

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Infantil e Fundamental

Padrões de Infra-estrutura
para as Instituições de Educação Infantil
e
Parâmetros de Qualidade para
a Educação Infantil

Documento Preliminar

Tarso Genro
Ministro de Estado de Educação

Fernando Haddad
Secretário Executivo

Francisco das Chagas Fernandes
Secretário de Educação Infantil e Fundamental

Gódiva de Vasconcelos Pinto
Chefe de gabinete da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental

Jeanete Beauchamp
Diretora de Políticas Educacionais

Karina Rizek Lopes
Coordenadora Geral de Educação Infantil

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Grupo Ambiente Educação (GAE/PROARQ/FAU/UFRJ)

**Padrões de infra-estrutura
para o espaço físico
destinado à educação infantil**

Documento elaborado pelo Grupo Ambiente Educação (GAE/PROARQ/FAU/UFRJ), da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O Grupo Ambiente-Educação (GAE¹) desenvolve estudos, pesquisas, projetos e consultorias relacionados à qualidade dos ambientes escolares, com ênfase nas relações entre o espaço físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento da criança, além da sua adequação ao meio ambiente.

O GAE valoriza a colaboração e a pesquisa interinstitucionais e busca criar oportunidades para o atendimento dos interesses e expectativas da sociedade, em especial aqueles relacionados com a melhoria da qualidade de vida nas cidades.

O GAE é constituído por profissionais e pesquisadores de áreas e instituições distintas:

- **Giselle Arteiro Nielsen Azevedo** – Arquiteta, Professor Adjunto (PROARQ/FAU/UFRJ), Doutor em Engenharia de Produção (COPPE/UFRJ). E-mail: gisellearteiro@globocom
- **Leopoldo Eurico Gonçalves Bastos** – Engenheiro Industrial Mecânico, Professor Titular (UFRJ), Doutor em Engenharia Mecânica (COPPE/UFRJ). E-mail: leeurico@terra.com.br
- **Ligia Maria Leão de Aquino** – Pedagoga, Professor Adjunto do Mestrado em Educação (Universidade Católica de Petrópolis), Doutor em Educação (UFF). E-mail: laquino@uninet.com.br
- **Paulo Afonso Rheingantz** – Arquiteto, Professor Adjunto (PROARQ/FAU/UFRJ), Doutor em Engenharia de Produção (COPPE/UFRJ). E-mail: par@centroin.com.br
- **Vera Maria Ramos de Vasconcellos** – Psicóloga, Professor Titular em Psicologia (UFF), Professor Titular em Educação Infantil (FE/UERJ), Pós-Doutorado na Universidade Chapel Hill/CN – EUA; Doutor em Psicologia (Univ. Sussex, Inglaterra). E-mail: vmrv@openlink.com.br
- **Fabiana dos Santos Souza** – Arquiteta, Mestre em Arquitetura (PROARQ/FAU/UFRJ). E-mail: fabianas@terra.com.br
- **Carlos Leandro Aguilar** – Estudante do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo (FAU/UFRJ). E-mail: Leaguilar@aol.com

1 Documento elaborado por AZEVEDO, G. A. N.; BASTOS, L. E. G.; RHEINGANTZ, P. A.; VASCONCELLOS, V. M. R.; AQUINO, L. M. L. Rio de Janeiro, junho de 2004.

1. Contextualização do problema

A *Arquitetura Escolar*, considerada como um objeto de reflexão e pesquisa, tem suscitado um grande número de publicações na literatura aberta, nas quais se constata uma preocupação em sistematizar os conceitos e as estratégias de projeto como ferramentas de apoio à concepção do edifício escolar¹. Nesse sentido é dada ênfase ao dimensionamento e aos padrões de habitabilidade do espaço físico escolar edificado e à racionalização dos processos construtivos.

Mesmo reconhecendo a importância desse enfoque sobre a temática *Arquitetura Escolar*, entendemos que ainda existe uma lacuna entre a reflexão teórica e a realidade concreta das edificações escolares, especialmente as destinadas à Educação Infantil. Diversas creches e pré-escolas funcionam em condições precárias de instalações e de suprimento de serviços básicos, tais como, por exemplo: água, esgoto sanitário e energia elétrica.

Além da carência de infra-estrutura básica, consideramos que a maioria dos edifícios escolares restringe o processo educativo, ao não explorar as possibilidades pedagógicas do espaço físico e de seus arranjos espaciais no desenvolvimento infantil. A inexistência (ou a precariedade) de parque infantil², por exemplo, priva as crianças da convivência e da exploração do espaço e das atividades e movimentos ao ar livre, comprometendo seu desenvolvimento físico e sociocultural.

A qualidade da arquitetura escolar depende do nível de adequação e de desempenho de seus ambientes, em seus aspectos técnicos, funcionais, estéticos e, conseqüentemente, do modo como esses aspectos afetam o bem-estar dos seus usuários. As relações edifícios-usuários estão diretamente vinculadas ao grau de interação e à capacidade de resposta dos edifícios e instalações escolares às atividades neles realizadas.

1 O termo "escola" adotado no presente texto refere-se a todas as instituições educacionais, reconhecendo a especificidade de cada nível de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

2 "Em relação à infra-estrutura dos estabelecimentos, [...] 70% dos estabelecimentos não têm parque infantil, estando privadas da rica atividade nesses ambientes nada menos que 54% das crianças" (PNE, 2000: 56).

1)

2)

3)

4)

Assim, a noção de “edifício escolar saudável” passa necessariamente pela adequação de seus edifícios ao meio ambiente, bem como pela promoção da interação entre o espaço físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento infantil. Segundo as recomendações da Unesco (1998; 2001), o prédio escolar,

5)

“[...] deve ser seguro e atraente em termos de seu projeto global, funcionalidade no *lay-out*; deve dar condições para que seja efetivamente possível um ensino efetivo, atividades extracurriculares em especial em áreas carentes e rurais – atuando como um centro comunitário. Deve ser construída a escola em conformidade com padrões sanitários, tendo durabilidade, adaptabilidade e deve requerer uma manutenção econômica”.

6)

“[...] É preciso enfatizar o controle local no desenvolvimento de práticas educacionais sustentáveis”.

7)

As questões relacionadas com a sustentabilidade nas edificações dizem respeito a um conjunto de enfoques diferenciados que devem ser considerados, desde a concepção do projeto, a utilização do prédio e uma posterior reabilitação ou seu desmonte. Devem ser tratadas as condições ambientais da escola e do seu entorno, incluindo: higiene e condições físico-sanitárias e de conforto para os distintos usuários daquele espaço – crianças, seus familiares, professores e funcionários.

8)

Dentro ainda do enfoque sustentável, está a necessidade da interação com a comunidade, desde a concepção do projeto, passando pelo conhecimento das atividades da escola e do processo educacional praticado. O conhecimento sobre as práticas, tecnologias e materiais usados na edificação escolar poderá ser assimilado pela comunidade, tendo em vista a sua inclusão em atividades participativas, proporcionando o cuidado e a segurança da escola.

9)

Além desses aspectos, de maneira geral, a questão da sustentabilidade ligada ao prédio escolar enfatiza a atenuação de impactos nocivos ao ambiente interior e entorno exterior. A edificação pode ser considerada como um sistema que sofre os efeitos climáticos e ambientais, como também atua sobre o ambiente exterior, no seu entorno. Nesse contexto, procura-se implementar uma *edificação com alta qualidade ambiental*, ou seja, aquela que venha ocasionar um mínimo impacto ambiental ao seu entorno – poluentes e efeitos diversos – proporcionando aos seus usuários conforto ambiental e condições de saúde/segurança.

