons da natureza. Eu acho isso imprescindível na educação infantil. (Professora 6)

Como todo esse espaço para ser aproveitado a escola B referencia no PPP a importância de:

Garantir a segurança em um ambiente colorido, simbólico e agradável, impulsiona as crianças a novas experiências e descobertas corporais, ajudando também na interação com colegas de diversas idades onde se imitam e complementam-se em brincadeiras organizadas ou espontâneas. [...] a Escola disponibiliza de parque interno/externo, solário, palco e ampla área verde, sendo que a utilização dos mesmos, conta com a supervisão do professor responsável pela turma, evitando-se assim perigos desnecessários (PPP, 2019/2020, p.47).

Vendo a atuação das poucas crianças que estavam na escola, foi possível fazer um paralelo com o item “Metodologia de Ensino”, presente no Regimento Escolar da Escola B, onde destaca que o espaço pedagógico é referido como um ambiente estimulador proposto pela escola, com manuseio e acesso à diferentes tipos de materiais, propostas e espaços. Identificando que a organização desses espaços e recursos deve ser uma preocupação constante do planejamento, priorizando a metodologia que contemple a interação, por meio do brincar ao mesmo tempo garante que a criança sinta que faz parte deste espaço. E ainda afirma que “o ambiente de aprendizagem influencia as condutas das criança e no desenvolvimento das mesmas” (Regimento Escolar, 2019, p.8).

No PPP da Escola A, fica explícito o entendimento da mesma, quanto ao tempo e ao espaço escolar, referindo-se que pensar na rotina escolar é preciso pensar além da estrutura física e “ter em mente as aprendizagens que acontecem dentro dos espaços disponíveis e ou acessíveis à criança” (PPP, 2020, p.32) e se propõe a “repensar sobre o tempo, o espaço e suas proposições, como um ambiente heterogêneo, plural, rico em aprendizagens, brincadeiras, fantasias e sonhos” (PPP, 2020, p.32).

Este aspecto é orientado nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018) que destaca a necessária interação das crianças com o ambiente natural, que estimula a exploração, a curiosidade e a descoberta. Sempre que possível, deve-se prover um cuidado especial com o tratamento paisagístico, que inclui não só o aproveitamento da vegetação, mas também os diferentes tipos de recobrimento do solo, como areia, grama, terra e caminhos pavimentados, tendo a participação das crianças como uma estratégia.

Com espaços grandiosos, como os da Escola A e B, a gestão escolar, tem o compromisso de primar pela conservação e melhorias, juntamente com a comunidade educativa e a mantenedora.

Esta preocupação está documentada no PPP (2020) da Escola A, no qual constam metas administrativas que deliberam com relação aos espaços pedagógicos, sendo uma delas propondo “melhorias no parque externo, viabilizando o acesso ao mesmo” (PPP, 2020, p.19) e também no quesito Recursos Didático-pedagógicos, deste mesmo documento, que destaca que os ambientes externos e internos são organizados e conservados dentro de condições permanentes de higiene, luminosidade e segurança.

É nítido o empenho da gestão escolar da Escola A, para fazer o melhor quanto à manutenção, consertos, adequações e melhorias nos espaços externos, como relata a professora 1: “O CPM ajuda... as famílias acabam colaborando... quando tem que limpar alguma coisa, fazer uma manutenção, que não consegue com a SMEd, a gente faz mutirão, chama os pais. Mas está cada vez mais difícil os pais vir”.

A gestão da Escola B, também empenha-se na busca de colaboração da comunidade educativa:

o corte de grama tem terceirizados da prefeitura, mas é só isso... Por isso, que tem muita coisa misturada. Só com os mutirões com as famílias que a gente conseguiu ajeitar aquela vez as cordas, que agora já está tudo de novo sem. Essa outra parte, arrumar areia, depende tudo de nós, a gente, muitas vezes precisa de doação. [...] Esse parque foi colocado com recursos da escola. A gente fez promoção para conseguir colocar esse parque. Aqui comprou com recursos da escola e aquele escorregador foi doação de pais, a gente construiu a caixa de areia, que foi uma família que também fez. (Professora 2).

Essa participação da comunidade educativa como um todo, tendo as famílias engajadas e envolvidas, proporciona a aproximação da família no ambiente escolar, favorecendo a criação de vínculos e o sentimento de pertencimento e apropriação, fazendo parte da vida institucionalizada da sua criança, sendo também responsável e membro ativo do processo educativo.

Assim, dentro das possibilidades de cada instituição, com muito esforço e trabalho conjunto, os espaços vão ficando com a “cara” dos envolvidos no processo educativo e da proposta pedagógica da escola. O ambiente físico não ajuda somente a criança a se expressar e desenvolver, mas a pedagogia aplicada na escola fica evidente, de acordo com Faria (1998 p. 95) “[...] em todas as escolas de educação infantil para as crianças de zero a seis anos o espaço físico expressará a pedagogia adotada”.

Como refere-se a Escola A, na sua Metodologia de Ensino, contido no Regimento Escolar e no item Currículo, do PPP, “no currículo de nossa escola devem ser incluídas atividades diversificadas, dirigidas, intencionais e prazerosas, realizadas em diferentes espaços de aprendizagem, além da sala de aula que servirá como referência da turma” (p.11).

Quadro 11 — Área externa

ÁREA EXTERNA			
ESCOLA	POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES	OTIMIZADORES
Escola A	- Espaço amplo; - Diversidade de propostas; - Segurança; - Espaço com árvores, emprestado pela propriedade vizinha.	- Reposição de elementos para disponibilizar às crianças; - Manutenção do elementos naturais e construídos.	- Como o espaço é amplo e com grande diversidade de propostas, ter disponibilidade de pessoal e recursos para manutenção, facilitaria a utilização ainda mais eficaz do espaço.
Escola B	- Espaço muito amplo; - Diversidade de propostas; - Segurança; - Espaços naturais e construídos.	- Reposição de elementos para disponibilizar às crianças; - Manutenção do elementos naturais e construídos; - Falta de arborização (sombra).	- Como o espaço é amplo e com grande diversidade de propostas, ter disponibilidade de pessoal e recursos para manutenção, facilitaria a utilização ainda mais eficaz do espaço.

Fonte: Elaborado pelo autora (2021)

São as propostas pedagógicas adotadas pelas escolas que fazem com que os processos sejam realmente válidos e eficazes. Nas duas realidades pesquisadas, os pilares de educação infantil: educar e cuidar, foram salientes. É nítido que essa função educativa primordial, não restringe-se apenas aos espaços da sala de atividades e da área externa detalhados neste capítulo. Esse parecer, justifica a inclusão do capítulo seguinte destinado exclusivamente para a temática.

8. EDUCAR E CUIDAR NOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A fase da educação infantil é um período cheio de descobertas. Muito rica em desenvolvimento e construção de conhecimentos. A cada descoberta, uma nova aprendizagem. Cada momento vivido, experienciado, experimentado, uma nova aprendizagem. Essas aprendizagens só acontecem no contexto real do cotidiano escolar que tem como eixo norteador o educar e o cuidar.

As Escolas A e B, em suas documentações trazem com clareza essa função. No item Metodologia de Ensino, contido no Regimento Escolar e no item Currículo, do PPP, a Escola A, enfatiza que os processos priorizam o desenvolvimento integral da criança, assinalando a indissociabilidade do educar e o cuidar, na escola pensada dentro de um tempo ampliado e organizado.

A concepção de Aprendizagem, da Escola B define que

A aprendizagem se intensifica por meio da participação, mediação e interatividade, contempla tempo e espaços novos, diálogo, problematização e produção própria da criança. Os principais conceitos para embasar a aprendizagem no cotidiano da Educação Infantil são: O CUIDAR E EDUCAR (cuidar e educar são duas faces de uma experiência única) (PPP, 2019/2020, p.19).

Neste universo intenso de aprendizagens, é preciso integrar as funções de cuidar e educar as crianças. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 22) destaca que educar significa

Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23).

E cuidar é:

[...] parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (BRASIL, 1998, p. 24).

Vislumbrando as crianças que frequentam a educação infantil, torna-se que natural e indissociável o ato de educar e cuidar, nas práticas diárias pedagógicas. Os cuidados básicos e essenciais à vida, também são pedagógicos e tornam-se lindas descobertas a cada conquista das crianças.

Para Horn (2004), a prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil, no cotidiano das crianças, implica a reflexão de que o estabelecimento deve oferecer um sequencia básica de atividades diárias que são referenciadas pelas necessidades das crianças.

Por isso, a escola precisa ter a parceria constante das famílias, e arrisco-me a dizer, ser uma extensão dos lares, pois a criança que passa nove horas diárias na escola em tempo integral, tem o seu processo de desenvolvimento intensamente institucionalizado. A BNCC (2017) reafirma a indissociação do educar e cuidar, propondo articulação dos contextos em que a criança está inserida

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p. 36).

As DCNEI (2009) cita a educação infantil como um espaço educacional que tem o importante papel de compartilhar, de forma indissociável, a educação e o cuidado das crianças, conforme as necessidades de cada uma.

[...] O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. [...] Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas

também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas, etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (BRASIL, 2009, p. 10).

As expressões “educar cuidando” normalizam o processo educativo das crianças, fazendo com que todos os profissionais atuantes sejam responsáveis pela ação pedagógica promotora de aprendizagens. O professor tem um papel importantíssimo nesta atuação, mas não está só. Desde os gestores escolares, cozinheiros, auxiliares de limpeza, estagiários, funcionários e demais profissionais envolvidos, todos são responsáveis e colaboradores com o desenvolvimento de cada criança.

Horn (2004) fundamentando-se em Vygostky, refere-se que “a criança em idade pré-escolar, o papel do adulto é o de parceiro mais experiente que promove, organiza e provê situações em que as interações entre as crianças e o meio sejam provedoras de desenvolvimento” (HORN, 2004, p.20).

Para que os adultos sejam sejam “parceiros” para o desenvolvimento de uma proposta eficaz, a professora da Escola B disponibiliza uma dica importantíssima no que refere-se ao aprimoramento das ações pedagógicas:

Antes da pandemia [...] nos reuníamos no turno da noite para planejarmos atividades de acordo com PPP e também para estudarmos. Nós estamos, então, construindo esse entendimento de como trabalhar com essas crianças que ficam cerca de nove horas diárias aqui neste ambiente, nesse espaço escolar. Então, estudamos, temos ciência que estamos engatinhando ainda nesse processo de conhecimento, de entendimento dessas crianças, para que o tempo que elas permaneçam aqui seja o mais enriquecedor possível. (Professora 5)

O Referencial Curricular Gaúcho (2018), destaca que “todas as ações desenvolvidas na escola da infância são marcadas pela intencionalidade educativa e pela indissociabilidade entre educar e o cuidar” (p.), contextualizando que os

conteúdos desta etapa apresentam uma profunda relação com a vida cotidiana: a alimentação, a higiene, o repouso, o domínio do corpo, o brincar, o movimento, a exploração de si e do entorno, dentre tantas outras linguagens.

Para educar e cuidar é preciso ver a criança e ter consciência de suas capacidades, singularidades e que o desenvolvimento integral é o objetivo desta fase infantil. Kramer (2005, p. 82) sintetiza esta perspectiva de cuidado quando afirma que o cuidado está pautado na necessidade do outro. Isso significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para perceber aquilo de que o outro precisa. Para cuidar, é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega.

O Referencial Nacional para Educação Infantil indica como deveria ser o espaço para que de fato esta proposta fosse cumprida.

O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. Deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos (BRASIL, 1998, p.69).

Os Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (2018) indica o Manual de Orientações Técnicas – Elaboração de Projetos de Edificações Escolares: Educação Infantil (2017), do FNDE, e demais publicações do Fundo, onde se encontram informações complementares e técnicas sobre a construção, a reforma e a ampliação de edificações para uso na Educação Infantil. Esse manual, apresentado por volumes, descreve, de forma clara e objetiva, as principais exigências e procedimentos constantes de normas e recomendações brasileiras aplicáveis a projetos de construção de escolas de educação infantil. Duas fontes de referências normativas. A abordagem deste documento explora conceitualmente exigências de desempenho no âmbito da segurança, da habitabilidade e da sustentabilidade. Tais critérios e sua organização categorizada destinam-se a assegurar o conforto, a saúde e a segurança dos usuários da edificação, por meio de soluções tecnicamente

adequadas e independem das técnicas construtivas e materiais aplicados.

Nessa intenção de educar e cuidar as crianças desde muito pequenas, com referência aos espaços físicos disponibilizados nas escolas quanto ao projeto arquitetônico, assinalei aspectos que considere relevantes, evidenciando que todos os espaços institucionais são colaboradores no processo de aprendizagem e que precisam ser organizados adequadamente. Nas escolas pesquisadas, os cuidados com alimentação, descanso, higiene, interação, deslocamento, propostas metodológicas são levados em consideração, no momento da organização dos espaços. Considerando os projetos arquitetônicos distintos, a seguir destacarei alguns aspectos relevantes. Ao finalizar cada subitem dos enfoques, apresentarei um quadro síntese com as potencialidades, fragilidades e otimizadores para os espaços descritos e analisados.

8.1 ACESSO E DESLOCAMENTO

As construções seguiram um Programa de Necessidades previamente estabelecido pela Secretaria de Educação. A construção de uma unidade de Educação Infantil demanda planejamento e envolve os estudos de viabilidade, a definição das características ambientais e a elaboração do projeto arquitetônico, incluindo o projeto executivo, o detalhamento técnico e as especificações de materiais e acabamentos.

O prédio da Escola A é construído em dois pavimentos, conforme detalhado anteriormente. Esses pavimentos são acessados por escada de dois lances ou elevador, havendo necessidade.

Figura 51 — Escada em dois lances, interligando os pavimentos superior e inferior, Escola A



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

No entanto, segundo Resolução do CME, nº53, em seu artigo 16, a oferta de Educação Infantil, em prédios com dois pavimentos, deveria ser apenas para as crianças de pré-escola, ou seja, a partir de 4 anos. Prédio com dois pavimentos acabam por dificultar o acesso a área externa do ambiente escolar, limitando o contato com os ambientes naturais, que essa escola disponibiliza.

Pode-se utilizar até o segundo pavimento, equivalente ao primeiro andar do prédio, para a oferta de Educação Infantil a partir dos 4 anos. As aberturas devem ser teladas ou providas de rede(s) de proteção(s); a(s) escada(s) com o mínimo 1,20 m de largura com piso de material lavável, não escorregadio, com iluminação e ventilação natural e direta e deve(m) ser dotada(s) de corrimão nos dois lados e garantir a acessibilidade a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, em atendimento às normas vigentes (CME, 2015).

Com relação à preocupação da escola na utilização por crianças pequenas, menores do que quatro anos, a professora salienta que “eles precisam aprender... a gente vai ajudando, tem as auxiliares, vai levando devagarinho. Principalmente, no começo do ano, porque eles vem com fralda, eles são muito dependentes ainda (Professora 1).

Em cumprimento à resolução, no quesito acessibilidade, a Escola A

disponibiliza de elevador, como explica a professora: “o elevador é usado pelos deficientes. No caso, hoje, nós não temos nenhuma criança que necessita do elevador para locomoção” (Professora 1).

Figura 52 — Elevador, Escola A



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

A Escola B, é construída em um único pavimento, com circulação acessível em todos os seus espaços, tanto internos, como externos. Porém, muitos ajustes já foram feitos para adaptar à realidade local, observado e explicado pela professora:

Tem coisas que não adianta. O Proinfância faz de modo geral que não condiz. O ar [condicionado] é da escola... Cada gestão ia colocando, porque no inverno é muito frio e no verão muito calor. Os armários também veio depois. Recurso da secretaria. Para todas as salas que tem pia. Aquelas que não tem pia, veio o aéreo, facilitou um monte, porque isso era tudo aberto, os canos estavam sempre vazando, porque eles puxavam... ” (Professora 2)

Figura 53 — Sala de atividades, Escola B



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Quanto a iluminação também foram realizados ajustes: “As salas eram escuras. Trocaram as lâmpadas” (Professora 2).

As adequações foram necessárias devido a necessidade de melhorar a eficiência térmica e lumínica da edificação, considerando a realidade local em que a escola está inserida. Facilitaria a eficiência, mesmo sendo um projeto de âmbito federal, se antes de sua execução teria sido levado em consideração a região em que está sendo instalada a escola.

Figura 54 — Iluminação da sala de atividades, Escola B



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

A área de circulação coletiva, inclusive onde fica o refeitório, era aberto e também foi necessário adequar, colocando vidros: “Os vidros também não eram do projeto. Foi a prefeitura que pôs. Nesta escola, o inverno é mais rigoroso do que já é... ela é muito gelada.” (Professora 2)

Figura 55 — Área coberta de uso coletivo



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Algumas adaptações eram imprescindíveis de serem realizadas. No que se refere ao espaço de uso coletivo para facilitar a circulação das crianças, como a cobertura para que as mesmas pudessem se deslocar das últimas salas de atividades até as outras dependências, principalmente nos dias chuvosos. “Aqui é outra questão. No projeto inicial dele, não existe essas proteções aqui [cobertura corredor]. No dia que chovia era um horror. Isso a prefeitura colocou.” (Professora 2).

Figura 56 — Corredor de deslocamento com cobertura



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

A cobertura da área comum foi algo que facilitou os processos pedagógicos, criando mais espaços adequados, gerando mais segurança e conforto. “Foi solicitado o coberto deste parque, porque aqui bate muito sol e iria facilitar com relação às salas de ponta”. (Professora 2)

Este espaço, segundo a professora da Escola B, é muito utilizado com propostas divertidas, diversificadas e intencionais para as crianças:

Na nossa escola eu destaco um espaço especial que é de uso coletivo, de uma forma lúdica, que é o palco. [...] Desde o início da escola, nós temos como prática fazermos teatro, apresentações de teatros, de musicais e quem apresenta são os professores, os funcionários da escola e é um momento muito legal de integração da escola, da parte pedagógica, de outros professores com todas as crianças, que muitas vezes eles só tem o contato pelos corredores ou nesses momentos. [...] Inclusive os bebês vão assistir esses teatros, esses musicais. As famílias são convidada [...] É muito comum na nossa escola a utilização desses espaços para as famílias ter uma noção, uma clareza do que se trabalha, a forma como se trabalha com as crianças em sala de aula. Que é muito lúdica, muito divertida, um jeito feliz de abordar os assuntos ou as temáticas elencadas no Projeto Político Pedagógico. (Professora 5)

Figura 57 — Parque e palco com cobertura



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Todos os espaços escolares precisam estar de acordo com as normativas de construção, segurança e conforto, porém é na prática do cotidiano educativo, que as potencialidades e fragilidades vão aparecendo. A adaptação e manutenção torna-se necessária e imprescindível. Quanto ao projeto Proinfância, a professora explicita a tal situação:

Eu fiz parte da primeira gestão. [...] Cada uma vindo de uma escola diferente. Chegamos aqui, então à primeira vista, quando viemos conhecer pela primeira vez a escola, ela é linda. É uma escola linda, nova, as cores bem vivas, bem claras, parecia um paraíso. Aos poucos com o passar do tempo, quando iniciamos as atividades realmente com as crianças, aos poucos nós fomos percebendo então, que esse espaço escolar ele não estava adequado a nossa realidade do sul do Brasil. (Professora 5)

Para atender a demanda do direito à educação, aparecem os projetos padrões de escolas, como é o caso do projeto da Escola B, Proinfância, com os argumentos de economia pela produção em massa, a redução de custos e o tempo de elaboração. Kowaltowski (2011), destaca que

A padronização nem sempre leva em conta situações locais específicas, resultando em ambientes escolares desfavoráveis, com problemas de conforto ambiental. O projeto padrão necessita de flexibilidade, para permitir ajustes a condições peculiares de implantação. (KOWALTOWSKI, 2011, p. 101).

