



UNIVALI

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ - UNIVALI
VICE-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

TATIANA FELICIA DOS SANTOS

**O ESPAÇO ESCOLAR COMO CURRÍCULO:
da cultura local às políticas do Proinfância na estrutura física dos Centros de Educação
Infantil de Fortaleza-CE**

**ITAJAÍ
2025**

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ - UNIVALI
VICE-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TATIANA FELICIA DOS SANTOS

O ESPAÇO ESCOLAR COMO CURRÍCULO:
da cultura local às políticas do Proinfância na estrutura física dos Centros de Educação
Infantil de Fortaleza-CE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador/a: Profa. Dra. **Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos**

ITAJAÍ
2025

TATIANA FELICIA DOS SANTOS

O ESPAÇO ESCOLAR COMO CURRÍCULO:
da cultura local às políticas do Proinfância na estrutura física dos Centros de Educação
Infantil de Fortaleza-CE

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação da
Universidade do Vale do Itajaí,

Linha de Pesquisa: Políticas para Educação Básica e Superior

Itajaí, 26 de março de 2025

Profa. Dra. Verônica Gesser
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
UNIVALI

Prof. Dra. Daniela Cristina Rático de Quadros
UNIVALI

Prof. Dr. Eduardo Fofonca
Universidade Tuiuti do Paraná - UTP

Dedico este trabalho às mulheres da minha família, mulheres negras que, com sua força e resiliência, tornaram possível que eu seguisse minha própria trajetória. Suas dores não foram em vão, pois cada passo que dou é resultado do legado que elas construíram com força, amor e fé.

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo aos meus pais, que, embora não estejam mais aqui, continuam sendo minha maior inspiração. Ambos não tiveram a oportunidade de estudar, mas fizeram de tudo para que eu e meu irmão pudéssemos trilhar este caminho. Hoje, ambos somos graduados e especialistas em nossas áreas, graças ao esforço e à dedicação de cada um deles na nossa vida. Seus esforços são o maior exemplo de perseverança e amor que levo para minha vida.

Agradeço ao meu irmão, Jefferson dos Santos, ele é o presente mais valioso que nossos pais me deram, sempre ao meu lado, me apoiando e aconselhando nos estudos e na vida.

Agradeço com toda a força do meu coração à minha Orientadora, Dra. Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, que com sua sensibilidade e inteligência me guiou para que eu conseguisse fazer essa escrita tão significativa e, ao mesmo tempo, tão difícil diante das adversidades da minha vida pessoal. Ela foi um marco importante para que eu chegasse até aqui.

Agradeço à Prefeitura de Fortaleza e a Secretaria de Educação pelo incentivo à formação docente. O apoio financeiro foi fundamental para que eu pudesse ingressar nesse programa.

Agradeço aos professores da Univali pelo tempo, pela dedicação e pela disponibilidade deles em vir ao Ceará para ministrar as aulas. Apesar de cansativas, foram engrandecedoras e fundamentais para minha formação. Também agradeço aos profissionais da faculdade Via Sapiens, que nos acolheu com tanto carinho, em especial ao Professor Coordenador Raphael Viana e a Janis Araújo.

Minha gratidão se estende aos colegas de trabalho e à minha diretora, Jamile Moura, que foi sempre generosa e abrangente, permitindo que eu continuasse a estudar com tranquilidade, dando apoio na instituição na qual sou Coordenadora Pedagógica.

Um agradecimento especial à professora Franci Dalva Oliveira da Silva, se não fosse por ela, talvez eu não estivesse aqui. Foi ela quem encontrou o edital da Univali, me ajudou com a documentação e acreditou em mim. Sua ajuda foi um divisor de águas na minha vida acadêmica.

Agradeço a minha Mandala de Apoio, que são muitas pessoas que fazem parte da minha vida e que de alguma forma impactaram nesse processo.

Professora Juliana, mil palavras com todas as formas de amor por você.

Por fim, espero que este não seja o último passo na minha família. Que minha trajetória inspire meus filhos, sobrinhos, primos, primas e todos que têm a oportunidade de estudar. Que

meu exemplo mostre que, com determinação e apoio, é possível superar as adversidades e alcançar sonhos inimagináveis.

“Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela.”

Angela Davis (2019)

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são
asas.

Rubem Alves



RESUMO

Esta é uma dissertação vinculada ao grupo de pesquisa “políticas e práticas de currículo e gestão” do Programa de Pós Graduação em Educação da UNIVALI, que se pauta na problemática: quais os impactos da estrutura física de Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede de ensino do município de Fortaleza-CE no desenvolvimento de suas organizações curriculares? Sendo assim, tem como objetivo analisar os impactos da estrutura física de Centros de Educação Infantil da rede de ensino do município de Fortaleza-CE no desenvolvimento de suas organizações curriculares. No referido município, as unidades de Educação Infantil seguem o modelo do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) desde 2014, baseando-se nos padrões de qualidade exigidos em documentos oficiais brasileiros, como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. Embora documentos como esse estabeleçam esses padrões, poucas pesquisas fazem relação entre essas infraestruturas e seus efeitos nos processos de ensino e aprendizagem das crianças. Sendo assim, este é um estudo de campo, de natureza qualitativa, que utilizou como produção de dados a observação das infraestruturas de duas instituições de Educação Infantil da rede de ensino de Fortaleza: uma construída segundo o modelo Proinfância e outra construída antes desta legislação (2001), que não segue os padrões atuais. Além disso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com uma professora de cada CEI e essas informações foram analisadas por meio da Análise Textual Discursiva, método fundamentado na ideia de que o discurso é um construto social que reflete e constrói significados em um determinado contexto. A partir daí, três categorias foram elaboradas e os dados foram interpretados à luz de autores como Pêcheux (1975), Grigoletto (2008), Santos e Silva (2014), e Woodward (2014). Concluiu-se que os CEIs possuem diferenças significativas em relação às suas estruturas físicas e que isso impacta diretamente nos planejamentos, na realização das práticas pedagógicas dos professores e em toda organização curricular dessas unidades. Além disso, os dados apresentam a discrepância existente entre instituições que estão numa mesma região, apontando para a necessidade de monitoramento contínuo, de avaliação das infraestruturas por toda comunidade escolar e da importância de investimentos que assegurem que todas as unidades de Educação Infantil ofereçam as condições adequadas para o ensino e a aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: currículo; espaço escolar; políticas educacionais; Proinfância.

ABSTRACT

This is a dissertation linked to the research group "policies and practices of curriculum" of the Graduate Program in Education of UNIVALI, which focuses on the problem: what are the impacts of the physical structure of Early Childhood Education Centers (CEIs) of the school system of the city of Fortaleza-CE in the development of its curricular organizations? Thus, it aims to analyze the impacts of the physical structure of Early Childhood Education Centers in the school system of the city of Fortaleza-CE on the development of its curricular organizations. In this municipality, the units of Early Childhood Education follow the model of the National Program for Restructuring and Acquisition of Equipment for the Public School System of Early Childhood Education (Proinfância) since 2014, based on the quality standards required in official Brazilian documents, such as the National Quality Parameters for Early Childhood Education. Although documents such as this establish these standards, few studies make a relationship between these infrastructures and their effects on the teaching and learning processes of children. This is a field study, of qualitative nature, which used as data production the observation of the infrastructures of two institutions of Early Childhood Education of the school system of Fortaleza: one built according to the Proinfância model and another built before this legislation (2001), which does not follow current standards. In addition, semi-structured interviews were conducted with a teacher of each CEI and this information was analyzed through the Discursive Textual Analysis, method based on the idea that speech is a social construct that reflects and constructs meanings in a given context. From there, three categories were elaborated and the data were interpreted in light of authors such as Pêcheux (1975), Grigoletto (2008), Santos e Silva (2014), and Woodward (2014). It was concluded that the CEIs have significant differences due to their physical structures and that this directly impacts on the planning, on the pedagogical practices performed by teachers and in all curricular organization of these units. In addition, the data show the discrepancy between institutions that are in the same region, pointing to the need for continuous monitoring, of infrastructure evaluation by the entire school community and the importance of investments to ensure that all Early Childhood Education Centers offer adequate conditions for children's teaching and learning.

Keywords: curriculum; school space; educational policies; Proinfância.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Projeto Proinfância - Creche Pré-escola Tipo 1	31
Figura 2: Projeto Proinfância - Creche Pré-escola Tipo 2	34
Figura 3: Planta Baixa do Centro de Educação Infantil Tradicional	38
Figura 4: Planta Baixa Centro de Educação Infantil Proinfância – MEC	42
Imagem 1: Fotos do Centro de Educação Infantil Convencional	39
Imagem 2: Fotos do Centro de Educação Infantil Proinfância	43

LISTA DE ABREVIATURAS

A2	Classificação de Periódicos (referente à classificação de artigos)
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
MEC	Ministério da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso

SUMÁRIO

RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	viii
LISTA DE	
ILUSTRAÇÕES.....	xix
LISTA DE ABREVIATURAS.....	x
1 INTRODUÇÃO	1
2 O QUE REVELAM AS PESQUISAS ENTRE 2019 A 2023 SOBRE A TEMÁTICA	9
3 TRAJETO METODOLÓGICO	16
4. ESPAÇO FÍSICO COMO CURRÍCULO: ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E A DETERMINAÇÃO DOS LUGARES DOS SUJEITOS	20
5 DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA	24
5.1 Políticas públicas sobre construção e organização das unidades de Educação Infantil	25
5.2 Compreendendo o Proinfância-MEC	31
5.3 Descrições dos Centros de Educação Infantil: Modelo Convencional e Modelo Proinfância	37
5.3.1 Centro de Educação Infantil - Modelo Convencional	37
5.3.2 Centro de Educação Infantil - Modelo Proinfância	42
5.4 Percepções docentes sobre as implicações da estrutura física para as práticas pedagógicas	48
5.5.1. Impacto na metodologia de ensino	49
5.5.2. Condições de trabalho	51
5.5.3. Considerações sobre recursos disponíveis	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	58
APÊNDICES	63
APÊNDICE A - Questões da entrevista semi-estruturada	63
APÊNDICE B - Termo de anuência da instituição	64
APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido	65

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação, vinculada ao grupo de pesquisa Políticas e Práticas de Currículo (PPGE UNIVALI), tem como objetivo central compreender quais os impactos da estrutura física de Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede de ensino do município de Fortaleza-CE no desenvolvimento de suas organizações curriculares. Para que este objetivo fosse alcançado, delimitaram-se três objetivos específicos, a saber: a) verificar o que dizem os documentos norteadores oficiais que propõem recomendações para estrutura física de unidades de Educação Infantil do modelo Proinfância-MEC; b) identificar as diferenças referentes às características físicas de dois CEIs do município de Fortaleza - um com estrutura convencional e outro com padrão Proinfância - MEC; c) analisar as percepções docentes sobre as implicações da estrutura física dos CEIs selecionados para suas as práticas pedagógicas.

Partindo disso, optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa, com a realização de observações e registros dos espaços físicos de dois CEIs da rede de ensino de Fortaleza-CE, um com estrutura convencional e outro com padrão Proinfância-MEC. Também, fez-se uso da entrevista como instrumento de coleta de dados, junto aos docentes que atuam nos CEIs.

Para melhor compreensão do contexto no qual esta pesquisa se insere, primeiramente, é importante compreender que a infância não é apenas uma fase biológica do desenvolvimento humano, mas, é também uma construção histórica e cultural, sendo assim, todos os processos que a permeiam estão em constante transformação. Isso significa que as concepções sobre o que é ser criança, como devem ser tratadas, educadas e protegidas são moldadas pelos contextos históricos, sociais, políticos e culturais de cada sociedade ao longo do tempo. Assim, para uma melhor compreensão do significado atual da Educação Infantil no Brasil, é interessante observar o desenvolvimento do pensamento educacional sobre as crianças.

Nessa esteira, inicia-se este relato pelo período entre os séculos XIV e XVIII na Europa, quando a duração da infância ia até a fase em que a criança aprendia a andar. Depois disso, ela era misturada ao mundo dos adultos e passava a participar de seus trabalhos e jogos (Ariès, 1986). Ariès (1986) argumenta que, nesse tempo, não existia compreensão sobre a fase da infância e os sujeitos não passavam pela adolescência e juventude, fases essenciais para a construção da individualidade e do caráter dos sujeitos.

Ariès (1986) destaca que a partir do século XVII um importante fato traz uma mudança considerável no lugar assumido pelas crianças: o desenvolvimento da sociedade industrial. Nesse contexto, a criança começa a ser separada da família e ir para escolas - também chamadas

de internatos. O autor argumenta que foi aí que a criança saiu de seu anonimato e passou a receber mais importância. No entanto, ele ressalta que a possibilidade de estar numa escola era acessada por famílias com melhores condições financeiras; as crianças das famílias mais pobres aprendiam sozinhas as lições que seus pais achavam necessárias (Ariès, 1986).

Sendo assim, durante séculos a maioria das crianças pequenas viveram sob a responsabilidade de seus progenitores, sem frequentar escolas, ajudando no trabalho dentro de casa e nos campos, entrando logo na vida adulta, sendo excluídas de uma vivência da infância (Ariès, 1986). Nessa perspectiva, Ariès (1986) explica que a “afeição pelas crianças” é diferente do “sentimento da infância”. O sentimento da infância é a consciência da particularidade infantil que distingue a criança do adulto; é a noção de que existe uma fase infantil singular na vida dos sujeitos. Com a revolução industrial acontece uma mudança na percepção de infância e no papel das crianças nas sociedades, inaugurando o “sentimento da infância” conforme defende Ariès (1986).

Tem-se, assim, que a ideia de infância é uma construção da modernidade. Clarke (2004 *apud* Braga, 2015) explica que a partir do século XVII a estrutura das famílias e o papel das crianças nessa estrutura começou a se modificar. O novo modelo de família, forjado pelo desenvolvimento da industrialização, dava muita importância ao papel da educação no desenvolvimento das crianças. Essa perspectiva se espalhou entre as famílias de classe média que estava emergindo e foi reforçada pelas ideias Iluministas, que compreendia as crianças como seres inocentes que necessitavam de orientações e de uma educação que os tornassem bons cidadãos (Clarke, 2004 *apud* Braga, 2015).

Gélis (2009) também aponta uma transformação na maneira como a sociedade entendia a infância. De acordo com ele, essa alteração iniciou há muitos anos, especialmente nas áreas urbanas, e está relacionada às mudanças na estruturação das famílias e no sistema de ensino. Originalmente, a sociedade era organizada com base em famílias extensas, em que os jovens eram inseridos na comunidade e aprendiam os valores e tradições de sua linhagem através de uma educação coletiva. Gradualmente, essa organização evoluiu para famílias nucleares e a educação tornou-se mais sistematizada, com ênfase no desenvolvimento individual das crianças. Além disso, a Igreja e o Estado começaram a difundir novos conceitos sobre a infância, como as imagens da Criança-Cristo e das crianças da realeza. Leis específicas para a proteção dos menores também foram criadas. Esses elementos contribuíram para a formação de uma nova visão da infância na sociedade (Gélis, 2009).

Diante desse contexto, na Europa e nos Estados Unidos, instituições de Educação Infantil surgiram para proteger e cuidar das crianças enquanto as mães trabalhavam fora de casa (Paschoal; Machado, 2009). Paschoal e Machado (2009) contam que, nesse tempo, as creches, as escolas maternais e os jardins de infância tinham como foco o assistencialismo, pautado na proteção, na alimentação, na higiene e nos cuidados físicos das crianças. Contudo, Kuhlmann Jr. (2001 *apud* Paschoal; Machado, 2009) ressalta que essas instituições se ocupavam, também, com a educação, pois já apresentavam uma perspectiva pedagógica desde o princípio. Ele cita as salas de asilo na França, que recebiam crianças em situação de vulnerabilidade e ofereciam um ambiente seguro e educativo para elas. O foco não era somente protegê-las, mas desenvolvê-las moralmente e intelectualmente.

Paschoal e Machado (2009) explicam que os Jardins de Infância se desenvolveram como espaços, prioritariamente, educacionais com pouca dedicação aos cuidados físicos das crianças. O primeiro Jardim de Infância, criado por Friedrich Fröbel, no século XIX, na França, tinha como objetivos educar e cuidar de crianças, mas também, influenciar a estrutura familiar, auxiliando os pais a cuidarem melhor de seus filhos. Sendo assim, no século XIX, creches e Jardins de Infância, junto com outras formas educacionais, se espalharam como modelos por vários países (Paschoal; Machado, 2009).

No Brasil, durante esse período, as creches se estabeleceram com objetivos assistencialistas, destoando dos outros países que tinham essas instituições já voltadas para objetivos pedagógicos (Paschoal; Machado, 2009). Até a primeira metade do século XIX a população era mais rural e, assim, a infância era marcada por trabalho precoce e poucas oportunidades educacionais. Todavia, Nunes, Corsino e Didonet (2011) ressaltam que o tipo de atendimento dado às crianças de zero a cinco anos dependia da classe social de cada uma: as pobres ficavam nas creches tendo atendimento assistencialista; as de classes mais privilegiadas ficavam nos Jardins de Infância, onde tinham cuidado e educação. Nestes últimos, as crianças usufruíam de atividades lúdicas e recebiam estímulos para se movimentarem e se autoexpressarem (Nunes; Corsino; Didonet, 2011).