10)

Em síntese, em seu contexto mais amplo, consideramos que:

- o *Ambiente Físico Escolar (Arquitetura Escolar)* abrange os edifícios da escola e o seu entorno urbano, e influencia diretamente tanto o processo educativo como o desenvolvimento da criança;
- a linguagem e os arranjos espaciais da *Arquitetura Escolar* podem influenciar a qualidade da proposta educacional, contribuindo para o incremento do processo educativo.

Nessa perspectiva, propomos uma reflexão que considere as seguintes temáticas:

- *Educação e Arquitetura Escolar*
- *Avaliação de Desempenho do Ambiente Físico Escolar*
- *Conforto Ambiental e Sustentabilidade*
- *Qualidade e Projeto do Ambiente Construído.*

As políticas e diretrizes públicas estabelecidas pela LDB, DCNEI³, DOEI⁴ e PNE reconhecem o *Ambiente Escolar* como elemento fundamental para a implementação de uma educação de qualidade, capaz de atender aos seguintes pontos básicos:

- integração entre ambiente físico e práticas educacionais - *o espaço é pedagógico*;
- relação com a comunidade - *o espaço é social*;
- observação dos preceitos de sustentabilidade (bem-estar, saúde e consciência ecológica) - *o espaço é ecológico*.

³ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB n. 22/98).

⁴ Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB n. 04/00).

11)

12)

13)

2. Padrões de infra-estrutura

2.1 Ocupação e uso do espaço físico na Educação Infantil

O enfoque aqui proposto busca ampliar a avaliação do trabalho realizado na Educação Infantil, com base nos diferentes *olhares* sobre o *espaço/lugar* onde o trabalho é realizado. Para relacionar o desenvolvimento da criança com a leitura do ambiente físico escolar, propõe-se pensar o espaço físico destinado à Educação Infantil como motivador e promotor da aventura da descoberta, da criatividade, do desafio, da aprendizagem, da interação criança-criança e criança-adulto, além da formação da responsabilidade social.

14)

A creche e a pré-escola são contextos de socialização nas quais, em geral, poucos adultos cuidam de um número grande de crianças pequenas. Nesse contexto, em função da bagagem cultural que carrega, o adulto é um mediador privilegiado, com reconhecida influência na interação entre professor e crianças e seus efeitos no desenvolvimento infantil.

15)

Na abordagem sócio-histórica, *desenvolvimento* “[...] é compreendido como *movimento*, isto é, processo dinâmico onde a criança e todos os que convivem com ela, seus outros sociais, estão em *constante processo de mútua transformação*, num mundo (momento presente) em mudança [...]” (VASCONCELLOS, 2002).

16)

Estudos de vários autores têm demonstrado que “a forma de organização de ambientes destinados a grupos de crianças, *expressam a filosofia educacional* e a *qualidade dos cuidados*” ali existentes. A criança pode e deve recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado para ela:

17)

“[...] a criança participa ativamente de seu desenvolvimento, por meio de suas relações com o ambiente físico e social e, [...] principalmente, por meio de suas interações com adultos e demais crianças [...]. A criança explora, descobre e inicia ações em seu ambiente; seleciona parceiros, objetos e áreas para suas atividades, mudando o ambiente através de seus comportamentos” (CAMPOS DE CARVALHO, 1998, p. 126).

18)

Ambientes diferentes podem favorecer diferentes tipos de interações. Nesse sentido, o adulto-educador tem papel fundamental. É ele que organiza o espaço onde atua, segundo seus objetivos pedagógicos e a forma como deseja que ocorram as

19)

interações entre as crianças e dessas crianças com ele. A organização dos elementos físicos de um ambiente estabelece os lugares que as crianças e os educadores ocupam, as interações que se estabelecem entre eles e a organização espacial dos lugares que lhes são reservados.

A preocupação com o espaço físico também está presente nos *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil* (BRASIL, 1998). Nesse documento, organizar os ambientes da creche e da pré-escola é importante para o desenvolvimento das crianças e dos adultos que nela convivem, mas é o uso que ambos fazem desses espaços que determina a qualidade do trabalho. “Sejam creches, pré-escolas, parques infantis, etc., em todas as diferentes instituições de educação infantil [...] o espaço físico expressará a pedagogia adotada” (p. 83).

20)

No *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (BRASIL, 1999), o espaço físico na Educação Infantil deve ser arranjado de acordo com as necessidades e características de cada faixa etária, levando-se em conta os diversos projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos. A qualidade e a quantidade de objetos, brinquedos e móveis presentes no ambiente são poderosos instrumentos de aprendizagem e um dos “indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil” (p. 146).

21)

Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1999), o uso do espaço físico aparece associado às propostas pedagógicas como um dos elementos que possibilitam a implantação e aperfeiçoamento das diretrizes (art. 3º, VII).

22)

O professor/educador que prepara o ambiente adequado para suas crianças, em creches e pré-escolas, prepara-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento delas, mas deve fazê-lo de modo que as crianças possam transformá-lo. Espaço “brincável” é espaço explorável e transformável.

23)

2.2 Projeto e construção do espaço físico da Educação Infantil

As questões abordadas a seguir procuram relacionar características e variáveis de projeto – importantes para a adequação dos prédios destinados à Educação Infantil –, atendendo aos requisitos de infra-estrutura necessários ao seu funcionamento, bem como a consideração aos conceitos de

24)

sustentabilidade – que, por sua vez, precisam ser contempladas com profundidade pela *Arquitetura Escolar* no planejamento e na concepção dos espaços escolares.

Dessa forma, e reconhecendo a criança como *sujeito* do processo educacional e como principal usuário do ambiente educacional, procuramos identificar parâmetros essenciais para a concepção e a construção de um ambiente físico que ofereça condições compatíveis com os requisitos de infra-estrutura definidos pelo PNE, com os conceitos de sustentabilidade, acessibilidade universal, bem como com a adequação funcional necessária para o desenvolvimento da proposta pedagógica. Assim, a reflexão sobre suas necessidades de desenvolvimento – físico, psicológico, intelectual e social – constitui requisito essencial para a formulação dos espaços destinados à Educação Infantil.

Desse modo, entendemos que o projeto do edifício escolar deva, necessariamente, assegurar:

- a relação harmoniosa com o seu entorno e a integração ao clima; conforto ambiental dos seus usuários (conforto higrotérmico, acústico, olfativo/qualidade do ar); análise de impactos e efeitos climáticos; qualidade sanitária dos ambientes;
- o emprego adequado de técnicas e de materiais de construção com enfoque na sustentabilidade;
- o planejamento do canteiro-de-obras, para atenuar os efeitos da poluição (no período da construção ou pretensas reformas); redução do impacto ambiental – fluxos de produtos e serviços; consumo de energia, ruído, dejetos etc.;
- a programação de reparos e manutenção ao longo da vida do ambiente construído;
- a adequação dos espaços interno e externo – arranjo espacial, volumetria, materiais, cores e texturas – às práticas pedagógicas e ao desenvolvimento infantil.

Assim, podem ser contempladas estratégias projetuais capazes de considerar os aspectos contextuais-ambientais, funcionais, estético-compositivos e técnico-construtivos (Quadros 1, 2 e 3).