A necessidade de adequação ao contexto regional em que a escola será implantada, é expressada pela professora ao apresentar a escola: “É enorme por fora, mas você vê que as salas não são muito grandes. [...] Mas é bonita sim, a gente tem esse lado.” (Professora 2)

Kowaltowski (2011, p.156-157) fazendo uma análise dos estudos de ambientes físicos de escolas públicas no Brasil, destaca que os prédios escolares apresentam qualidade arquitetônica pouco expressiva e nível de conforto mínimo. Em relação aos aspectos específicos, os ambientes estão distante do desejável, havendo superlotação das salas e a impossibilidade de criar alternativas e arranjos diferenciados do mobiliário para atender as necessidades.

Ainda destaca que com soluções simples, é possível fazer intervenções de melhoria na maioria das escolas, alertando que

As reformas e ampliações, por sua vez, necessitam de avaliações custo/benefício e planejamento cuidadosos, para evitar inadequações, comuns nas escolas públicas. As modificações simples podem trazer melhorias significativas para um aspecto, porém, se mal planejadas, podem trazer prejuízos em outros aspectos. (KOWALTOWSKI, 2011, p.157)

A partir desta descrição e análise, o coerente seria que houvesse a escuta dos profissionais que atuam diretamente no contexto escolar antes e durante a execução do projeto, tanto em propostas novas como em adequações, para que a necessidade local fosse atendida, bem como contextualização da região. Contudo,

os espaços inadequados ou descontextualizados já construídos também tem solução, basta visar as melhores alternativas e necessidades, ter projeto condizente e recursos para realização.

Quadro 12 — Acesso e Deslocamento

ACESSO E DESLOCAMENTO			
ESCOLA	POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES	OTIMIZADORES
Escola A	<ul style="list-style-type: none"> - Espaços acolhedores e diversificados; - Utilização de todos os espaços para desenvolver o processo pedagógico; - Elevador. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prédio com dois pavimentos, havendo escadas para deslocamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escola de Educação Infantil construída em apenas um pavimento facilita o acesso e a locomoção, facilitando a circulação das crianças nos diferentes espaços internos e externos; - A participação dos atuantes da escola na elaboração e execução do projeto arquitetônico, colaboraria com a elaboração de espaços apropriados para a cada faixa etária.
Escola B	<ul style="list-style-type: none"> - Espaços amplos, acolhedores e diversificados; - Entrada/saída alternativa para crianças e adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Luminosidade e conforto térmico; - Áreas de circulação sem proteção à chuva e frio; - Ambientes conjugados para diferentes atividades, havendo muita intervenção acústica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Muitos espaços foram modificados quanto a luminosidade (troca de luminárias), conforto térmico (instalação de ar-condicionado), colocação de vidros e coberturas nas áreas abertas para melhor atender as necessidades das crianças e adultos; - Havendo a participação dos atuantes da escola, na elaboração e execução do projeto, contextualizando-o com a realidade em que a escola está inserida, não havia tanto a necessidade de adequações nos espaços construídos.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

8.2 HIGIENE

O atendimento às crianças na educação infantil, exige atenção especial à sua higiene. Desde a troca de fraldas, o desfralde, o início da utilização do sanitário, até a aquisição da autonomia e independência. Com a permanência prolongada na escola, é preciso ter sanitários adequados, espaço para banho, se necessário, higiene bucal, fraldário, conforme a faixa etária das crianças.

A Resolução nº 53 do CME (2015), define que

Os banheiros infantis devem ser implantados próximos às salas de atividades, não devendo ter comunicação direta com a cozinha e com o refeitório. Orienta-se a relação do número de crianças por equipamento sanitário:

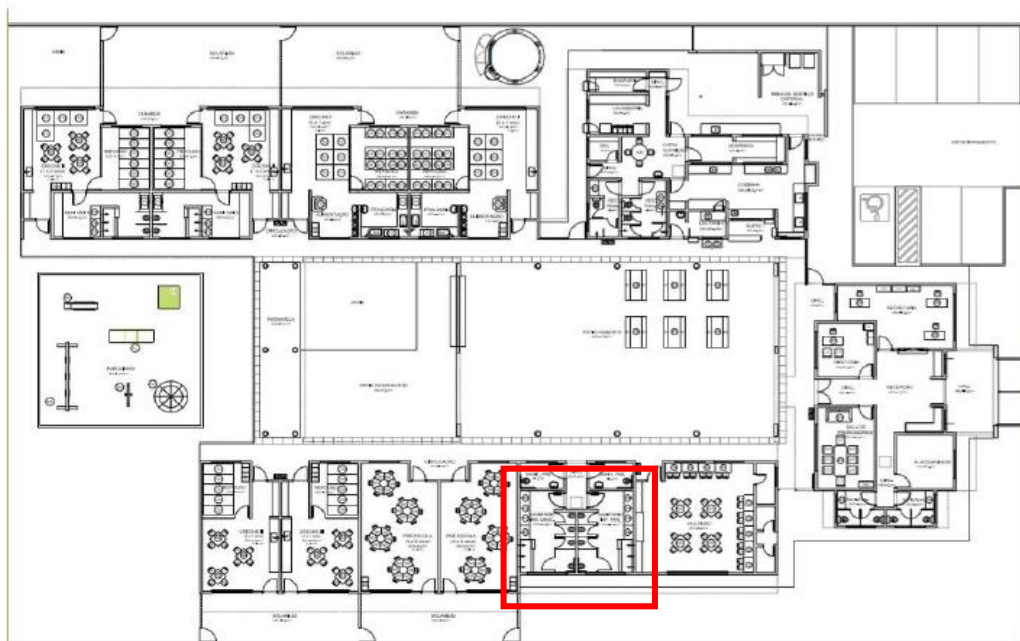
- 1 vaso sanitário para cada 20 crianças;
- 1 lavatório para cada 20 crianças;
- 1 chuveiro para cada 20 crianças.

Os banheiros foram mencionados no capítulo anterior, junto à sala de atividades, vislumbrando que na realidade da Escola B, quatro salas de atividades possuem o banheiro integrado e as demais salas disponibilizam banheiro para utilização coletiva.

A higiene na educação infantil é uma ação pedagógica que integra o cuidar e educar. Esses aspectos foram observados e mencionados nas falas das professoras, inclusive na organização da disposição das turmas nas salas de atividades, facilitando os processos conforme a faixa etária: “Esse lado todo não tem banheiro nas salas. Daí é o banheiro coletivo. Por isso, que neste lado todo, a gente coloca Pré A e Pré B.” (Professora 2).

A professora 2 referiu-se a estrutura da Escola B, a qual é um projeto Proinfância. Os banheiros para utilização coletiva são situados no Bloco de Atividades Pedagógicas 1, divididos em masculino e feminino, conforme consta em destaque na imagem a seguir.

Figura 58 — Planta baixa - Programa Proinfância - Tipo B



Fonte: FNDE, (2017).

Na Escola B, por não haver espaço destinado ao Almojarifado, os banheiros adaptados para portadores de deficiência, precisara ser transformados em depósito de materiais, para atender à necessidade.

Aqui, a gente fez de almojarifado, mas é um banheiro. Um banheiro para cadeirante. Não temos, nunca tivemos cadeirante aqui na escola. Então a gente teve que adaptar, porque faz muita falta ter um almojarifado. Só tem esse improvisado. Nesta estrutura do proinfância, acho que, não é previsto. [...] Aqui a gente guarda todo o material de psico, que também era um banheiro adaptado. (Professora 1)

A Resolução nº 53 do CME define que o prédio do estabelecimento que oferece educação infantil deve “possuir banheiros com sanitários, chuveiros e cadeiras para banho, brinquedos e equipamentos adaptados para a utilização de crianças com deficiência”. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil (2018), também, enfatiza que

É necessário ainda criar banheiros adaptados para pessoas com deficiência (adulto e infantil) e considerar também o atendimento aos demais usuários que utilizam os espaços (funcionários, educadores, visitantes), localizando os sanitários próximos aos ambientes de trabalho ou ao acesso à edificação (BRASIL, 2018, p. 71).

Figura 59 — Banheiro adaptado para estudantes com deficiência - atualmente Almojarifado

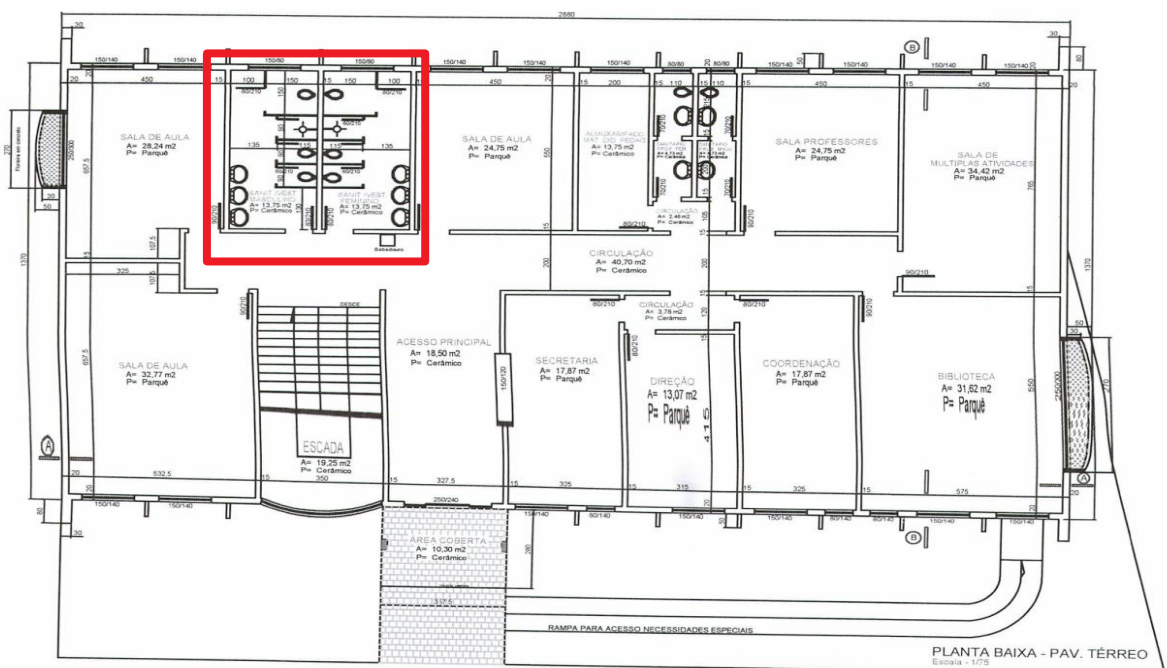


Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Esses banheiros adaptados para deficientes é uma fragilidade, nas duas realidades pesquisadas. As adaptações dos espaços para atender outras demandas acaba por negar a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a qual refere-se à acessibilidade como possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida

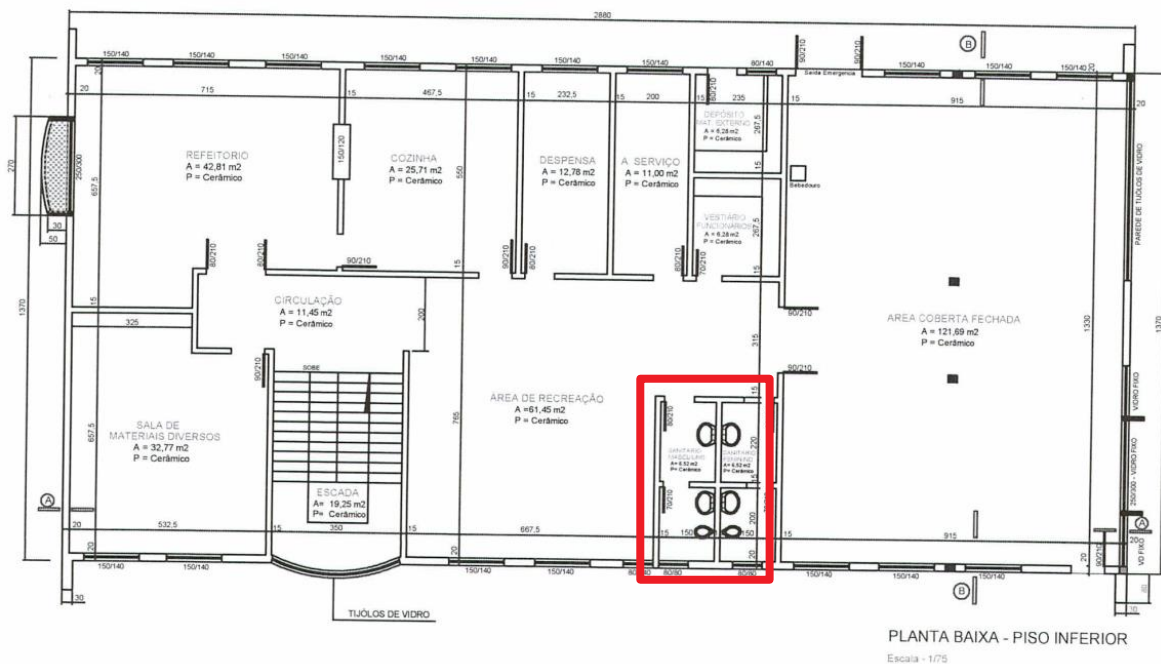
Na Escola A, não há banheiros individualizados nas salas de atividades, disponibilizando banheiros infantis coletivos no pavimento superior e inferior. A preocupação com a localização das turmas conforme a idade, também é evidente: “Para esse lado tem as duas turmas de Pré A, no meio, mais pertinho do banheiro, a turma de Maternal I, que são os menorzinhos. A próxima é Maternal II.” (Professora 1), conforme destaque na planta baixa e as figuras da Escola A.

Figura 60 — Planta Baixa – Pavimento Superior – Escola A



Fonte: SMEd

Figura 61 — Planta Baixa – Pavimento Inferior – Escola A



PREFEITURA MUNICIPAL DE ERICHIM
ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
PAVIMENTO INFERIOR
Ribeirão César Zoriten
arquiteto
pjm04



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

As imagens anexadas no capítulo anterior, retratam a realidade das Escolas A e B, quanto a esse cuidado essencial. As dependências sanitárias da Escola A são de uso coletivo das turmas, não havendo banheiros individualizados nas salas de aulas. Não há chuveiros ou cubas para banho, caso haja a necessidade. Muitas crianças do Maternal I, desta realidade escolar, iniciam o ano letivo, ainda utilizando fraldas e não há um mobiliário adequado para efetivar a higiene, dificultando o cuidado básico.

A escola solicita a parceira com a família, para proporcionar um atendimento mais adequado e qualificado para essa ação, como relata a professora:

Nenhuma sala tem banheiro. Aqui em cima, nós temos um banheiro masculino e um feminino. Nós temos os do Maternal 1 que quando eles chegam, normalmente usam fralda, então nós temos um trocador adaptado no banheiro de deficientes, que é um pouquinho maior. A gente pede para os pais, na medida do possível, fazer a retirada da fraldinha. (Professora 1)

Não houve tempo para discutir e analisar profundamente as questões emocionais envolvidas nos aspectos relacionados aos espaços na educação infantil, o que considero que seria interessantíssimo, principalmente no que refere-se aos elementos emocionais envolvidos na qualidade do educar e cuidar.

Porém, referente ao cuidado com a higiene dos bebês, necessito fazer uma pausa reflexiva. O uso de fraldas é natural para as crianças e cada uma tem o seu tempo para que ocorra o desfralde. É evidente que a família e a escola serão colaboradoras do processo, porém não é apenas isso que é necessário.

“Nas creches a atenção dada ao ambiente físico possui uma qualidade particular que me lembra da necessidade por intimidade e envolvimento que as crianças mais novas têm” (GANDINI, 2016, p.144). Essa intimidade e envolvimento é fundamental no momento da higiene e troca de fraldas dos bebês, por isso que é imprescindível o espaço adequado.

Gandini (2016, p.147) referindo-se as práticas de cuidado nas escolas de Reggio Emília¹⁸, percebe que há uma conexão particular entre o tempo e o espaço, ressaltando que o ambiente realmente funciona, onde há a consideração pelas necessidades e pelos ritmos das próprias crianças que molda o arranjo do espaço e do ambiente físico.

Gandini, referenciando Malaguzzi, direciona a atenção ao tempo de maturação das crianças, bem como o bom senso.

Precisamos respeitar o tempo de maturação, de desenvolvimento das ferramentas do fazer e do entender, da emergência plena, lenta, extravagante, lúcida e em constante evolução das capacidades das crianças; esta é uma medida do bom senso cultura e biológico. (MALAGUZZI, apud, GANDINI, 2016, p.147)

Nesse processo de desfralde, torna-se necessário o bom senso para

18 E uma coleção de escolas italianas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. A principal didática envolve a presença dos pequenos em projetos envolventes, de longa duração, realizados em um contexto belo, saudável e pleno de amor.

perceber e entender o período de desenvolvimento e maturação da criança, sendo a escola, colaboradora, porém precisa disponibilizar espaço e proposta adequada para tal.

No entanto, a troca da fralda não é apenas um ato mecânico de uma necessidade fisiológica da criança, mas é um agir que proporcionará a compreensão da criança quanto ao cuidado do seu corpo e dos demais. Deve ser um momento de entrega, afeto, comunicação e respeito, colocando o criança de forma ativa ativa no processo do cuidado.

Figura 63 — Trocador de fraldas adaptado, no banheiro do pavimento superior da Escola A



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Figura 64 — Sanitário pavimento inferior, Escola A



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Na Escola A, no pavimento inferior, onde há o refeitório, parques, espaço para o descanso e outras salas opcionais, há apenas um banheiro infantil para atender a demanda de todas as crianças.

No dia da visita a parte do sanitário estava interditada, necessitando de manutenção. Quando isso ocorre, as crianças precisam deslocar-se do pavimento inferior, para utilizar o banheiro da parte superior, havendo escada para o deslocamento.

Ao lado deste sanitário, está o espaço destinado a higiene bucal - escovação, que necessitou ser adaptado par atender a demanda, como relata a professora:

Aqui embaixo, tem dois banheiros, um vaso sanitário pequeno aqui... um só e essa pia... desse lado é o escovário... tinha um vasilho, foi tirado e feito escovário... Como eles dormem ali, eles escovam o denticinho antes de dormir. Conforme vão saindo do almoço, vão escovando o denticinho e vão indo deitar. Mas aqui só tem esse banheiro. Os pequenos almoçam e sobem, os que dormem lá em cima. Aí escovam os denticinhos, fazem xixi, tudo lá em cima e vão dormir... os grande também acabam indo lá para cima, porque eles tem mais autonomia, então eles vão lá, no banheiro fazer xixi, se organizam e descem para dormir, porque não tem como todos usarem um banheiro só. (Professora 1).