Grasseli (2017) conta que durante o século XX no Brasil formaram-se duas formas de compreensão da infância: a de “criança” e a de “menor”. A “criança” era a branca, de sorriso belo, bem alimentada e proveniente de uma família de classe média ou alta, com um futuro de prosperidade e alegria. Já a “menor” era a criança negra, de família pobre e desorganizada, mal nutrida, suscetível a doenças e à mortalidade infantil ou, então, se sobrevivesse, poderia se marginalizar e tornar-se um risco social. Kuhlmann Jr. (2000) destaca que esses modelos

perduram na Educação Infantil brasileira ainda hoje. O conceito de assistência técnica, implementado no início do século XX e alinhado com as propostas de entidades de educação popular apresentadas em congressos e exposições internacionais, já previam que o suporte aos mais pobres não deveria envolver grandes investimentos financeiros. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, cujo propósito era preparar os menos favorecidos para aceitar a exploração social. O governo deveria evitar a administração direta das instituições, destinando recursos a organizações filantrópicas ou religiosas (Kuhlmann Jr., 2000).

Dessa forma, várias instituições de cuidado infantil emergiram devido às iniciativas das mães trabalhadoras que necessitavam de um local apropriado para seus filhos (Grasseli, 2017). Nesse cenário, a primeira creche do Brasil foi fundada em 1889, no Rio de Janeiro, próxima à Fábrica de Fiação e de Tecidos Corcovado. Em 1918, o estado de São Paulo viu a criação de sua primeira creche, resultado da pressão dos movimentos operários, em uma comunidade operária da Companhia Nacional de Tecidos e Jutas. Assim, a creche para as mães trabalhadoras representou uma conquista significativa dos movimentos sociais (Grasseli, 2017).

As primeiras instituições destinadas à Educação Infantil foram os Jardins de Infância, inaugurados em 1875, 1894 e 1909 no Rio de Janeiro, e em São Paulo, em 1896. Dessa forma, iniciava-se a formação de professoras que corresponderia aos ideais dessas instituições, voltadas às camadas sociais mais privilegiadas (Grasseli, 2017). Kuhlmann Jr. (2000) aponta que, em muitas ocasiões, essas educadoras foram vistas como mães-modelo ou seguidoras das diretrizes de Fröbel, que acreditava que os adultos responsáveis pela educação das crianças deveriam atuar como jardineiros, respeitando o desenvolvimento natural das crianças.

Mas, cabe destacar que os primeiros esforços, no Brasil, para o cuidado de crianças pequenas vieram de um vínculo forte entre educação e religião (Branco; Corsino, 2015). As primeiras instituições a oferecerem creches eram privadas, muitas vezes, com orientação religiosa ou filantrópica, financiadas por grupos de profissionais, como advogados, médicos, esposas de políticos ou líderes religiosos. Tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, as instruções morais e religiosas eram corriqueiras e consideradas como parte importante da educação das crianças, uma vez que o próprio Estado era ligado à Igreja Católica (Branco; Corsino, 2015).

O Ministério da Educação (MEC) só iniciou seu envolvimento com a Educação Infantil em 1974. Somente na década de 1980 que vários grupos, como Organizações Não Governamentais (ONG's), cientistas do desenvolvimento infantil, cidadãos comuns e outros se

juntaram e se esforçaram para sensibilizar a população de que uma educação de qualidade para as crianças era importante desde seu nascimento. Na esteira da história, foram quase cem anos para que o direito das crianças à educação fosse assegurado pela lei. Esse direito só foi estabelecido no Brasil com a Constituição de 1988 (Paschoal; Machado, 2009).

O debate e as leis que regem os direitos das crianças também se modificaram e avançaram no decorrer dos anos. Isso fica evidente em diversos documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998. Este último aponta metas que têm como objetivo estabelecer padrões de qualidade que auxiliem no desenvolvimento completo das identidades das crianças, permitindo que elas cresçam como cidadãos com direitos infantis reconhecidos. Além disso, busca apoiar a realização do propósito socializador desta fase educacional nas instituições, em ambientes que favoreçam o acesso e a expansão do conhecimento das crianças sobre a realidade social e cultural (Brasil, 1998).

Nessa perspectiva, discutir sobre as garantias e a eficácia dos direitos das crianças implica abordar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Corroborar-se com Branco e Corsino que a Educação Infantil é “um importante lugar de construção dos sujeitos-crianças, de interações dialógicas, de socialização, partilhas e produção cultural” (Branco; Corsino, 2020, p. 5). Sendo assim, as instituições de Educação Infantil devem proporcionar um ambiente físico e social que faça as crianças se sentirem seguras e acolhidas, bem como confiantes para assumir riscos e superar desafios. Quanto mais estimulante e desafiador for esse ambiente, maior será a oportunidade para elas ampliarem seus conhecimentos sobre si mesmas, os outros e o mundo ao seu redor. O trabalho com movimento abrange uma variedade de funções e manifestações (Brasil, 1998).

Contudo, como foi observado, a Educação Infantil brasileira teve uma origem não formal e não escolar e, diante disso, a questão curricular não foi prioritária, até pouco tempo (Lazaretti; Arrais, 2018). Nesse contexto, a organização curricular da Educação Infantil foi marcada por modismos, concepções particulares de professores ou instituições, incertezas e desconfianças. A grande questão nessa etapa de ensino é sobre como um currículo pode assegurar as particularidades da educação de crianças com menos de cinco anos, integrando e levando em conta ações específicas, como os aspectos do cuidado, a rotina diária e a estruturação do ambiente e do horário escolar (Lazaretti; Arrais, 2018).

Nesses termos, cabe definir que aqui, compreende-se currículo como um instrumento pedagógico que é permeado por concepções, interesses e necessidades, relações de poder, trajetórias, performances e identidades (Silva, 1999). Conforme Saviani (1991, p. 25-26) defende, “um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”. Definir currículo é uma realidade difícil, pois não tem como o conceituar de maneira simples e esquemática (Sacristán, 2013). Sacristán auxilia na sua compreensão e diz que ele é o “conteúdo cultural que os centros educacionais tratam de difundir naqueles que os frequentam, bem como os efeitos que tal conteúdo provoca em seus receptores” (2013, p. 10).

Portanto, o currículo da Educação Infantil não deve ser uma lista burocrática de conteúdos educacionais e disciplinas escolares. Atualmente, ele é concebido como uma organização de conhecimentos e experiências, provenientes do patrimônio cultural da humanidade, que fomentem situações e vivências concretas, geradas a partir dos cotidianos das crianças e seus saberes (Brasil, 2018a). Nesse contexto, acredita-se que a oferta de ambientes variados promove vários tipos de interações, consequentemente, aprendizagens. Com isso, a infraestrutura das instituições de Educação Infantil é essencial nessa fase da educação básica, pois proporciona um ambiente seguro, bem estruturado e estimulante, tanto para as crianças quanto para o trabalho do educador. No contexto brasileiro, apesar dos documentos oficiais enfatizarem a relevância de um ambiente de alta qualidade, muitas instituições ainda não atendem aos padrões estabelecidos. Este é um dos principais desafios enfrentados pela sociedade brasileira (Santos; Garcia, 2023).

Para responder a essa necessidade, o governo federal instituiu o “Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Proinfância”, por meio da Resolução nº 6, datada de 24 de abril de 2007. O programa, que faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), foi estabelecido com o objetivo de suprir as demandas urgentes de infraestrutura educacional nos municípios e no Distrito Federal (Cetroni; Guedes, 2021).

Dessa forma, o Proinfância tem como meta principal prover suporte financeiro aos locais que se registrarem no Programa. Para que um município possa usufruir dos recursos do programa, é necessária a adesão ao Plano de Metas Todos pela Educação. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), tem a responsabilidade de supervisionar e liberar os fundos do Proinfância. Nesse contexto, cabe à

prefeitura a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), que será posteriormente debatido (Cetroni; Guedes, 2021).

É importante mencionar que o Proinfância foi criado em resposta a um pedido da União Nacional dos Dirigentes Municipais - UNDIME (Costa, 2015). Isso levou em consideração a obrigação dos municípios de prover vagas para a Educação Básica (Brasil, LDBEN, 1996) e a alegada insuficiência de atendimento devido à escassez de recursos e instalações. Além do mandato legal, há uma pressão social crescente sobre os municípios para disponibilizar vagas em instituições públicas de Educação Infantil (Costa, 2010).

Além disso, a análise histórica das políticas mostra a fragilidade da infraestrutura atual e a escassez de vagas em todo o país. O MEC tem emitido diretrizes, documentos e parâmetros que apontam para a necessidade de um atendimento de melhor qualidade, já que a deficiência dos serviços oferecidos na área é reconhecida e tem sido ressaltada por estudiosos ao longo dos anos. Foi neste contexto que o MEC formulou uma política com seu próprio padrão de construção, o Proinfância (Costa, 2015).

No entanto, além de melhorar a infraestrutura, a Coordenação Geral da Educação Infantil (COEDI) do MEC oferece suporte técnico e pedagógico a todos os municípios que participam do Programa. Isso ocorre porque se reconheceu que apenas a edificação física não seria suficiente para o funcionamento adequado das instituições. Este esforço tem como objetivo garantir o que é determinado pelas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCNEIs/2009) em seu artigo 8º, que estabelece que a criança deve ter acesso facilitado a processos de assimilação, atualização e conexão de conhecimentos e aprendizados em diversas linguagens.

Os novos estabelecimentos de Educação Infantil representam um avanço significativo na oferta dessa etapa da educação básica na região de Fortaleza-CE. No entanto, além da quantidade, é essencial analisar a qualidade e sua relação com os arranjos curriculares desenvolvidos pelos Centros de Educação Infantil (CEIs). Um estudo de Cruz, Cruz e Rodrigues (2021) constatou que várias instituições de Educação Infantil de Fortaleza não garantem aos bebês e crianças pequenas muitos de seus direitos fundamentais, como movimentar-se em espaços amplos, aprender a brincar em diferentes ambientes, dentre outros.

Frente ao exposto, vale retomar a principal problemática deste trabalho: quais os impactos da estrutura física de Centros de Educação Infantil da rede de ensino do município de Fortaleza-CE no desenvolvimento de suas organizações curriculares?

A presente pesquisa direciona-se, portanto, às características físicas dos CEIs, como disposição dos espaços, qualidade das instalações, recursos disponíveis e condições ambientais e seus impactos nas estratégias e métodos pedagógicos utilizados pelos professores na educação de crianças na primeira infância. A compreensão desses aspectos é fundamental para identificar como melhorias na infraestrutura podem promover um ambiente mais propício ao desenvolvimento integral das crianças e à eficácia das práticas educativas.

Os resultados desta investigação fornecem uma compreensão mais aprofundada sobre os impactos dos espaços dos CEIs de Fortaleza-CE. As discussões, ora implementadas, apontam para a necessidade de melhorias em alguns ambientes de uma das unidades, a fim de fomentar arranjos curriculares mais eficientes e estimulantes. Esta pesquisa possui relevância acadêmica, pois seus argumentos e dados aumentam e qualificam o debate sobre a temática, podendo contribuir para a formulação de políticas públicas e diretrizes direcionadas à Educação Infantil.

A estrutura da dissertação está dividida em seis capítulos, sendo, este, o primeiro. O segundo capítulo é dedicado ao estado da arte, em que se discute o que revelam os artigos acadêmicos publicados entre 2013 e 2023 sobre a temática em questão. O terceiro capítulo trata do trajeto metodológico do estudo, detalhando os procedimentos e técnicas utilizados para a coleta e análise dos dados. No quarto capítulo, a fundamentação teórica do estudo é apresentada, abordando a perspectiva do espaço físico como currículo, explorando conceitos e teorias relevantes para a compreensão do tema. O quinto capítulo é dedicado à discussão e apresentação dos achados da pesquisa, em que os resultados obtidos são analisados e interpretados à luz da fundamentação teórica. Por fim, o sexto capítulo traz as considerações finais do estudo, sintetizando as principais conclusões.

2 O QUE REVELAM AS PESQUISAS ENTRE 2019 A 2023 SOBRE A TEMÁTICA

A importância da estrutura física dos CEIs tem sido objeto de crescente interesse e investigação na literatura recente veiculada em periódicos de destaque. Este capítulo de revisão de literatura busca sintetizar e analisar as principais contribuições desses estudos, oferecendo uma visão panorâmica sobre as conclusões e recomendações que emergiram no intervalo de tempo compreendido entre os anos de 2019 e 2023, destacando o que tem sido explorado referente aos impactos e às implicações dessa infraestrutura na qualidade da educação oferecida às crianças na primeira infância.

A estrutura física dos CEIs não se limita apenas aos aspectos arquitetônicos e de engenharia, mas engloba a disposição dos espaços, o design dos ambientes de aprendizagem, a acessibilidade, a segurança, o conforto ambiental, entre outros elementos que desempenham um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças. Compreender como esses aspectos influenciam os arranjos curriculares desenvolvidos em cada instituição é fundamental para o aprimoramento das políticas educacionais e para a promoção de ambientes que favoreçam o aprendizado e o bem-estar das crianças durante sua fase inicial de formação.

Ao explorar as pesquisas produzidas nesse período, esta revisão de literatura visa não apenas consolidar o conhecimento existente, mas identificar lacunas e desafios que possam orientar futuras investigações. Para isso, foi realizada uma análise dos trabalhos divulgados na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o intuito de identificar artigos acadêmicos completos, escritos em português, publicados em revistas de excelência (segundo o Qualis Periódicos), de acesso livre, e divulgados entre 2019 e 2023.

Os termos utilizados para coletar os dados foram: Educação Infantil AND Estrutura física. Na primeira busca foram encontrados 43 resultados e descartadas publicações que não correspondiam ao objetivo deste estudo e editoriais. Depois disso, os artigos foram escolhidos com base em seus títulos e resumos (para verificar se atendiam aos critérios definidos). Desses, somente aqueles publicados em periódicos com classificação Qualis Capes A1, A2, B1 e B2 foram selecionados, garantindo a relevância, a confiabilidade e a qualidade dos trabalhos.

Desse modo, nove artigos atenderam aos critérios, conforme mostrado no Quadro 1:

Quadro 1: Classificação, periódico, título do artigo, ano de publicação e autoria

Classificação do Periódico	Título do Periódico	Título do Artigo	Ano	Autoria
A1	Estud. Aval. Educ.	Dez anos do Proinfância: efeitos de uma política pública de indução	2019	Bruno Tovar Falciano; Maria Fernanda Rezende Nunes; Edson Cordeiro dos Santos
A1	Estudos em Avaliação Educacional (ONLINE)	Infraestrutura escolar: um critério de comparação da qualidade na Educação Infantil.	2021	Bruno Tovar Falciano; Edson Cordeiro dos Santos; Maria Fernanda Rezende Nunes
A1	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	A implementação do Proinfância sob a ótica das relações intergovernamentais	2022	Yasmim Marques de Melo; Sandra Cristina Gomes.
A1	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	Condições do trabalho docente na Educação Infantil: Uma análise crítica em tempos pandêmicos na cidade de Londrina/PR	2022	Isabela Aparecida Rodrigues Costa; Jacqueline Oliveira Jovanovich; Marta Regina Furlan de Oliveira; Alex Sander da Silva
A2	Revista Cocar	O acesso à Educação Infantil do campo em Mutuípe - BA: direitos, conquistas e desafios.	2020	Karina Oliveira Santos Cordeiro; Denise Santos Jesus
A2	Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade	O programa Proinfância e seus desdobramentos em um município de Minas Gerais	2022	Viviam Carvalho de Araújo; Núbia Aparecida Schaper Santos
A2	Revista de educação pública (UFMT)	Práticas cotidianas na Educação Infantil: o Proinfância no contexto da pandemia.	2023	Helena Carolina Martins Pires; Simone Santos de Albuquerque
B1	Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional	Modelos de avaliação da qualidade no contexto da Educação Infantil de Florianópolis/SC.	2020	Dirce Guerres Zucco; Andreia Zanella; Patrícia De Sá Freire.
B2	Revista Educação	A política de expansão de vagas para a educação infantil: o Proinfância em questão	2020	Givanildo da Silva; Adelaide Alves Dias

Fonte: elaborado pela autora

Desses nove, sete trabalhos foram publicados em periódicos com alta visibilidade internacional e excelência acadêmica (A1 e A2) e os 2 trabalhos publicados em periódicos nacionais estão em veículos acadêmicos de alta qualidade (B1 e B2). Vê-se assim que a produção acadêmica sobre a temática, embora escassa, possui qualidade científica, já que esses

periódicos possuem alta confiabilidade e boa circulação internacional e nacional. Cabe ressaltar que o periódico com mais publicações sobre a temática foi a Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, com dois artigos.

Com relação a quantidade de produções por períodos, tem-se um artigo publicado em 2019, em 2021 e em 2023 e três artigos em 2020 e em 2022.

Por meio da formação de categorias de análise, os trabalhos foram divididos da seguinte forma: dois, na categoria “reflexões sobre infraestrutura e qualidade educacional”; dois, na categoria “avaliações das condições de acesso e permanência” e cinco artigos em “olhares sobre o Proinfância”.

Apresentam-se agora, a descrição das informações sobre a temática em voga de cada artigo, por categoria. A começar pela categoria intitulada “reflexões sobre infraestrutura e qualidade educacional”, tem-se o trabalho de Zucco, Zanella e Freire (2020). Os autores debatem a relevância da avaliação de qualidade na Educação Infantil e fazem uma comparação entre os diferentes modelos adotados, ressaltando a importância de levar em conta a diversidade das instituições e as particularidades da Educação Infantil. Eles enfatizam o papel crucial da infraestrutura nesse processo de avaliação, sendo um dos elementos-chave a serem levados em consideração. Outros fatores importantes incluem a formação dos educadores, o currículo, as metodologias pedagógicas, as políticas direcionadas à primeira infância e ao trabalho pedagógico como um todo. A qualidade da infraestrutura, que engloba os espaços físicos, os recursos disponíveis e a organização do ambiente, é essencial para proporcionar um estímulo adequado que auxilie na expansão do repertório das crianças e no processo de aprendizagem.