25)

26)

27)

Quadro 01: <i>Aspectos contextuais-ambientais</i>	Conforto Térmico	Conforto Acústico	Conforto Luminico	Eficiência Energética	Proteção ao Meio-Ambiente	Espaço Edificado como Instrumento Didático
Implantação: Orientação solar, topografia, direção dos ventos, proteção ruídos externos	●	●	●	●	●	●
Tipologia Arquitetônica: Forma e padrão construtivo, materiais e acabamentos	●	●	●	●	●	●
Aberturas: Tipologia, Posicionamento	●	●	●	●		●
Dispositivos de Sombreamento	●	●	●	●		
Captação e Uso Racional de Recursos Hídricos	●			●	●	●
Utilização de fontes Energéticas Naturais Sistemas alternativos de geração de energia	●			●	●	●
Infra-estrutura urbana básica				●	●	

Quadro 02: <i>Aspectos programático-funcionais e estético-compositivos</i>	Desenvolvimento Sócio-Emocional	Desenvolvimento Físico-Motor (Movimentação, Autonomia e independência)	Capacidade de estimular a construção do Conhecimento	Preservação do Meio-Ambiente	Segurança
Setorização dos Conjuntos Funcionais	●	●	●		●
Estabelecimento de Ambiente Congregador p/ Atividades Coletivas	●	●	●		●
Valorização dos Espaços de Recreação e Vivência - Paisagismo, Definição espaços-atividades, Escala, Possibilidade de Organização e Controle pelos Usuários	●	●	●	●	●
Valorização da Ambientação Interna - Reforço do Caráter Lúdico (uso de Cores), Adaptação do Espaço à Escala da Criança, Salas de atividades Amplas c/ Possibilidade de Compartimentalização; Janelas à altura dos usuários; Pátios abertos contíguos às salas de atividades – extensão da sala (interação atividades internas / externas)	●	●	●		●
Reflexão sobre os Arranjos Espaciais - Organização dos arranjos internos em função da atividade realizada e da interação desejada	●	●	●		●
Acessos e Percursos - Estabelecer clara noção do conjunto da escola a partir das circulações horizontais; Alternar Espaços-Corredores c/ Espaços-Vivência; Promover Acessibilidade ao Portador de Deficiência; Valorização do Espaço de Chegada à Escola	●	●	●	●	●

Quadro 03: Aspectos técnico-constructivos	Desenvolvimento Sócio-Emocional	Desenvolvimento Físico-Motor (Movimentação, Autonomia e Independência)	Capacidade de estimular a construção do Conhecimento	Preservação do Meio-Ambiente	Segurança
Materiais e Acabamentos: Durabilidade, praticidade de Manutenção e Racionalização Construtiva		●	●	●	●
Materiais e Acabamentos: Características Superficiais % Valorização dos Efeitos Texturais	●	●	●		●
Prever Ambientes / Paredes Específicas / Acabamentos Laváveis p/ Manifestação das Crianças (Personalização)	●	●	●		●

O tratamento desses diversos alvos requer a configuração de grupos interdisciplinares que, em conjunto com os requerimentos da comunidade e dos educadores, procure compatibilizar o edifício escolar. A identificação desses alvos deve ser considerada nas análises de sustentabilidade, nas situações de concepção do projeto, construção, pós-ocupação e reabilitação.

A problemática é complexa, uma vez que pode envolver múltiplas variáveis e problemas, tais como: terrenos inundáveis, córregos e águas paradas poluídas, ruídos exteriores excessivos, odores, vegetação escassa, travessias perigosas para pedestres, lixo etc. Em consequência, deve enfatizar e/ou estimular:

- a importância do ambiente natural, integrando as atividades escolares com a exploração do mundo natural;
- o uso de materiais regionais, bem como de integração à paisagem e ao clima;
- a programação e o projeto participativos (em colaboração com a comunidade), considerando o contexto, as aspirações, a acessibilidade universal e a realidade local;
- o enfoque na sustentabilidade deve buscar a redução das disparidades regionais no país, bem como garantir que as estratégias de proteção ao meio ambiente possam contribuir para a erradicação da pobreza;

28)

29)

- o crescimento de microempresas regionais voltadas ao desenvolvimento de produtos e serviços, à produção e conservação dos espaços escolares.

2.3 . Projeto de reforma e adaptação do espaço físico existente

Concebidos nas pranchetas dos arquitetos, com base em informações previamente fornecidas, os edifícios em geral – inclusive os edifícios escolares – pouco atentam para as necessidades e valores das comunidades nas quais se inserem, especialmente de seus usuários – no caso da *Arquitetura Escolar* para a Educação Infantil, as crianças.

30)

Os conceitos de qualidade, em geral, estão associados a questões pragmáticas e abstratas e distantes das reais expectativas e necessidades dos usuários e da comunidade local. É possível considerar que a prática tradicional do projeto não atenta que as variáveis da qualidade devem ser a percepção dos usuários (administradores, professores, funcionários, comunidade e estudantes) em relação ao atendimento de suas expectativas:

31)

- aumentando a expectativa, mais é exigido e a qualidade diminui;
- aumentando a percepção (sensação) do que é oferecido, a qualidade aumenta;
- à medida que existe maior correspondência entre a oferta e a demanda por qualidade, reduzem-se os riscos de desperdício (excesso de oferta) e de insatisfação (excesso de demanda).

Como reforço ao argumento em favor da necessidade de um novo enfoque para a definição das diretrizes, estratégias e procedimentos de concepção dos edifícios escolares, cabe ressaltar que na Europa (CALAVERA, 1993):

32)

- mais de 70% dos problemas na construção dos edifícios são decorrência de falhas de projeto (42,70%) e de execução (30,15%);
- mais de 70% dos problemas que surgem antes da entrega dos edifícios decorrem de falhas de projeto (20%), gerenciamento (34%) e execução (20%).

Outro mito que precisa ser superado na concepção e na construção dos edifícios em geral, e escolares em particular, é o de

33)

que reduzir o custo da construção significa economia. Caso seja considerada uma vida útil de 30 anos para os edifícios de escritórios – cujo custo é superior ao dos edifícios escolares, em função de sua maior sofisticação em termos de padrões construtivos e de recursos prediais –, cerca de apenas 2% correspondem ao custo de projeto e construção; aproximadamente 6% correspondem ao custo de operação; o restante – cerca de 92% – corresponde ao custo com mão-de-obra e com manutenção.

Atentando para essas questões, a partir do final do século XX surgiram procedimentos sistemáticos para avaliar o desempenho dos projetos e dos edifícios, conhecidos, respectivamente, como *Avaliação Pré-Projeto (APP)* e *Avaliação Pós-Ocupação (APO)*. Essas metodologias envolvem a investigação multidisciplinar e sistematizada de projetos de edificações ou de edifícios, após sua ocupação e utilização, com o objetivo de programar futuras intervenções corretivas e reformas, além de fornecer uma retroalimentação para projetos similares.

A partir das análises e diagnósticos, é possível traçar recomendações para estudos de casos específicos, gerando diretrizes mediante a construção de um banco de dados de indicadores de qualidade. Ambas têm sido consideradas como importantes metodologias para a investigação do projeto e/ou a intervenção em qualquer tipo de edificação, mostrando-se particularmente eficaz no caso de edificações institucionais, de uso coletivo e de grande complexidade.

Considerando que crianças e profissionais da Educação Infantil passam em torno de um terço de seu dia no interior da creche ou da pré-escola que frequentam, a inadequação desses ambientes irá afetar significativamente sua qualidade de vida.

Dentre as melhorias que podem ser implementadas no processo, destaca-se a possibilidade de se adotar uma sistemática de PREVENÇÃO, ao invés de CORREÇÃO, nos programas de manutenção – estabelecendo um padrão em toda a rede municipal de construções destinadas à Educação Infantil –, além do GERENCIAMENTO E CONTROLE SOBRE O PLANEJAMENTO DE CUSTOS. As informações sistematizadas após a APO irão embasar a etapa de PROGRAMAÇÃO dos futuros projetos. Essa realimentação pode auxiliar na formulação de programas de manutenção, uso e operação.