Figura 65 — Dois espaços adaptados, destinados a higiene bucal - escovação, Escola A



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Quanto à higiene, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil normatiza que

Os banheiros precisam ter fácil acesso, com localização próxima às salas de atividades e às áreas de recreação e vivência, ou integrados às salas de atividades nos casos de atendimento a crianças bem pequenas. Para atendimento de bebês são necessários fraldários integrados aos berçários. Todos os equipamentos e instalações precisam ser adequados à proporção das crianças. (BRASIL, 2018, p.70-71)

Para que o cuidado com a higiene seja também um processo educativo, os espaços adequados, bem organizados e higienizados são fundamentais. Na educação infantil em tempo integral, todos os momentos vividos pelas crianças, suas necessidades, seus anseios, seus agrados, suas experiências, são contribuições para a formação pessoal. São momentos da vida real de uma fase que está em pela constituição física, mental e social.

Quadro 13 — Higiene

HIGIENE			
ESCOLA	POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES	OTIMIZADORES
Escola A	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço para escovação dental; - Sanitários e pias de tamanho adequado para a faixa etária das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Banheiros coletivos e com poucos sanitários; - Trocador de fraldas adaptado; - Solicitação de ajuda da família para desfralde, muitas vezes, precoce; - Falta de chuveiros e cubas para banho. 	<ul style="list-style-type: none"> - O atendimento às normativas da Resolução nº 53 do CME (2015), já apresentaria outro desenho quanto às necessidades de higiene das crianças que permanecem em tempo integral na escola; - Havendo banheiros adequados com sanitários, chuveiros/cubas para banho, trocadores, em quantidade suficientes e, preferencialmente, de forma individualizada na sala de atividades, respeitaria a necessidade e o tempo de cada criança; - Disponibilidade de banheiros e sanitários em quantidade suficientes, próximos aos diferentes espaços, como parques, área externa, outras salas, colaborariam com o deslocamento e segurança das crianças.
Escola B	<ul style="list-style-type: none"> - Banheiros individualizados, em anexo às salas de atividades das turmas de creche; - Falta de vaso sanitário no banheiro das salas dos berçários; - Temperatura da água nas cubas de banho; - Espaço amplo e adequado nos banheiros das turmas de creche; - Sanitários, pias, cubas, chuveiros de tamanho adequado à faixa etária das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Banheiro de uso coletivo das turmas de pré-escola; - Banheiros para deficientes transformados em depósito. 	<ul style="list-style-type: none"> - Readequações realizadas nos banheiros dos berçários (colocação de sanitário) foram facilitadores ao processo de desfralde, respeitando o tempo da criança. - A higiene seria mais eficiente e adequada, havendo banheiros individualizados nas salas das turmas da pré-escola, possibilitando a realização da higiene com mais frequência e autonomia da criança; - Havendo a contextualização regional, ficaria evidente que necessitaria de um projeto eficiente para a temperatura da água nas cubas de banho e chuveiros; - O banheiro para deficientes é de suma importância no ambiente escolar, sendo que para os depósitos deveria ter um espaço específico.

Fonte: Elaborado pelo autora (2021)

8.3 ALIMENTAÇÃO

A alimentação das crianças que frequentam a escola em tempo integral é fundamental para a integralidade do seu desenvolvimento. Segundo a Resolução nº26, de 17 de junho de 2013, do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação - FNDE (que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da Educação Básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE), as unidades escolares que atuam em período integral devem

atender, no mínimo, 70% das necessidades nutricionais diárias das crianças e adolescentes, distribuídas em, pelo menos, três refeições.

Quanto ao espaço para a realização das refeições, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018) orientam que a localização do refeitório deve ser adjacente à cozinha, facilitando a distribuição dos alimentos e a retirada dos utensílios e que precisa ser organizado de acordo com a capacidade de atendimento da Instituição.

A Resolução nº 53 do CME, define que “o refeitório com o dimensionamento de 1 m² por usuário e capacidade mínima de 1/3 do maior turno, uma vez que não é necessário nem recomendável que todas as crianças façam as refeições ao mesmo tempo”.

As refeições na Escola A são realizadas no refeitório que fica no pavimento inferior, anexo à cozinha, espaço destinado exclusivamente para a alimentação, conforme rotina explicitada pela professora:

Normalmente a gente faz dois até três horários de lanches/almoço. Todo mundo... normalmente os pequenininhos a gente coloca aqui, porque demoram mais para comer, eles tem o seu tempo, demoram mais. Eles tem 15 a 20 minutos para lanche ou almoçar. Porque nós temos que almoçar para ir dormir... esse é o momento mais tenso, porque eles tem que comer.
(Professora 1)

Figura 66 — Refeitório da Escola A



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

A Escola B, possui o refeitório integrado ao pátio coberto, onde possuem outros espaços devidamente preparados, como brinquedoteca e parques. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018) orienta que

O refeitório configura-se como uma alternativa de espaço para a socialização e a convivência das crianças e, quando possível, é integrado às áreas externas e aos pátios cobertos e descobertos. É necessário que seja planejado como um ambiente agradável, dinâmico, que ofereça suporte necessário para a realização das atividades, com área para higienização com instalação de lavatórios de mãos e bebedouros (BRASIL, 2018, p.71)

Porém, na realidade da Escola B, essa alternativa do refeitório integrado ao pátio, configura-se numa fragilidade, conforme expressa a professora:

Aqui é o nosso refeitório. Ele é junto... é um saguão grande junto com uma parte do parque. As profes sempre nos colocam. Essa estrutura proinfância peca muito nesta questão de ter o refeitório junto ao parque. Já foram feitas várias modificações que a gente consegue no sentido da organização do parque, devido ao barulho. Enquanto a gente quer calma na hora da alimentação, tem turmas no parque... nem sempre a gente consegue organizar o horário que não bata." (Professora 2)

Outras professoras mencionam as melhorias realizadas no refeitório da Escola B, para melhor atender às crianças:

O refeitório desde o início até hoje é junto do parque interno. Não era fechado, era todo ele aberto. Muito quente no verão e muito frio no inverno. Nós iniciamos as nossas atividades aqui próximos, faltava uns dois meses para o inverno. Quando chegou o período de inverno, com a chuva, ele alagava. Todas as manhãs, nós da equipe diretiva e mais os funcionários e profes que estavam por aí, tinham que se desdobrar com rodos e panos para secar o refeitório para a refeição das crianças. Era muito vento, tinha muita corrente de ar, muito frio. (Professora 5)

Quando nós iniciamos aqui na escola [...] em 2012, muitos espaços não eram adequados para a educação em turno integral. Por exemplo, o nosso refeitório, onde as crianças iam quatro vezes ao dia: café da manhã, almoço, lanche e a ceia, enfim que achávamos, que era mais ou menos às dezesseis horas, era um local aberto, então no inverno era muito frio. Quando chovia, as cozinheiras e as meninas da gestão tinham que organizar esse espaço, puxar as mesas onde não vinha água para as crianças conseguirem fazer suas refeições, era um espaço junto com o parque, aqueles brinquedos de plástico, não era um lugar silencioso. As crianças parecem que almoçavam com aquela ansiedade, porque era um barulho, não era adequado. (Professora 6)

Figura 67 — Refeitório da Escola B



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Outra referência importantíssima dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018), destaca que “o mobiliário precisa possuir dimensões confortáveis para as diferentes faixas etárias e recomenda-se que seja de fácil manejo, proporcionando maior flexibilidade ao espaço” (BRASIL, 2018, p.71).

Essa é uma colocação da professora, quando refere-se a importância dos espaços da educação infantil em tempo integral: “refeitório adequado, onde a criança possa ter um pouquinho de autonomia em se servir.” (Professora 4)

Conforme observado, nas Escolas A e B, o mobiliário não possui diferenciação para a faixa etária. Constitui-se de mesas e bancos, todos da mesma altura. Devido a isso, as turmas das crianças menores, da Escola B, não realizam as refeições no refeitório, como relatado pela professora:

O lanche [as refeições] [...] dos berçários é feito nas salas, as cadeiras facilitam a alimentação. O nosso refeitório só tem aqueles tipos de banco então não tem outra forma. Vai muito da profe. A profe [...] gosta de trabalhar com o cadeirão, então ela se organiza, já tem profes que não faz toda essa questão, mas então usa os carrinhos. Então vai muito da

metodologia.” (Professora 2)

Quanto à Alimentação Escolar, o PPP da Escola B, destaca que as turmas de Berçário, recebem a alimentação na sua própria sala de aula. As turmas do Maternal 1, quando muito pequenas, iniciam realizando a alimentação na sala e gradativamente começam a frequentar o refeitório.

As crianças do Maternal 2, Pré A e B, são conduzidas pelas professoras (cada turma no seu horário), até o refeitório para alimentação. O tempo estimado é de 15 minutos e 20 minutos para as turmas do Maternal 1, quando utilizam o espaço do refeitório.

A alimentação constitui-se além de um quesito essencial para a saúde das crianças, também um momento de integração e interação das crianças e adultos, profissionais da escola.

No Parâmetro de Projeto 8, Kowaltowski (2011, p.180) sugere áreas casuais de alimentação, embasando-se que “um dos problemas da maioria das escolas é a alimentação dos alunos. As refeições ocorrem com regras rígidas, em um refeitório geralmente grande, barulhento, com móveis desconfortáveis e institucionais”

A autora ainda salienta, além de outros quesitos, que os espaços com a alimentação em escolas deve considerar:

- o fornecimento das refeições em “cafés” menores, mais íntimos do que os grandes refeitórios escolares, ainda que a cozinha possa ser centralizada;
- refeitórios menores, em lugares mais agradáveis, com áreas externas para uso de acordo com o clima;
- áreas de refeições com vista para jardim, com móveis mais descontraídos e variação de mesas, cadeiras e até sofá e mesa de centro;
- ambientação dos espaços de alimentação escolhida pelos alunos e periodicamente renovada. (KOWALTOWSKI, 2011, p.180)

Todo o processo de alimentação é pedagógico, desde o manuseio dos utensílios, o desenvolvimento do paladar, até a educação alimentar. Na escola de educação infantil em tempo integral, que atende desde os bebês, como é o caso da Escola B, desde a amamentação é preciso ser considerada e levada em consideração no seu processo educativo, necessitando não apenas de propostas, mas também de espaços adequados para a construção desta aprendizagem.

Quadro 14 — Alimentação

ALIMENTAÇÃO			
ESCOLA	POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES	OTIMIZADORES
Escola A	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço próprio para a realização da alimentação; - Mobiliário de tamanho adequado; - Refeições realizadas por grupos de crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Localização no pavimento inferior, distante das salas de atividades; - Mobiliário com dificuldade de modificação na organização espacial; - Tempo preestabelecido para a realização da refeição de cada turma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Localizando o refeitório no mesmo pavimento das salas de atividades, facilitaria a locomoção das crianças, principalmente das bem pequenas dos maternais; - Mobiliário que possibilitasse as mudanças espaciais, atenderia as necessidades dos grupos distintos das crianças; - A alimentação das crianças que permanecem em tempo integral na escola é essencial, então o tempo para a realização da mesma não poderia ser preestabelecido, respeitando a necessidade de cada turma e de cada criança.
Escola B	<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliário de tamanho adequado para crianças pré-escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Área do refeitório aberta; - Falta de mobiliário para bebês; - Refeitório integrado ao espaço coletivo, onde há o parque, brinquedoteca... - Tempo preestabelecido para a realização da refeição de cada turma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reformulações foram realizadas para fechar o espaço do refeitório com vidros, adequando-o à condição climática da região; - Ter o mobiliário adequado para cada faixa etária atendida favorece a alimentação, tão essencial para as crianças que permanecem em tempo integral; - Ter um espaço específico para a realização das refeições, permite que o momento da alimentação seja mais prazerosa e consciente; - Respeitar o tempo de cada criança para que realize a sua refeição é fundamental, ainda mais em uma escola em tempo integral e com diversidade de faixa etária, com isso o tempo preestabelecido não colabora com a individualidade das crianças.

Fonte: Elaborado pelo autora (2021)

8.4 DESCANSO

Na rotina pedagógica da educação infantil, para as crianças que ficam em tempo integral, há o momento do sono, ou um tempo de descanso. Esse momento, discute-se como significativo e saudável para o desenvolvimento das crianças,

sendo um tempo para relaxar, descansar e/ou dormir.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018) ressalta que “os espaços de descanso, sempre que possível, precisam estar localizados em área mais reservada, longe das circulações mais movimentadas e ruidosas” (BRASIL, 2018, p.70).

Na Escola B, as crianças dos Berçários e Maternais, possuem integradas à sala de atividades, a sala para descanso, conforme mostrado no capítulo anterior. Esse espaço específico, nem sempre é apropriado para tal. Como relata a professora com relação às turmas de Berçário:

Tem um carrinho para cada um, um berço para cada um. Prioriza sempre que as crianças durmam no berço. Esse é o dormitório, porém não cabem os berços. Aqui cabem 9 berços aqui dentro e os outros precisam ficar aqui fora. É um do ladinho do outro. As profes fazem a organização conforme vão precisando. (Professora 2)

Já as salas de repouso dos Maternais, da Escola B, são mais confortáveis: “Essas salas dos maternais são contempladas com tudo. Usam a sala e esses aqui, praticamente conseguem dormir aqui [na sala de repouso] Depende muito de como a profe opta por organizar. Mas aqui cabem todos.” (Professora 2)

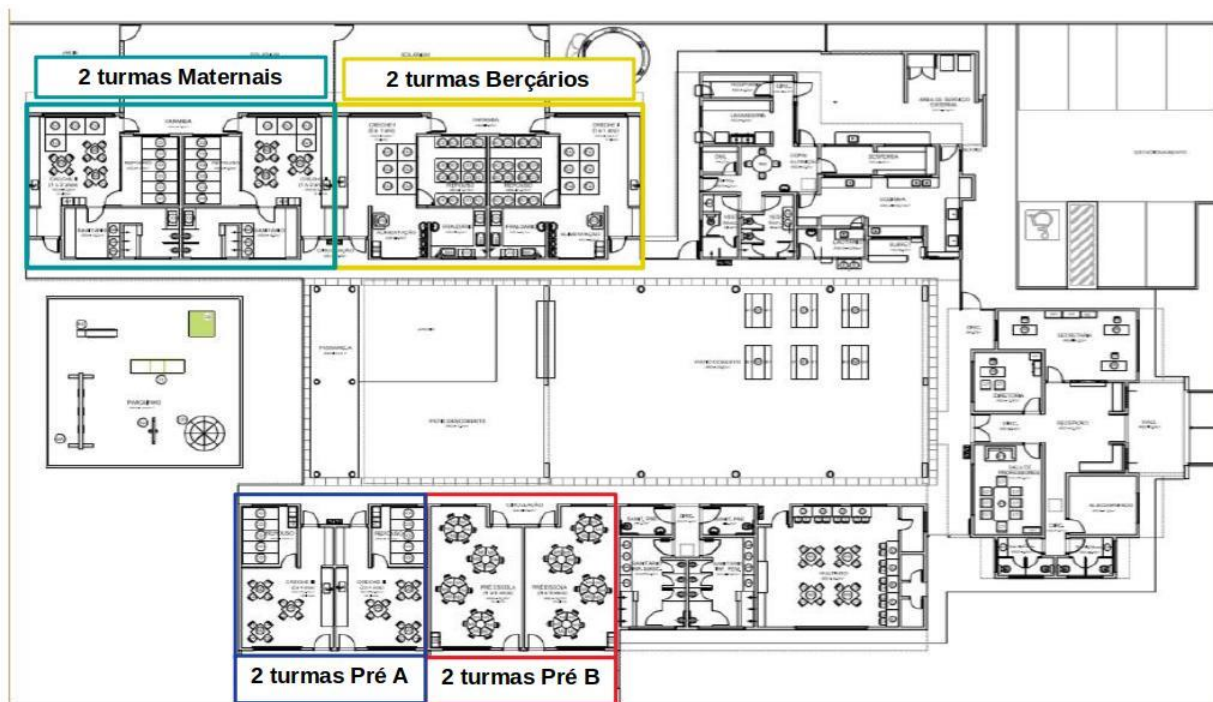
As salas das turmas do Pré B, não possuem Sala de Repouso, então esse momento é feito na própria sala de atividades, sendo necessário a troca do mobiliário diariamente. “Aqui [na sala de atividades do Pré B], nós temos as camas, que agora estão guardadas. Agora não estão sendo usadas. Agora eles estão vindo só de manhã ou só de tarde.” (Professora 2)

As turmas do Pré A, possuem a Sala de Repouso, porém o tamanho não é suficiente para organizar as camas.