Já Costa, Jovanovich, Oliveira e Silva (2022) discutem a necessidade de investimento na melhoria das condições de trabalho na Educação Infantil, incluindo ações de infraestrutura, para que os professores possam realizar suas funções de forma digna e com o conhecimento das práticas necessárias. Ele resalta a importância de ações que visem aprimorar a infraestrutura das escolas de Educação Infantil para garantir um ambiente propício ao desenvolvimento das crianças e para apoiar as atividades dos professores. O texto sugere que a infraestrutura adequada é um elemento essencial no contexto da Educação Infantil, especialmente em tempos de pandemia, em cujas condições de trabalho docente são afetadas.

A segunda categoria envolve trabalhos que trazem “avaliações das condições de acesso e permanência” das crianças nas unidades. O artigo de Cordeiro e Jesus (2020) é um estudo qualitativo sobre o acesso à Educação Infantil no/do campo. A pesquisa envolveu a participação de duas mães, um docente, um diretor de uma escola e uma ex-secretária de educação em

Mutuípe-BA. O objetivo era entender como esses participantes percebem o acesso às crianças na Educação Infantil naquela região. Os autores do estudo concluíram que esse acesso é inadequado e que a prática pedagógica pode ser melhorada. Além disso, esse acesso tem se mostrado um desafio para a administração municipal, devido à falta de infraestrutura adequada nessas escolas para atender as crianças e a falta de formação profissional para assegurar uma entrada de qualidade na Educação Infantil em áreas rurais.

No ano de 2021, Falciano, Santos e Nunes apresentaram um artigo cujo propósito era propor um conjunto de indicadores que permitissem uma análise comparativa da qualidade da infraestrutura entre diferentes instituições de Educação Infantil das redes públicas. Esses indicadores englobam diversos aspectos da infraestrutura escolar, como a estrutura do prédio, equipamentos de suporte pedagógico, estrutura pedagógica, adequação à Educação Infantil, adequação às necessidades especiais e infraestrutura básica. Através da atribuição de notas e pesos específicos a cada indicador, é possível estabelecer uma escala de classificação que reflete a qualidade da infraestrutura de cada instituição. Ao utilizar esses indicadores, administradores públicos e outros interessados podem identificar quais aspectos da infraestrutura escolar necessitam de maior atenção e investimento, priorizando ações de melhoria que impactem diretamente no processo educativo das crianças. Assim, os indicadores contribuem para uma avaliação mais precisa e direcionada da qualidade da infraestrutura escolar na Educação Infantil, auxiliando na tomada de decisões e na alocação eficiente de recursos.

A terceira categoria relaciona trabalhos que discutem sobre o Proinfância. Nesses termos, apresenta-se o estudo de Falciano, Nunes e Santos (2019) que é parte de uma pesquisa mais extensa que examina o Proinfância no Rio de Janeiro. O foco foi nos impactos desse programa federal em alcançar um de seus objetivos, que é assegurar o acesso à creche e à pré-escola através da construção de novas instituições baseadas em projetos padrão. Para identificar as obras finalizadas, os autores utilizaram o sistema de monitoramento de obras do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Além disso, eles usaram o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira para comparar as condições da rede antes e depois de dez anos da implementação do Programa (2007-2017). Quanto à melhoria da infraestrutura, eles comprovaram que, em termos de requisitos básicos, houve uma progressão limitada, já que muitos aspectos já estavam completamente satisfeitos. Também observaram que houve progressos significativos para as redes em geral na adaptação das instituições às demandas da Educação Infantil. Os autores constataram que o impacto potencial do Proinfância, com base em seus projetos padrão, ainda não foi totalmente realizado

no estado do Rio de Janeiro, considerando o pequeno número de municípios com unidades finalizadas e a escassa quantidade de instituições implementadas em cada um deles. Verificaram que a creche foi a mais beneficiada pelo programa, assegurando assim a sua expansão e a melhoria da qualidade. Cabe enfatizar que, em alguns casos, o Programa não foi crucial para a expansão, com muitas redes seguindo seus próprios planos de expansão. Os pesquisadores destacaram que outro benefício do Proinfância tenha sido o de estabelecer um padrão mínimo de qualidade de referência e provocar uma mudança em toda a rede de Educação Infantil.

Silva e Dias (2020) exploram a maneira como o Proinfância ajudou a priorizar a educação na agenda política educacional, representando um progresso notável para o campo. Eles detalham os critérios necessários para que um município possa se juntar ao Programa, que inclui aspectos populacionais, educacionais e de vulnerabilidade social, assegurando que os recursos sejam alocados onde mais se façam necessários. Os autores defendem que o Proinfância permitiu aos municípios a construção de edifícios apropriados para a Educação Infantil, garantindo que os direitos constitucionais das crianças sejam respeitados. O programa se estabeleceu como um marco na política nacional de Educação Infantil, elevando-a como uma prioridade educacional. Em parceria com o Proinfância, municípios com recursos limitados tiveram a oportunidade de construir estruturas ideais para atender crianças de 0 a 5 anos, representando um avanço significativo na política educacional. Apesar dos progressos proporcionados pelo programa, foram identificados desafios na sua implementação, como a demora no processo de conclusão da implantação nos municípios, questões burocráticas, falta de adaptação às realidades regionais e divergências entre a concepção de Educação Infantil difundida pelo Ministério da Educação e a prática nos municípios.

Melo e Gomes (2022) apresentam uma avaliação da implementação do programa federal Proinfância, considerando a perspectiva das relações entre governos. O foco do estudo é nas tensões entre a formulação centralizada do governo federal e a execução no nível local, explorando as visões dos administradores do programa nos níveis federal e municipal sobre questões de implementação. A pesquisa, conduzida em Natal/RN, engloba um estudo de caso, revisão de literatura, análise de documentos, dados do programa e entrevistas com gestores municipais e federais. Os resultados salientam a rigidez das regras de adesão e execução do programa, juntamente com a falta de adaptabilidade para atender às demandas locais.

Araújo e Santos (2022) apresentam uma pesquisa de doutorado que examina a implementação do Programa Proinfância em um município de Minas Gerais, utilizando

métodos como revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas. O programa resultou em um aumento de vagas em creches, melhorando a infraestrutura e a oferta de educação para crianças de 0 a 3 anos. No entanto, a pesquisa também revelou uma grande desigualdade nas condições de oferta da Educação Infantil. Apesar do aumento de vagas, a implementação do programa mostrou que a gestão das creches estava sendo delegada a entidades privadas através de financiamento público, resultando em desigualdades na qualidade e nas práticas educacionais entre as creches públicas e as geridas por entidades privadas. Portanto, embora a expansão de vagas tenha melhorado a infraestrutura e a oferta de atendimento, ela também revelou uma grande desigualdade nas condições de oferta da Educação Infantil.

Para finalizar, Pires e Albuquerque (2023) abordam a implementação do Programa Proinfância em municípios brasileiros, com foco na qualidade da oferta de Educação Infantil, especialmente considerando o contexto da pandemia da Covid-19. A pesquisa envolveu estudos de caso, incluindo visitas, observação-participante e entrevistas com responsáveis pela Secretaria de Educação e gestão escolar. Os autores destacam a importância do Proinfância na ampliação da oferta de vagas e infraestrutura para crianças de 0 a 5 anos, além de analisar a desigualdade econômica e os desafios enfrentados na implementação do programa. A pesquisa também investigou a situação de oferta de Educação Infantil em mesorregiões específicas, apresentando dados sobre investimento, atendimento e desafios enfrentados.

Verifica-se, assim, que a escassez de estudos específicos na literatura acadêmica sobre a implantação de novas creches no município de Fortaleza, assim como em outros municípios, com foco nos benefícios e efeitos da estrutura física para o desenvolvimento das práticas pedagógicas do docente na Educação Infantil, ressalta a necessidade de investigações mais profundas nessa área. Essa lacuna oferece uma oportunidade valiosa para contribuir com o avanço do campo da Educação Infantil em Fortaleza.

Considerando a importância da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças, é fundamental compreender como a estrutura física das creches influenciam nas organizações curriculares adotadas pela instituição e, conseqüentemente, no progresso das crianças nessa etapa crucial de suas vidas. Ainda mais importante é investigar essa relação em um contexto específico, como o município de Fortaleza, onde a implantação destes novos espaços visa atender às demandas educacionais da primeira infância.

Ao preencher essa lacuna na literatura, este estudo tem o potencial de gerar conhecimentos valiosos para a prática e as políticas educacionais em Fortaleza. Compreender os benefícios e impactos da estrutura física das creches no desenvolvimento dos currículos da

Educação Infantil permitirá a formulação de diretrizes mais embasadas e efetivas para a implantação e o aprimoramento desses espaços educacionais.

3 TRAJETO METODOLÓGICO

A pesquisa é de abordagem, prioritariamente, qualitativa. A abordagem qualitativa “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (Chizzotti, 1998, p. 79).

A presente investigação é classificada como exploratória e descritiva. Isso porque, descreve as estruturas físicas de duas instituições, ao mesmo tempo em que explora a relação dessas estruturas com o trabalho docente desenvolvido nesses ambientes. Nesse caso, esse tipo de método é o mais apropriado para melhor compreensão do objeto de pesquisa.

Cabe ressaltar que ela, também, é exploratória, pois permite ao pesquisador aprofundar seus estudos sobre um determinado tema, obtendo maiores conhecimentos sobre o assunto. Por isso, possui um planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. Segundo Triviños (1987, p. 109), “os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema”.

Conforme Gil (2002) a pesquisa exploratória tem por objetivo aprimorar hipóteses, validar instrumentos e proporcionar familiaridade com o campo de estudo. Constitui a primeira etapa de um estudo mais amplo, e é muito utilizada em pesquisas cujo tema foi pouco explorado, podendo ser aplicada em estudos iniciais para se obter uma visão geral acerca de determinados fatos.

A presente investigação foi realizada em dois CEIs da rede de ensino de Fortaleza-CE, sendo um deles construído no modelo do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, o Proinfância-MEC, e outro no padrão convencional de creches. Essa rede conta com 186 CEIs e 129 creches parceiras¹ e convencionais, sendo que 57 foram construídas seguindo o padrão Proinfância (Fortaleza, 2024). As duas instituições investigadas aqui foram selecionadas, pois 1. elas foram construídas baseando-se em modelos estruturais diferentes; 2. uma delas é local de trabalho da pesquisadora (CEI Abelhinha)²; 3. elas se localizam em um mesmo bairro do município de Fortaleza.

¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/educacao/noticia/2024/06/11/maes-cobram-vagas-em-creches-para-os-filhos-em-fortaleza.ghtml>. Acesso em: 18 set. 2024.

² Este é um nome fictício.

Essas condições facilitam o acesso da pesquisadora aos dados e demonstram discrepâncias educacionais presentes em uma mesma região. Lançando o olhar sobre esses CEIs é possível contrastar como acontecem as relações pedagógicas e o uso dos espaços físicos com crianças pequenas, conforme estabelecidos pelos documentos do Ministério da Educação.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) sob o parecer número 76.264.923. Para sua efetivação utilizou-se como técnicas para coleta de dados a leitura de documentos oficiais, a observação das estruturas físicas com anotações em diário de campo e a entrevista semiestruturada. Primeiramente, documentos nacionais com orientações para estrutura física de CEIs foram consultados (Brasil, 2006b; 2009a; 2009b; 2018a; 2018b). A partir desses parâmetros, observaram-se as estruturas das instituições participantes desta investigação. Cabe pontuar que nomes fictícios foram utilizados no lugar dos nomes reais para descrever e analisar as escolas.

Para efetivação do objetivo central deste trabalho, uma entrevista semiestruturada,³ composta por três (3) perguntas, foi realizada com duas professoras, a fim de compreender como a estrutura física das instituições impactam em suas práticas pedagógicas. Segundo Gonçalves (2014), a entrevista é um instrumento eficaz para o recolhimento de dados seguros para a elaboração de uma pesquisa e um dos objetivos é investigar fatos ou fenômenos e averiguar opiniões sobre fatos ou fenômenos.

As participantes foram professoras convidadas pela pesquisadora que considerou alguns critérios gerais como serem maiores de idade e trabalharem há, pelo menos, um ano em um dos CEIs investigados. Como critério específico, escolheu-se uma das professoras por ela já ter atuado em um CEI de modelo convencional e, agora, atua no CEI Nosso Cantinho (modelo Proinfância). Por esse motivo, acreditou-se que a sua experiência nas duas instituições traria uma boa visão comparativa. A outra professora foi escolhida por atuar no CEI Abelhinha (modelo convencional) e ter doutorado em educação. No caso dela, acreditou-se que sua visão prática e acadêmica traria reflexões mais qualificadas sobre a questão da infraestrutura enquanto parte do currículo.

Após o convite individual às professoras, a pesquisadora ressaltou que o aceite para participar do estudo era facultativo. As participantes foram informadas que a entrevista seria realizada individualmente, na própria unidade escolar em que atuam, em algum horário de seus planejamentos. A data de realização da entrevista foi agendada com os participantes com anuência dos gestores da escola. Cada encontro teve duração de 20 a 30 minutos. Precedeu-se

³ Apêndice A.

no início da entrevista, os esclarecimentos sobre o objetivo da pesquisa, sobre a participação ser voluntária, sobre o sigilo absoluto e a possibilidade de desistir da participação em qualquer momento sem nenhum dano. Pautando-se em princípios éticos de pesquisas com seres humanos, preservando a identidade dos participantes, foram usados códigos para identificação das narrativas, assim organizados: PMC, que se refere a P = Professora + M = Modelo + C = Convencional e PMP, referente a P = Professora + M = Modelo + P = Proinfância.

Adotou-se para a análise dos dados obtidos a Análise Textual Discursiva (ATD), pois essa técnica visa interpretar os dados de forma subjetiva e crítica. Ou seja, na ATD as realidades investigadas não são dadas prontas para serem descritas e interpretadas. São incertas e instáveis mostrando que “ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade” (Moraes, 2004, p. 199).

A ATD é fundamentada na ideia de que o discurso é um construto social que reflete e constrói significados em um determinado contexto. Ela se baseia na premissa de que as palavras não são simplesmente veículos de comunicação, mas carregam consigo representações culturais, ideológicas e sociais que merecem ser exploradas em profundidade.

Moraes e Galiazzi (2006) explicam que a ATD é um processo que envolve a desconstrução e subsequente reconstrução de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos. Este processo resulta em novas compreensões sobre os fenômenos e discursos estudados. O método inclui a identificação e isolamento de declarações dos materiais analisados, a categorização dessas declarações e a produção de textos que integram descrição e interpretação. Esses textos são construídos com base no sistema de categorias desenvolvido.

Diante disso, a ATD é uma ferramenta valiosa para desvendar as complexidades do discurso humano e para revelar as heranças de significado que permeiam as emoções linguísticas. Ao explorar as nuances das mensagens comunicadas e os contextos em que surgem, essa abordagem aborda *insights* profundos e críticos sobre a construção de significado e as relações sociais que moldam nossa compreensão do mundo.

A partir da coleta de dados, seguindo as orientações da ATD, foram criadas categorias para melhor compreensão. Com base nos objetivos específicos e dados coletados, foram elaboradas três categorias de análise relevantes:

1. Análise dos documentos norteadores oficiais (Proinfância-MEC);
2. Descrição das diferenças físicas entre CEIs em Fortaleza;
3. Percepções docentes sobre as implicações da estrutura física para as práticas pedagógicas.

As referidas categorias de análise fornecem uma estrutura metodológica para explorar os aspectos documentais, físicos e perceptivos relacionados aos CEIs em Fortaleza, alinhados aos objetivos específicos da pesquisa.

4. ESPAÇO FÍSICO COMO CURRÍCULO: ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E A DETERMINAÇÃO DOS LUGARES DOS SUJEITOS

A organização dos espaços escolares desempenha um papel crucial na construção das experiências educativas das crianças. Neste capítulo, explora-se como a disposição e estruturação dos ambientes nas instituições de ensino facilitam o fluxo das atividades pedagógicas, bem como influenciam na formação das identidades e nas interações sociais dos alunos. Dialoga-se como a configuração dos espaços físicos pode determinar os lugares de sujeitos, conferindo significados e sentidos aos espaços que ocupam dentro da escola e formam para ocupação em outros lugares sociais (Woodward, 2014).

Nesse sentido, primeiramente, é necessário entender o conceito de sujeito a que nos referimos na pesquisa. O conceito de "sujeito" na Análise do Discurso (AD) se refere ao "sujeito discursivo", distinguindo-o do "sujeito empírico" ou indivíduo concreto. O sujeito discursivo é moldado por aspectos históricos, sociais e ideológicos, e não deve ser confundido com a ideia de um sujeito autônomo que controla plenamente o que diz. Ao contrário, ele é constituído pelo "esquecimento", ou seja, pela ilusão de que é o dono de suas palavras e do sentido que elas carregam, quando, na verdade, essas palavras e sentidos são determinadas pela história e pela língua (Santos; Silva, 2014).

Segundo Pêcheux (1975), o sujeito se inscreve em uma Formação Discursiva (FD) através da "Forma-Sujeito" (Pêcheux, 1975, p. 167), que é o conjunto de saberes institucionalizados dessa FD. Isso significa que o sujeito opera dentro de um campo de saberes preestabelecidos, os quais moldam o que pode ser dito e pensado dentro daquele discurso específico. Por exemplo, alguém interpelado pela Formação Discursiva da Igreja Católica terá suas opiniões e discursos moldados por essa FD, refletindo o conjunto de crenças e saberes legitimados por ela (Santos; Silva, 2014).