34)

35)

36)

37)

3. Estratégias de integração entre educação e meio ambiente para a construção de uma abordagem participativa do projeto na arquitetura escolar

A concepção de uma unidade escolar envolve um complexo processo de planejamento, que abrange, desde a etapa de programação e de estudos de viabilidade, passando pelas etapas de definição dos ambientes – acessos, fluxos, pré-dimensionamento, áreas livres e interações possíveis –, até a elaboração do projeto executivo, incluindo detalhamento e especificações técnicas.

38)

Tradicionalmente, a solução espacial das construções escolares viabiliza um *Programa de Necessidades* previamente estabelecido pelas Secretarias de Educação. No entanto, nas abordagens participativas previamente ao *Programa de Necessidades*, é necessário definir estratégias para envolver, durante o processo de concepção projetual, a comunidade escolar – constituída de usuários, professores, funcionários e, nas escolas públicas, as administrações municipais –, visando compartilhar os saberes e experiências daqueles que demandam e vivenciam os espaços, além de incorporar a reflexão sobre o perfil pedagógico da instituição pretendida.

39)

Com base na interdisciplinaridade, na experiência, bem como na certeza da necessidade de se buscar novos procedimentos capazes de permitir a concepção, a construção e a adequação da *Arquitetura Escolar* dos edifícios e ambientes destinados à Educação Infantil, propomos uma metodologia projetual participativa que incorpore as necessidades e os desejos dos usuários, a proposta pedagógica e a interação com as características ambientais do sítio do projeto.

40)

De fato, deve haver uma conscientização geral sobre a importância do espaço físico para o processo educativo, tanto da parte dos educadores, dos responsáveis pelas políticas públicas, como daqueles que concebem os espaços. Essa conscientização demanda uma abordagem interdisciplinar que envolva educadores, arquitetos, engenheiros, profissionais de saúde, administradores e a comunidade escolar, e que favoreça o compartilhamento dos diferentes saberes e objetivos. A idéia de que para se ter educação bastam apenas algumas “car-

41)

teiras, cadernos e quadro-negro”, excluindo a qualidade do espaço desse processo, deve evoluir para uma abordagem interacionista, que permita a visualização das relações e trocas entre sujeitos e ambiente, fundamentais para o desenvolvimento infantil. O desafio no processo de concepção dos ambientes escolares é a busca de um repertório espacial que responda a todos os requisitos formulados pelo grupo interdisciplinar. Essa abordagem procura uma integração entre objetivos ambientais, pedagógicos, econômicos e sociais.

Diante da grande diversidade existente no tocante à densidade demográfica, recursos socioeconômicos, contexto cultural, além das condições geográficas e climáticas, acreditamos que o estabelecimento de uma *metodologia de projeto* que identifique os parâmetros fundamentais para a qualidade do ambiente escolar possa oferecer condições para que as municipalidades criem uma rede de qualidade, adaptando esses critérios de acordo com as suas especificidades, a exemplo do trabalho desenvolvido pelo Grupo de Expansão da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, pelo Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos, da Prefeitura do Rio de Janeiro, e pela Fundação de Desenvolvimento da Educação de São Paulo.

3.1 Programação/Estudos de viabilidade

Essa fase inicial procura caracterizar o objeto de estudo, estabelecendo o perfil da unidade escolar, a filosofia pedagógica adotada, o programa de necessidades – ambientes pedagógicos, funções, fluxos, pré-dimensionamento etc. – e as especificações educacionais (normas que condicionam a utilização dos espaços em termos de iluminação, ventilação, higiene etc.). Essa nova abordagem considera sempre o impacto entre todos os aspectos envolvidos na concepção projetual; e a equipe comprometida com o planejamento das unidades escolares deve ser integrada por profissionais de diferentes áreas, desde a etapa de programação. Nessa etapa é muito importante a participação da comunidade escolar, definindo-se claramente as necessidades espaciais e os objetivos educacionais. Inclui, ainda, o conhecimento sobre as condições contextuais e ambientais preexistentes, tais como:

- *condições de acesso* – capacidade e fluxo das vias públicas que delimitam o lote, meios de transporte, localização de pontos de ônibus. Esses aspectos irão determinar os acessos ao terreno em questão e os fluxos nele;

42)

43)

- *infra-estrutura básica* – pavimentação de ruas, rede de esgoto, energia e abastecimento de água;
- *legislação vigente* – taxa de ocupação e índice de aproveitamento do terreno, áreas livres, alinhamentos e afastamentos, gabaritos máximos;
- *população* – indicadores socioeconômicos, culturais e faixa-etária;
- *entorno* (circunvizinhança) – arquitetura local (vocação dos sistemas construtivos/tipologia das construções) e acidentes geográficos da região;
- *disponibilidade de mão-de-obra e materiais de construção* (levando-se em consideração suas características térmicas, sua durabilidade, a tradição da região, os custos e a facilidade de manutenção);
- *condicionantes físico-ambientais do local* – clima, topografia (necessidade de cortes e aterros do terreno, escoamento natural de águas pluviais), vegetação, recobrimento do solo, orientação, qualidade do ar, massas de água e ocorrência de ruídos;
- *processo participativo* – escuta dos desejos e necessidades, pode/deve ser feito junto às entidades representativas (sindicatos ou associações de docentes e funcionários, associações de pais e outras entidades interessadas).

Quanto mais cedo as metas para alcançar a qualidade ambiental forem definidas no projeto, mais facilmente serão incorporadas e com menores custos. Entre essas metas estão incluídos fatores como, *saúde e qualidade do ar interior, conforto térmico, conforto visual, conforto acústico, segurança, proteção ao meio ambiente, eficiência energética, eficiência dos recursos hídricos, utilização de materiais construtivos não-poluentes e característicos da região*, além da consideração do edifício como uma ferramenta para o ensino.

44)

3.2 Síntese – Estudo preliminar

O Estudo Preliminar apresenta-se como a primeira configuração gráfica do projeto, a partir da avaliação das condicionantes preexistentes, do perfil pedagógico da unidade escolar e das metas ambientais estabelecidas. Após essa análise é possível delinear as soluções arquitetônicas pertinentes, definindo-se o *plano de massa* da edificação e respectiva implan-

45)

tação, em função das condições físico-climáticas do terreno – orientação, direção dos ventos dominantes, ocorrência de ruídos, topografia, vegetação existente, acessos principais e taxas de ocupação. Para a visualização dessa interação edificação-terreno, é feito um esquema gráfico no qual constam todas essas informações.

Nessa fase, será definida a organização espacial da unidade escolar em função da proposta pedagógica, estabelecendo-se, portanto, o pré-dimensionamento setorial, o fluxograma dos ambientes funcionais – fluxos dominantes, hierarquia dos espaços, suas respectivas interações e relações principais –, além da reflexão sobre as áreas externas necessárias ao processo educativo.

Deve ser levada ainda em consideração a possibilidade de adoção de solução modular, que, além de agilizar a construção da unidade, simplifica o dimensionamento dos ambientes e facilita os acréscimos futuros. Finalmente, complementando essa etapa, visualizar as possíveis soluções construtivas ou naturais que funcionarão como elementos de proteção à insolação, no caso de fachadas com orientação menos favorável (beirais, varandas, brises e paisagismo).

3.3 Anteprojeto

O anteprojeto vai constituir a solução quase-definitiva da construção, desenvolvida a partir do estudo preliminar e compatível com as exigências contidas no programa de necessidades; nessa etapa, devem constar todas as informações suficientes à compreensão do projeto antes da elaboração do projeto de execução. Os ajustes finais da solução e a aferição do desempenho ambiental devem ser efetuados nessa fase.