Em tempos normais, tem tudo ajeitadinho, porque essas camas vem todas para cá. Então assim, 20 camas aqui é apertado. Uma do lado da outra. Vai muito das profes, mas opta-se em colocar todas juntas [na sala de atividades], uma por causa do ar condicionado. Todas as salas tem ar e lá dentro [sala de repouso] não tem. A gestão [escolar] que entrou sempre colocou ar. Todas as salas tem. Opta, uma pelo ar que fica aqui e outra pela profe que fica no soninho, para poder visualizar melhor eles. (Professora 2)

Na figura a seguir, a identificação das salas de cada turma, da Escola B, ilustrando os espaços internos disponíveis:

Figura 68 — Planta baixa - Programa Proinfância - Tipo B

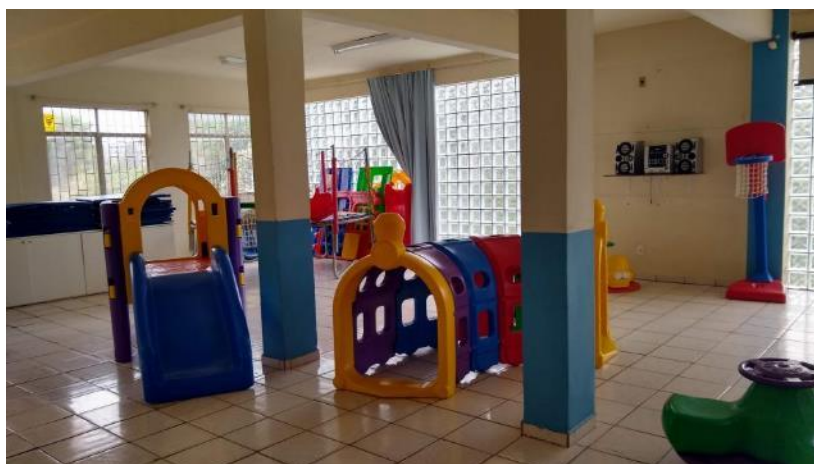


Fonte: FNDE, (2017)

Na Escola A, o repouso é realizado pela turma do Maternal I na própria sala de atividade, no pavimento superior. As turmas do Maternal 2, Pré A e B as crianças descansam em um espaço coletivo, onde é o parque interno, no pavimento inferior:

A única turma, no início do ano, que faz o soninho na sala é o Maternal I. [...] Eles dormem aqui, por isso que tem as caminhas. Os outros todos lá em baixo. Até porque não dava para ligar os ar-condicionados e lá em baixo dá, por causa da fiação. (Professora 1)

Figura 69 — Parque interno/dormitório da Escola A



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Figura 70 — Parque interno/dormitório da Escola A



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

O inconveniente deste espaço é que não é específico para o repouso. Ele deixa de ser um espaço de diversão para ser um espaço destinado ao descanso. Exige organização e disponibilidade para preparar o ambiente, conforme relato da professora:

No caso para o sonhinho, tem esse monte de cama, chega um pouco antes do almoço as profes vem arrumar... quem puder vem aqui e arruma. As profes da turma, normalmente não, só vem com as crianças quando está tudo pronto (estagiárias e equipe diretiva). Cada um tem seu travesseiro separado, cada um conhece o seu lugar, pela almofada. Os lençóis e cobertas a escola tem. A gente dá e higieniza, conforme precisa, não traz de casa. Empurra todos os dias [os brinquedos do parque]. Empurra tudo para o lado, arruma. Quando termina... para recolher e empilhar, cada profe ajuda, as outras profes auxiliares ajudam também, mas cada profe vai organizando a sua turma. É um momento bem.... (Nem sei o que dizer) porque você tem que cuidar das crianças, tem que arrumar as almofadas, tem que auxiliar as crianças, empilhar as caminhas... tudo isso... aí puxa tudo no lugar... dá uma e meia até duas é para organizar... porque, normalmente são 4, 5 turmas aqui... Quem está aqui já tem o jeito, a gente vai acordando devagarinho, vão sentando, colocando o seu calçado... no começo é mais tranquilo... no final é... mas eles já estão acostumados também, vai entrando no ritmo. (Professora 1)

Figura 71 — Camas empilháveis utilizadas para o repouso, Escola A



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Figura 72 — Armário para guardar cobertas e lençóis, Escola A



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

O momento de repouso das crianças da educação infantil em tempo integral é um assunto polêmico e de grande significância que mereceria um estudo somente para essa temática. Aspectos como quem cuida, tempo de repouso, obrigatoriedade do sono, qualidade do descanso são relevâncias constantes entre os profissionais de educação. As professoras destacaram esses aspectos:

Todos ficam aqui, porque não tem quem cuide. Então quem não quer dormir, não dorme e fica aqui quietinho... [Quanto é o tempo?] Dá uma hora e meia... os armário são para isso, para os lençóis, as cobertas, tudo isso. A gente sempre põe em cima da caminha um colchonete, porque a gente acha que é frio. A gente põe o colchonete, o travesseiro e depois a

cobertinha. Por que é frio, aqui no inverno, por mais que tenha ar. (Professora 1)

É feito vários ajustes. Nós temos profes que são só de vinte horas, tem um grupo, algumas que entra as nove horas e sai a uma [treze horas]. Tem profe que cobre o soninho e no horário da manhã, ajuda nos intervalos ou no que precisar. Tem outras profes que entram ao meio dia e sai as quatro [dezesesseis horas]. E temos as estagiárias de seis horas, que fazem das oito horas às duas [quatorze horas] e outras das onze horas às cinco [dezesete horas]. (Professora 2)

Nos berçários, tanto I quanto II são duas pessoas que a gente deixa. Nas outras salas uma pessoa consegue, mas nos berçários não tem... porque, às vezes, mais de um chora, porque troca a profe, daí eles já estranham. (Professora 2)

Quanto a permanência na sala de repouso:

Esses aqui sim, porque precisa fazer as trocas [de profissionais]. Claro que a criança que não quer dormir, o ideal seria ter um espaço para levar eles, mas infelizmente... A gente permite que não durma, com certeza, mas a gente conversa com ele e com a família, dizendo que ele precisa ficar quietinho, porque infelizmente, não tem outra opção. (Professora 2)

Realmente, esse cuidado com o descanso é essencial e exige um olhar atento e sensível, como expressa a professora: “Eu entendo perfeitamente, porque eu me coloco no lugar deles [...] Eu vejo por mim, eu não durmo em qualquer lugar. E, às vezes, tem criança que não quer vir para a escola porque tem que dormir.” (Professora 2)

O bem estar e a saúde são aspectos primordiais também para o momento do descanso. Segundo relato da professora da Escola B, aspectos da regionalização precisam ser levados em consideração, visto o início das atividades escolares: “O piso que nós temos na escola é um piso frio. Então as crianças dormiam em colchões, então era muito frio. A gente sentia aquele frio que vinha de baixo, dava uma dó de ver isso.” (Professora 6)

Ainda relata que adequações em diferentes espaços são feitas constantemente: “Aos pouquinhos, fazendo promoções, pedindo ajuda para os pais, com dinheiro que vinha de verbas públicas, a gente conseguiu adequar um pouco a nossa escola à educação em turno integral. Mas foi com muito esforço.” (Professora 6)

Enfim, como afirma as DCNEI (2010), as escolas devem promover em suas propostas pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da

criança, entendendo que ela é um ser completo, total, indivisível. Portanto, é necessário afirmar que as funções do cuidar não se limitam apenas à manutenção do corpo. Mediante o cuidado, a interação, as brincadeiras estabelecem-se vínculos afetivos significativos entre criança e o educador. Tal cuidado, ao expressar aceitação, acolhida e amor, oferece segurança para criança para a sua formação pessoal e social, para o desenvolvimento da identidade e conquistas de autonomia. E o principal, aprendendo de forma real, desenvolvendo-se integralmente e sendo criança no seu tempo de criança.

Quadro 15 — Descanso

DESCANSO			
ESCOLA	POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES	OTIMIZADORES
Escola A	- Espaço climatizado para o período de descanso.	- Espaço coletivo para o descanso onde é o parque interno; - Turma do Maternal 1, realiza o descanso na sala de atividades; - As crianças precisam permanecer no espaço por tempo preestabelecido.	- O espaço de descanso deveria ser específico para tal, não necessitando haver mudança de mobiliários e proposta pedagógica, favorecendo a continuidade e individualidade do processo; - A disponibilização de um espaço alternativo para o acomodar as crianças que não adormecem com adultos responsáveis, respeitaria a individualidade de cada criança.
Escola B	- Salas das turmas de creche disponibiliza de espaço específico para o descanso.	- Espaço de descanso das turmas de creche não comportam o número de crianças, precisam ser divididas em dois espaços ou permanecer na sala de atividades; - Salas das turmas da pré-escola não possuem espaço específico para descanso; - Falta de conforto térmico nos espaços de descanso; - As crianças precisam realizar o período de descanso todas ao mesmo tempo.	- Ter um espaço específico, com metragem adequada, tendo conforto térmico e acústico facilitaria o processo de descanso; - A disponibilização de um espaço alternativo para o acomodar as crianças que não adormecem com adultos responsáveis, respeitaria a individualidade de cada criança.

Fonte: Elaborado pelo autora (2021)

8.5 ROTINA ESCOLAR

As ações corriqueiras da educação infantil em tempo integral, configuram-se em uma rotina para a melhor organização dos tempos e espaços escolares. Horários de alimentação, higiene, descanso, interação, brincadeiras são imprescindíveis para essa fase do desenvolvimento infantil. Além disso, as propostas pedagógicas mediadas pelos professores, necessitam de organização de material, espaço e tempo disponível, porém o que acontece em muitas realidades, e também nas instituições pesquisadas, é muitas vezes o engessamento e rigidez dos horários, deixando de ser considerado o tempo da criança, a sua individualidade e o interesse do grupo.

A rotina até pode tornar-se um fator de segurança, orientando as ações das crianças e dos professores, favorecendo a previsão de situações que possam vir acontecer. Isso não significa transformar o processo educativo em uma planilha com atividades rígidas e inflexíveis, mas sim adequar as atividades diárias ao ritmo da instituição, das crianças e do professor. Portanto, a rotina não pode ser estática, devendo sofrer modificações e inovações quantas vezes forem necessárias.

Porém, nas realidades escolares que pesquisei, para o atendimento de maior número de crianças, visto a procura por matrícula e a falta de vagas, um aspecto foi relevante e muito mencionado pelas professoras, relacionado a rotina, ao tempo e dos espaços disponíveis: a chamada docência compartilhada.

Para Samuel Fernández (1993 *apud* FREITAS, 2017, p.21) , o ato de compartilhar a docência “permite a utilização flexível e eficiente do tempo do professor e se beneficia dos diferentes estilos de ensino, da colaboração entre profissionais e da utilização de alternativas de ensino”. Segundo o autor, o exercício da docência compartilhada possibilita diferentes estilos, alternativas e metodologias pedagógicas, aproveitamento de tempo, trazendo benefícios à aprendizagem.

Seguindo esse conceito, considerando a atuação de dois professores na sala de atividades da educação infantil em tempo integral, haveria muito mais condições de atender às demandas das crianças de uma forma mais individualizada. Porém, não era o que acontecia nas escolas pesquisadas, ao invés de docência compartilhada, na realidade havia espaços compartilhados, como explicam as professoras da Escola B:

[...] nós estávamos em duas turmas, numa sala pequena, com bastante crianças, crianças da educação infantil, com certeza, a qualidade da educação era muito reduzida. [...] Porque, às vezes, chovia uma semana inteira, nós não podíamos levar as crianças para o espaço externo da escola. Hoje, ainda quando chove a gente não pode. Então que opções nós temos aqui dentro da escola nos dias chuvosos, nos dias de inverno, nos dias frios? [...] Todos os espaços eram ocupados, porque o número de crianças não era compatível com a estrutura que nós tínhamos. [...] Era muito angustiante. [...] Era desgastante, era desumano para todo mundo e era muito difícil de ter a qualidade que nós temos hoje. (Professora 6)

Tudo era muito junto. Para a profe conseguir ter aquele tempo a sós com a sua turma, um momento mais tranquilo, para focar numa determinada aprendizagem, num determinado aspecto que ela gostaria de salientar, a outra profe tinha que sair da sala. Então o espaço era sempre dividido pelas duas. Então, enquanto gestão, nós tivemos que inventar muitas atividades fora da sala de aula, organizar vários horários que as crianças pudessem ter essa troca entre as duas turmas da sala e os espaços que estavam fora dos espaços de sala de aula. (Professora 5)

Com essa realidade, compartilhando a sala de atividades, com espaços diversificados reduzidos, a resignificação e adequação do que havia disponível, tornou-se indispensável:

Eu via transformação, eu vi o caminho que foi percorrido. [...] Nós tivemos que significar muito os espaços aqui na escola para a gente conseguir dar conta das questões pedagógicas. [...] Era uma escola com docência compartilhada. [...] Era eu com a minha turma [...] com outra turma [...] na mesma sala, numa escola de educação infantil em tempo integral. Então você pensa o quanto nós tivemos que nos desacomodar e pensar estratégias para que as crianças aprendessem, para que a gente tivesse uma boa qualidade de trabalho e convivência, e organizar tudo isso de uma forma tão rápida. Porque nós chegamos e a escola abriu. (Professora 6)

O maior desafio foi a responsabilização dos professores para fazer com que a proposta pedagógica fosse desenvolvida da melhor forma, apresentado no relato sensível da professora:

Uma das coisas mais marcantes para mim e que me fizeram pensar muito, refletir muito sobre a minha prática foi a questão da rotina da educação infantil em tempo integral. Por quê? Porque como nós temos muitos horários a seguir aqui na escola, [...] horários de café da manhã, almoço, descanso, lanche da tarde, ceia, horários referentes aos lugares que serão utilizados. Hoje nós não somos mais uma escola com docência compartilhada, então melhorou muito o ensino, a qualidade de aprendizagem, a qualidade da educação infantil. [...] Nós não tínhamos um tempo viável para a realização das atividades, da forma que elas mereciam

ser realizadas, da atenção que as crianças mereciam aquelas atividades. Isso melhorou muito, inclusive na qualidade do nosso trabalho de professora, do nosso planejamento. (Professora 6)

Com essa realidade, a qualidade educativa ficou extremamente abalada, sendo incontestável a organização e presença efetiva da gestão escolar. Criação de novos espaços, adequando a realidade, preparando o ambiente para a proposta pedagógica da instituição, colaborando e ajudando na atuação docente, viabilizando os cuidados básicos às crianças muito pequenas que frequentavam a escola. Neste intuito, os horários, muitas vezes, inflexíveis foram necessários para que a rotina escolar pudesse ser desenvolvida.

Atualmente, não há mais essa prática pedagógica nas escolas visitadas. As salas de atividades são ocupadas por uma única turma, no qual percebe-se a melhora nos processos: “Hoje é diferente, pois nós estamos com uma turma na sala de aula e é muito diferente você trabalhar assim. Então o espaço escolar reflete muito na qualidade da educação.” (Professora 6)

Aqui já melhorou muito. Quando era compartilhado, daí sim... era bem quadradinho nos horários... agora só tem uma turma por sala. Esse ano é o primeiro ano, desde que foi implantado a vivência compartilhada, que nós temos uma turma em cada sala. Até o ano passado, nós prés tinha duas. (Professora 1)

A organização dos horários ainda é uma prática de organização das escolas, mas muito mais flexível, próximo à realidade e necessidades da turma e das crianças: “Nós temos ainda horários, porque educação infantil em tempo integral demanda diversificar muito as atividades que a gente faz com as crianças para que elas sejam interessantes.” (Professora 6)

A [coordenadora] faz um cronograma que todas tem para não dar choque, não impede que elas se troquem, não impede que dependo da quantidade de crianças vão juntos, mas tudo isso é organizado... elas podem fazer, mas para organizar os espaços e elas organizarem o planejamento, depende se querem contar uma história, fazer psico, uma vivência diferente, elas tem que saber os espaços que tem disponíveis. (Professora 1)

Essa organização que se configura como possibilidade de planejar os tempos e os espaços de convívio e interação, de ensino e de aprendizagens, precisam levar

em consideração a necessidade e o olhar infantil de uma infância que será vivida apenas uma vez e que precisa ser plena.

Que espaço que a criança tem, nessa escola de educação infantil em tempo integral, que seja dela, que ela possa opinar, que ela possa escolher, que ela possa fazer as coisas da forma dela, que não seja sempre da forma como eu professora ou como a forma que a instituição se organizou para ser? (Professora 6)

O questionamento reflexivo da professora retrata, que nem sempre, o interesse maior da educação infantil em tempo integral, que é a criança, é levado em consideração. Essa criança precisa de um espaço adequado para desenvolver-se. Precisa de condições adequadas, cuidados adequados, olhares sensíveis e atentos. Precisa ser vista como criança que é. Isso vai muito além da construção de prédios escolares. Depende de políticas públicas, recursos, vontade governamental, capacidade de gestão, qualificação profissional, conhecimento e sensibilidade.

Quadro 16 — Rotina Escolar

ROTINA ESCOLAR			
ESCOLA	POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES	OTIMIZADORES
Escola A e Escola B	<ul style="list-style-type: none"> - Percepção e busca de estratégias pelas professoras e equipe diretiva; - Criação de espaços diversificados para o desenvolvimento do processo pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Salas de atividades compartilhadas (com duas turmas). Essa realidade foi presente até recentemente nas duas escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada turma ter a sua sala de referência é indispensável para organizar a proposta pedagógica, desenvolver e construir a identidade de turma; - É preciso levar em consideração a quantidade X a qualidade, considerando os espaços disponíveis; - Cada turma tendo a sua sala de referência, a rotina torna-se mais individualizada, respeitando o tempo da turma e das crianças.

Fonte: Elaborado pelo autora (2021)

Os paralelos apresentados ao final de cada descrição e análise propus como facilitadores para a identificação dos espaços relevantes das ações pedagógicas. No transcorrer do capítulo e com a síntese dos paralelos, ficou perceptível muitas potencialidades e, também, muitas fragilidades. Todo esse levantamento foi considerado a atuação pedagógica em “tempos normais”, não em período de pandemia, como estamos vivendo. Sendo assim, constato que, neste momento, não seria viável o retorno das crianças em tempo integral.

A partir desta constatação, na parte seguinte, dedico a descrição e análise dos espaços escolares no tempo de pandemia, fundamentando teoricamente, e considerando relevante esse enfoque.

9. ESPAÇOS ESCOLARES EM TEMPO DE PANDEMIA

Ao desenvolver essa pesquisa sobre os espaços escolares, não tem como não falar destes espaços no período atual em que estamos vivendo, bem como as perspectivas para o futuro com relação à temática.

Este ano de 2020 foi um desafio em todos os aspectos. Muitas incertezas, dúvidas, angústias, adequações. A preservação da vida tornou-se elemento de primeira urgência e uma necessidade primordial. Em março, foi decretado¹⁹ o fechamento das escolas, entre outras medidas, para o controle da Pandemia do COVID-19.

No município de Erechim, após um tempo de organização, as atividades escolares passaram a ser desenvolvidas remotamente. Os professores planejavam vivências e organizavam materiais que eram encaminhados para as famílias desenvolver com as crianças. As escolas ficaram vazias. Os espaços silenciosos.

Em outubro, com um novo decreto²⁰, apenas as crianças da pré-escola da Educação Infantil, que as famílias consentissem, voltaram às atividades escolares presenciais, com protocolos sanitários rígidos. Pouquíssimas crianças retornaram às atividades presenciais. A maioria permaneceu realizando o acompanhamento escolar de forma remota.

São quatro dimensões distintas que devem ser consideradas ao desenhar as medidas de saúde e segurança nesta retomada: a infraestrutura física da escola; horários e equipes disponíveis; transporte e alimentação; políticas de saúde e comportamento (o que envolve medição da temperatura na entrada, uso de máscaras e identificação de casos suspeitos, por exemplo). Em comum, todas visam minimizar a proximidade física, acatar protocolos de higiene e reduzir o risco de contágio.

As escolas precisam de uma reorganização pedagógica, estratégica e com o retorno das crianças, também, estrutural. Os planejamentos anuais das escolas

19 Decreto Estadual n.º 55.115, de 12 de março de 2020, que dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (novo Coronavírus) no âmbito do Estado. Decreto Municipal n.º 4.903, DE 17 de março de 2020, que dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública Municipal, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado municipal.

20 O Decreto Municipal Nº 5.048, de 1º de outubro de 2020, que Dispõe sobre o calendário de retomada das aulas presenciais no Município de Erechim, durante a vigência do Estado de Calamidade Pública, decorrente da pandemia (COVID-19).

precisam ser revistos e adequados à nova realidade, sem deixar de considerar o imprescindível quanto aos espaços, como referem-se os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil:

Dentre as necessidades de infraestrutura, estão os ambientes planejados para assegurar acessibilidade universal, na qual autonomia e segurança são garantidas a todos, sejam eles crianças, profissionais, famílias ou membros da comunidade. Deve-se também considerar critérios de qualidade em seus vários aspectos – técnicos, funcionais, estéticos e compositivos –, visando a construir um ambiente físico promotor de saúde, nutrição, proteção, brincadeiras, leitura, explorações, descobertas, que promova a interação entre as crianças e entre elas e os adultos, os espaços, os materiais, os brinquedos, os mobiliários e a natureza. (BRASIL, 2018, p.66)

Porém, tudo é novo. Nunca viveu-se um momento como esse. As novas práticas, em diferentes setores, não apenas na educação, vão sendo avaliadas, reavaliadas, reconstruídas, readequadas.