Portanto, o sujeito discursivo não é um agente livre e independente, mas um produto das relações discursivas e sociais que o constituem. O Lugar Social e o Lugar Discursivo são mutuamente constitutivos, com o sujeito sempre falando de um determinado Lugar Social que influencia e é influenciado pelo seu discurso, como apontado por Grigoletto (2008).

Nesse sentido, ainda se aborda aqui, a posição de sujeito. Santos e Silva (2014) explicam que para compreensão da ideia de posição-sujeito é preciso conhecer os conceitos de Lugar Social e Lugar Discursivo. Os autores esclarecem que o Lugar Social é a posição que uma pessoa ocupa na sociedade baseando-se em aspectos como classe social, profissão, etnia,

gênero, etc. Logo, isso determina como essa pessoa é vista e reconhecida pelos outros. Já o Lugar Discursivo tem a ver com o papel que essa pessoa desempenha em um contexto de comunicação específico, isto é, o lugar que ela assume quando fala ou escreve, influenciada pelos valores, normas e ideologias que permeiam aquele discurso (Santos; Silva, 2014).

Nesse contexto, tem-se o sujeito enunciador, que é aquele que enuncia um discurso; e o sujeito do saber, que é o que detém o conhecimento de uma determinada área do saber. A posição-sujeito envolve a relação entre quem enuncia um discurso e o conhecimento específico de uma área (Pêcheux, 1988). Esse conceito enfatiza que os sujeitos estão sempre situados em posições específicas dentro de um campo discursivo, influenciando e sendo influenciados pelos discursos que os cercam. A posição-sujeito determina como os indivíduos percebem e interagem com o mundo ao seu redor, incluindo o ambiente físico.

Com base nessa compreensão, pode-se avançar para a discussão proposta por Silva (1999). Esse autor argumenta que o currículo não é apenas uma lista de conteúdos a serem ensinados, mas um instrumento de poder que influencia a formação das identidades dos alunos. O currículo oculto, que inclui as normas, valores e crenças implícitas transmitidas através do ambiente escolar, desempenha um papel crucial nesse processo. Silva (1999) destaca que o currículo envolve saber, poder e identidade, sugerindo que o espaço físico escolar, como parte do currículo, é um campo onde relações de poder são estabelecidas e identidades são moldadas.

Woodward (2014), explora como a identidade é construída através de processos de representação e interação com o ambiente. Ela argumenta que a identidade não é fixa, mas constantemente negociada e construída através das interações sociais e o contexto físico no qual essas interações ocorrem. Assim, o espaço físico da escola não é neutro, mas um componente ativo na construção das identidades dos sujeitos, oferecendo simbolismos e significados que influenciam a experiência educacional.

Nesse sentido, Silva (1999), discute a ideia do espaço físico como um elemento integral do currículo escolar. Ele argumenta que o espaço físico não é neutro; ao contrário, ele desempenha um papel fundamental na formação das práticas educativas e na construção das identidades dos sujeitos. O ambiente escolar, incluindo a disposição das salas de aula, os móveis, as cores e os materiais disponíveis, exerce influência direta sobre como o conhecimento é produzido e disseminado.

Silva (1999) sugere que o espaço físico pode ser entendido como uma extensão do currículo formal, pois ele comunica normas, valores e expectativas sobre como os sujeitos devem se comportar e interagir. A organização espacial pode promover ou limitar interações

sociais, reforçar hierarquias e moldar experiências educacionais. Assim, o espaço físico contribui para a produção de significados e práticas pedagógicas, atuando como um agente ativo no processo de formação dos estudantes.

Portanto, ao considerar o espaço físico como parte do currículo, reconhecemos que ele vai além da simples organização física das salas de aula e corredores. Ele envolve a maneira como o espaço comunica normas e valores, como facilita ou impede determinadas interações e como contribui para a construção das identidades dos alunos. Esta perspectiva crítica permite entender o ambiente escolar como um agente educativo, imbuído de significados que afetam profundamente a experiência de ensino e aprendizagem.

De acordo com o Plano Nacional de Educação, a infraestrutura física das escolas deve possuir condições para desenvolver seus objetivos de forma adequada, contemplando-se desde sua construção física com as adaptações necessárias para as pessoas portadoras de necessidades especiais, até para a realização de atividades artísticas, culturais, esportivas, recreativas e com a devida adequação de equipamentos (Brasil, 2001).

A construção de uma unidade de Educação Infantil necessita ter um planejamento que envolva a análise de características ambientais, assim como um projeto arquitetônico e um detalhamento com especificações de materiais e acabamentos para que a escola esteja inserida dentro de padrões de escolas inclusivas que possam promover a autonomia e segurança dos alunos, possuindo infraestrutura adequada para poder atender a toda necessidade específica das crianças, independentemente de deficiências (Souza, 2013).

De acordo com Amorim (2014) o espaço escolar na Educação Infantil tem um significado muito relevante para a aprendizagem das crianças, pois é um lugar de desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações que proporcionam desafios às crianças pelo fato dela passar grande parte do seu dia dentro das dependências escolares, tornando-se um espaço de convivência e de formação humana, construindo assim, seu modo de agir e de pensar. Dessa forma,

A permanência de crianças em escolas de Educação Infantil, mais especificamente nas creches é longa, ocupa grande parte do dia, em geral dois turnos. Neste caso, é necessário que o espaço onde a criança permaneça seja acolhedor e possa contribuir para o seu desenvolvimento integral. A estrutura física do espaço em que é oferecido o ensino infantil tem relevância diante do desenvolvimento da criança, devendo ser confortável, agradável e acolhedor, permitindo que além de facilitar os relacionamentos, também permita à criança desenvolver suas aptidões de acordo com a faixa etária na qual está inserida (Amorim, 2014, p. 12).

De acordo com a RCNEI (Referência Curricular Nacional da Educação Infantil), as crianças que utilizam creches, na faixa etária de zero a um ano de idade, precisam de um espaço

que esteja preparado para elas, para que possam engatinhar livremente e começar a dar seus primeiros passos, brincar e interagir com as outras e dormir. O espaço na creche, deve, então, propiciar condições que ajudem em seu desenvolvimento e na aprendizagem, sendo versátil e permeável, para que possa passar pelas modificações propostas pelas crianças e pelos professores, de acordo com a faixa etária das mesmas (Brasil, 1998).

Em síntese, a organização dos espaços escolares vai além da simples disposição física; ela é intrinsecamente ligada à constituição dos sujeitos dentro do ambiente educativo. A configuração espacial atua como um mediador nas relações de poder e no processo de construção identitária, influenciando as interações sociais e a experiência de ensino-aprendizagem. Reconhecer essa relação permite que o ambiente escolar seja visto como um agente ativo na educação, responsável por moldar os sujeitos e determinar os lugares que eles ocupam, tanto dentro da escola quanto na sociedade. Assim, a estrutura física da escola não é apenas um cenário, mas um componente essencial na formação das subjetividades e no desenvolvimento integral das crianças.

5 DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA

O presente capítulo apresenta uma análise detalhada dos resultados obtidos por meio de instrumentos de coleta de dados, especificamente observação e entrevista semiestruturada, aplicados em dois CEIs da rede municipal de Fortaleza-CE. Um desses centros foi construído conforme o modelo estabelecido pelo Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, conhecido como Proinfância - MEC. O foco desta pesquisa está na compreensão das implicações da estrutura física desses centros para as organizações curriculares adotadas por cada instituição.

A análise se desenvolve em três categorias principais. Primeiramente, é explorada a conformidade dos CEIs com as recomendações e diretrizes estabelecidas nos vários documentos norteadores oficiais e nas orientações do Proinfância-MEC. Este aspecto envolve observações sobre as dimensões dos espaços, requisitos de segurança, acessibilidade, conforto ambiental, entre outros critérios fundamentais para a efetivação de um ambiente educacional adequado.

Em seguida, são descritas as diferenças físicas entre dois CEIs em Fortaleza, um construído segundo os padrões do Proinfância-MEC (CEI Nosso Cantinho) e outro construído com base no padrão tradicional de creches (CEI Abelhinha). Esta análise compara e contrasta as características desses centros, abrangendo aspectos como dimensões dos espaços, acessibilidade, segurança e áreas de recreação, proporcionando uma visão abrangente das diferenças físicas entre ambos os modelos.

Por fim, são apresentadas as percepções dos docentes sobre as implicações da estrutura física dos CEIs para suas práticas docentes. Isso inclui a investigação sobre como a configuração física dos espaços influencia a metodologia de ensino adotada, as condições de trabalho dos professores e a percepção sobre a adequação dos recursos físicos disponíveis para as atividades educacionais.

Este capítulo contribui para uma compreensão mais profunda do impacto que a infraestrutura física pode ter na qualidade do ensino oferecido em unidades de Educação Infantil, além de oferecer compreensões relevantes para o planejamento e desenvolvimento de políticas educacionais que visem melhorar as condições de aprendizado e trabalho nesses ambientes específicos.

5.1 Políticas públicas sobre construção e organização das unidades de Educação Infantil

Na década de 1980, à medida que o Brasil avançava em direção à redemocratização, ocorreram mudanças profundas no cenário político, social e cultural que, também, impactaram a Educação Infantil. Essas modificações não foram no sentido de reinventar a Educação Infantil, mas sim, de atribuir-lhe um novo significado: a inseparabilidade entre cuidar e educar. Esse enfoque, gradualmente, afastou concepções que viam a criança apenas como beneficiária de uma rede assistencialista destinada a suprir suas carências (Silva; Nascimento, 2021).

A partir daí um arcabouço legal começou a ser construído, impulsionado por pressões de entidades da sociedade civil e movimentos organizados. Esse arcabouço ofereceu suporte essencial, tanto em termos materiais quanto humanos, à educação das crianças pequenas que, agora, eram reconhecidas como sujeitos de direitos. Um desses direitos é o de receber educação de qualidade, tanto nas creches quanto nas pré-escolas. Nesta esteira, serão apresentados a seguir, os documentos oficiais publicados pelo MEC com abrangência nacional, que se referem à questão dos espaços físicos e suas organizações nas instituições de Educação Infantil.

O primeiro documento que se deve mencionar é a LDBEN (Lei 9.394/96). Essa Lei é importante, pois regulamenta o sistema educacional brasileiro da Educação Infantil ao Ensino Superior. Em seu título VII, ela destaca que tem como uma de suas funções, gerenciar os recursos financeiros para construção, manutenção e conservação das estruturas físicas destinadas à Educação Infantil (Brasil, 1996).

O próximo documento é o RCNEI (1998) que faz uma breve menção à organização dos espaços físicos da Educação Infantil. Ele diz que essa organização espacial e os materiais disponíveis são elementos essenciais para a prática educativa com as crianças pequenas. Isso requer que, para cada atividade desenvolvida com os pequenos, seja planejada a melhor maneira de arranjar os móveis na sala, além de acrescentar materiais específicos para criar novos ambientes conforme os projetos em andamento (Brasil, 1998). Em seus três volumes, o RCNEI (1998) relaciona a organização dos espaços com os diferentes eixos que norteiam o trabalho pedagógico na Educação Infantil e com as várias linguagens do conhecimento: Matemática, Artes visuais, Música, Movimento, Natureza e Sociedade e Linguagem Oral e Escrita. Ressalta, também, a necessidade de construção de ambientes que sejam voltados para os projetos em curso.

O terceiro documento, em ordem cronológica, são as Diretrizes Operacionais para Educação Infantil (Brasil, 2000). Ele trata dos espaços físicos e do uso de recursos materiais para Educação Infantil em seu quarto aspecto normativo, enfatizando a relevância da coerência

entre os espaços (internos e externos) e os recursos materiais com o projeto pedagógico da instituição. Assim, o documento visa suprir as demandas das crianças em variadas faixas etárias, no que concerne a um ambiente que proporcione bem-estar, proteção, ventilação, luz, controle de temperatura, limpeza, móveis e brinquedos de dimensões apropriadas e em número adequado, bem como áreas específicas para movimentação e atividades ao ar livre, além do processo educativo (Brasil, 2000).

Nesse contexto, tem-se, também, o Plano Nacional de Educação (2001) com duração de dez anos. Esse documento estabeleceu em sua meta II, o prazo de um ano para elaboração de padrões de infraestrutura mínimos para instituições públicas e particulares de Educação Infantil. Esses padrões deveriam respeitar as diversas culturas regionais e as especificidades das crianças especiais, bem como levar em conta as características das variadas faixas etárias atendidas, no que concerne às demandas de: ventilação, iluminação, insolação, água potável, rede elétrica, preparo da alimentação e instalações sanitárias. Além disso, deve considerar espaços internos e externos para a realização das mais variadas atividades como brincadeiras, movimentos, expressões, descanso. Na meta III, estabeleceu-se que no ano seguinte, somente instituições de Educação Infantil que atendessem aos padrões de infraestrutura estabelecidos seriam autorizadas para construção e funcionamento (Brasil, 2001). Todavia, a meta V alterou a meta III, dando o prazo de cinco anos para adaptação de todos os prédios de Educação Infantil, conforme os padrões mínimos de estrutura física instituídos (Brasil, 2001).

O quinto documento é a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação (Brasil, 2006a). Ele apresenta objetivos, diretrizes, metas e estratégias dessa Política Nacional, contudo, somente um objetivo fala sobre o espaço: “garantir espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de Educação Infantil, considerando as necessidades educacionais especiais e a diversidade cultural” (Brasil, 2006a, p. 19). Esse objetivo deve ser garantido cumprindo-se três metas, que são as mesmas estabelecidas no documento anterior, o Plano Nacional (2001). Portanto, esse documento não trouxe novidades no que diz respeito aos espaços físicos.

Somente em 2006 foram elaborados, pelo governo federal, os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006b), política pública que veio, de fato, tratar, especificamente, sobre a infraestrutura dos espaços físicos das creches e pré-escolas. Esse documento destaca o papel crucial dos educadores na organização dos espaços, sendo sua responsabilidade observar cuidadosamente as interações, comportamentos, gestos, brincadeiras e relações das crianças tanto entre si quanto com os adultos. As necessidades e

interesses manifestados pelos pequenos devem servir como guias para o planejamento dos docentes. O documento também sublinha a utilização do termo "espaços" no plural, com o objetivo de enfatizar os diversos ambientes da escola, internos e externos, e as inúmeras possibilidades que esses locais, quando organizados pedagogicamente e direcionados para as especificidades das crianças de 0 a 5 anos, podem oferecer para seu desenvolvimento (Brasil, 2006b).

Esses Parâmetros enfatizam a relevância de se construir os centros educativos pautados nos princípios da sustentabilidade, segurança, acessibilidade e conforto para as crianças e destacam uma perspectiva democrática, incluindo pais e comunidade no processo de elaboração do projeto de construção e reformas do espaço educativo. O documento, ainda, contempla a criação de áreas de lazer e convivência que devem servir como locais para promover interações tanto entre as crianças quanto entre elas e os adultos. Enfatiza que esses ambientes devem proporcionar o contato das crianças com a natureza (como plantas, grama, flores, terra, areia, água) e com áreas pavimentadas. Indica a necessidade de haver tanto espaços ao ar livre quanto cobertos, permitindo brincadeiras e o desenvolvimento psicomotor com segurança em dias chuvosos. Quanto aos equipamentos de recreação fixos, destaca que devem ser mantidos em boas condições e seguir as normas de segurança do fabricante, evitando, assim, acidentes.

No item sobre ambientação, ele trata de dimensionamento, configuração e aparência, sugerindo que móveis e equipamentos (como estantes, cadeiras, mesas e materiais educacionais) sejam acessíveis e fáceis de mover pelas crianças, tornando os ambientes mais interativos. Outro ponto destacado refere-se à arquitetura da escola: piso antiderrapante para os banheiros e que os equipamentos estejam ao alcance das crianças e tenham bordas arredondadas; quanto às janelas, sugere-se que proporcionem ventilação e iluminação, além de serem acessíveis, favorecendo, assim, o aprendizado de conceitos como: dentro, fora, longe, perto, entrar e sair, entre outros. A instituição deve ter um refeitório onde os alimentos sejam preparados e servidos em áreas separadas, com condições de higiene e segurança adequadas (Brasil, 2006b).

O subitem acessos e percursos traz a questão da acessibilidade, determinando que se evite todo e qualquer obstáculo que dificulte o acesso de pessoas com necessidades especiais. A entrada da instituição deve ser acolhedora e convidativa, sendo capaz de congrega pais, crianças e professoras, a fim de aproximar a comunidade da unidade de Educação Infantil (Brasil, 2006b). Os corredores também devem entrar na dinâmica da instituição, visto que

podem se transformar em espaço pedagógico, de repouso e de interação social entre os sujeitos que frequentam a escola.

O sétimo documento se chama Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (Brasil, 2009a). Ele traz indicadores significativos para a organização dos espaços nas unidades de Educação Infantil. Dentre esses indicadores, ele destaca o direito à brincadeira e, com isso, é necessário que as instituições tragam um espaço externo amplo que proporcione a vivência de diversos movimentos como correr, rolar, pular, subir e descer, bem como, ter contato com elementos da natureza como água, grama, argila, terra, sol...). O documento também traz como indicador o contato com brinquedos diversificados e a flexibilidade da rotina, possibilitando que as crianças brinquem espontaneamente e façam escolhas de acordo com seus interesses (Brasil, 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009b) precisam ser mencionadas. É um documento mandatório e, de acordo com ele, os projetos pedagógicos das instituições são essenciais para organização dos espaços/ambientes que devem se pautar nas demandas das crianças, proporcionando movimentos, interações com os pares e segurança, integrando o cuidar e o educar. Desse modo, os materiais, os tempos e os espaços, sendo organizados pelos professores, pedagogicamente, se tornam ambientes educacionais para todas as crianças da instituição, numa perspectiva inclusiva (Brasil, 2009).