Com os resultados, pode-se executar modificações no projeto, avaliando-se o comportamento de materiais e soluções construtivas alternativas. A finalidade principal dessa aferição é, justamente, tentar evitar futuros acertos e adaptações construtivas na edificação, que nem sempre são satisfatórios. A tentativa de minimizar as condições desfavoráveis do clima, depois da obra concluída, vai implicar custos complementares que podem ser reduzidos, quando a análise é feita ainda na etapa de projeto.

O processo projetual envolve um significativo compromisso por parte dos profissionais de projeto. Essa

46)

47)

48)

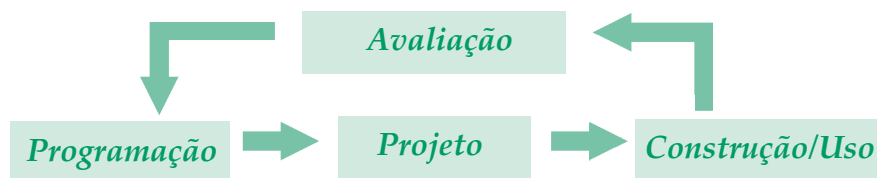
49)

50)

interdisciplinaridade normalmente não existe nas práticas projetuais convencionais, tornando o processo de conciliação entre o projeto de arquitetura e os projetos complementares, quase sempre, bastante tortuoso e complexo. Os ajustes e adaptações entre os projetos de iluminação e climatização e o projeto de arquitetura, por exemplo, são propostos depois que toda a solução espacial já foi definida, em vez de serem pensados integralmente no início do processo de concepção. O projeto interdisciplinar, que procura assegurar essa integração, é a melhor maneira de se evitarem conflitos ou redundâncias, decorrentes de decisões projetuais isoladas e estanques.

Assim, essa abordagem projetual considera que:

- a edificação e o sítio configuram-se como um todo inserido no contexto de sua comunidade;
- a unidade escolar se encontra inserida num contexto maior, que inclui o ecossistema natural, mesmo se a sua localização for um sítio urbano;
- a colaboração interdisciplinar é fundamental no processo de projeto e de construção da unidade escolar;
- todas as significativas decisões e estratégias de projeto devem ser refletidas logo na etapa de programação;
- é importante verificar as condições do ambiente construído após determinado tempo de uso e construção, analisando-se o desempenho da edificação a partir da identificação dos aspectos negativos e positivos encontrados. Essas identificações funcionam como fonte de retroalimentação para futuros projetos semelhantes.



51)

4. Objetivos

- Envolver universidades e institutos de pesquisa regionais na definição de programas de pesquisa voltados para o estudo de tecnologias autóctones ou vernaculares, em associação com as novas tecnologias, para viabilizar a arquitetura escolar sustentável. 52)
- Atuar para que a arquitetura escolar se baseie na diversidade dos contextos físico-geográficos, socioeconômicas e culturais das comunidades locais. 53)
- Propor indicadores de avaliação da qualidade dos ambientes escolares. 54)
- Delinear estratégias e diretrizes gerais para a concepção e a construção de escolas, visando ao planejamento sustentável, bem como para o envolvimento das comunidades e lideranças locais com as demandas da escola sustentável. 55)
- Elaborar cadernos e/ou manuais de procedimentos gerais adequados para a apropriação e o uso, por parte das comunidades locais, das práticas e conceitos: (a) da arquitetura escolar sustentável, bem como para a preservação das escolas; e (b) dos métodos e processos participativos adotados na concepção e na manutenção das escolas. 56)
- Atualizar normas, códigos de obras e cadernos de encargos, orientando para os padrões de desempenho da arquitetura escolar sustentável. 57)
- Propor processos sistemáticos de Avaliação Pós-Ocupação, visando à produção de edificações mais responsivas e adequadas à implementação do processo educativo, que considerem o bem-estar, a saúde e o conforto de seus usuários, além dos conceitos de sustentabilidade. 58)
- Desenvolver diretrizes, estudos e/ou projetos de escolas piloto sustentáveis, como um exemplo das melhores práticas. 59)
- Realizar estudos, pesquisas e projetos de ambientes escolares, envolvendo localização, viabilidade, implantação, avaliação e reabilitação de edificações. 60)
- Treinar as equipes locais de planejamento e de projeto das escolas, para a aplicação dos conceitos de *arquitetura escolar sustentável* e dos métodos e processos participativos de projeto. 61)

- Implementar e/ou incrementar a capacidade regional ou local nos segmentos da construção civil e da educação, com relação às questões da sustentabilidade. 62)
- Oferecer cursos e seminários para os planejadores, arquitetos/engenheiros e educadores, mostrando a importância e a necessidade do projeto colaborativo nas escolas, enfocando-se na sustentabilidade. 63)
- Considerar que o desenvolvimento de escolas *inclusivas* requer um melhor conhecimento sobre o processo de implantação do projeto, pois estão envolvidos na metodologia educacional as relações do homem com o ambiente do entorno e as preocupações ecológicas. 64)

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. *As escolas públicas do Rio de Janeiro: considerações sobre o conforto térmico das edificações*. 1995. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

———. *Arquitetura escolar e educação: um modelo conceitual de abordagem interacionista*. 2002. Tese (Doutorado) – COPPE, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1997.

———. *Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1999. v. 2.

———. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1999.

———. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1999.

CALAVERA, José. Fora de controle. *Téchne*, n. 6, p. 27-29, set./out. 1993.

CAMPOS DE CARVALHO, M. I.; RUBIANO, M. R. B. Rede social de crianças pequenas em creche: análise por proximidade física e atividade compartilhada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 12 (2).

DEL RIO, V.; DUARTE, C. R.; RHEINGANTZ, P. (Orgs.). *Projeto do lugar: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002.

HETZEL, Jean. *Haute qualité environnementale du cadre bâti-jeux et pratiques*. Afnor – Saint Denis La Plaine, France, 2003.

ISO 14031. *Management environmental*. 2002.

SANOFF, Henry. *School design*. New York: Van Nostrand Reinhold, 1994.

———. *Creating environments for young children*. Mansfield: BookMasters, 1995.

———. Designing a responsive school: the benefits of a participatory process. *The School Administrator*, jun. 1996, p. 18-22.

———. *Visual research methods in design*. New York: Van Nostrand Reinhold, 1991.

SANOFF, Henry; SANOFF, Joan. *Learning environments for children*. Atlanta: Humanics, 1981.

SOUZA, Fabiana dos Santos. *A qualidade do espaço construído da creche e suas influências no comportamento e desenvolvimento da autonomia em crianças entre 2–6 anos: estudo de caso: creche-UFF*. Dissertação (Mestrado) – PROARQ/Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

VASCONCELLOS, V. M. R.; SANTANA, C. C. G.. FONTOURA, H. A. *Vygotsky e arquitetura das interações: um estudo sobre o arranjo espacial na Educação Infantil*.

Anexo 1

(Complemento retirado do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher/Conselho Estadual da Condição Feminina SP. *Creche Urgente*, Brasília, n. 3, 1988.)

“A creche, como local de atendimento de crianças pequenas, em geral de 0 a 6 anos, e de trabalho profissional de alguns ou muitos adultos, responde a um conjunto de atividades que embora variem quanto a volume têm, em geral, as mesmas características.

65)

Por isso é necessário prever:

Área para trabalho administrativo e técnico (aproximadamente 10% do total da área construída):

66)

- recepção de público;
- trabalho administrativo;
- trabalho técnico individual ou de grupos específicos de funcionários;
- atendimento individual e de saúde;
- guarda de materiais;
- sanitários.