As mudanças no ambiente escolar é inevitável. A seguir, detalharei tópicos que durante a realização da pesquisa tornaram-se “gritantes” para o desenvolvimento de uma ação pedagógica significativa, mediante a todas essas novas experiências: a proposta pedagógica da escola, os cuidados com a saúde e as interações e brincadeiras.

9.1 PROPOSTA PEDAGÓGICA

Os Regimentos Escolares e os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas foram construídos e pensados para uma atuação educativa dentro da “normalidade”, apresentando deste suas concepções até as propostas metodológicas pautadas, numa escola para a infância.

A relação com o espaço físico para construção e apropriação do conhecimento fica claro na Escola A, ao referenciar no seu PPP que a criança é um “ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamento e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e das interações com o mundo físico e social” (BNCC, 2017, p.38).

A Escola B, no seu Regimento Escolar enfatiza a criação de espaços para a exploração e interação das crianças.

O ambiente da Escola é importante elemento do currículo da Educação Infantil a se investigar. A proposta de criar espaços convidativos para as crianças explorarem é uma forma de considerar no processo educativo, meios que privilegiem a sua autonomia e interação, assim como sua tomada de decisão em relação ao fazer e como agir, dentre as possibilidades oferecidas pelo educador (Regimento Escolar, 2019, p.8).

As Escolas A e B, apresentaram para o ano letivo de 2020, projetos anuais consistentes e condizentes ao contexto escolar e a realidade de início de ano, que os mesmos continham muitos aspectos relacionados aos espaços pedagógicos e que precisaram ser flexibilizados.

Na proposta da Escola A, contida no seu Projeto Anual, os espaços pedagógicos foram contemplados e dado a sua relevância e significação, objetivando “organizar espaços de modo que criem importantes relações de comunicações e encontros tendo um objetivo e uma identidade” (PPP, 2020, p.41), fundamentado em Gandini (2016), considerando o ambiente o “terceiro educador”, afirmando que os espaços são organizados de forma a despertar a curiosidade, encantamento e proporcionar uma experiência rica em detalhes. Menciona que os corredores e outros espaços da escola seriam utilizados para exploração de atividades desenvolvidas pelas criança e exposição dos trabalhos realizados durante o período letivo.

Conforme salienta Gandini (2016), o ambiente precisa ser planejado e estabelecido para propiciar encontros, interações e intercâmbios entre as pessoas que nele convivem.

Essa proposta é identificada também pela fala da professora quando refere-se aos espaços organizados nos corredores da escola:

Tem essa daqui que as profes fazem do projeto do dia, cada criança faz uma vez e vão colocando aqui para saber o que está acontecendo na turma. O projeto, por mais que seja geral do ano, cada turma anda no seu ritmo, e vai indo de acordo com suas curiosidades. Então, de repente, uma turma vai ter um assunto que vai ser dominante e outra turma terá outro. Vai ter a caminhada diferente de cada um. (Professora 1)

Figura 73 — Corredor da Escola A



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

A Escola B, através de seu projeto anual, havia apresentado como um objetivo específico de suas ações “Promover a interação da criança com ambientes desafiadores”.

Na descrição do projeto da Escola B, refere-se ao hall de entrada da escola como sendo um espaço de constante exposição de experiência dos estudantes, assim como os corredores e outros espaços da escola. Nos demais espaços como: paredes, tetos, corredores, entrada da escola, telhado entre o parque interno 1 e parque externo 2, parques e afins, ficam a disposição para os professores, juntamente com as crianças exporem suas produções artísticas e experiências interativas. Em espaços específicos da escola como entrada, hall, saguão, biblioteca, brinquedoteca entre outros, a escola planeja decorações para receber as crianças, famílias e colaboradores, pensando em acolhimento e alegria a todos que frequentam e visitam a instituição.

A professora desta escola explicita a necessidade de mudança da proposta inicial:

Espaço de entrada da escola, que também a gente usa bastante, em tempos normais, a gente usa bastante para decorações, agora tudo é reduzido, agora não podemos fazer muita coisa de sensações, que poderia fazer com experimentações mesmo, mas em virtude desta questão, do toque, de contato, nós tivemos que mudar um pouquinho a proposta. É um local que a gente usa bastante de exposição deles, a gente faz cronograma para as turmas fazerem, cada mês uma turma é responsável pela

decoração. Então a gente usa bastante. Agora está tudo diferente.
(Professora 2)

Figura 74 — Hall de entrada da Escola B



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Essa orientação da utilização dos espaços para mostragem das produções, vivências, experiências das crianças está descrita nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil:

As paredes da Instituição de Educação Infantil, sempre que possível, podem ser utilizadas como expositoras das produções das próprias crianças, quadros, fotos, ou desenhos relacionados às práticas realizadas; visando a ampliar o universo de suas experiências, expressões e conhecimentos, as produções devem estar expostas em posição acessível ao campo visual das crianças (BRASIL, 2018, p.63)

Adequações da rotina escolar também precisaram ser realizadas, evitando a aglomeração de pessoas, nos horários de entrada e saída das crianças e proporcionando o distanciamento necessário entre as crianças que voltaram a frequentar presencialmente à escola.

Essa é a parte da recepção que fica a portaria. Agora estamos utilizando para entregar as atividades remotas para as famílias não precisarem entrar, quanto menos entrarem melhor. Quem entra agora são as crianças e a profe. Aqui faz toda a parte de higienização, verificação da temperatura.
(Professora 1)

Figura 75 — Recepção da Escola A



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

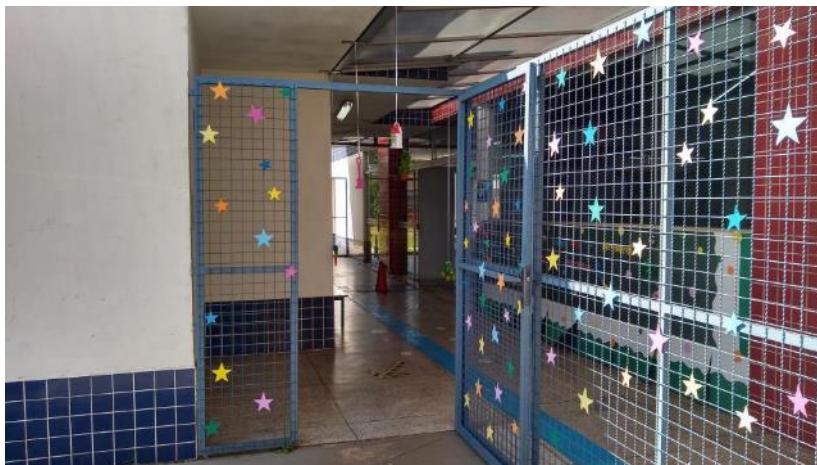
Agora com esse momento de pandemia, a gente tem que fazer a entrada por esse lado e a saída pelo estacionamento. A saída está sendo pelo lado do estacionamento, nós tivemos que organizar os carros. [...] Nós tivemos que readaptar uma nova entrada. Agora, em virtude, desse ajuste, de estamos usando, mudamos um pouquinho aqui. Preparamos o espaço também. (Professora 2)

Figura 76 — Entrada da Escola B



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Figura 77 — Atual saída das crianças da Escola B



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Na educação infantil a aproximação das famílias com os espaços escolares é essencial. Transmite segurança para a criança, além de integrar a família aos processos pedagógicos desenvolvidos, como orienta os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, referindo-se que é necessário “considerar no Projeto Pedagógico, que o trabalho desenvolvido pela Instituição é complementar à ação da família e que a interação entre as duas instâncias é essencial para um trabalho de qualidade”. (BRASIL, 2018, p.42).

Com os novos ajustes e protocolos sanitários necessários, houve um certo afastamento, o que é totalmente contrário às propostas educativas para essa faixa etária, bem como o planejamento das escolas pesquisadas. A professora relata a atual situação:

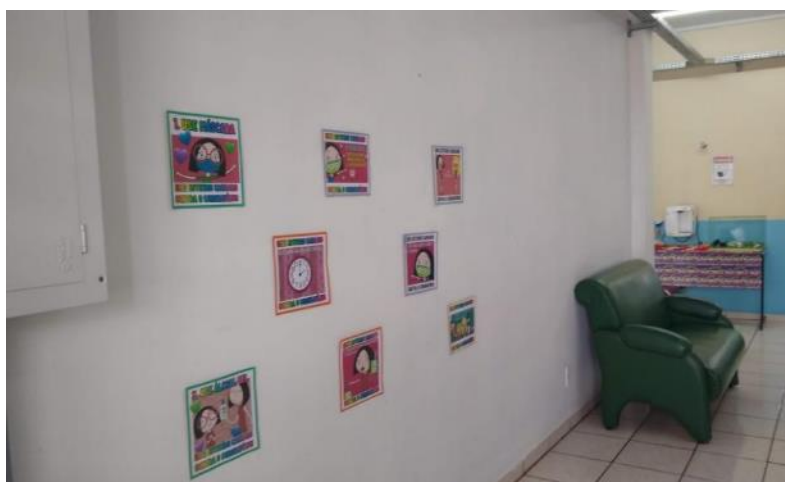
Os pais, por conta disso [protocolos de distanciamento social], agora só entram até o portão, antes nós tínhamos entrada livre, tinha acesso para os pais entrarem e levar as crianças até a sala, agora só entram até o portão e as crianças tem que entrar sozinhas. Em tempos normais, nós sempre tivemos acesso livre para os pais, tanto para levar como para buscar as crianças, mas infelizmente, a gente tem que alcançar eles até os pais. (Professora 2)

As propostas pedagógicas das escolas de educação infantil de modo geral, está intrinsecamente ligada às interações, a participação da família, ao afeto, ao acolhimento. As práticas exigem o colo, o toque, o afago, o carinho, a atenção, o cuidado. São tempos novos, com novas metodologias, novas práticas, novos entendimentos, novas necessidades, o que faz a essência da educação infantil ser modificada, a tal ponto, de muitas vezes, nem ser reconhecida.

9.2 CUIDADOS COM A SAÚDE

Os cuidados essenciais com a as propostas educativas, alimentação, higiene e descanso exigiram de um esforço ainda maior, na preservação da saúde das crianças e dos profissionais que estão no ambiente escolar, seguindo as orientações dos órgãos governamentais²¹. Os espaços pedagógicos foram organizados e preparados para a recepção e permanência das crianças.

Figura 78 — Hall de entrada, Escola A



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Figura 79 — Identificação da sala de atividades, Escola A



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

21 Decreto Estadual nº 55240, de 10 de maio de 2020. Institui o Sistema de Distanciamento Controlado para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, reitera a declaração de estado de calamidade pública em todo o território estadual e dá outras providências.

Figura 80 — Identificação da sala, Escola B



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Nas escolas pesquisadas, as crianças que voltaram a frequentar presencialmente (pré-escola), não estão mais em turno integral. A família opta por um dos turnos (manhã ou tarde). Com isso, excluiu-se o momento do descanso que era realizado na rotina pedagógica.

O repouso é um aspecto importantíssimo a se considerar, visto os espaços disponibilizados para essa proposta. Em tempos sem pandemia, a maior parte das crianças, utilizavam os espaços adaptados e pouco adequados, neste momento, em que exige-se um afastamento maior, torna-se inviável, como a professora da Escola B sinaliza com relação as camas: “Uma do lado da outra. Por isso que é impossível que a gente voltasse e eles tivessem que dormir. É uma cama colada do lado da outra, porque não tem espaço.” (Professora 2).

Os refeitórios, também precisaram ser ajustados para proporcionar o distanciamento. Foram colocadas marcações e delimitações dos espaços, reorganizada a disposição das mesas, além de um cronograma diferenciado para as turmas realizarem as refeições, como explica a professora da Escola B: “Também tivemos que dar uma organizada por conta do distanciamento. Antes vinham três turmas, agora é uma só.” (Professora 2)

Figura 81 — Refeitório da Escola B



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Figura 82 — Refeitório da Escola A



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Quanto à higiene, anteriormente foram apresentadas as deficiências nas dependências quanto aos banheiros das escolas pesquisadas para um atendimento adequado e saudável. Neste período onde os cuidados sanitários precisam ser ainda mais rigorosos e individualizados, evidencia-se que precisarão ser realizados ainda mais ajustes para o atendimento de todas as crianças.

9.3 INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS

As interação e as brincadeiras são eixos norteadores da ação educativa na educação infantil. As DCNEI afirma que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (Brasil, 2010, p.25) e a BNCC destaca que

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (Brasil, 2017, p.37)

Com o distanciamento social exigido, os protocolos sanitários rígidos, uso de máscaras, a individualização... faz com que as vivências escolares, neste contexto atual, não sejam integralmente baseadas nas interações e brincadeiras. Neste sentido, muitos espaços que antes eram colaboradores, agora precisaram ser ajustados.

Na Escola A, o hall de entrada da escola era utilizado para propostas coletivas. “Esse é um espaço que a gente usa também. A gente conta história, quando tem alguma atividade especial, a gente faz aqui, porque é um espaço que cabe uma turma para fazer a atividade” (Professora 1). Agora, essa vivência não é possível de ser realizada, evitando a aglomeração.

Igualmente, relatado pela professora da Escola B:

Espaço de entrada da escola, que também a gente usa bastante, em tempos normais, a gente usa bastante para decorações, agora tudo é reduzido, agora não podemos fazer muita coisa de sensações, que poderia fazer com experimentações mesmo, mas em virtude desta questão, do toque, de contato, nós tivemos que mudar um pouquinho a proposta. É um local que a gente usa bastante de exposição deles, a gente faz cronograma para as turmas fazerem, cada mês uma turma é responsável pela decoração. Então a gente usa bastante. Agora está tudo diferente.

Os espaços lúdicos, como as brinquedotecas, também precisaram ser modificados, retirados brinquedos e dispendo apenas o que é de fácil higienização, como fez a Escola A.

Eles adoram a casinha, normalmente, tem curtininha, tem a mesinha com a toalhinha, tem tudo... mas agora, eles não podem usar, porque tem que ser tudo o que possam limpar, então ficou pouquíssima coisa, o resto foi guardado... tinha piscina de bolinhas... agora quase não tem nada. (Professora 1)

Figura 83 — Brinquedoteca da Escola A.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

A Escola B, também precisou reestruturar a Brinquedoteca. Inclusive modificando a proposta da mesma, que incluía materiais não estruturados, elementos da natureza, havendo uma maior diversidade de experiência para as crianças. Essa originalidade e alternativa de espaços e materiais está descrito no PPP (2019/2020) da escola quando refere-se que o ambiente escolar deve proporcionar à criança o contato com as diversas linguagens, variadas formas de expressão e movimento, interações, exploração dos espaços e materiais, bem como materiais alternativos, possibilita que a criança - de maneira lúdica - construa hipóteses, faça investigações, construa conhecimento e produza cultura (PPP, 2019/2020).

Aqui é a nossa brinquedoteca. Ela foi mudada também. Ela era fechada, foi tirada as divisórias, e foram colocados armários que não tinha. Os armários e prateleiras é para a gente colocar os materiais não estruturados, que essa era a ideia do retorno. Não estamos fazendo ainda, porque tem que ter o mínimo de coisas possível. Você pode ver que não estamos com tantos brinquedos, nas salas também, o mínimo possível, por causa do compartilhamento. A ideia desses nichos é para colocar o material. (Professora 2)

Figura 84 — Brinquedoteca da Escola B



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Para seguir os protocolos necessários, as escolas que já possuíam seus espaços restritos, necessitaram dispor atendimento específico, como o caso da “Sala do COVID”, da Escola B. Ambiente preparado, caso alguma criança ou profissional apresentarem sintomas, para que possam ficar isolados até o atendimento.

Aqui, agora, é o espaço do COVID. Aquele espaço que precisa. Em tempos normais a gente utiliza para guardar algumas coisas, outras vezes para oficinas. Em período normal, a entrega de livros para as crianças. Já foi várias coisas, sala de oficinas, quando tinha diversos materiais, mas em virtude do barulho do parque, também foi uma sala que não deu muito certo, então a gente acabou tendo que fazer de outras formas. Depois ficou para livros, entrega dos livros, guardar material das profes, fazer algum tipo de oficina, e agora... COVID. (Professora 2)

Figura 85 — Sala disponibilizada para atendimento COVID, Escola B



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Espaços pedagógicos precisaram ser direcionados à outros propósitos, como guardar material que não pode ser utilizado, restringindo as propostas pedagógicas planejadas pelos professores. Neste caso, referencio o “Ateliê”, da Escola A. Espaço que era muito utilizado, como expressa a professora: “Aqui é sala de música, ateliê... a gente faz bastante coisa aqui... sala da fantasia. É um espaço que eles aproveitam bastante. Optamos por não usar neste momento. Aqui foi guardado tudo. Tinha que ter um lugar para guardar.” (Professora 1)

Figura 86 — Sala Ateliê, Escola A



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Conforme os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil (2018), é fundamental assegurar que as crianças tenham opções de atividades, interações e brincadeiras que correspondam aos interesses e às necessidades apropriadas às diferentes faixas etárias, porém com as restrições, reorganizações e readaptações, esse propósito nem sempre é possível, mesmo agora, com o número reduzido de crianças frequentando.

As salas multiuso são destinadas às atividades coletivas infantis, que requerem maior espaço para interação entre diferentes grupos, da mesma ou de diferentes faixas etárias, fora da sala de atividades. Esse espaço configura-se como uma alternativa para a promoção da leitura e a

realização de atividades diferenciadas, previstas no plano pedagógico da Instituição, e proporciona a oportunidade de encontros e convivência entre as crianças (BRASIL, 2018, p.70).

Considerando que uma escola restrita em seu espaço físico e com um ambiente carente de recursos, é um ambiente que não propõe desafios cognitivos à criança e não amplia o conhecimento, tenho a sensação que é aqui que nos encontramos. Na contramão das propostas pedagógicas desafiadoras da atualidade na educação infantil, onde o profissional planeja os espaços para a criança e com a criança, visando o meio cultural em que a criança está inserida, promovendo interações em grupos para que possam assim criar, trocar saberes, imaginar, construir e principalmente brincar.

Uma das alternativas para essa situação que limita as ações na educação infantil em tempo de privação das interações mais próximas entre as crianças, seria a utilização dos espaços abertos, visto que a realidade das duas escolas visitadas são favorecidas neste aspecto.

Por outro lado, o profissional atuante, conhecedor de sua responsabilidade, mesmo com sérias restrições e cenário de precariedade estará atento aos espaços, pois, no processo pedagógico é imprescindível

O olhar de um educador atento e sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como as crianças e adultos interagem com eles são reveladores de uma concepção pedagógica (HORN, 2004, p.15).