O nono documento que será apresentado é chamado Brinquedos e Brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica (2012). O MEC, em parceria com a UNICEF, elaborou esse documento para tratar da padronização dos materiais pedagógicos e mobiliários adequados ao funcionamento dos centros de Educação Infantil. Pautando-se nessas diretrizes, o Proinfância traz em suas plantas ambientes fundamentais para o desenvolvimento das crianças como salas de aula, espaço multiuso, fraldário, sanitários para meninos e meninas, parque, recreio coberto, refeitório e outros espaços para diferentes usos, incluindo os ambientes administrativos e de serviços gerais (Brasil, 2012).

Importante citar, também, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). Ele traz em sua meta I, a universalização da Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos até 2016 e a ampliação da oferta da Educação Infantil, atendendo, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até 2024. Entretanto, o documento não oferece esclarecimentos sobre as estratégias que seriam usadas para alcançar essa meta.

Por último, devem-se citar os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2018b), documento que veio para atualizar os Parâmetros Nacionais de Qualidade para

Educação Infantil - Volumes 1 e 2 (2006) e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil - Volumes 1 e 2 (2006). Esse documento, além de trazer orientações presentes nos quatro volumes acima citados, se pauta nas inovações da legislação até 2018 e em atualizações das referências de qualidade para Educação Infantil. Esses Parâmetros estão organizados em áreas focais, sendo que a área focal 7 trata dos espaços, materiais e mobiliários e a área focal 8 fala sobre a infraestrutura das creches e pré-escolas.

Antes de terminar essa seção, se faz necessário pontuar os documentos da Prefeitura de Fortaleza que falam sobre a infraestrutura dos CEIs. O primeiro é o Plano Municipal de Educação (PME) de Fortaleza 2015-2025 (Fortaleza, 2015). Esse documento mostra importantes dados quantitativos sobre a educação de Fortaleza e, também, traz diagnósticos, perspectivas e objetivos sobre os diferentes níveis de ensino deste município. No que concerne à estrutura física para Educação Infantil, o documento se pauta na seguinte diretriz:

Garantia de estrutura física e de material adequados aos padrões básicos de funcionamento da Educação Infantil, atendendo aos parâmetros nacionais de qualidade para essa etapa da educação, sendo assegurada, de acordo com os princípios da gestão democrática, a participação dos professores e coordenadores, na escolha desses materiais (Fortaleza, 2015, p. 31).

Prosseguindo em seu texto, o PME traz como primeira meta: “universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola, para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo 50% das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.”

Para atingir tal meta, as seguintes estratégias foram traçadas:

- Ampliar a oferta de vagas na Educação Infantil na rede municipal, de modo a garantir que, ao final da vigência deste PME, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à Educação Infantil das crianças de até três anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo.
 - Carrear recursos financeiros junto à União e ao Estado e garantir a aplicação na construção, reforma ou ampliação de creches e pré-escolas de forma a realizar as matrículas necessárias, assegurando as condições previstas e estabelecidas nos documentos oficiais, garantindo o cumprimento desta meta.
 - Destinar no orçamento anual da Prefeitura Municipal de Fortaleza recursos financeiros para construção, reforma, ampliação e manutenção das Instituições Públicas Municipais que atendam à Educação Infantil com padrões básicos de acordo com os parâmetros de qualidade e infraestrutura da legislação vigente para a Educação Infantil.
- [...]
- Remanejar crianças atendidas em Instituições que não atendam aos padrões básicos de qualidade, para espaços adequados ao desenvolvimento integral das crianças desta etapa da educação.

- Ampliar o valor dos recursos financeiros do Programa de Manutenção e Desenvolvimento da Educação (PMDE), destinados às Instituições Municipais de Educação Infantil que integram o Sistema Municipal de Ensino.
[...]
- Respeitar as normas de acessibilidade nos projetos de construção e reestruturação de escolas, bem como na aquisição de equipamentos.
[...]
- Realizar acompanhamento sistemático do processo de construção e reestruturação de instituições de Educação Infantil, com vistas ao atendimento à demanda e aos padrões de qualidade estabelecidos no âmbito nacional.
- Dotar permanentemente as creches e pré-escolas, inclusive aquelas que funcionam em escolas que atendam as diferentes etapas da educação, de material pedagógico de qualidade (livros de literatura infantil, brinquedos, playground, entre outros), adequado às diferentes faixas etárias, em quantidade proporcional ao número de crianças atendidas, para garantir a qualidade do atendimento educacional da população desta etapa da educação.

Outro documento municipal relevante é o Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI). Seguindo uma orientação nacional, esse município

implementou o Plano Municipal pela Primeira Infância, regulamentado pela Lei nº 10.221, de 13 de junho de 2014. Em consonância com o movimento nacional, e por meio de cooperação técnica da Fundação Bernard Van Leer e Instituto da Infância (IFAN), a Prefeitura de Fortaleza organizou o realinhamento e a atualização do Plano Municipal pela Primeira Infância (Fortaleza, 2022, p. 9).

Esse documento é político e técnico, focando nos primeiros seis anos da criança e busca assegurar os seus direitos, levando em conta as especificidades da infância com a prioridade atribuída pela Constituição Federal (Art. 227). A ideia é que este, assim como o Plano Nacional pela Primeira Infância, oriente “decisões políticas, investimentos e ações de proteção e de promoção dos direitos das crianças na Primeira Infância” (Fortaleza, 2022, p. 9). Por isso, em seu texto, apresenta algumas ações que são pautadas nas metas do PME, como “ampliar o atendimento educacional na educação infantil” (Fortaleza, 2022, p. 118).

Diante do que foi apresentado, destaca-se a discrepância entre o que é legislado e o que é vivenciado no Brasil, tanto em nível nacional quanto em nível municipal. Vê-se que o país tem inúmeras leis que são consideradas avançadas mundialmente, mas que, na prática, não acontecem conforme as suas descrições. Objetivos e metas estão sendo traçados há anos, contudo a padronização das infraestruturas das creches e pré-escolas só começou a acontecer após a criação do Proinfância em 2007 (Sodré; Santana, 2018). Ainda assim, o município de Fortaleza conta com unidades de Educação Infantil totalmente fora dos padrões de qualidade preconizados nacionalmente, como um dos CEIs investigados nesta dissertação.

5.2. Compreendendo o Proinfância-MEC

Nesse ínterim, surge o Proinfância, um programa que visa atender a diversas demandas. Ele não apenas se preocupa com o bem-estar das crianças, mas também, com a qualidade profissional dos envolvidos na educação básica brasileira, já que esses aspectos não podem ser dissociados quando se trata de uma educação de qualidade (Silva; Nascimento, 2021).

Como já exposto anteriormente, o Proinfância é um programa do governo federal, elaborado em 2007, pelo Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) para suprir necessidades urgentes de infraestrutura escolar nos municípios e Distrito Federal, por meio de suporte financeiro aos locais registrados neste programa. Ele foi criado em 24 de abril do referido ano, através da Resolução 06 do Conselho Deliberativo do FNDE,

[...] Considerando a necessidade de promover ações supletivas e redistributivas, para a correção progressiva das disparidades de acesso e de garantia do padrão mínimo de qualidade de ensino;

Considerando o firme propósito do governo de proporcionar à sociedade a melhoria da infra-estrutura da rede física escolar de Educação Infantil;

Considerando que a necessidade de construção de creches e escolas de Educação Infantil é uma realidade em muitos municípios e, considerando a necessidade de reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede física escolar de Educação Infantil para ajustá-las às condições ideais de ensino-aprendizagem (Brasil, 2007, p. 1).

Diante disso, conforme o Artigo 1º, os recursos financeiros do Programa “serão destinados à cobertura de despesa de investimentos em construção, reforma, equipamentos e mobiliários para creches e escolas públicas das redes municipais e do Distrito Federal” (Brasil, 2007, p.1). Ressalta-se, também, que os municípios participantes recebem suporte técnico e pedagógico, reconhecendo que a qualidade da Educação Infantil não depende somente de instalações físicas (Costa, 2015).

A Resolução que criou o Proinfância é composta por dois anexos que trazem critérios para seleção dos municípios. O anexo I traz os “critérios de agrupamento e classificação dos municípios interessados na adesão ao programa” e o anexo II é o “manual de orientações técnicas com especificações para execução da obra” (Costa, 2015, p. 100).

No anexo I, dentre os critérios para os municípios, são considerados aspectos referentes à população, aspectos educacionais e de vulnerabilidade social de cada um. São exigidas, também, condições mínimas para que a proposta seja aprovada como:

[...] disponibilidade do terreno com viabilidade técnica e legal por parte do órgão interessado, projetos-padrão (nomeados Tipo A, B ou C, 1 e 2) cujos parâmetros técnicos para a implantação em terrenos são predefinidos pela autarquia, em consonância com as diretrizes da Secretaria de Educação Básica do MEC, além de orientações técnicas com especificações para execução da obra. A partir de então, ocorre o acompanhamento de toda execução do programa no município (Oliveira et al., 2024, p. 4).

O manual contido no anexo II apresenta detalhes para a construção da edificação escolar, incluindo especificações de materiais, medidas e até sugestões de mobiliários que podem ser comprados com os recursos destinados ao município que aderiu ao Programa. O documento traz informações precisas sobre cada aspecto da obra e

[...] padrões construtivos mínimos, tais quais: qualidade da obra, segurança, salubridade, conforto ambiental, durabilidade, custos, manutenção, acessibilidade, pé direito, cobertura, forros, esquadrias, ferragens, revestimento, divisórias, pisos, alvenaria, instalações elétricas, hidráulicas e sanitárias, quadros, relação de equipamentos e mobiliários, dentre outras descrições (Carvalho, 2019, p. 62).

Além disso, são apresentados dois padrões de projeto arquitetônico pelo FNDE/MEC (tipos B ou C), além da opção de financiar um projeto autoral do próprio município (tipo A). Cada projeto é acompanhado por um memorial descritivo que lista os elementos essenciais do projeto e suas respectivas etapas de execução (Costa, 2015). Os modelos, conhecidos como Tipo B e Tipo C, têm algumas diferenças essenciais. Eles se distinguem, principalmente, pelo tamanho e pela capacidade de atendimento: o Tipo B tem a capacidade de atender 112 crianças em período integral ou 224 em dois turnos. É um pouco mais amplo; o Tipo C é mais compacto. Ele consegue atender 60 alunos em período integral ou 120 em dois turnos (Carvalho, 2019).

Esses foram os primeiros modelos arquitetônicos oferecidos pelo Programa, contudo, ao longo dos anos, mudanças foram implementadas, a fim de melhorar a execução do Proinfância. Uma das principais se refere à utilização de Metodologias Inovadoras (MI) de construção (Carvalho, 2019). A ideia por trás do uso de MI no programa Proinfância é atender a três premissas fundamentais durante o processo de implantação e expansão: 1. O custo da construção: as metodologias devem garantir que o custo da construção seja compatível com o preço de referência estabelecido pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Ou seja, busca-se construir de forma eficiente e econômica; 2. O tempo de execução reduzido: o objetivo é acelerar o processo de construção. Isso envolve utilizar licitações e contratações mais eficientes e transparentes.

Além disso, a metodologia adotada deve ser ágil e limpa, ou seja, sem desperdícios e com menos impacto ambiental; 3. A qualidade da construção: aqui, entra a industrialização da

construção. Recursos modernos e técnicas avançadas são utilizados para garantir a qualidade do edifício. Além disso, a metodologia permite medir o desempenho do prédio conforme os requisitos estabelecidos pela norma NBR 15575 (Brasil, 2013). Em resumo, essas metodologias buscam construir mais rápido, com qualidade e dentro do orçamento, tornando o processo mais eficiente e transparente.

Carvalho (2019) registra que novas reformulações foram disponibilizadas a partir de 2015. Os projetos arquitetônicos Tipo 1 e Tipo 2 substituíram os Tipos B e C. O Tipo 1 tem espaço para até 376 crianças quando operado em dois turnos (manhã e tarde), ou 188 crianças se for usado em período integral. Ou seja, é maior e pode acomodar mais crianças. O Tipo 2 é um pouco menor. Ele pode atender até 188 crianças nos dois turnos ou 94 crianças em período integral. A principal diferença entre os Tipos 1 e 2 em relação aos Tipos B e C está no tamanho da área construída e na capacidade de atendimento. Os Tipos 1 e 2 são mais espaçosos e podem receber mais crianças, enquanto os Tipos B e C são projetados de forma diferente e têm capacidades menores (Carvalho, 2019).

Por meio das figuras 1 e 2 abaixo, é possível visualizar os dois projetos em perspectiva frontal:

Figura 1: Projeto Proinfância - Creche Pré-escola Tipo 1



Fonte: Fundo Nacional de Educação. Revisão 2024 – R03. Disponível em: Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/proinfancia/projetos-arquiteticos-para-construcao/projeto-tipo-1>. Acesso em: 14 jul. 2024.

Figura 2: Projeto Proinfância - Creche Pré-escola Tipo 2



Fonte: Fundo Nacional de Educação. Revisão 2017 – R02. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/area-informacao/acoes-e-programas/programas/proinfancia/projetos-arquiteticos-para-construcao/projeto-tipo-2>. Acesso em: 14 jul. 2024.

Além das informações e diretrizes relacionadas à construção, tanto o FNDE/MEC quanto o COEDI/MEC oferecem orientações e recursos específicos para aquisição de móveis e equipamentos certificados, especialmente adaptados às necessidades da Educação Infantil. Ou seja, eles não se limitam apenas à infraestrutura física, mas também, se preocupam com o ambiente e os materiais que contribuem para o desenvolvimento das crianças. No anexo II da Resolução 06/2007 estão descritos os mobiliários que os municípios podem adquirir com recursos do Proinfância (Costa, 2015).

Donati (2021) ressalta que, quando se trata da aquisição de mobiliário e equipamentos para creches e pré-escolas construídas com recursos do Proinfância, é fundamental seguir as especificações técnicas e os quantitativos estabelecidos pelo FNDE. O Manual de Orientações Técnicas – Volume 07: Mobiliário e Equipamento Escolar – Educação Infantil detalha os produtos recomendados nas plantas de layout de cada escola (Brasil, 2007). A compra desses itens deve aderir às informações presentes neste manual. Uma vez que os equipamentos são adquiridos e devidamente instalados, os recursos correspondentes serão liberados mediante a comprovação da execução da obra no módulo de monitoramento de obras SIMEC (Donati, 2021).

Segundo o referido manual, o dimensionamento do mobiliário deve ser considerado, pois está relacionado à segurança, saúde e bem-estar das crianças, bem como dos usuários e manipuladores. A ergonomia entra em cena, referindo-se à usabilidade dos produtos e à relação

deles com o usuário, visando proporcionar maior conforto. Por outro lado, a tradição abrange aspectos culturais e hábitos locais que também precisam ser levados em conta (Donati, 2021). No contexto dos móveis infantis, não se pode negar essas diretrizes. Eles podem apresentar componentes de risco, como quinas afiadas, gavetas dispostas em locais perigosos, puxadores pontiagudos e bases instáveis que podem cair sobre a criança.

Portanto, o planejamento não deve se limitar à estrutura física do ambiente escolar. Também é fundamental considerar os produtos e equipamentos que estarão à disposição dos usuários, garantindo segurança e minimizando o esforço físico e mental durante o uso. Além disso, ao projetar produtos ergonomicamente, possibilita-se o uso por pessoas de diferentes culturas, idades, habilidades físicas e mentais, tamanhos corporais, força e mobilidade (Donati, 2021).

Embora os documentos do Proinfância tragam as especificidades dos espaços, dos equipamentos e materiais a serem utilizados na Educação Infantil, é necessário que os diferentes atores envolvidos com essa etapa da educação básica analisem e avaliem seus (des) usos continuamente. Isso porque o ambiente deve proporcionar segurança e proteção a cada criança e as desafiar a desenvolver suas habilidades linguísticas, motoras e sociais. Por isso, é crucial estabelecer práticas que envolvam diálogo entre Secretarias de Educação, gestores e profissionais. Essas conversas devem abordar a qualidade dos espaços e a seleção criteriosa de materiais, mobiliários e brinquedos, considerando sua utilidade e qualidade (Brasil, 2018b).

Contudo, devido à proporção desse programa e, conseqüentemente, sua complexidade, existem alguns entraves, desafios e falhas que precisam ser pontuados. Segundo narra Oliveira *et al.*, (2024), o relatório chamado Transparência Brasil - Projeto Obra Transparente⁴, concluído em 2019, apresenta várias dificuldades do Programa em diferentes fases de execução. Já na fase inicial são verificados terrenos inadequados nas propostas municipais, sem as dimensões exigidas, alguns em disputa judicial, em zonas impróprias para a construção ou até em terrenos sem licença ambiental (Mondo, 2019). Mediante a esses problemas, muitas das obras sequer são iniciadas (Oliveira *et al.*, 2024).

Com relação aos repasses de recursos, os entraves só aumentam. A partir de 2015 os recursos começaram a ser repassados mediante emissão de ordem de serviço. Essa mudança fez com que os repasses ficassem muito atrasados, impedindo que as obras avançassem. O desvio de finalidade no uso dos recursos, também, não foi o ideal, pois, em alguns casos, passou-se a

⁴ “Obra Transparente é um projeto de monitoramento de obras públicas, com objetivo de ampliar a transparência e a accountability na execução de projetos de infraestrutura educacional” (Oliveira et al., 2024, p. 17).

usá-los para cobrir gastos com outras obras, violando várias regras estabelecidas (Oliveira *et al.*, 2024).