Área para serviço de apoio (aproximadamente 20% do total da área construída):

67)

- cozinha;
- lavar e guardar utensílios;
- guardar mantimentos;
- lavar, passar e secar roupa.

Área de convívio e estar das crianças (aproximadamente 70% do total da área construída):

68)

- repouso;
- alimentação;

- higiene parcial e completa;
- atividades infantis na área interna e externa:
- artes plásticas;
- jogos;
- teatro;
- brincadeiras;
- música, leitura, escrita;
- brincadeiras com água, areia e barro;
- brincadeiras com brinquedos de *playground*;
- brincadeira com objetos de entrar dentro, empurrar;
- brincadeiras com veículos, triciclos, bicicletas.”

**Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
Secretaria Municipal de Educação
Núcleo de Rede Física Escolar/GEOE
Grupo de Trabalho para Expansão da Educação
Infantil/GCPP**

**Diretrizes Básicas de
Infra-estrutura para o Funcionamento das
Instituições de Educação Infantil**

Documento elaborado pelo Grupo de Expansão da Educação Infantil da SMED

Coordenação: José Aloísio Gomes Freire de Castro - *Núcleo de Rede Física Escolar*

Flávia Julião - *Gerência de Coordenação de Política Pedagógica*

Vera Lúcia da Silva Cabral - *Núcleo de Rede Física Escolar*

Agradecimentos à Gerência de Projetos da Secretaria Municipal de Estrutura Urbana/SUDECAP.

Elaborado em 2002 e revisado em abril de 2004.

Apresentação

O espaço físico como prática político-pedagógica

Tratar da questão do espaço físico intencionalmente planejado para a educação infantil das crianças das camadas populares exige um projeto arquitetônico de acordo com a proposta pedagógica da Educação Infantil.

Sabemos da centralidade da questão espacial na educação, principalmente aquela formal desenvolvida em instituições. Na verdade, o espaço físico não apenas contribui para a realização da educação, mas é em si mesmo uma forma de educar. Conforme afirma Antônio Viñao-Frago, referindo-se ao espaço escolar, este não é apenas um “cenário” onde se desenvolve a educação, mas sim uma “forma silenciosa de ensino” (FRAGO, 1995, p. 69).

Falar da relação entre espaço e educação revela uma maneira de experimentar a proposta pedagógica numa de suas formas de realização: construir e mobiliar esses espaços.

Reafirmando a perspectiva segundo a qual a materialidade dos prédios traz consigo e nos impõe uma dimensão pedagógica, o planejamento das construções, em Belo Horizonte, tomou como base os terrenos existentes e as exigências pedagógicas para o atendimento à criança de 0 a 6 anos, considerando-se as condições de segurança, sanitárias, de conforto e de atenção à estética, adaptadas para cada unidade.

Procuramos obedecer a alguns princípios que colocam a criança e suas necessidades como eixo central, cumprindo as seguintes funções: promover a identidade pessoal, desenvolver competências, possibilitar oportunidades de crescimento, de movimento corporal, de contato social e de privacidade, promovendo a segurança e a confiança da criança.

Nessa perspectiva, cada unidade possui uma estrutura de serviços de higiene, alimentação e espaços de atividades para as crianças, organizada de forma diversificada, disponibilizando materiais para atividades e temas que proporcionem o trabalho das várias dimensões humanas. Assim, a criança pode escolher onde vai ficar e que tipo de atividades irá desenvolver. Concebidos nessa perspectiva, os novos espaços físicos proporcionam condições de avanço na direção de um atendimento intersetorial e viabilizam um trabalho mais planejado e continuado nas áreas da higiene e alimentação, especialmente das crianças de berçário.

Flávia Julião

Sumário

I. Especificação para berçário	29
II. Especificação das salas de atividades para crianças de 1 a 5 anos	32
III. Especificação das áreas mínimas necessárias ao serviço de alimentação	32
IV. Especificação do depósito de lixo	38
V. Especificação da lavanderia	43
VI. Especificação da área de serviços gerais	43
VII. Especificação dos sanitários	43
VIII. Especificação do bloco administrativo	44
IX. Especificação da sala de multiuso	44
X. Especificação do recreio coberto	44
XI. Especificação da área externa	45
XII. Especificação da área verde	45
XIII. Considerações finais	45
Referências bibliográficas	46

I - Especificação para o berçário

O projeto para o berçário deverá atender às seguintes necessidades:

A. Sala para repouso: Prevendo berços com espaçamento mínimo de 50 cm entre eles e, no máximo, 12 unidades por sala. Piso liso, lavável, íntegro e quente. Visibilidade para o ambiente externo, com proteção das vidraças, do tipo veneziana, obrigatória em dormitórios.

69)

B. Sala para atividades: Contemplada no projeto, com bancadas, prateleiras e/ou armários, equipamento de refeição (cadeiras altas com bandeja e bebê conforto), com capacidade para até 12 crianças.

70)

Observação: As salas para repouso e para atividades deverão ser integradas, permitindo o controle visual delas.

C. Local específico para amamentação: Projetado para atendimento às mães das crianças de 0 a 1 ano, deverá ser provido de cadeiras ou poltronas com encosto, de acordo com especificação do Código Sanitário Municipal. O piso deve ser liso, lavável, íntegro e quente.

71)

D. Solário: Em dimensões compatíveis com o número de crianças atendidas, contíguo ao berçário, com orientação solar adequada.

72)

E. Lactário¹: Destina-se ao preparo, higienização e distribuição das mamadeiras preparadas com leite e seus substitutos, para a alimentação dos recém-nascidos e demais crianças lactentes do berçário, prevendo as mais rigorosas técnicas de higiene alimentar, de forma que ofereça às crianças uma dieta adequada, com o menor risco de contaminação.

73)

E.1 - Infra-estrutura básica do lactário:

E.1.1 - Localização: A escolha da localização do lactário deverá ser feita com base nos seguintes aspectos:

- O maior afastamento possível das áreas de lavanderia, banheiros etc.

¹ Conforme "Sugestões da SMAB/Departamento de Defesa e Promoção do Consumo Alimentar/DPCAB/Sugestão para a Dimensão de Áreas para Construção e Reforma de Serviço de Alimentação de Entidades Conveniadas à PBH"

- O maior afastamento possível da circulação de pessoas, como visitantes etc., passíveis de levar contaminação ao local.
- Proximidade do berçário, facilitando o transporte de mamadeiras e diminuição do deslocamento do funcionário responsável pela distribuição.
- Máxima proteção do ar contra contaminação, mediante a utilização de filtros nos exaustores e no sistema de ar-condicionado.
- Funcionamento de acordo com a legislação pertinente.
- Prever telas milimétricas nas aberturas (portas e janelas).

E.2 - Constituição do lactário:

O lactário constitui-se basicamente de três setores:

- Setor de higienização: Destinado à higienização e esterilização dos frascos de mamadeiras, bicos etc.
- Setor de preparo: Destinado ao preparo das formulações com leite e seus substitutos e, também, à rotulagem das mamadeiras com esterilização prévia, à esterilização terminal das mamadeiras porcionadas e ao resfriamento e distribuição delas. Deverá, se possível, ser separado fisicamente do setor de higienização.
- Ante-sala: Destinado a paramentação e higienização pessoal dos funcionários que trabalham no setor.

E.3 - Área necessária:

De maneira geral, a área necessária às atividades do lactário pode ser estabelecida pela relação 0,3 m²/berço ou 25 m² por 400 mamadeiras/dia para instituição com até 50 berços ou 0,2 m² por mamadeira.