Enfim, é preciso considerar que todos espaços como pedagógicos, não apenas na sala de atividades, mas em todo o contexto escolar, havendo a significância em tudo o que pode povoar o espaço onde as crianças estão inseridas e como podem desenvolver-se nele e por meio dele, sendo um espaço organizado e rico em desafios. Isso significa ir além de estar apenas no espaço, mas interagir, identificar-se e desenvolver-se a partir dos espaços.

9.4 PRODUTO FINAL

Sendo essa uma pesquisa direcionada para a formulação dessa dissertação, como parte avaliativa do Curso de Mestrado Profissional em Educação, da UFFS, torna-se necessária, a apresentação de um produto final, como mencionei no subtítulo “Caminho Metodológico”.

Com referência ao produto final, Fernandes (2005) define como sendo uma exigência, a sua apresentação ao final do Mestrado Profissional, tendo

Um caráter predominantemente aplicado, no dia-a-dia do aluno, em seu ambiente profissional, e que pode ser apresentado sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso. (FERNANDES, 2005, p.108)

No entanto, prefiro considerar não como um produto final. Considerando que o que apresentarei não seja o fim, mas sim uma visão de potencialidades e fragilidades que identifiquei, a partir do meu olhar e do meu prisma, da amostra da realidade pesquisada da Educação Infantil em Tempo Integral em Erechim. Tendo esse produto a intenção de ser um começo.

A gestão municipal, tanto da Prefeitura, como da Secretaria Municipal de Educação, bem como a gestão escolar e profissionais atuantes nas duas realidades pesquisadas serão convidadas a apreciarem a defesa da dissertação.

Posteriormente, apresentarei um relatório, através de recursos multimídia, com fotos, transcrição das falas das professoras, fundamentação teórica e normativas legais, as potencialidades e fragilidades da realidade pesquisada à Secretaria Municipal de Educação e considerando viável e adequado, havendo a autorização, também às escolas que participaram deste trabalho e demais interessados. À SMED esse relatório será entregue em forma de livreto.

Dessa forma, o resultado desta pesquisa traz em sua essência o caráter autônomo do meu pensamento analítico, reflexivo e elaborado a partir de metodologias específicas, com a proposta de compartilhar experiências e instrumentalizar a minha atuação e dos demais profissionais, meus colegas.

10. FALAS FINAIS

Neste momento expresso as falas finais deste período vivido intensamente. Espero que a vossa apreciação tenha agregado de alguma forma. Confesso que o caminho nem sempre foi fácil, mas neste instante em que escrevo, esses últimos parágrafos, reconheço que o caminhar proporcionou muito crescimento e evolução, pessoal e profissionalmente.

A minha atuação de pesquisadora em uma realidade em que também faço parte, a Educação Infantil Municipal, identifiquei que a minha responsabilidade e o sentimento colaborativo, fizeram com que fluíssem as melhores sensações. Como é bom reconhecer-se capaz de olhar o seu cotidiano pedagógico de fora, analisar, contestar, ouvir, discutir, fundamentar e ver. Ver potencialidades, muitas potencialidades, mas também muitas fragilidades.

O espaço pedagógico foi o eixo norteador desta produção. Não somente ele, mas a partir dele, com suas significâncias, sentidos, objetivos, prioridades... As relações, o educar e o cuidar, as ações pedagógicas, a pandemia, tudo está incorporado e extremamente relacionado aos espaços escolares.

Estes enfoques ficam ainda mais gritantes, quando nos referimos a escola de educação infantil em tempo integral. Os meus desassossegos vividos na minha prática pedagógica, foram revividos nas observações, visitas e relatos das professoras. Os espaços são diferentes, as propostas são diferentes, as vivências são diferentes, os contextos são diferentes, mas, infelizmente tem muito de igual.

O igual nas lindezas de propostas, nas boas intenções de um processo educativo eficaz, no comprometimento das gestões escolares, no profissionalismo e excelência das professoras, mas o igual também, nos arranjos espaciais, adequações do projeto, readequação de espaços, estrutura física nem sempre adequada, relação qualidade e quantidade, tempo e espaço.

A voz das professoras foi um aspecto relevante em toda essa produção. São elas, tanto as gestoras, como as docentes, que efetivamente, fazem o processo pedagógico acontecer, porém tive a sensação que faltam ouvidos para ouvi-las. São elas que reconhecem as potencialidades e fragilidades, são conhecedoras pedagogicamente, estudam e reconhecem o desenvolvimento infantil, sabem das necessidades, anseios, desejos, desgostos das crianças... mas nem sempre são ouvidas.

Em muitas situações, as propostas de governo, são lançadas para a escola e esta precisa “dar conta” da demanda, indiferente se há condições condizentes ou não.

Ouvir a práxis pedagógica das professoras, remeteu-me à necessidade de mais registros destes profissionais. A teoria formulada a partir de suas práticas, seus entendimentos, seus olhares, baseadas também em outras teorias, faz com que não haja acomodação na busca de um processo pedagógico cada vez melhor, perante as fragilidades dos espaços disponíveis e suas adequações. Compartilho com Gandini (2016) a ideia de que todas as pessoas que trabalham e vivem no ambiente precisam participar de seu planejamento, organização, manutenção e modificação, pois eles fazem parte de suas vidas.

Porém, não basta apenas falar somente dos profissionais que ali estão, é preciso falar de todos os envolvidos no processo. É preciso falar também das crianças, com suas individualidades e das famílias com suas particularidades. Infelizmente, nesta pesquisa não foi possível abranger essas duas esferas, o que para um projeto maior, seria importantíssimo, como refere-se Gandini (2016) à realidade de Reggio Emilia:

Para cada prédio, quer fosse construído totalmente ou modificado a partir de um já existente, coordenadores pedagógicos, professores e pais encontravam-se para planejar com os arquitetos. As pessoas que iriam trabalhar e viver ali por tantas horas precisavam participar de cada decisão: uma parede muito alta ou a falta de repartições poderia modificar a possibilidade ou a qualidade da interação em uma abordagem educacional em que a parceria e a interação eram cruciais. (GANDINI, 2016, p.139)

As pessoas que estão envolvidos no processo educativo, vivem na escola, porque a escola é vida. Na educação em tempo integral, o tempo de permanência é prolongado e na de educação infantil, onde as crianças, chegam ainda bebês, é a vida em todos os seus sentidos, desde o suprir de necessidades vitais até a desenvolvimento físico, emocional e social, por isso da importância do educar cuidando.

Ao concluir esse período investigativo, é preciso retomar os aspectos que direcionaram a pesquisa e essa produção. Ficou evidente que os espaços escolares, na realidade contextual em que visitei, são potencializadores da qualidade educativa. Em muitas situações, essa qualidade foi expandida pelas modificações realizadas no próprio espaço, bem como as adequações das propostas

pedagógicas, utilizando o espaço disponível.

Através do levantamento, mesmo que por amostragem, foi possível identificar as potencialidades, fragilidades e sugerir otimizadores para cada realidade educacional distinta, apreciando, analisando e fundamentando com os documentos pedagógicos, legais e as normativas, embasando a análise comparativa entre as escolas e elaborando um diagnóstico dos espaços pedagógicos.

Os sentidos e significância dos espaços pedagógicos estão intrinsecamente ligados à proposta e a ação educativa de cada escola, bem como da atuação dos profissionais que ali estão. O espaço por si só é vazio de sentido, precisa nele estar incorporada a intencionalidade pedagógica, fazendo com que torne-se um espaço de significância, promovendo uma educação infantil de qualidade e integral, não apenas em tempo integral.

Apresentar o relatório da pesquisa à SMEd é dar voz e visibilidade aos profissionais que atuam na escolas envolvidas neste processo educativo, bem como à todos os demais que atuam nesta realidade de educação em tempo integral e que precisam dispor-se a fazer o seu melhor no contexto educacional em que se encontram.

E o que falar deste momento de Pandemia, em que parece que estamos vivendo um “Novo Tempo”, como a música que apresentei logo no início desta produção. Escolas vazias, materiais guardados, ressignificação de conceitos, protocolos sanitários, distanciamento... e a inquietude depois de tudo o que foi aqui descrito, analisado e refletido: como retomar as ações pedagógicas com as crianças da educação infantil em tempo integral?

Enfim, por aqui despeço-me, na torcida que tenha gostado desta produção e na certeza que esse foi apenas o começo, pois ainda restaram muitos enfoques e aspectos de grande relevância que não foram contemplá-los em sua plenitude.

11. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Damazo. Ensinar a pesquisar: como e para quê? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de Didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 123-134.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – 2018. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite. Acesso em: 11 set 2019.

BARBOSA, Maria Carmem. **Interfaces da Educação Infantil com o Ensino Fundamental**: alguns elementos para a discussão. Trabalho Encomendado. Reunião Anual da Anped: Florianópolis, 2016.

BAUER, Martin, W; AARTS, Bas. A construção do *Corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W. e GASKEL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.39-63.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/b110756561cd26fd03256ff50061266>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 12/abr. 2019.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 12 abr. 2019.

_____. **Decreto nº. 6.253**, de 13 de novembro de 2007: Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 12 abr. 2019.

_____. **Lei nº.13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 26 jun 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 30 jun. 2019.

_____. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. CNE, Brasília, DF. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

_____. **Resolução nº 26**, de 17 de junho de 2013. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. MEC. FNDE: Brasília, DF. Disponível em: file:///home/educacao/Downloads/resolucao_cd_26_2013.pdf. Acesso em: 14 dez. 2020.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Erechim – População**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/erechim/panorama>. Acesso em 20 dez. 2019.

_____. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Resultados e Resumos**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em 20 dez. 2019.

_____. MEC. **Educação integral**. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br>. Acesso em 04/abril/2019.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Elaboração de projetos de edificações escolares: educação infantil**. Diretoria de Gestão, Articulação e Projetos Educacionais. Brasília: FNDE, 2017.

CAMÕES, Maria Clara; TOLEDO, Leonor Pio Borges de; RONCARATI, Mariana.

Infância, tempos e espaços: tecendo ideias. In. KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). Educação infantil. Formação e Responsabilidade. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.** Campinas. vol.28, n.100- Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**. Maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em 12 abr. 2019.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral. **Educ. Real.**, x v.41, n.4, p.1095-1112, 2016.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MENEZES, Janaína Specht da Silva; BONATO, Nailda Marinho da Cota. Tempo Integral e Educação Integral no Ensino Fundamental: Uma pesquisa no âmbito do Observatório da Educação. Revista Contemporânea de Educação. Rio de Janeiro, v. 3, n.5, 2018. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1536/1385>. Acesso em 13/dez/19.

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

DALLAGNOL, Raquel. Política Educacional e Espaço Físico Escolar: a Infraestrutura como dimensão na garantia de padrão de qualidade. 2015. 160f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Chapecó, SC, 2015.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.31-60).

DEWEY, John. **Vida e educação**. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

DOURADO, Luiz Fernando (Coord.), OLIVEIRA, João Ferreira de, SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições** Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2016, vol.1 e 2.

ESCOLANO, Agustín. **Tiempo y Educación** – Notas para una genealogia del almanaque escolar. *Revista de Educación*, 1992. n. 298. p. 55-79.

ERECHIM. **Lei n.º 5.883**, de 17 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME. Disponível em: <<https://www.pmerechim.rs.gov.br/pagina/667/plano-municipal-de-educacao>>. Acesso em: 03 jul. 2019.

_____. **Escolas de Educação Infantil**. Disponível de: <<https://www.pmerechim.rs.gov.br/pagina/258/escolas-de-educacao-infantil>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRAGO, Antonio V.; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUÃO, Fernando. **As formas do acolhimento na arquitetura**. In: Derrida e arquitetura, Dirce Eleonora Nigro Solis e Fernando Delfino de Freitas Fuão (orgs.). Edurj, Rio de Janeiro, 2014.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Núbia Rosetti Nascimento. **O Programa Educação em Tempo Integral em uma Escola de Educação Infantil no Município de Vitória-ES**. Dissertação (Mestrado) – PPGE. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória-ES, 2017.

HERTZBERGER, Herman. **Lições de Arquitetura**. Trad. Carlos Eduardo Lima Machado. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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

KLOSINSKI, Daniele Vanessa. **Uma avaliação da implantação do Programa Proinfância em Erechim**: A política dos espaços escolares. 2016. 133f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Chapecó, SC, 2016.

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

LIMA, Elvira de Souza. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo: Sobradinho, 2001.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. *In*: BAUER, Martin W. e GASKEL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.137-155.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHIORI, Alexandre Freitas. **A Criança como Sujeito de Direitos no Cotidiano da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória-ES, 2012.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional de educação**. 4 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

MATIAS, Neyfsom Carlos Fernandes. Relações entre Nível Socioeconômico, Atividades Extracurriculares e Alfabetização. **Psico-USF**, v.23, n.3, p.567-578, jul. 2018.

MENEZES, Janaina S. S. Educação em Tempo Integral: Direito e Financiamento. **Educ. rev.**, n.45, p.137-152, set., 2012.

_____. Educação Integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. *In*: COELHO, Lígia Martha C. da Costa. (Org.) **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda da Conversa: Um Instrumento Metodológico Possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

OBSERVATÓRIO PNE. **Educação Infantil**. Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/1-educacao-infantil/indicadores>>. Acesso em: 20 set. 2019.

OLDRA, Alderi Antônio. **Ampliação e Qualificação da Educação Infantil no Município de Erechim**: Relevância, Desafios e Limitações. 2017. 121f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Erechim, RS, 2017.

OLIVEIRA, Telmy Lopes. **A Educação Infantil em Tempo Integral nos Municípios de Serra e Vila Velha**: Os Planos Educacionais em Destaque. Dissertação (MESTRADO). PPGE. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória-ES, 2016.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública **Educ. Real.**, v.43, n.2, p.415-434, 2018.

PENTEADO, Juliana Faria de Góes. **A Escola e a Educação para a Infância na Perspectiva de uma Educação Integral**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

POL, Enric . **La apropiación en la escuela**. In L. Iñiguez & E. Pol (Coords.), *Monografies Psico/Socio/Ambientals: Cognición, representación y apropiación del espacio* (Vol. 9, pp. 45-62). Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona, 1996.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018, Vol.1.

RODRIGUES, Juliane Beatriz Machado. **A Construção de uma Escola de Educação Infantil de Tempo Integral**: "Cavando os Achadouros da Infância". Dissertação (Mestrado). UNIJUÍ, Ijuí-RS, 2012.

SÁ, Alessandra Latalisa de. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. **Paidéia**. Universidade Fumec. Belo Horizonte: Ano 7, n. 8, p. 55-80, jan./jun. 2010.

SCALABRIN, Ionara. Educação em tempo integral: como pagar a conta? Fineduca – **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v.2, n.2, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Régis Henrique Reis da; GAMBOA, Silvio Sánchez. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **Educ. Temat. Digit.** Campinas, v.16, n.1, p.48-66 jan./abr., 2014.

SOUZA, Donaldo Bello. Regime de Colaboração e Educação em Tempo Integral no Brasil. **Cad. Pesqui.**, v.47, n.164, p.540-561, jun., 2017.

TEIXERIA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 1997.

TORALES, Marília Andrade. Entre Kronos e Kairós: o Sentido e as Implicações da Ampliação do Tempo de Permanência dos Estudantes na Escola. **Educ. rev.**, set 2012, n.45, p.125-135, 2012.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANIN, N. Z. **Intervenções arquitetônicas junto a povos indígenas**: processo de projeto, apropriação e uso de ambientes escolares. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2018.

12. APÊNDICE A — SLIDES DA APRESENTAÇÃO DO RELATÓRIO PARA SMED.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
CAMPUS ERECHIM

**ESPAÇOS PEDAGÓGICOS:
SENTIDOS E SIGNIFICÂNCIA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL**

Mestranda: Prof. Patrícia Segatti Martins

Orientadora: Prof. Dra. Maria Silvia Cristofoli



RELATÓRIO DA PESQUISA

**ESPAÇOS PEDAGÓGICOS:
SENTIDOS E SIGNIFICÂNCIA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFSS) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Silvia Cristofoli



ERECHIM/RS, FEVEREIRO DE 2021.

TEMA:

Espaços Pedagógicos nas Escolas de Educação Infantil em Tempo Integral

PROBLEMA:

A partir dos espaços existentes nas escolas do Sistema Municipal de Educação de Erechim, quais os sentidos e sua significância e há relação dos mesmos com a qualidade educativa?

**OBJETIVO GERAL:**

Identificar, caracterizar e problematizar como os espaços escolares da Educação Infantil em tempo integral do Sistema Municipal de Ensino de Erechim estão constituídos e como colaboram na qualidade do processo educativo.

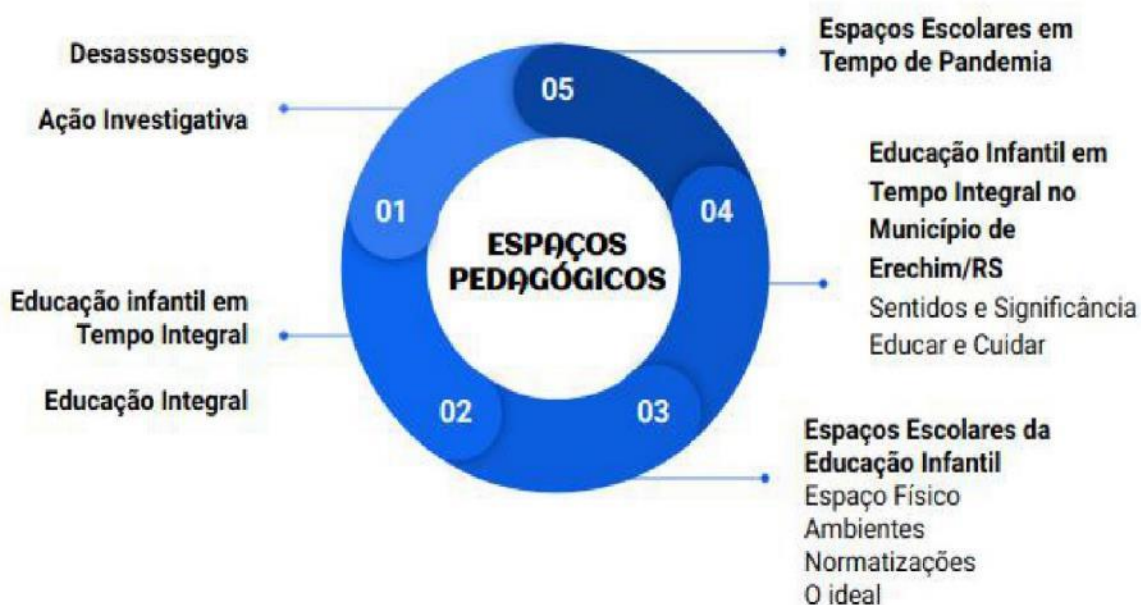


OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Produzir um levantamento detalhado das escolas de Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação, que ofertam matrículas em tempo integral, observando e identificando a importância dos espaços escolares como otimizadores da qualidade do processo educativo;
- Identificar, por meio das experiências cotidianas dos professores da educação infantil, os sentidos e a significância do espaço escolar nas ações pedagógicas na educação em tempo integral;
 - Elaborar diagnóstico dos espaços escolares das escolas municipais de Educação Infantil do Município de Erechim que oferecem tempo integral;
- Apresentar à Secretaria Municipal de Educação relatório da situação dos espaços escolares, elaborado a partir do diagnóstico realizado e dos aspectos identificados, apontando eventuais dificuldades e possibilidades de adequações necessárias para o funcionamento adequado da educação infantil em tempo integral.