Segundo Mondo (2019) na execução do Proinfância também existem vários pontos frágeis, como problemas nas licitações; o projeto básico não segue requisitos legais para licitação da obra; erros nos cronogramas; detecção de empresas licitadas de fachada; dentre outros. Além disso, um relevante desafio é a fiscalização contratual. Embora um servidor deva ser designado para acompanhar a obra, nem sempre isso acontece. As vistorias não seguem uma periodicidade e são ineficientes, ignorando irregularidades nas construções. Notam-se rachaduras nas paredes, serviços mal realizados, peças soltas, pinturas ruins e falhas que colocam em risco as pessoas que utilizarão a instituição (Oliveira *et al.*, 2024).

Na etapa de monitoramento das obras, Mondo (2019) comenta que existe desatualização e inconsistências no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC). Quando os dados são comparados com a realidade, apresentam incoerências, principalmente no que concerne às movimentações bancárias. Por isso, os dados disponíveis no SIMEC não são confiáveis, gerando obstáculos para um controle social efetivo.

O último entrave elencado é a prestação e análise de contas. Nessa fase existem impossibilidades operacionais causadas por falhas na liberação do sistema. Há muitos acordos expirados e prontos para prestar contas que não conseguem resolver pendências por falta de habilitação adequada para operar o sistema, além de omissões nas prestações de contas que frequentemente não cobrem o valor total repassado, dificultando o controle eficiente e eficaz dos gastos públicos (Mondo, 2019).

Apesar dos desafios, é nítido que programas como esses são necessários para a universalização e qualificação da Educação Infantil, entretanto,

[...] é urgente pensarmos no incitamento e na participação democrática e efetiva de todos os atores envolvidos nesse processo, seja entre os entes federados, no envolvimento das secretarias correlacionadas, na participação ativa dos gestores municipais e todos os demais sujeitos envolvidos (Gomes, 2013 apud Oliveira *et al.*, 2024, p. 6).

Para melhor compreensão dos lugares de onde falam os sujeitos dessa pesquisa, a seguir apresentam-se as plantas baixas de cada uma das duas instituições campo, acompanhadas de uma breve descrição dos espaços físicos.

5.3 Descrições dos Centros de Educação Infantil: Modelo Convencional e Modelo Proinfância

Esta seção oferece uma descrição detalhada dos espaços físicos do Modelo Convencional e do Modelo Proinfância, com o objetivo de proporcionar uma base clara e contextualizada para a compreensão das concepções dos docentes que atuam nesses centros, as quais serão exploradas na seção seguinte.

5.3.1 Centro de Educação Infantil - Modelo Convencional

Os CEIs que não seguem o padrão Proinfância são chamados pelos professores e demais funcionários da Rede de Fortaleza de Padrão “Juraci”, em referência a Juraci Vieira de Magalhães (1931-2009). Ele foi prefeito da capital cearense por dois mandatos (1990-1993 e 1997 - 2004) e foi o responsável pela construção da creche analisada na pesquisa, existindo várias outras que seguem esse modelo no município.

Nessa linha, destaca-se o Centro de Educação Infantil “Abelhinha”, da rede municipal de Fortaleza-CE, que reelaborou sua proposta pedagógica (PP) no ano de 2021. Essa proposta traz os dados mais atuais acerca da instituição. A unidade funciona em prédio próprio que foi construído em 2001, mas a creche só passou a funcionar em 2003. A escola atende as crianças do bairro onde está localizada e de mais 5 bairros vizinhos.

O público atendido pelo CEI é de classe média baixa, com inúmeras famílias que são atendidas por programas do governo. Abaixo, seguem outros dados do CEI retirados da sua PP:

Identificação: Centro de Educação Infantil “Abelhinha”.

Atendimento: atende a 126 crianças na faixa etária de 1 a 5 anos.

Horário de Funcionamento da Instituição: Das 7h às 17h, sendo regime parcial das 7h às 11h e das 13h às 17h; regime integral das 7h às 17h.

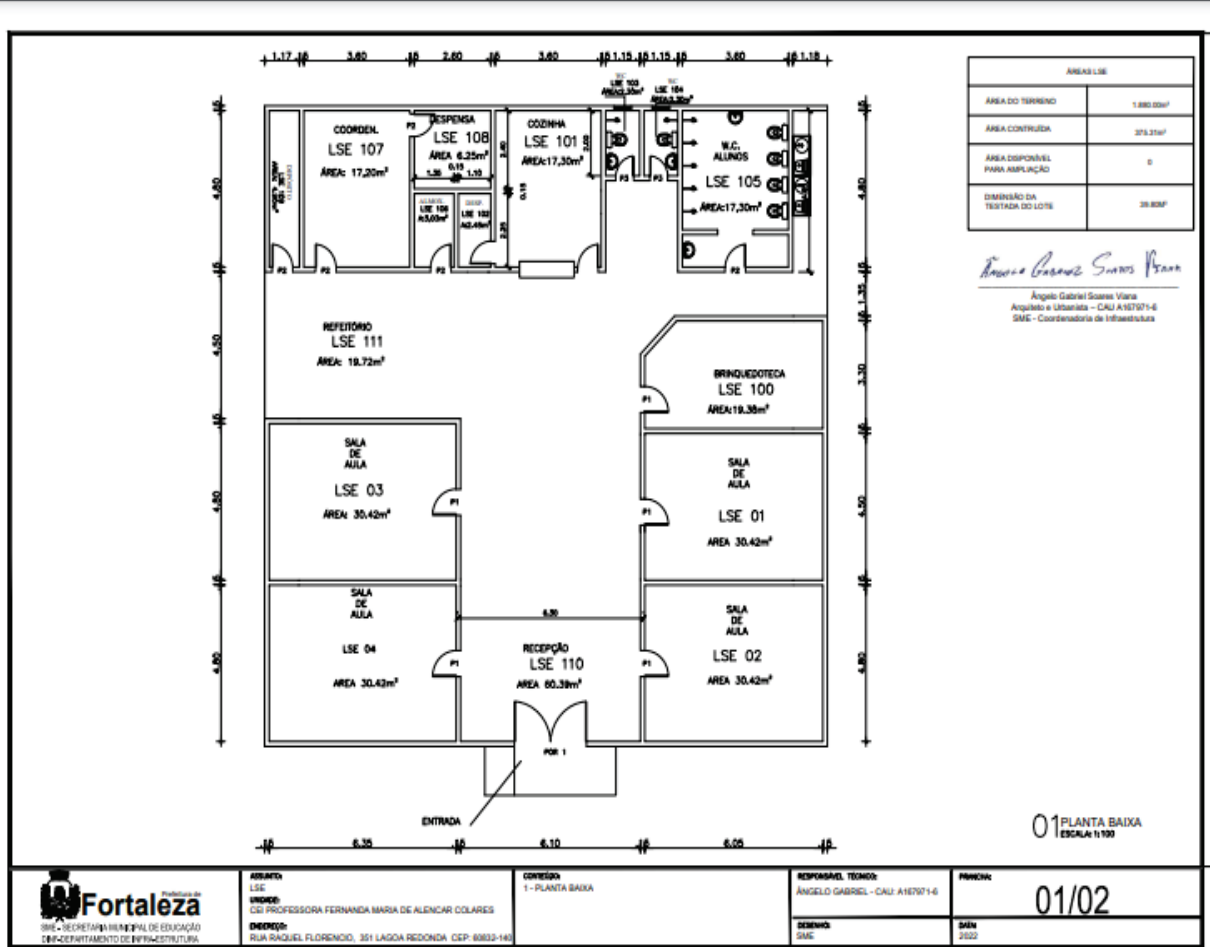
Número de turmas: 5

Regime: integral e parcial.

Nº Total de matrículas: 126 (sendo 16 alunos para o infantil I, 12 alunos para turmas reduzidas e 20 alunos para infantil II, III, IV). Número de funcionários: 01 coordenadora pedagógica, 08 professoras, 04 assistentes da Educação Infantil, 2 manipuladoras de alimentos, 2 serviços gerais, 1 monitor de acesso e 2 vigias noturnos. Com relação à infraestrutura o CEI “Abelhinha” conta com espaço físico amplo, arejado e arborizado.

Para melhor visualização, segue a Figura 1, com a planta baixa da unidade:

Figura 3: Planta Baixa do Centro de Educação Infantil Tradicional



Fonte: Secretária Municipal de Fortaleza – Ceará (2024).

A seguir, são apresentadas imagens da área interna da unidade.

Imagem 1: Fotos do Centro de Educação Infantil Convencional



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Esse espaço físico é distribuído do seguinte modo:

- 05 salas de aula,
- 01 pátio interno coberto,
- 01 parque externo arborizado com playground,
- 02 banheiros destinados para adultos, sendo 01 masculino e 01 feminino,
- 01 despensa,
- 01 almoxarifado,
- 01 cozinha,
- 01 banheiro infantil com 5 vasos sanitários, 5 chuveiros e 02 pias com 02 torneiras,
- 01 sala de coordenação,
- 01 lavanderia,
- 01 refeitório
- 01 depósito de alimentos.

O CEI apresenta acessibilidade destinada para as crianças com necessidades especiais. Em relação aos equipamentos distribuídos pela instituição, segue a lista desses em cada local da escola:

Cozinha: 01 armário, 01 fogões industriais, 02 geladeira, 70 pratos, 70 copos, 70 colheres, 01 freezer, 01 birô, 02 baldes grandes, 01 liquidificador, 01 liquidificador e processador, 01 espremedor de laranja, 01 superzon e 1 gelágua.

Coordenação: 04 birôs, 07 cadeiras, 02 lixeiras de plástico, 02 estantes, 02 armários com 04 gavetas em aço, 01 armário de 2 portas em aço, 01 lixeira inox, 01 notebook com carregador, 01 aparelho DVD, 01 televisão de LED, 01 estabilizador, 01 impressoras.

Despensa: 02 mesas, 01 balança, 01 estante.

Lavanderia: 01 estante e pias.

Refeitório: 4 mesas, 32 cadeiras, 01 bebedouro, 01 quadro branco.

Almoxarifado: 04 estantes, 01 aparelho de som, 09 cadeiras de plástico brancas.

Salas de aula:

Sala 01: 01 birô, 03 mesas, 01 estante, 01 armário, 15 cadeiras pequenas, 01 cadeira grande, 16 colchões, 01 espelho, 01 cesto de lixo, 01 balde grande.

Sala 02: 04 mesas, 18 cadeiras pequenas, 01 cadeira grande, 01 armário, 01 espelho, 01 ventilador, 01 birô, 01 estante, 01 cesto de lixo, 01 balde grande, 20 colchões.

Sala 03: 02 mesas, 08 cadeiras pequenas, 01 cadeira grande, 01 birô, 01 estante, 01 espelho, 01 ventilador, 01 armário com 03 gavetas, 01 cesto de lixo, 12 colchões.

Sala 04: 05 mesas, 01 ventilador, 01 birô, 18 cadeiras pequenas, 01 cadeira grande, 02 estantes, 01 armário, 01 cesto de lixo, 01 balde grande, 06 colchonetes, 01 quadro branco.

Sala 05: 20 mesas, 20 cadeiras pequenas, 01 cadeira grande, 01 birô, 01 estante, 01 armário, 08 colchonetes, 01 ventilador, 01 cesto de lixo, 01 balde grande, 01 quadro branco,.

5.3.2 Centro de Educação Infantil - Modelo Proinfância

O Centro de Educação Infantil “Nosso cantinho” começou a funcionar em 2002 por uma necessidade da comunidade. A sua infraestrutura atual foi terminada em 2019, seguindo o projeto arquitetônico do Proinfância, sendo inaugurada em 2020. O Projeto Político Pedagógico (PPP) dessa escola se pauta nas orientações expressas no documento “Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza - 2020” e em outros que regem essa etapa da educação básica. Para melhor visualização dessa infraestrutura, segue a figura 4 - planta baixa, seguida pelas imagens 2 e 3, com fotos da instituição:

Figura 4: Planta Baixa Centro de Educação Infantil Proinfância – MEC



Fonte: Secretaria Municipal de Fortaleza – Ceará (2024).

Imagem 2: Fotos do Centro de Educação Infantil Proinfância



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Imagem 3: Fotos do Centro de Educação Infantil Proinfância



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

A instituição atende as crianças do bairro onde está localizada e das comunidades vizinhas. Esse bairro é considerado grande, antigo e de periferia e no seu entorno existem sítios, condomínios fechados, casas e um bom crescimento imobiliário e comercial. O público atendido é composto por muitas famílias que não possuem renda fixa e que são atendidas por programas do governo. Abaixo seguem outras informações sobre o CEI, retiradas de seu PPP:

Identificação: Centro de Educação Infantil “Nosso cantinho”.

Atendimento: atende a 96 crianças na faixa etária de 1 a 3 anos.

Horário de Funcionamento da Instituição: Das 7h às 17h

Número de turmas: 5

Regime: integral

Nº Total de matrículas: 96, sendo 01 turma de infantil I (16 crianças), 02 turmas de Infantil II com 20 crianças cada, duas turmas de Infantil III com 20 crianças cada.

Número de funcionários: 1 gestora, 1 coordenadora, 8 professoras, 5 assistentes educacionais, 2 manipuladoras de alimentos, 2 zeladoras, 2 monitores de acesso, 2 porteiros noturnos e 2 agentes escolares.

Com relação à infraestrutura o CEI “Nosso cantinho” é dividido em 2 partes, interna e externa. Na parte interna existem os seguintes locais e equipamentos:

Área de recepção, com bancos de alvenaria, 02 banheiros adultos, 01 secretaria/coordenação ao lado;

Cinco salas de aulas com capacidade de 20 crianças, portas de vidro e solário, sendo todas as salas equipadas com 5 jogos de mesas e cadeiras, 1 armário com divisórias projetado, espelhos, 3 ventiladores, colchonetes e brinquedos; um banheiro infantil para cada duas salas, um banheiro na sala 01 (Infantil I);

Uma sala dos professores equipada com uma mesa redonda com 6 cadeiras, 1 birô com 01 cadeira.

Um pátio coberto com brinquedos plástico tipo playground;

Área de refeitório com três jogos de mesas, 50 cadeiras e um bebedouro;

Cozinha com despensa equipada com um fogão industrial com forno, exaustor, um freezer, uma geladeira, e um depósito de merenda com um ventilador ; Uma copa no lado externo da cozinha.

Dois banheiros (masculino e feminino) para uso dos funcionários;

Uma lavanderia;

Um lactário e uma sala de amamentação;

Um almoxarifado onde são guardados produtos e materiais de limpeza.

Já a área externa possui um amplo espaço livre, organizado no seguinte formato e com os seguintes equipamentos:

Área livre com gramado nos arredores do CEI e garagem ao lado direito, onde as crianças tomam banho de sol e brincam com água, baldinhos, utensílios diversos e brinquedos e que em períodos chuvosos não são utilizados pelas crianças.

Os espaços externos são considerados um terceiro educador nesse CEI. Existe uma grande área livre, com árvores frutíferas, plantas medicinais e muita sombra, além de pássaros, camaleões, saguis e insetos que aparecem ou habitam esse lugar. O lugar é frequentado pelas manhãs, é um espaço externo que oferece diversas possibilidades de garantia dos direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e desenvolvimento da criança.

O CEI traz acessibilidade destinada para as crianças com necessidades especiais. Em relação aos equipamentos distribuídos pela instituição, segue a lista desses em cada local da escola:

Cozinha: 01 armário, 01 fogão industrial, 02 geladeiras, 70 pratos, 70 copos, 70 colheres, 01 freezer, 01 birô, 02 baldes grandes, 01 liquidificador, 01 liquidificador e processador, 01 espremedor de laranja, 01 superzon e 1 geláguia.

Coordenação: 04 birôs, 07 cadeiras, 02 lixeiras de plástico, 02 estantes, 02 armários com 04 gavetas em aço, 01 armário de 2 portas em aço, 01 lixeira inox, 01 notebook com carregador, 01 aparelho DVD, 01 televisão de LED, 01 estabilizador, 01 impressoras.

Dispensa: 02 mesas, 01 balança, 01 estante.

Lavanderia: 01 estante e pias.

Refeitório: 4 mesas, 32 cadeiras, 01 bebedouro, 01 quadro branco.

Almoxarifado: 04 estantes, 01 aparelho de som, 09 cadeiras de plástico brancas.

Salas de aula:

Sala 01: 01 birô, 03 mesas, 01 estante, 01 armário, 15 cadeiras pequenas, 01 cadeira grande, 16 colchões, 01 espelho, 01 cesto de lixo, 01 balde grande.

Sala 02: 04 mesas, 18 cadeiras pequenas, 01 cadeira grande, 01 armário, 01 espelho, 01 ventilador, 01 birô, 01 estante, 01 cesto de lixo, 01 balde grande, 20 colchões.

Sala 03: 02 mesas, 08 cadeiras pequenas, 01 cadeira grande, 01 birô, 01 estante, 01 espelho, 01 ventilador, 01 armário com 03 gavetas, 01 cesto de lixo, 12 colchões.

Sala 04: 05 mesas, 01 ventilador, 01 birô, 18 cadeiras pequenas, 01 cadeira grande, 02 estantes, 01 armário, 01 cesto de lixo, 01 balde grande, 06 colchonetes, 01 quadro branco.