A distribuição das áreas do lactário pode, também, resguardar as seguintes proporções: 30% para o setor de higienização, 50% para o setor de preparo e 20% para a ante-sala.

E.4 - Construção e instalação:

A construção e a instalação do lactário deve seguir as exigências da Portaria n. 400, de 6 de dezembro de 1977, do Ministério da Saúde (MS):

- Piso: Piso cerâmico, resistente, impermeável e de fácil limpeza. O piso deverá ser construído de forma que faça corpo com as paredes, evitando cantos vivos. A existência de ralos na sala de limpeza e na sala de preparo não é recomendável. Poderá ser colocado ralo na ante-sala, porém fechado, ou fora do lactário, na área de acesso.
- Paredes: Devem ser revestidas com material liso, resistente, impermeável e de fácil limpeza – azulejos ou cerâmica. Não deve haver saliências nas portas e janelas, para evitar acúmulo de sujidades. As janelas devem ser do tipo visor, permitindo apenas a iluminação natural. Não é aconselhável pintura nas janelas / estrutura em alumínio ou aço).
- Teto: Deve ser de laje, sendo revestido e pintado a cada 6 (seis) meses com tinta impermeabilizante.
- Pé-direito: Recomendável pé-direito de 3,5 metros, totalmente revestido em cerâmica ou azulejo.
- Iluminação: Deve ser, essencialmente, sem sombras e de boa intensidade. Iluminação recomendável: 200 watts para salas de limpeza e preparo e 100 watts para a ante-sala.
- Ventilação: Sistema de ar independente de qualquer outro sistema de ventilação por unidade. É necessário suprimento de ar pelo sistema de exaustão. A entrada do sistema de ar externo não deve ser localizada a menos de 30 metros da descarga do sistema de ventilação da unidade e, tampouco, a menos de 9 metros de qualquer das descargas e exaustores.

F. Fraldário: Deverá prever bancada para troca de fraldas, com dimensões mínimas de 1,0 metro X 0,80 metro X 0,85 metro, anexa ao lavatório; banheira em material térmico, com torneiras de água quente para higienização; um sanitário tamanho normal, alteado, para eliminação dos dejetos das fraldas de pano, além de um pequeno tanque e alçapão, para eliminação das fraldas descartáveis, na alvenaria externa, com cobertura. Piso lavável, impermeável e íntegro.

G. Rouparia: Deverão ser previstas prateleiras, para guarda do material.

74)

75)

II - Especificação das salas de atividades múltiplas para crianças de 1 a 5 anos

O projeto das salas de atividades para crianças de 1 a 5 anos deverá contemplar: lavabo, quadro-de-giz, quadro cerâmico, parede com espelho para visualização de corpo inteiro, implantação de prateleiras baixas, em alvenaria, e cabideiros. É necessária a instalação de bebedouros.

76)

As salas para atendimento às crianças de 1 a 2 anos deverão garantir área suficiente para a prática de repouso, contar com piso lavável íntegro e quente e estar, preferencialmente, próximas ao fraldário e ao lactário.

77)

III - Especificação de áreas mínimas necessárias ao serviço de alimentação

O dimensionamento, a setorização e os equipamentos deverão estar de acordo com a especificação da Secretaria Municipal de Política de Abastecimento, contemplando áreas de apoio, tais como despensa geral, despensa fria, com capacidade para equipamento industrial, áreas de pesagem e serviço e cômodo de gás.

78)

O planejamento de um Sistema de Alimentação Coletiva depende de suas funções, da complexidade de ações e dos aspectos econômicos das instalações. Naturalmente, não existe uma forma e sim um estudo de caso a caso, sendo que o projeto final será fruto de um levantamento de dados e estudo de fatores específicos do estabelecimento, como localização, infra-estrutura existente, padrão de serviços etc.

79)

Define-se como Serviço de Alimentação aquele que engloba todas as atividades relacionadas ao recebimento de alimentos e produtos alimentícios, pré-preparo, preparo e distribuição da refeição, limpeza de utensílios e instalações, e o registro de dados em documentos próprios. Esse serviço visa, ainda, desenvolver atividades educativas para promover condições nutricionais adequadas.

80)

De modo geral, as instalações necessárias à Unidade de Alimentação e Nutrição são as áreas básicas e o refeitório. As áreas básicas compreendem as áreas de produção, recepção e estocagem.

A. Setores componentes das Áreas Básicas e Refeitório:

A.1 - Área de Produção:

- Pré-preparo de hortigranjeiros.
- Pré-preparo de cereais.
- Pré-preparo de carnes.
- Cocção.
- Distribuição.
- Higienização de utensílios/talheres e panelas.

A.2 - Área de Recepção e Estocagem:

- Depósito de não-perecíveis.
- Área de estocagem fria.
- Depósito de Material de Limpeza (DML).
- Área de recebimento.

A.3 - Refeitório.

B. Considerações sobre as áreas mínimas necessárias ao Serviço:

A determinação das áreas mínimas dos setores de produção, recepção, estocagem e refeitório pode ser visualizada no quadro abaixo:

Nº de Refeições	Área total (m²)
50	38,4
100	57,6
150	76,8
200	89,6

Área total: Compreendida pelas áreas de produção, recepção e estocagem.

81)

82)

B.1 - Área de produção – 65% da área total, sendo:

- Pré-preparo (vegetais, cereais e carnes) – 30%
- Higienização de utensílios (talheres) – 5%
- Higienização de panelas – 6%
- Cocção e distribuição – 24%

B.2 - Áreas de recepção e estocagem – 35% da área total, sendo:

- Recepção e pesagem de gêneros – 8%
- Despensa geral – 14%
- Despensa fria – 11%
- Departamento de material e limpeza – 2%

B.3 - Refeitório:

Deverá seguir o dimensionamento de 1 m² por usuário e capacidade mínima de 1/3 do maior turno, de acordo com a Portaria n. 3.214, de 8 de junho de 1978, da Medicina e Segurança do Trabalho NR-24, consubstanciando-se num espaço específico fechado e articulado com a cozinha, com mobiliário móvel.

Portanto, de acordo com os parâmetros acima apresentados, os cálculos de área mínima para a produção de 50 a 200 refeições/dia são, respectivamente:

Áreas Mínimas do Serviço de Alimentação:

Setores/Serviços		ÁREA NECESSÁRIA SEGUNDO O NÚMERO DE REFEIÇÕES/DIA (M ²)			
		50 REF./DIA	100 REF./DIA	150 REF./DIA	200 REF./DIA
Produção	Pré-preparo	11,52	17,28	23,04	26,88
	Higienização de Utensílios (talheres)	1,92	2,88	3,84	4,48
	Higienização de Panelas	2,30	3,45	4,60	5,37
	Cocção e Distribuição	9,20	13,82	18,43	21,50
Recepção e Estocagem	TOTAL	24,94	37,43	49,91	58,23
	Recepção e Pesagem	3,07	4,60	6,14	7,16
	Despensa Geral	5,37	8,06	10,75	12,54
	Despensa Fria	4,22	6,33	8,44	9,85
	Depart ^o de Material de Limpeza	0,78	1,15	1,52	1,79
	TOTAL	13,44	20,14	26,85	31,34
Refeitório		16,66	33,30	50,00	66,00

83)

C - Considerações acerca da construção, dos serviços e das instalações:

C.1 - Localização: Andar térreo, voltada para o nascente e em bloco isolado.

C.2 - Pé-direito: Entre 3,00 metros e 3,60 metros, para cozinhas de pequeno e médio porte, e entre 2,40 metros e 3,00 metros, para despensas, circulações e áreas administrativas.