O PROCESSO



SÍNTESE DA PESQUISA		
Escolas	1 projeto Proinfância 1 prédio próprio municipal	
Primeiros procedimentos	Processo junto à prefeitura Conversa com a Equipe Diretiva Observações e anotações Registros fotográficos	2 professores da Equipe Diretiva
Análise Documental	Projeto Político-Pedagógico Regimento Escolar	Organização dos espaços em cada escola
Conversa com as professores regentes (vídeo conferência)	Professores regentes	2 professores de cada escola Roteiro preestabelecido



SENTIDOS
SIGNIFICÂNCIA
QUALIDADE

	Turmas	Número de crianças	Idade das crianças
Creche	Maternal 1	12	2 anos até 3 anos e 11 meses
	Maternal 2	15	
Pré-Escola	Pré A1	15	4 anos até 5 anos e 11 meses
	Pré A2	15	
	Pré A3	15	
	Pré B1	20	
	Pré B2	19	

Fonte: Regimento Escolar e PPP, 2020.



Escola A

	Turmas	Número de crianças	Idade das crianças
Creche	Berçário I	12	0 anos até 3 anos e 11 meses
	Berçário II	13	
	Maternal I	13	
	Maternal II	15	
Pré-Escola	Pré A I	20	4 anos até 5 anos e 5 anos
	Pré A II	20	
	Pré B I	20	
	Pré B II	20	

Fonte: Secretaria da Escola B, novembro/2020.



Escola B



**SALA
DE
ATIVIDADES**



**ÁREA
EXTERNA**



SALA DE ATIVIDADES



Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, define que

são os espaços destinados às atividades pedagógicas infantis, organizadas e divididas de acordo com a faixa etária das crianças. Esses espaços preveem áreas adequadas às atividades propostas, com dimensionamento e mobiliário apropriados, de modo que contribuam para a vivência e incentivem a realização de práticas socioeducativas e expressões infantis, como jogos, leituras e demais atividades específicas. As salas de atividades devem ser planejadas como ambientes estimulantes, confortáveis, acolhedores e seguros (BRASIL, 2018, p.70).



Artigo 23 da Resolução do Conselho Municipal de Educação, nº53, de 01 de outubro de 2015:

Art. 23 – O agrupamento das crianças na Educação Infantil tem como referências a faixa etária e o Projeto Político Pedagógico da Instituição, observada a relação criança/professor:

I – 0 até 1 ano – 06 crianças por professor;

II – 1 ano até 2 anos – 08 crianças por professor;

III – 2 anos até 3 anos – 12 crianças por professor;

IV – 3 anos até 4 anos – 15 crianças por professor;

V – 4 anos até 5 anos – 20 crianças por professor.

a) na faixa de 0 até 2 anos, admite-se a possibilidade de atendimento de até 12 crianças por professor com a assistência de um auxiliar, cuja formação mínima exigida é a de Ensino Médio na modalidade Normal e/ou Pedagogia.

b) na faixa de 2 anos até 3 anos, sugere-se uma auxiliar de corredor a cada 24 crianças, cuja formação mínima exigida é a de Ensino Médio na modalidade Normal e/ou Pedagogia.



Requisitos mínimos de infraestrutura física para Educação Infantil

FAIXA ETÁRIA DE 0 A 1 ANO	
Espaço	Descrição
Sala de Repouso	Espaço destinado ao repouso, contendo berços ou similares onde as crianças possam dormir com conforto e segurança. Um para cada criança, respeitando-se à distância de 50 cm entre eles.
Sala de Atividades	Espaço destinado a atividades diversas, organizado de forma estimulante, confortável, aconchegante, segura, adequada à proposta pedagógica da instituição e que permita o desenvolvimento da criança, dando-lhe suporte para a realização de explorações e brincadeiras. Localizada de maneira que facilite o acesso dos pais; sem a existência de degraus ou outros obstáculos; local para o aleitamento materno, provido de cadeiras ou poltronas com encosto, confortáveis, visando estimular a amamentação; cadeiras com bandeja ou carrinhos de bebê para a alimentação; espaço deve comportar colchonetes amplos para as crianças engatinharem, almofadas e brinquedos de porte médio e grande.
Fraldário	Local para higienização das crianças, troca e guarda de fraldas e demais materiais de higiene.
Lactário	Local destinado à higienização, ao preparo e à distribuição das mamadeiras, prevendo técnicas de higiene alimentar, de forma que se ofereça às crianças uma dieta saudável, sem risco de contaminação, afastado do banheiro e lavanderia.
Solário	Área livre e descoberta para banho de sol.
FAIXA ETÁRIA A PARTIR DE 1 ANO	
Espaço	Descrição
Sala de Atividades	Espaço que possibilita e contribui para a vivência e a expressão das culturas infantis – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil, adequado à proposta pedagógica da instituição, que possibilite à criança a realização de explorações e brincadeiras, garantindo-lhe identidade, segurança, confiança, interações e privacidade, promovendo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Fonte: Resolução nº 15 do CME, de 1º de outubro de 2015.

SALA DE ATIVIDADES



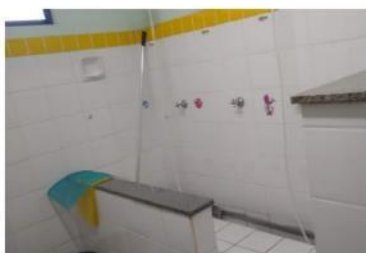
Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil:

As salas de atividades, quando possível, podem agregar área adjacente, estimulando a convivência em grupo e encorajando a interação das atividades internas e externas, a exemplo dos solários, que possibilitam uma relação interior-externo e permitem às crianças a visualização da área externa, onde pode ocorrer uma série de atividades na extensão da sala (BRASIL, 2018, p.70).

Escola B



SALA DE ATIVIDADES



sendo elas crianças pequenas ou bem pequenas, sabemos que nos seus primeiros anos de vida elas aprendem muito nesta relação com o espaço, desde que esses sejam espaços acessíveis e disponibilizados para elas. (Professora 5).

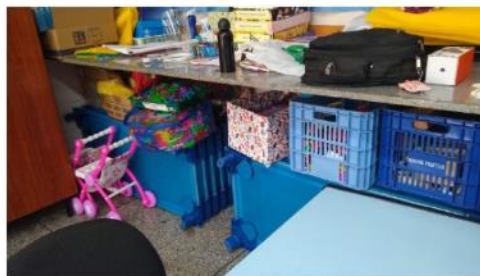


Escola B

SALA DE ATIVIDADES



Escola B



O mobiliário deve ser adequado, uma sala ampla onde possa criar espaços diferentes dentro da própria sala, onde a criança possa interagir neles. (Professora 4)



SALA DE ATIVIDADES



Escola A



Segundo a Professora 4, os espaços da educação infantil em tempo integral, há a necessidade deles serem maiores, serem acolhedores e adequados para a acolher as crianças que irão permanecer um longo tempo na escola. A professora 5, ainda acrescenta que o intuito não pode ser apenas de aumentar o tempo de permanência da criança na escola, mas que o se proporcione experiências diferenciais com espaços e materiais adequados, que potencializem o desenvolvimento em diferentes áreas.



SALA DE ATIVIDADES



Uma infraestrutura que já elaborada antes de se ter o integral, ela acaba dificultando e limitando, porque os espaços já são construídos, não foram pensados especificamente para esse tipo de educação em tempo integral, então acaba dificultando um pouco a efetivação das salas, desses ambientes com maior aproveitamento (Professora 4).

Dentro da sala de aula, muitas vezes, a gente tem o número maior do que capacidade do espaço, acaba atrapalhando bastante. E também... [é necessário] diversas salas ambientes que essas turmas, essas crianças possam ir, não ficar apenas na sua sala. Então é muito importante que na educação infantil se tenha isso. (Professora 3)



Escola A

Muitas vezes se preocupa, como é uma necessidade, um direito, ofertar, oferecer à todos a educação, muitas vezes, se enche a sala de aula, com esse intuito de quantidade, de disponibilizar essa educação a todos, porém não se dá o devido valor a questão da qualidade. (Professora 3)

SALA DE ATIVIDADES



Hoje, a educação infantil, explora, cria hipóteses, soluciona problemas, está em contato com diferentes ambientes, com diferentes elementos, materiais, então como é que nós vamos ter uma educação infantil de qualidade se a gente não tem espaços adequados para a criança realizar essas atividades? (Professora 6)

ÁREA EXTERNA



[...] as áreas livres da escola devem oferecer ambientes agradáveis, com vegetação que propiciem sombra em proporção adequada aos períodos predominantes de calor do clima local. O projeto da escola deve incluir um projeto paisagístico de fácil manutenção, que propicie aos usuários contato com elementos naturais e vistas humanizadas.

Kowaltowski (2011, p.194-195) Parâmetro de Projeto 25 – O pátio



ÁREA EXTERNA



A área externa é um espaço importante e precisa ser planejada incluindo brinquedos para diferentes faixas etárias, brinquedos que estimulem múltiplos usos e atividades; a área externa, sempre que possível, precisa ser abastecida com objetos ou equipamentos soltos, permitindo às crianças desenvolver sua tendência natural de fantasiar, a partir de brinquedos que possam ser manipulados, transportados e transformados. Os aparelhos fixos de recreação, quando existirem, devem atender às normas de segurança do fabricante e ser objeto de conservação e manutenção periódicas.

Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018, p.63)

ÁREA EXTERNA



As áreas abertas e o pátio descoberto necessitam de permeabilidade visual e física. É interessante que haja na Instituição de Educação Infantil espaços diversificados, sombreados e descobertos, áreas permeáveis, pisos variados como grama e areia, bancos e brinquedos. Estes espaços podem prever área para jardim, pomar e horta, estimulando o envolvimento da comunidade escolar. Sempre que for possível, é importante prover um cuidado especial com o tratamento paisagístico.

Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 71)

ÁREA EXTERNA



Faz muita falta aqui, que às vezes, a gente não aproveita mais, é que as árvores não crescem... já foi plantado vários tipos de árvores e olha, as que deram certo ainda estão muito pequenininhas.
É muito sol no verão!
(Professora 2)



"Tem pitanga, cereja... é muito bom..."
(Professora 1)

ÁREA EXTERNA



A parte externa, as nossas profes usam bastante. É uma coisa que não precisa nem pedir para usar, porque elas realmente aproveitam. Principalmente agora no verão, mas tanto no inverno, como no verão. É plano, é bom! É um sonho aqui, com esse pátio. Nós somos privilegiadas, porque não é todas as escolas que tem esse espaço. (Professora 2)

ÁREA EXTERNA



Hoje nós temos espaços muito ricos de vivências. Nós temos um pátio enorme, um pátio que proporciona muitas experiências de contato com a natureza, de contato com elementos naturais, com sons da natureza. Eu acho isso imprescindível na educação infantil. (Professora 6)



EDUCAR E CUIDAR NOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL



[...] O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. [...] Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas, etc.) e construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças

(Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - BRASIL, 2009, p. 10).

A aprendizagem se intensifica por meio da participação, mediação e interatividade, contempla tempo e espaços novos, diálogo, problematização e produção própria da criança. Os principais conceitos para embasar a aprendizagem no cotidiano da Educação Infantil são: O CUIDAR E EDUCAR (cuidar e educar são duas faces de uma experiência única).

(Escola B - PPP, 2019/2020, p.19).

Os processos priorizam o desenvolvimento integral da criança, assinalando a indissociabilidade do educar e o cuidar, na escola pensada dentro de um tempo ampliado e organizado.

(Regimento Escolar e no item Currículo, do PPP, da Escola A)



ACESSO E DESLOCAMENTO



Pode-se utilizar até o segundo pavimento, equivalente ao primeiro andar do prédio, para a oferta de Educação Infantil a partir dos 4 anos. As aberturas devem ser teladas ou providas de rede(s) de proteção(s); a(s) escada(s) com o mínimo 1,20 m de largura com piso de material lavável, não escorregadio, com iluminação e ventilação natural e direta e deve(m) ser dotada(s) de corrimão nos dois lados e garantir a acessibilidade a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, em atendimento às normas vigentes.

(Resolução n.º 53, CME, 2015, Artigo 16)



eles precisam aprender... a gente vai ajudando, tem as auxiliares, vai levando devagarinho. Principalmente, no começo do ano, porque eles vem com fralda, eles são muito dependentes ainda.
(Professora 1)



ACESSO E DESLOCAMENTO



O Proinfância faz de modo geral que não condiz.

(Professora 2)

HIGIENE



Os banheiros precisam ter fácil acesso, com localização próxima às salas de atividades e às áreas de recreação e vivência, ou integrados às salas de atividades nos casos de atendimento a crianças bem pequenas. Para atendimento de bebês são necessários fraldários integrados aos berçários. Todos os equipamentos e instalações precisam ser adequados à proporção das crianças.

(Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil - BRASIL, 2018, p.70-71)

Os banheiros infantis devem ser implantados próximos às salas de atividades, não devendo ter comunicação direta com a cozinha e com o refeitório. Orienta-se a relação do número de crianças por equipamento sanitário:

- 1 vaso sanitário para cada 20 crianças;
- 1 lavatório para cada 20 crianças;
- 1 chuveiro para cada 20 crianças.

Resolução nº 53 do CME (2015)

Para esse lado tem as duas turmas de Pré A, no meio, mais pertinho do banheiro, a turma de Maternal I, que são os menorzinhos. A próxima é Maternal II.
(Professora 1 - Escola A)



HIGIENE



Nenhuma sala tem banheiro. Aqui em cima, nós temos um banheiro masculino e um feminino. Nós temos os do Maternal 1 que quando eles chegam, normalmente usam fralda, então nós temos um trocador adaptado no banheiro de deficientes, que é um pouquinho maior. A gente pede para os pais, na medida do possível, fazer a retirada da fraldinha.
(Professora 1 - Escola A)

HIGIENE

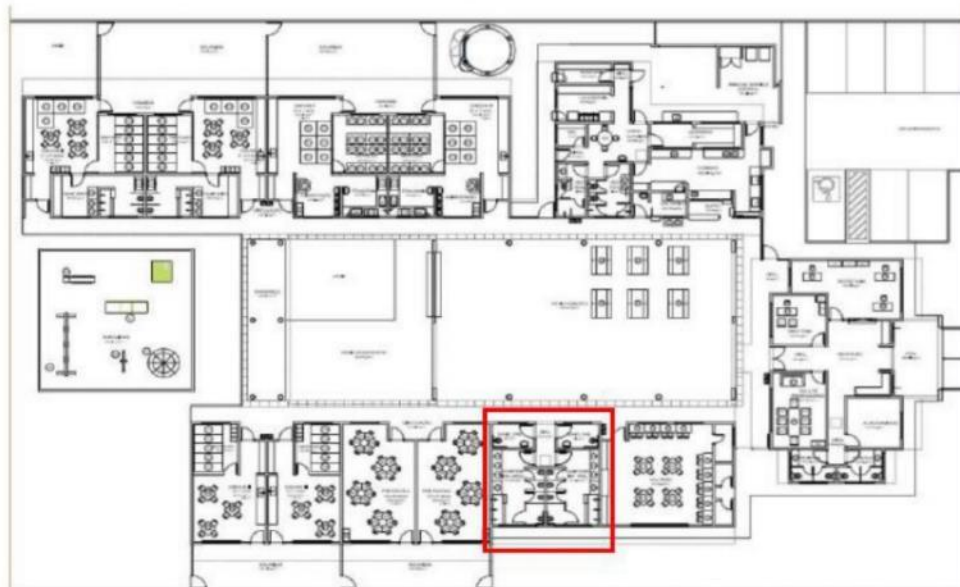


Aqui embaixo, tem dois banheiros, um vaso sanitário pequeno aqui... um só e essa pia... desse lado é o escovário... tinha um vasinho, foi tirado e feito escovário... Como eles dormem ali, eles escovam o dentinho antes de dormir. Conforme vão saindo do almoço, vão escovando o dentinho e vão indo deitar. Mas aqui só tem esse banheiro. Os pequenos almoçam e sobem, os que dormem lá em cima. Aí escovam os dentinhos, fazem xixi, tudo lá em cima e vão dormir... os grande também acabam indo lá para cima, porque eles tem mais autonomia, então eles vão lá, no banheiro fazer xixi, se organizam e descem para dormir, porque não tem como todos usarem um banheiro só.

(Professora 1 - Escola A)



Planta baixa - Programa Proinfância - Tipo B



Fonte: FNDE

Esse lado todo não tem banheiro nas salas. Daí é o banheiro coletivo. Por isso, que neste lado todo, a gente coloca Pré A e Pré B. (Professora 2 - Escola B)

HIGIENE



HIGIENE



Aqui, a gente fez de almoxarifado, mas é um banheiro. Um banheiro para cadeirante. Não temos, nunca tivemos cadeirante aqui na escola. Então a gente teve que adaptar, porque faz muita falta ter um almoxarifado. Só tem esse improvisado. Nesta estrutura do proinfância, acho que, não é previsto. [...] Aqui a gente guarda todo o material de psico, que também era um banheiro adaptado.
(Professora 2) - Escola B -



ALIMENTAÇÃO



A Resolução nº 26, de 17 de junho de 2013, do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação - FNDE (que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da Educação Básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE), as unidades escolares que atuam em período integral devem atender, no mínimo, 70% das necessidades nutricionais diárias das crianças e adolescentes, distribuídas em pelo menos três refeições.

A Resolução nº 53 do CME, define que “o refeitório com o dimensionamento de 1 m² por usuário e capacidade mínima de 1/3 do maior turno, uma vez que não é necessário nem recomendável que todas as crianças façam as refeições ao mesmo tempo”.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018) orienta que a localização do refeitório deve ser adjacente à cozinha, facilitando a distribuição dos alimentos e a retirada dos utensílios e que precisa ser organizado de acordo com a capacidade de atendimento da Instituição.

ALIMENTAÇÃO



Normalmente a gente faz dois até três horários de lanches/almoço. Todo mundo... normalmente os pequenininhos a gente coloca aqui, porque demoram mais para comer, eles tem o seu tempo, demoram mais. Eles tem 15 a 20 minutos para lanche ou almoço. Porque nós temos que almoçar para ir dormir... esse é o momento mais tenso, porque eles tem que comer.

(Professora 1 - Escola A)

ALIMENTAÇÃO



Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018) orienta que “o refeitório configura-se como uma alternativa de espaço para a socialização e a convivência das crianças e, quando possível, é integrado às áreas externas e aos pátios cobertos e descobertos. É necessário que seja planejado como um ambiente agradável, dinâmico, que ofereça suporte necessário para a realização das atividades, com área para higienização com instalação de lavatórios de mãos e bebedouros”

(BRASIL, 2018, p.71)



ALIMENTAÇÃO



Aqui é o nosso refeitório. Ele é junto... é um saguão grande junto com uma parte do parque. As profes sempre nos colocam. Essa estrutura proinfância peca muito nesta questão de ter o refeitório junto ao parque. Já foram feitas várias modificações que a gente consegue no sentido da organização do parque, devido ao barulho. Enquanto a gente quer calma na hora da alimentação, tem turmas no parque... nem sempre a gente consegue organizar o horário que não bata.