Sala 05: 20 mesas, 20 cadeiras pequenas, 01 cadeira grande, 01 birô, 01 estante, 01 armário, 08 colchonetes, 01 ventilador, 01 cesto de lixo, 01 balde grande, 01 quadro branco, 01 computador kidsmart.

Na cidade de Fortaleza, os CEIs apresentam variações significativas em sua estrutura física, dependendo do modelo adotado. Os CEIs com estrutura convencional, geralmente, são caracterizados por espaços modulares, construídos com materiais comuns como alvenaria e concreto, e frequentemente possuem áreas externas limitadas, muitas vezes não totalmente adaptadas para atividades recreativas e educacionais ao ar livre. Em contraste, os CEIs construídos conforme o padrão Proinfância-MEC destacam-se pela sua concepção mais moderna e funcional. Estes centros são projetados com espaços amplos e bem distribuídos, privilegiando a iluminação natural e a ventilação adequada. Além disso, são observados avanços significativos em termos de acessibilidade, com rampas, corrimões e banheiros adaptados para crianças com necessidades especiais.

As áreas externas nos CEIs Proinfância-MEC são planejadas para oferecer um ambiente seguro e estimulante, com playgrounds equipados, jardins sensoriais e espaços para atividades físicas, proporcionando um ambiente mais propício ao desenvolvimento infantil integral. Essas diferenças físicas entre os modelos convencional e Proinfância-MEC refletem, não apenas, melhorias na infraestrutura, mas também, impactam diretamente nas possibilidades educacionais e no bem-estar das crianças durante sua estadia nos CEIs.

5.4 Percepções docentes sobre as implicações da estrutura física para as práticas pedagógicas

Considerando princípios éticos de pesquisas com seres humanos, para preservar o anonimato dos participantes, foram usados códigos para identificação das narrativas, assim organizados: PMC, que se refere a P = Professora + M = Modelo + C = Convencional e PMP, referente a P = Professora + M = Modelo + P = Proinfância.

As narrativas foram divididas em três subcategorias:

1. Impacto na metodologia de ensino: Investigar como a estrutura física influencia a forma como os professores planejam e conduzem suas aulas e atividades pedagógicas.

2. Condições de trabalho: Explorar como as condições físicas dos centros (iluminação, ventilação, disposição dos espaços) afetam o bem-estar dos professores e sua eficácia no ensino.

3. Opiniões sobre recursos disponíveis: Coletar percepções sobre a adequação dos recursos físicos disponíveis para as atividades educacionais, como mobiliário, materiais didáticos, tecnologia, etc.

Para realizar a análise das falas das professoras, este estudo baseou-se nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018b) e nos conceitos de lugar e posição de sujeito conforme discutidos por Pêcheux (1975), Grigoletto (2008), Santos e Silva (2014), e Woodward (2014). Esses conceitos ajudam a compreender como a estrutura física e as condições dos ambientes escolares influenciam a subjetividade e as práticas pedagógicas dos educadores. Os conceitos de lugar e posição de sujeito, conforme discutidos pelos autores mencionados, são fundamentais para entender como a infraestrutura escolar não é apenas um contexto passivo, mas sim um elemento ativo que molda as práticas e subjetividades dos educadores.

5.5.1. Impacto na metodologia de ensino

Ao ser indagada sobre como a estrutura física da creche em que trabalha, influencia no planejamento e organização das atividades pedagógicas para as crianças, a professora PMC, respondeu:

Influência do espaço físico no planejamento: *"Meu planejamento é totalmente, totalmente... vulnerável a essa estrutura física que nós possuímos aqui. [...] quero imprimir foto de processos das produções das crianças, quero colocar, mas me deparo ou com uma parede da estrutura física totalmente lisa - que nem uma fita vai aderir nessa parede... ou, de um outro lado, eu me deparo com a parede pintada com tipo de tinta, com uma técnica que fura as crianças, [...]."*

Dificuldades no desenvolvimento de atividades: *"Eu quero dar visibilidade às produções das crianças... eu não tenho paredes adequadas, eu não tenho um teto adequado."*

Perda de concentração das crianças: *"Eu me deparo com uma parede, uma parede baixinha, que faz a divisória entre as salas [...]. A falta de atenção é potencializada com essa parede, porque há um trânsito de pessoas indo e vindo a todo momento, famílias que chegam para falar com professoras, com a coordenação pedagógica, outros profissionais que circulam, as próprias outras crianças que circulam, então você não consegue, né, consegue com muito mais trabalho, com muito mais energia e construir um momento, uma experiência que você planejou."*

Desafios com turmas de período integral e parcial: *"Como trabalhar toda a autonomia da criança no momento de banho, se você é só você e a Professora Assistente? E se for uma criança ao banheiro, temos demais para banhar, no mesmo local, sendo que é um banheiro para toda a instituição"*

Implicações pedagógicas: *"Eu quero uma roda de histórias... eu me deparo com uma sala extremamente pequena para comportar uma roda de conversa em que as crianças estejam acolhidas [...]. [...] No momento em que eu vou reorganizar, realocar todos os*

móveis dessa estrutura, dessa sala pequena, eu perco a concentração dessas crianças, o interesse dessas crianças já vai para outras coisas. ” (PMC, 2024).

Na fala da professora, fica evidente como a estrutura física influencia diretamente o planejamento e a condução das atividades pedagógicas. A professora menciona que a infraestrutura inadequada, como as salas pequenas, a falta de materiais adequados e a dificuldade de transformar espaços físicos em ambientes educacionais, prejudica a execução de suas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, vale citar Brasil (2018b), que pontua que as paredes das instituições de Educação Infantil, sempre que possível, devem ser locais de exposição das produções das crianças e essas devem estar em altura acessível ao olhar delas. PMC declara a impossibilidade de expor trabalhos das crianças por não ter uma parede ou um teto que proporciona fixar essas produções na altura da visão dos alunos. Além disso, a professora reclama que os espaços de aprendizagem da escola são repartidos por uma parede baixa, que dá acesso visual e auditivo para outros espaços. Desse modo, as crianças perdem a atenção e a professora precisa se desgastar muito para alcançar os objetivos de suas intervenções.

PMC relata que fomentar a autonomia da criança nesse espaço escolar é difícil. Existe um só banheiro acessível aos pequenos, no qual acontece o banho da turma do integral, ao mesmo tempo que outras crianças entram para fazer suas necessidades. Não somente o espaço é insuficiente para lidar com tantas crianças, mas o quantitativo de profissionais, também. A professora completa, relatando que as salas de aula são pequenas e que quando ela quer fazer algo diferente, precisa reorganizar o mobiliário, perdendo a atenção dos alunos.

Segundo Pêcheux (1975), o discurso está sempre imerso em uma formação discursiva, que, neste caso, é fortemente influenciada pelo espaço físico. A professora, ao narrar suas dificuldades, se posiciona como sujeito dentro dessa formação, revelando como a falta de estrutura física limita sua capacidade de criar um ambiente de aprendizado ideal. Este aspecto é alinhado à ideia de lugar como posição de sujeito, onde o espaço não é apenas um cenário, mas também uma força que molda as práticas e identidades dos indivíduos (Grigoletto, 2008).

Em contraponto, para o mesmo questionamento, tem-se a fala da PMP:

Influência do espaço físico no planejamento: *“É muito importante no meu planejamento diário, porque quando eu paro para organizar uma vivência, uma experiência que as crianças irão realizar, quando eu tenho em mente que eu tenho um espaço, que eu tenho, um local, que eu tenho um ambiente que vai permitir que essa experiência aconteça da forma mais tranquila, da forma mais adequada, que permita que as crianças desenvolvam as habilidades que precisam nesse determinado lugar e*

que vai me permitir, também, escolher materiais que eu possa utilizar com as crianças nesses espaços, transforma o planejamento e num planejamento mais rico, né?”

O espaço adequado valoriza as experiências e gera aprendizagens: *“Afinal, um espaço rico permite um planejamento rico, que desenvolve habilidades que são ricas para as crianças. Então eu vejo sim, que essa questão do espaço, ele acaba se transformando num grande aliado do professor na hora de planejar, porque transforma esse processo num processo mais leve, num processo mais rico.” [...] O desenvolvimento de aprendizagens e habilidades é bem mais significativas para as crianças, então não há dúvidas que a estrutura física influencia sim.” (PMP, 2024).*

Verifica-se na fala de PMP que o espaço da sua escola é um potencializador do seu planejamento. Poder contar com diferentes locais e diversos materiais, adaptados às faixas etárias atendidas, cria infinitas e ricas possibilidades de intervenções com as crianças. A referida escola traz ambientes, mobiliários e acessórios adequados às idades e seguros, fazendo com que as crianças exercitem sua autonomia e criatividade (Brasil, 2018b).

5.5.2. Condições de trabalho

Ao ser questionada se acredita que estrutura das salas, áreas externas, e outros espaços empenham um papel importante na prática do professor, a PMC, respondeu:

Condições físicas inadequadas e inseguras: *"Em algum momento é bom quando está chovendo as crianças estarem deitadas nos colchonetes recebendo a chuva na sua face?" [...] nós não temos a infraestrutura correta desse espaço externo, porque nós temos fossas, que já deveria ter sido resolvido a questão delas [...].”*

Problemas com a temperatura das salas: *"A temperatura altíssima... e o que fazer para amenizar o calor dessas crianças que precisam repousar, precisam dormir?"*

Banheiro coletivo inadequado: *[...] Eu estou com a turma de infantil 4 e essa criança me solicita ir ao banheiro. Eu não tenho um assistente de educação infantil comigo nessa turma. Eu já peço o auxílio de outros apoios dessa instituição. Ela acompanha essa criança e quando ela chega nesse banheiro de uso coletivo, ela tem uma profissional, uma professora assistente, com uma criança do Infantil 1, fazendo a troca dessa criança, retirando fralda... Ai ela tem uma outra do Infantil 2 banhando, né? Essa criança, ela se sente já intimidada, ela se sente já invadida na sua privacidade [...].”*

Comparações afetam o professor: *"[...] eu não aceitei ser comparada, porque são realidades totalmente diferentes, são abismos." [...] Querer comparar um trabalho a ser realizado, numa sala de aula com ar condicionado e tudo, a uma sala de aula, em que a professora com bebês chorando, com o bebê transitando a todo momento, rodeando o muretão da sala dela e ela conseguir realizar o mesmo trabalho. Isso é desumano!”*

Estética e bem-estar: *Eu fiz uma foto de frente, do espaço de frente dessa estrutura nossa [...]. Parecia mais uma casa assombrada, uma casa abandonada do que um Centro de Educação Infantil.”(PMC, 2024).*

As condições de trabalho, como a iluminação inadequada, ventilação insuficiente e a falta de recursos adequados, afetam o bem-estar dos professores e das crianças, influenciando a eficácia no ensino. A PMC menciona como as condições físicas das salas dificultam a realização de atividades pedagógicas e rotinas, aumentando a carga de trabalho para reorganizar os espaços. Nessa esteira, vale mencionar Brasil (2018b), que diz que “o ambiente em que as crianças dormem deve ser limpo, seguro e ventilado, tendo cada criança um mobiliário individual para o sono. A referida escola parece estar longe de proporcionar o bem-estar e a segurança a que cada criança tem direito. Também parece distanciar-se da imagem de um espaço encantador e convidativo, já que sua fachada precisa de reformas, conforme apontado por PMC e mostrado pela imagem 1.

Santos e Silva (2014) destacam que o sujeito é construído na relação com o outro e com o ambiente. A fala da professora mostra como as condições de trabalho, que são parte desse ambiente, atuam como determinantes na sua prática pedagógica, revelando sua posição de sujeito que se confronta e tenta adaptar-se às limitações físicas impostas pelo espaço. Nesse sentido, o lugar (ambiente de trabalho) exerce uma força determinante sobre o sujeito, configurando suas experiências e práticas.

A fala de PMP vem em contraponto à situação anterior:

Infraestrutura adequada gera bem-estar: *“Ele dá prazer porque o professor que planeja uma vivência num lugar que é adequado, ele sente mais prazer em realizar essa atividade, se sente mais estimulado, tem mais comprometimento e certamente vai ter excelentes resultados, né?”*

Espaços adequados potencializam e facilitam o trabalho docente: *“Ele acaba, sim, tendo um papel importantíssimo na ação pedagógica, porque o professor, quando ele idealiza uma vivência, quando ele procura promover para as crianças experiências que são ricas, precisa de um espaço rico para que isso se desenvolva. Então, um espaço potente, um espaço bem estruturado, vai gerar no professor um trabalho potente e um trabalho bem estruturado.”*

“Esses espaços também facilitam o trabalho dos professores, que não precisam estar o tempo todo contendo as crianças, porque elas têm liberdade para circular nesses espaços. Vão aprendendo a se comportar, a conviver nesses espaços.”

“Importante também citar que existe [...] um espaço para que o professor tenha privacidade nos seus dias de planejamento, para planejar, para fazer estudos, para se dedicar a esse momento de organização das vivências das crianças.”

Temperatura das salas: *“Nós temos também como um ponto valiosíssimo as salas de aula, porque nós moramos numa cidade muito quente. As salas são climatizadas, com*

ar condicionado e isso garante uma qualidade muito grande na vida cotidiana, na rotina das crianças enquanto estão em sala.”

Estética e bem-estar: *“É um espaço bonito que causa encantamento, que causa beleza aos olhos das crianças. No espaço externo nós temos esses benefícios.”* (PMP, 2024).

A fala da professora evidencia que o espaço escolar deve ser atrativo, convidativo e acolhedor para que a criança se sinta à vontade e estimulada a aprender. Um local limpo com imagens belas, espaço amplo, brinquedos e mobiliário do tamanho das crianças, salas climatizadas, fomenta o desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais criativo e leve, tanto para os profissionais quanto para as crianças. Corroborando com isso, Brasil apresenta que os materiais, os equipamentos e o mobiliário devem ser “organizados para atender às necessidades de brincadeiras, saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e acolhimento das crianças [...]” (2018b, p. 65).

5.5.3. Considerações sobre recursos disponíveis

Ao ser questionada sobre a disponibilidade e adequação dos recursos didáticos recebidos para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, PMC, respondeu:

Recursos materiais insuficientes: *“[...] esse parque tem um espaço grande para elas correrem, para elas brincarem, para elas saltarem, mas nos falta condições financeiras, recursos para tornar esse espaço externo também mais atrativo.”*

“[...] O que fazer para amenizar o calor dessas crianças que precisam repousar, precisam dormir? [...] Dois ventiladores na sala de aula para 20 crianças. Não comporta!”

Recursos humanos insuficientes: *“[...] Porque também há 1 profissional. São poucos profissionais... Há 1 profissional que tem que fazer a higiene na hora deste banheiro, também. Porque em outro horário ele já tem que fazer a higiene da sala de aula, ou melhor, da sala de referência. Então, é uma situação muito complicada [...]”*

Discrepância entre as unidades: *“Nós somos o primo pobre da história. E até a própria comunidade compara, porque tem isso, porque nós não temos recursos.” [...] A nossa instituição não está contemplada em um projeto da prefeitura da SME, que é o ateliê, em que as instituições recebem um recurso específico para investir nesse espaço, para torná-lo realmente um espaço educador, um espaço ético, estético. Não temos, não somos contemplados.”*

Questão financeira como barreira: *“A gente vai desembocar sempre num problema chamado dinheiro, um problema financeiro que nós temos.”*

Espera pelos novos parâmetros de qualidade: *“Então nós estamos todas ansiosas, aguardando para que seja sancionado esse documento.”* (PMC, 2024)

A professora expressa a inadequação dos recursos físicos disponíveis, como o mobiliário e a tecnologia, para a realização de atividades educacionais. Em sua fala anterior, ela destacou a falta de paredes adequadas para exibir as produções das crianças e a inadequação dos espaços para atividades específicas, como as apresentações de jardim. Essa inadequação é vista como um obstáculo que precisa ser constantemente superado.

Woodward (2014) argumenta que a identidade do sujeito é construída em relação com o espaço e os recursos disponíveis, o que está claramente presente na fala da professora. Sua identidade profissional, construída em grande parte por suas práticas pedagógicas, é constantemente desafiada pela falta de recursos físicos adequados, colocando-a em uma posição de sujeito que deve negociar suas práticas com as limitações impostas pelo ambiente.

A análise das falas da professora revela que a estrutura física e as condições dos CEIs desempenham um papel crucial na formação das práticas pedagógicas e na identidade dos educadores. As limitações impostas pelo espaço físico colocam os professores em uma posição de sujeitos que precisam constantemente adaptar suas práticas para lidar com as adversidades, o que influencia diretamente a qualidade do ensino oferecido às crianças.

A seguir, tem-se o relato de PMP demonstrando o grande abismo que existe entre escolas de uma mesma região de Fortaleza:

Recursos disponíveis geram experiências variadas: *“Na creche que eu trabalho nós temos uma estrutura externa com jardim, que recentemente também foi inaugurado um parque naturalizado, onde as crianças têm contato com elementos e materiais naturais, onde elas vivem movimentos livres, onde elas interagem com as crianças de outras turmas, onde se relacionam.”*

“Nós temos também no nosso CEI um espaço chamado Ateliê. E lá as crianças experimentam as mais diversas vivências, experiências de manifestações artísticas. Nesse espaço do ateliê existem os mais diversos materiais que podem possibilitar a criação artística. Então, esse espaço as crianças já reconhecem como um lugar de criação, de produção.”

Os recursos geram diversas interações: *“Nós temos um espaço de refeitório que fica também ao ar livre, que permite às crianças esse relacionamento com as pessoas que trabalham na cozinha, com os outros funcionários da instituição e vão dando a essas crianças também o prazer de estarem nesse lugar.”*

Os recursos potencializam o planejamento docente: *“Um espaço que é confortável também, que tem a disponibilidade de materiais que vão facilitar esse planejamento. E isso também garante ao professor esse, esse prazer de estar num lugar onde ele pode fazer tudo com essa tranquilidade, porque existe um espaço só para ele, para que ele possa, então, realizar o planejamento.”*

Espaços e materiais adequados para as crianças: *“As salas de aulas possuem um espaço externo também que chamamos de solário, que permite ali as mais diversas experiências das crianças. Todas as salas têm banheiros que são adequados a cada*

uma das faixas etárias. As salas são muito bem iluminadas, com janelas de vidro que permitem que as crianças possam admirar e contemplar, por exemplo, o céu.” (PMP, 2024).

Vê-se que, nessa escola, a criança não somente recebe estímulos que fomentam sua autonomia e criatividade, mas também, ela é respeitada como sujeito de direitos. O espaço, os equipamentos, a ambientação colaboram bastante para o bem-estar dos profissionais que ali atuam, o que, conseqüentemente, gera intervenções pedagógicas mais criativas, afetivas e envolventes. Cabe ressaltar que tudo isso não anula os grandes desafios que a Educação Infantil no Brasil ainda enfrenta, mas, de fato, a infraestrutura tem papel importante na elaboração e realização do currículo, afetando diretamente nas práticas pedagógicas diárias dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender as implicações da estrutura física de dois CEIs da rede de ensino de Fortaleza-CE para o desenvolvimento das práticas pedagógicas na Educação Infantil. A pesquisa foi orientada por três objetivos específicos: a análise dos documentos oficiais que orientam a estrutura física dos CEIs do modelo Proinfância-MEC, a descrição das diferenças físicas entre um Centro de Educação Infantil com estrutura convencional e outro com padrão Proinfância, e a verificação das percepções docentes sobre a influência dessas estruturas nos arranjos curriculares dos CEIs em que atuam.

A análise dos documentos oficiais revelou que o programa Proinfância foi desenvolvido com a intenção de oferecer um padrão de infraestrutura que promovesse a qualidade na Educação Infantil, indo além das preocupações com o espaço físico, ao incluir também orientações para a aquisição de móveis e equipamentos adequados. Essa estrutura é vista como um pilar fundamental para garantir um ambiente de aprendizagem seguro e estimulante, capaz de atender às necessidades das crianças e apoiar as práticas pedagógicas dos docentes.

Ao comparar as características físicas dos dois CEIs foram identificadas diferenças significativas. O Centro com estrutura convencional apresentou diversas limitações, como salas de aula pequenas, falta de espaços adequados para atividades pedagógicas e condições físicas que não favorecem o conforto térmico e a segurança das crianças. Em contrapartida, o Centro com padrão Proinfância apresentou uma estrutura mais adequada, com ambientes planejados para otimizar o desenvolvimento das atividades pedagógicas e proporcionar um ambiente mais seguro e confortável.

No que se refere às percepções dos docentes foi possível confirmar que a estrutura física dos CEIs tem um impacto direto nas práticas pedagógicas. No Centro convencional, as limitações físicas impõem desafios que dificultam o planejamento e a execução das atividades educativas, prejudicando a concentração das crianças e limitando a autonomia dos professores. Além disso, as condições de trabalho foram relatadas como inadequadas, afetando tanto o bem-estar dos docentes quanto a eficácia do ensino.

Já no CEI modelo Proinfância, as falas da professora participante evidenciou que os espaços, os mobiliários e os equipamentos adaptados são ferramentas essenciais para um trabalho pedagógico de excelência, pois fomentam a criatividade, proporcionam bem-estar e geram nos professores a segurança em oferecer intervenções interessantes e diversificadas.

Em síntese, a pesquisa até o momento, evidencia que a estrutura física das unidades de Educação Infantil desempenha um papel crucial na definição da qualidade das práticas pedagógicas. Espaços bem planejados e equipados, como os propostos pelo modelo Proinfância, têm o potencial de criar ambientes mais favoráveis ao desenvolvimento das crianças e ao trabalho docente. No entanto, a pesquisa também confirma as discrepâncias existentes entre instituições localizadas numa mesma região e ressalta a necessidade de contínuo monitoramento e avaliação da infraestrutura por toda comunidade escolar, bem como a importância de investimentos que assegurem que todas as unidades de Educação Infantil possam oferecer condições adequadas para o ensino e a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Elaine Cristina Arruda de. **A influência da organização do espaço na Educação Infantil em face do desenvolvimento integral da criança** (Trabalho de Conclusão de Curso) Licenciatura em Pedagogia. João Pessoa: UFPB, 2014.

ARAÚJO, Viviam Carvalho de; SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. O Programa Proinfância e Seus Desdobramentos em um Município de Minas Gerais. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 67, p. 384-398, 2022.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986, p. 10.

BRANCO, Jordanna Castelo; CORSINO, Patrícia. **O discurso religioso em uma escola de Educação Infantil: Entre o silenciamento e a discriminação**. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 3, p. 128-142, 2015.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca; TREVELIN, Fátima Gil de Oliveira; PISSAIA, V. A Educação Infantil e o plano municipal de educação do município de Matão (SP): Atendimento à demanda e infraestrutura. **Revista Ibero-Americana De Estudos em Educação**, v. 11, n. 1, p. 36-48, 2016.

BRANCO, Jordanna Castelo; CORSINO, Patrícia. Experiência do encontro na Educação Infantil: interações, brincadeiras e espaços. **Educação**, v. 45, p. 1-26, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 6, de 24 de abril de 2007**. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA. Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. **Resolução nº. 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. **Brinquedos e brincadeiras nas creches:** manual de orientação pedagógica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005,** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Memorial descritivo:** Projeto Proinfância – Tipo 1. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base: ensino médio, 2018a.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018b.

CETRONI, Thiago Aparecido; GUEDES, Alvaro Martim. O programa Proinfância e sua implementação em um município do interior paulista. **CEP**, v. 14, p. 160, 2021.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1998.

CORDEIRO, Karina Oliveira Santos; JESUS, Denise Santos. O acesso à Educação Infantil do campo em Mutuípe - BA: direitos, conquistas e desafios. **Revista Cocar** 14, n. 28, p. 90–108, 2020.

COSTA, S. C. **A Educação Infantil no Município de Contagem-MG:** análise de uma política (1996-2010). 2010. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

COSTA, Isabela Aparecida Rodrigues et al. Condições do trabalho docente na Educação Infantil: uma análise crítica em tempos pandêmicos na cidade de Londrina/PR. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 0981-0994, 2022.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade; RODRIGUES, Ana Paula Cordeiro Marques. A qualidade das creches conveniadas de Fortaleza em foco. **Educar em Revista**, v. 37, 2021.

FALCIANO, Bruno Tovar; NUNES, Maria Fernanda Rezende; SANTOS, EDSON CORDEIRO DOS. Dez anos do Proinfância: efeitos de uma política pública de indução. **Estudos em avaliação educacional**, v. 30, n. 73, p. 254-278, 2019.

FALCIANO, B. T.; DOS SANTOS, E. C.; NUNES, M. F. R. Infraestrutura escolar: um critério de comparação da qualidade na Educação Infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 880–906, 2021.

FORTALEZA, Prefeitura Municipal. **Plano Municipal de Educação de Fortaleza (2015-2025)**: Versão Preliminar. Fortaleza, jun. 2015.

FORTALEZA, Prefeitura Municipal. **Plano Municipal pela Primeira Infância**. Fortaleza, 2022.

FORTALEZA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadora de Planejamento. Despacho de informações: resposta à solicitação de informações acerca de Centros de Educação Infantil conforme padrão de construção, jul. 2024.

GARCIA, Paulo Sergio; GARRIDO, Érica Loureiro; MARCONI, Juliana. Um estudo sobre a infraestrutura da Educação Infantil da região do Grande ABC Paulista. **HOLOS**, [S. l.], v. 1, p. 139–154, 2017.

GÉLIS, Jaques. **A individualização da criança**. In: ARIÈS, P; CHARTIER, R. História da vida privada 3 – da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 328.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**: 2ª edição revista e ampliada. São Paulo: Avercamp, 2014.

GRASSELLI, Martinelia de Almeida. **Educação infantil: respeitar a diversidade religiosa, superar violência, educar para a paz: uma reflexão sobre atividades interdisciplinares desenvolvidas no centro de educação infantil João Pedro de Aguiar**. 2017. 74 p. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) - Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2017.

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar discursivo à posição sujeito: os movimentos do sujeito-jornalista no discurso de divulgação científica. In: **Práticas discursivas e identitárias – sujeito e língua**. CAZARIN, E.A.; GRIGOLETTO, E.; MITTMANN, Solange (Orgs.). Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 14, p. 5-18, [s.l.], 2000. p. 5.

LAZARETTI, Lucinéia Maria; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo. O que cabe no currículo da educação infantil? Um convite à reflexão. **Educação em Análise**, v. 3, n. 2, p. 27-46, 2018.

MELHUIISH, E. Efeitos de longo prazo da Educação Infantil: Evidências e política. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, 124-149, 2013.

MELO, Yasmim Marques; GOMES, Sandra Cristina. A implementação do Proinfância sob a ótica das relações intergovernamentais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2118-2138, 2022.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da Educação Básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Ronilda Rodrigues da Silva *et al.* Políticas Públicas de educação infantil: a implementação do programa Proinfância no Brasil. **Revista Transmutare**, v. 9, 2023.

PACÍFICO, Juracy Machado; FREITAS, Sirley Leite; MATOS, Natasha Souza. Proinfância e escolas de Educação Infantil: um estudo sobre implantação em estado da Região Norte. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 228-242, 2017.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr on-line**, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Traduzido por Eni Pulcinelli Orlandi. et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988. Edição original: 1975.

PÊCHEUX, M. **Análise de Discurso**. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice (Orgs.). **Legados de Michel Pêcheux – inéditos em análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2013.

PIRES, Helena Carolina Martins; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Práticas cotidianas na Educação Infantil: o Proinfância no contexto da pandemia. **Revista de educação pública (Cuiabá)**, v. 32, p. 396-417, 2023.

PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 30.

SACRISTÁN, José Gimeno. A função aberta da obra e seu conteúdo. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, p. 9-14, 2013.

SANTOS, E.P.J.; SILVA, F.F. **Análise do Discurso I. Unidade e Dispersão**. Uberlândia, 2014.

SANTOS, Paulo Roberto Rego dos; GARCIA, Paulo Sérgio. Avaliação da infraestrutura escolar: em destaque as creches da secretaria de educação do município de São Paulo. **Observatório de la Economía Latinoamericana**, v. 21, n. 10, p. 15819-15845, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade. **Uma introdução às teorias do currículo**, v. 2, p. 53-60, 1999.

SILVA, Givanildo da; DIAS, Adelaide Alves. A política de expansão de vagas para a Educação Infantil: o PROINFÂNCIA em questão. **Educação**, v. 43, n. 3, 2020.

SILVA, Nelcir Francisca; NASCIMENTO, Ilma Vieira. Proinfância: oferta de uma educação com qualidade para a criança cidadã? **Revista Educação e Emancipação**, v. 14, n. 1, 2021.

SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes; SANTANA, Djanira Ribeiro. Políticas públicas e estudos sobre o espaço físico para a Educação Infantil. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 52, p. 139-154, 2018.

SOUZA, Mariana Rodrigues de. **Um estudo exploratório da influência do espaço escolar no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A questão do meio na pedologia (M. P. Vinha, trad.). **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, 2010. (Trabalho original publicado em 1935).

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. IN. SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZUCCO, D. G.; ZANELLA, A.; FREIRE, P. de S. Modelos de avaliação da qualidade no contexto da Educação Infantil de Florianópolis/SC. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 9, n. 18, p. 1-17, 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questões da entrevista semi-estruturada

1. Como a estrutura física da creche onde você trabalha influencia no planejamento e organização das atividades pedagógicas para as crianças?
2. Você acredita que a estrutura das salas, áreas externas e outros espaços desempenham um papel importante na ação do professor?
3. Quais são os desafios e/ou benefícios que você enfrenta relacionado à estrutura física das creches em que trabalha?

APÊNDICE B - Termo de anuência da instituição

Declaro que esta instituição tem conhecimento da Pesquisa intitulada “o espaço escolar como currículo: da cultura local às políticas do Proinfância na estrutura física dos Centros de Educação Infantil de Fortaleza-CE”, cujo objetivo é compreender quais os impactos da estrutura física de Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede de ensino do município de Fortaleza-CE no desenvolvimento de suas organizações curriculares. Portanto, autoriza a sua realização pela pesquisadora Tatiana Felícia dos Santos, com base nas diretrizes e resoluções emitidas pelo sistema CEP-CONEP, bem como na Lei 13.709/18 (LGPD).

Nome da instituição:

Nome completo do responsável legal pela instituição:

Cargo:

Telefone e e-mail para contato:

Assinatura do responsável da instituição:

CARIMBO DA INSTITUIÇÃO CONTENDO

CNPJ E ENDEREÇO DA INSTITUIÇÃO

Data: ___/___/_____

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Caso você não queira, não há problema algum. Você não precisa me explicar porque, e não haverá nenhum tipo de punição por isso. Você tem todo o direito de não querer participar do estudo.

Caso você queira participar, eu irei te informar sobre todos os procedimentos da pesquisa. Depois de passar a você todas as informações e você aceitar meu convite, será necessário que você assinasse todas as folhas deste documento. Eu também irei assinar todas as folhas dele, assim como você. Este documento está em duas vias. Uma delas é sua, outra é minha.

Esta pesquisa é intitulada “*o espaço escolar como currículo: da cultura local às políticas do Proinfância na estrutura física dos Centros de Educação Infantil de Fortaleza-CE*” e tem como objetivo geral compreender quais os impactos da estrutura física de Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede de ensino do município de Fortaleza-CE no desenvolvimento de suas organizações curriculares

O tempo estimado de sua participação é de 30 minutos, para que você possa responder a todas as perguntas de forma tranquila.

Você não será remunerado, visto que sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Caso decida desistir da pesquisa você poderá interromper o questionário e sair do estudo a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição.

Os pesquisadores garantem e se comprometem com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

É garantido a você o direito a ressarcimento em caso de despesas comprovadamente relacionadas à sua participação no estudo, bem como, ao direito a indenização em caso de danos nos termos da lei.

Nenhuma pesquisa é isenta de riscos, e, especificamente nesta pesquisa, os riscos são: invasão de privacidade; desconforto para responder determinadas questões; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados confidenciais/pessoais e uso de tempo do pesquisado e interferência na rotina de trabalho.

No entanto, as seguintes medidas serão tomadas para mitigar esses riscos, a saber:

- o pesquisador explicará todos os detalhes da pesquisa e explanará quanto ao direito de abandonar, a qualquer momento o estudo, bem como, recusar-se a responder qualquer pergunta, sem necessidade de explicação;
- realização de entrevistas e questionários em local adequado, respeitando o tempo necessário para cada sujeito e de forma individual;
- garantir o respeito aos valores morais, intelectuais, sociais, culturais e éticos dos indivíduos, esclarecendo que o objetivo das questões não é constranger, ofender ou ridicularizar quaisquer saberes, bem como, independentemente dos resultados obtidos a finalidade do estudo é buscar o conhecimento sem exposição discriminatória ou estigmatizada de sua população alvo;
- não será divulgado nenhum dado de identificação pessoal ou que possibilite a identificação dos sujeitos, bem como não constará nos questionários ou transcrição de entrevista nome, RG,

CPF, ou setor de atuação;

- as entrevistas serão agendadas com antecedência, respeitando a disponibilidade dos sujeitos e viabilidade de tempo no setor de modo que interfira minimamente na rotina de trabalho;

- caso no momento da entrevista for requisitada a presença do profissional no setor este será liberado imediatamente e a entrevista será postergada.

Como benefício desta pesquisa, é possível citar, diretamente, a apresentação da percepção dos docentes quanto às formações continuadas e a contribuição deste estudo para a comunidade científica, considerando que os resultados obtidos poderão ser publicados em congressos e artigos científicos. Esclarecemos que não haverá benefícios diretos aos participantes da pesquisa. Os resultados obtidos também serão apresentados à Secretaria de Educação do município, podendo tornar-se benefício para o local de pesquisa, no sentido de que esses dados possibilitam a avaliação das formações oferecidas aos professores. Ressalta-se que não farão parte dos resultados disponibilizados para a Secretaria de Educação, a identificação dos sujeitos ou qualquer informação que possibilite-a.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Itajaí – Univali, caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos do pesquisador o Comitê de Ética está disponível para atender.

CEP/UNIVALI - Rua Uruguai, n. 458 Centro Itajaí. Bloco B6, sala 107, térreo.

Horário de atendimento: Das 8:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30

Telefone: 47- 33417738. E-mail: etica@univali.br

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do presente estudo como participante. O pesquisador me informou sobre tudo o que vai acontecer na pesquisa, o que terei que fazer, inclusive sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. O pesquisador me garantiu que eu poderei sair da pesquisa a qualquer momento, sem dar nenhuma explicação e que essa decisão não me trará nenhum tipo de penalidade ou interrupção de meu tratamento.

Local e data: _____

Nome: _____

Assinatura do Participante: _____

Telefone para contato: _____

Nome do Pesquisador Responsável: _____

Telefone para contato: (inserir número do celular e e-mail)

Nome(s) do(s) pesquisador(es) assistente(s): _____

Telefone(s) para contato: (inserir número do celular e e-mail)