(Professora 2 - Escola B)

O refeitório desde o início até hoje é junto do parque interno. Não era fechado, era todo ele aberto. Muito quente no verão e muito frio no inverno. Nós iniciamos as nossas atividades aqui próximos, faltava uns dois meses para o inverno. Quando chegou o período de inverno, com a chuva, ele alagava. Todas as manhãs, nós da equipe diretiva e mais os funcionários e profes que estavam por aí, tinham que se desdobrar com rodos e panos para secar o refeitório para a refeição das crianças. Era muito vento, tinha muita corrente de ar, muito frio. (Professora 5 - Escola B)

ALIMENTAÇÃO



Quando nós iniciamos aqui na escola [...] em 2012, muitos espaços não eram adequados para a educação em turno integral. Por exemplo, o nosso refeitório, onde as crianças iam quatro vezes ao dia: café da manhã, almoço, lanche e a ceia, enfim que achávamos, que era mais ou menos às dezesseis horas, era um local aberto, então no inverno era muito frio. Quando chovia, as cozinheiras e as meninas da gestão tinham que organizar esse espaço, puxar as mesas onde não vinha água para as crianças conseguirem fazer suas refeições, era um espaço junto com o parque, aqueles brinquedos de plástico, não era um lugar silencioso. As crianças parecem que almoçavam com aquela ansiedade, porque era um barulho, não era adequado. (Professora 6 - Escola B)

O lanche [as refeições] [...] dos berçários é feito nas salas, as cadeiras facilitam a alimentação. O nosso refeitório só tem aqueles tipos de banco então não tem outra forma. Vai muito da profe. A profe [...] gosta de trabalhar com o cadeirão, então ela se organiza, já tem profes que não faz toda essa questão, mas então usa os carrinhos. Então vai muito da metodologia." (Professora 2 - Escola B)

ALIMENTAÇÃO

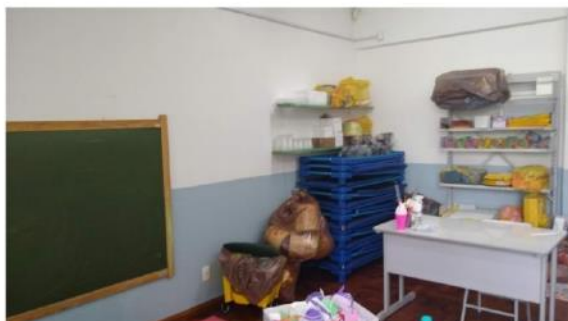


“um dos problemas da maioria das escolas é a alimentação dos alunos. As refeições ocorrem com regras rígidas, em um refeitório geralmente grande, barulhento, com móveis desconfortáveis e institucionais”

(Parâmetro de Projeto 8 - Kowaltowski, 2011, p.180)

- o fornecimento das refeições em “cafés” menores, mais íntimos do que os grandes refeitórios escolares, ainda que a cozinha possa ser centralizada;
 - refeitórios menores, em lugares mais agradáveis, com áreas externas para uso de acordo com o clima;
 - áreas de refeições com vista para jardim, com móveis mais descontraídos e variação de mesas, cadeiras e até sofá e mesa de centro;
 - ambientação dos espaços de alimentação escolhida pelos alunos e periodicamente renovada.
- (KOWALTOWSKI, 2011, p.180)

DESCANSO



A única turma, no início do ano, que faz o soninho na sala é o Maternal I. [...] Eles dormem aqui, por isso que tem as caminhas. Os outros todos lá em baixo. Até porque não dava para ligar os ar-condicionados e lá em baixo dá, por causa da fiação.
(Professora 1)

Escola A



DESCANSO

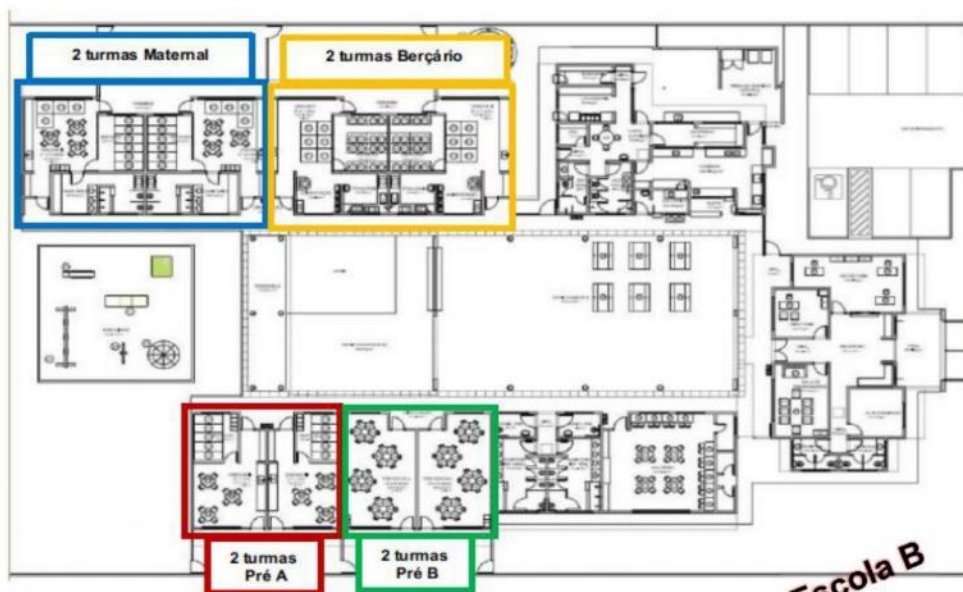
Escola A



No caso para o sonhinho, tem esse monte de cama, chega um pouco antes do almoço as profes vem arrumar... quem puder vem aqui e arruma. As profes da turma, normalmente não, só vem com as crianças quando está tudo pronto (estagiárias e equipe diretira). Cada um tem seu travesseiro separado, cada um conhece o seu lugar, pela almofada. Os lençóis e cobertas a escola tem. A gente dá e higieniza, conforme precisa, não traz de casa. Empurra todos os dias [os brinquedos do parque]. Empurra tudo para o lado, arruma. Quando termina... para recolher e empilhar, cada profe ajuda, as outras profes auxiliares ajudam também, mas cada profe vai organizando a sua turma. É um momento bem.... (nem sei o que dizer) porque você tem que cuidar das crianças, tem que arrumar as almofadas, tem que auxiliar as crianças, empilhar as caminhas... tudo isso... aí puxa tudo no lugar... da uma e meia até duas é para organizar... porque, normalmente são 4, 5 turmas aqui... Quem está aqui já tem o jeito, a gente vai acordando devagarinho, vão sentando, colocando o seu calçado... no começo é mais tranquilo... no final é... mas eles já estão acostumados também, vai entrando no ritmo. (Professora 1)

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018) ressalta que “os espaços de descanso, sempre que possível, precisam estar localizados em área mais reservada, longe das circulações mais movimentadas e ruidosas” (BRASIL, 2018, p.70).

Planta baixa - Programa Proinfância - Tipo B



Fonte: FNDE

DESCANSO



Escola B

DESCANSO



Tem um carrinho para cada um, um berço para cada um. Prioriza sempre que as crianças durmam no berço. Esse é o dormitório, porém não cabem os berços. Aqui cabem 9 berços aqui dentro e os outros precisam ficar aqui fora. É um do ladinho do outro. As profes fazem a organização conforme vão precisando. (Professora 2)

Escola B

Essas salas dos maternais são contempladas com tudo. Usam a sala e esses aqui, praticamente conseguem dormir aqui [na sala de repouso]. Depende muito de como a profe opta por organizar. Mas aqui cabem todos. (Professora 2)

Aqui [na sala de atividades do Pré B], nós temos as camas, que agora estão guardadas. Agora não estão sendo usadas. Agora eles estão vindo só de manhã ou só de tarde. (Professora 2)

DESCANSO



[Salas das turmas do Pré A e B] Em tempos normais, tem tudo ajeitadinho, porque essas camas vem todas para cá. Então assim, 20 camas aqui é apertado. Uma do lado da outra. Vai muito das profes, mas opta-se em colocar todas juntas [na sala de atividades], uma por causa do ar condicionado. Todas as salas tem ar e lá dentro [sala de repouso] não tem. A gestão [escolar] que entrou sempre colocou ar. Todas as salas tem. Opta, uma pelo ar que fica aqui e outra pela profe que fica no soninho, para poder visualizar melhor eles. (Professora 2)

Escola B



ROTINA ESCOLAR



ROTINA ESCOLAR



[...] nós estávamos em duas turmas, numa sala pequena, com bastante crianças, crianças da educação infantil, com certeza, a qualidade da educação era muito reduzida. [...] Porque, às vezes, chovia uma semana inteira, nós não podíamos levar as crianças para ao espaço externo da escola. Hoje, ainda quando chove a gente não pode. Então que opções nós temos aqui dentro da escola nos dias chuvosos, nos dias de inverno, nos dias frios? [...] Todos os espaços eram ocupados, porque o número de crianças não era compatível com a estrutura que nós tínhamos. [...] Era muito angustiante. [...] Era desgastante, era desumano para todo mundo e era muito difícil de ter a qualidade que nós temos hoje. (Professora 6)

Tudo era muito junto. Para a profe conseguir ter aquele tempo a sós com a sua turma, um momento mais tranquilo, para focar numa determinada aprendizagem, numa determinada aspecto que ela gostaria de salientar, a outra profe tinha que sair da sala. Então o espaço era sempre dividido pelas duas. Então, enquanto gestão, nós tivemos que inventar muitas atividades fora da sala de aula, organizar vários horários que as crianças pudessem ter essa troca entre as duas turmas da sala e os espaços que estavam fora dos espaços de sala de aula. (Professora 5)

ROTINA ESCOLAR



Uma das coisas mais marcantes para mim e que me fizeram pensar muito, refletir muito sobre a minha prática foi a questão da rotina da educação infantil em tempo integral. Por quê? Porque como nós temos muitos horários a seguir aqui na escola, [...] horários de café da manhã, almoço, descanso, lanche da tarde, ceia, horários referentes aos lugares que serão utilizados. Hoje nós não somos mais uma escola com docência compartilhada, então melhorou muito o ensino, a qualidade de aprendizagem, a qualidade da educação infantil. [...] Nós não tínhamos um tempo viável para a realização das atividades, da forma que elas mereciam ser realizadas, da atenção que as crianças mereciam aquelas atividades. Isso melhorou muito, inclusive na qualidade do nosso trabalho de professora, do nosso planejamento. (Professora 6)

Aqui já melhorou muito. Quando era compartilhado, daí sim... era bem quadrado nos horários... agora só tem uma turma por sala. Esse ano é o primeiro ano, desde que foi implantado a vivência compartilhada, que nós temos uma turma em cada sala. Até o ano passado, nos prés tinha duas. (Professora 1)

ROTINA ESCOLAR



Nós temos ainda horários, porque educação infantil em tempo integral demanda diversificar muito as atividades que a gente faz com as crianças para que elas sejam interessantes. (Professora 6)

A [coordenadora] faz um cronograma que todas tem para não dar choque, não impede que elas se troquem, não impede que dependo da quantidade de crianças vão juntos, mas tudo isso é organizado... elas podem fazer, mas para organizar os espaços e elas organizarem o planejamento, depende se querem contar uma história, fazer psico, uma vivência diferente, elas tem que saber os espaços que tem disponíveis. (Professora 1)

Que espaço que a criança tem, nessa escola de educação infantil em tempo integral, que seja dela, que ela possa opinar, que ela possa escolher, que ela possa fazer as coisas da forma dela, que não seja sempre da forma como eu professora ou como a forma que a instituição se organizou para ser? (Professora 6)

ESPAÇOS ESCOLARES EM TEMPO DE PANDEMIA



Dentre as necessidades de infraestrutura, estão os ambientes planejados para assegurar acessibilidade universal, na qual autonomia e segurança são garantidas a todos, sejam eles crianças, profissionais, famílias ou membros da comunidade. Deve-se também considerar critérios de qualidade em seus vários aspectos – técnicos, funcionais, estéticos e compositivos –, visando a construir um ambiente físico promotor de saúde, nutrição, proteção, brincadeiras, leitura, explorações, descobertas, que promova a interação entre as crianças e entre elas e os adultos, os espaços, os materiais, os brinquedos, os mobiliários e a natureza.

(Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, 2018, p.66)



PROPOSTA PEDAGÓGICA



Organizar espaços de modo que criem importantes relações de comunicações e encontros tendo um objetivo e uma identidade.
(Escola A, PPP, 2020, p.41),

O ambiente da Escola é importante elemento do currículo da Educação Infantil a se investigar. A proposta de criar espaços convidativos para as crianças explorarem é uma forma de considerar no processo educativo, meios que privilegiem a sua autonomia e interação, assim como sua tomada de decisão em relação ao fazer e como agir, dentre as possibilidades oferecidas pelo educador.
(Escola B, Regimento Escolar, 2019, p.8).

PROPOSTA PEDAGÓGICA



Tem essa daqui que as profes fazem do projeto do dia, cada criança faz uma vez e vão colocando aqui para saber o que está acontecendo na turma. O projeto, por mais que seja geral do ano, cada turma anda no seu ritmo, e vai indo de acordo com suas curiosidades. Então, de repente, uma turma vai ter um assunto que vai ser dominante e outra turma terá outro. Vai ter a caminhada diferente de cada um. (Professora 1)



PROPOSTA PEDAGÓGICA



Espaço de entrada da escola, que também a gente usa bastante, em tempos normais, a gente usa bastante para decorações, agora tudo é reduzido, agora não podemos fazer muita coisa de sensações, que poderia fazer com experimentações mesmo, mas em virtude desta questão, do toque, de contato, nós tivemos que mudar um pouquinho a proposta. É um local que a gente usa bastante de exposição deles, a gente faz cronograma para as turmas fazerem, cada mês uma turma é responsável pela decoração. Então a gente usa bastante.

Agora está tudo diferente.
(Professora 2)



PROPOSTA PEDAGÓGICA

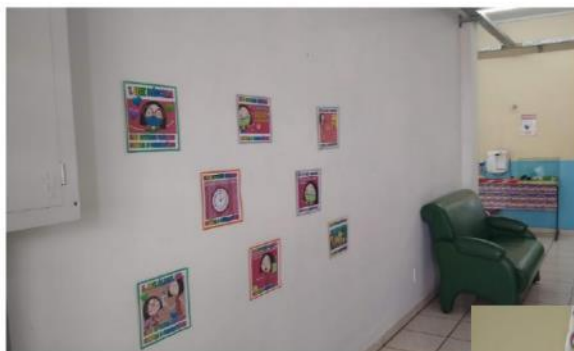


Essa é a parte da recepção que fica a portaria. Agora estamos utilizando para entregar as atividades remotas para as famílias não precisarem entrar, quanto menos entrarem melhor. Quem entra agora são as crianças e a profe. Aqui faz toda a parte de higienização, verificação da temperatura. (Professora 1)



Os pais, por conta disso [protocolos de distanciamento social], agora só entram até o portão, antes nós tínhamos entrada livre, tinha acesso para os pais entrarem e levar as crianças até a sala, agora só entram até o portão e as crianças tem que entrar sozinhas. Em tempos normais, nós sempre tivemos acesso livre para os pais, tanto para levar como para buscar as crianças, mas infelizmente, a gente tem que alcançar eles até os pais. (Professora 2)

CUIDADOS COM A SAÚDE



CUIDADOS COM A SAÚDE



DESCANSO

Uma do lado da outra. Por isso que é impossível que a gente voltasse e eles tivessem que dormir. É uma cama colada do lado da outra, porque não tem espaço. (Professora 2).



ALIMENTAÇÃO

Também tivemos que dar uma organizada por conta do distanciamento. Antes vinham três turmas, agora é uma só. (Professora 2)

HIGIENE

ESPAÇO

INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS



As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. (DCNEI, 2010, p.25)

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

(BNCC, 2017, p.37)

INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS



Esse é um espaço que a gente usa também. A gente conta história, quando tem alguma atividade especial, a gente faz aqui, porque é um espaço que cabe uma turma para fazer a atividade. (Professora 1)

Espaço de entrada da escola, que também a gente usa bastante, em tempos normais, a gente usa bastante para decorações, agora tudo é reduzido, agora não podemos fazer muita coisa de sensações, que poderia fazer com experimentações mesmo, mas em virtude desta questão, do toque, de contato, nós tivemos que mudar um pouquinho a proposta. É um local que a gente usa bastante de exposição deles, a gente faz cronograma para as turmas fazerem, cada mês uma turma é responsável pela decoração. Então a gente usa bastante. Agora está tudo diferente. (Professora 2)

INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS



Eles adoram a casinha, normalmente, tem curtininha, tem a mesinha com a toalhinha, tem tudo... mas agora, eles não podem usar, porque tem que ser tudo o que possam limpar, então ficou pouquíssima coisa, o resto foi guardado... tinha piscina de bolinhas... agora quase não tem nada. (Professora 1)



INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS



Aqui é a nossa brinquedoteca. Ela foi mudada também. Ela era fechada, foi tirada as divisórias, e foram colocados armários que não tinha. Os armários e prateleiras é para a gente colocar os materiais não estruturados, que essa era a ideia do retorno. Não estamos fazendo ainda, porque tem que ter o mínimo de coisas possível. Você pode ver que não estamos com tanto brinquedos, nas salas também, o mínimo possível, por causa do compartilhamento. A ideia desses nichos é para colocar o material. (Professora 2)

INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS



Aqui, agora, é o espaço do COVID. Aquele espaço que precisa. Em tempos normais a gente utiliza para guardar algumas coisas, outras vezes para oficinas. Em período normal, a entrega de livros para as crianças. Já foi várias coisas, sala de oficinas, quando tinha diversos materiais, mas em virtude do barulho do parque, também foi uma sala que não deu muito certo, então a gente acabou tendo que fazer de outras formas. Depois ficou para livros, entrega dos livros, guardar material das profes, fazer algum tipo de oficina, e agora... COVID. (Professora 2)



INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS



Aqui é sala de música, ateliê... a gente faz bastante coisa aqui... sala da fantasia. É um espaço que eles aproveitam bastante. Optamos por não usar neste momento. Aqui foi guardado tudo. Tinha que ter um lugar para guardar. (Professora 1)



FALAS FINAIS

“Os meus desassossegos vividos na minha prática pedagógica, foram revividos nas observações, visitas e relatos das professoras. Os espaços são diferentes, as propostas são diferentes, as vivências são diferentes, os contextos são diferentes, mas, infelizmente tem muito de igual. O igual nas lindezas de propostas, nas boas intenções de um processo educativo eficaz, no comprometimento das gestões escolares, no profissionalismo e excelência das professoras, mas o igual também, nos arranjos espaciais, adequações do projeto, readequação de espaços, estrutura física nem sempre adequada, relação qualidade e quantidade, tempo e espaço.”