C.3 - Configuração geométrica da cozinha: Formato retangular, sendo que o comprimento deverá ser, no máximo, duas vezes a largura.

C.4 - Paredes: Até a altura de 2,00 metros do piso, devem ser usados revestimentos antiácidos, de fácil limpeza e de material resistente (azulejos). Acima de 2,00 metros, podem ser apenas impermeabilizadas com tinta higroscópica de cores claras.

C.5 - Teto: Deve ser de fácil limpeza, resistente à temperatura e impermeável ao vapor.

C.6 - Pisos: Os pisos utilizados em uma cozinha devem suportar tráfego intenso e pesado, ser antiácido e antiderrapante e de fácil limpeza e higienização.

C.7 - Portas e janelas: As portas de acesso devem ser amplas (largura mínima de 1,00 metro e altura mínima de 2,00 metros). As janelas devem estar situadas de maneira que proporcionem uma boa iluminação natural, ser uniformemente distribuídas, sem deixar sombras sobre as áreas de trabalho, e nunca ter incidência direta de luz natural, devendo ainda ser teladas.

C.8 - Iluminação: Deverá ser distribuída uniformemente, evitando-se ofuscamentos, contrastes excessivos e incidência de raios solares diretamente sobre os alimentos estocados e superfícies de trabalho. Parâmetros de iluminação:

- áreas gerais – 200 lux;
- áreas de preparo – 400 lux;

- cocção – 400 lux;
- copas de higienização – 400 lux;
- distribuição – 400 lux;
- despensa – 200 lux.

C.9 - Ventilação e exaustão: É necessária a instalação de exaustores sobre os equipamentos de cocção. O depósito deverá possuir janelas em número e dimensões adequadas e/ou aberturas próximo ao piso e teto, permitindo uma eficiente circulação de ar. As aberturas de janelas deverão ser, obrigatoriamente, protegidas do sol e da chuva e possuir área equivalente a 1/10 da área do piso.

C.10 - Temperatura e umidade: A temperatura do ambiente deverá variar entre 22° C e 26° C e a umidade relativa, entre 50 e 60%.

C.11 - Proteção contra insetos e roedores: As portas de acesso deverão possuir vedação de borracha. As janelas e aberturas deverão ser protegidas por telas metálicas, com malha de 1 milímetro e fio de 0,35 milímetro de calibre.

C.12 - Higiene: Os banheiros, sanitários e vestiários não deverão dar acesso direto para as áreas de armazenamento e produção de alimentos. É necessária a instalação de lavatórios de mãos perto dos principais setores.

Em síntese:

- Porta única, larga e alta, simples ou em secções.
- Piso de material lavável e resistente.
- Boa iluminação, ventilação cruzada ou mecânica que permita ampla circulação de ar às mercadorias.
- Janelas e aberturas teladas.
- Inexistência de água e vapor, salvo se muito isoladas.
- Prateleiras para armazenamento localizadas a 30 centímetros do piso, com profundidade não superior a 45 centímetros, preferencialmente moduladas, para permitir flexibilidade de novos arranjos.

- Estrados fenestrados para sacarias, elevados do piso até 40 centímetros, com pés protegidos com canoplas.
- Presença de extintor de incêndio em condições ótimas para uso.
- Protetor contra ratos nos rodapés.

D. Detalhamento das áreas de infra-estrutura básica e equipamentos:

85)

D.1 - Área de pré-preparo de carnes (frango, coxa e contracoxa, carne bovina e salsicha):

- 1 (uma) bancada de 1,80 metros X 0,70 metro, com cuba de 400 milímetros X 340 milímetros X 125 milímetros;
- equipamento: moedor de carne (equipamento de bancada com 50 centímetros X 30 centímetros).

D.2 - Área de pré-preparo geral (hortifruti e cereais):

- 1 (uma) bancada de 2,10 metros X 0,70 metro, com uma cuba de 400 milímetros X 340 milímetros X 200 milímetros;
- picador de legumes manual.

D.3 - Área de cocção/cocção ordinária:

- fogão 4/6 bocas, com trempe de 40 milímetros X 40 milímetros e forno acoplado no sistema;
- sistema de exaustão;
- mesa de apoio para cocção, de 1,20 metro X 0,70 metro, com gaveta para a guarda de facas.

D.4 - Área de serviços:

- 1 (uma) bancada de 2,80 metros X 0,70 metro, com 1 (uma) cuba central de 500 milímetros X 400 milímetros X 200 milímetros;
- 1 (um) liquidificador industrial, equipamento de bancada (30 centímetros X 30 centímetros).

D.5 - Área de higienização de utensílios e panelas:

- tanque para lavagem de panelas ou esquicho pré-lavagem, com dimensões de 600 milímetros X 550 milímetros X 450 milímetros;
- 1 (uma) bancada para lavagem de utensílios, de 2,80 metros X 0,70 metro, com 1 ou 2 cubas de 500 milímetros X 400 milímetros X 200 milímetros.

IV - Especificação do depósito de lixo

As especificações abaixo estão de acordo com a Norma Técnica SLU/PBH n. 002/2000

A. Condições gerais:

A.1- Da obrigatoriedade da instalação do abrigo externo de armazenamento de resíduo sólido:

86)

A.1.1 - As edificações e/ou estabelecimentos de serviços de saúde geradores de resíduos sólidos devem dispor de um ou mais abrigos externos de armazenamento de resíduo sólido, de acordo com a quantidade e as características dos resíduos gerados, abrangendo:

- as edificações cuja geração de resíduo sólido comum exceder a 100 (cem) litros diários;
- os estabelecimentos de serviços de saúde e congêneres cuja geração diária de resíduo sólido for superior a 100 (cem) litros;
- os estabelecimentos de serviços de saúde e congêneres cuja geração diária de resíduo sólido for inferior a 100 (cem) litros, a critério da SLU.

A.2 - Dos aspectos de localização e da quantificação dos abrigos:

87)

A.2.1 - Os abrigos externos de armazenamento de resíduo sólido devem estar situados em locais:

- desimpedidos e de fácil acesso para as coletas interna e externa;

- de acesso impedido a pessoas estranhas e o mais isolado possível de áreas de circulação de população;
- sem ligação direta com dependências de permanência prolongada ou transitória, cozinha, despensa, *hall*, vestíbulo, caixa de escada, poço de elevador, excluídos as garagens, os pátios externos e as entradas de serviço.

A.2.2 - O acesso ao abrigo não deve apresentar degraus e, na existência de rampa, a declividade máxima será de 6% (seis por cento) para a circulação de contenedores.

A.2.3 - O número de abrigos por edificação deve ser fixado em função da classificação e da quantidade de resíduos gerados:

- para as edificações cuja geração de resíduo comum for superior a 100 (cem) litros diários é exigido um abrigo externo de armazenamento de resíduo sólido, ficando desobrigadas dessa exigência as edificações geradoras de até 100 (cem) litros diários desses resíduos;
- as edificações grupadas em condomínios fechados, geradores de resíduos comuns em quantidade superior a 100 litros diários, devem dispor de abrigo externo de armazenamento de resíduo sólido ou adotar abrigo central para atender a duas ou mais edificações, observando a exigência de acesso fácil para as coletas interna e externa;
- as edificações de uso misto, comercial e residencial, devem dispor de dois abrigos externos de armazenamento de resíduo sólido, com acessos próprios e exclusivos para cada uso, ou adotar abrigo central para atender a ambos os usos, observando a exigência de acesso fácil para as coletas interna e externa;
- para os estabelecimentos de serviços de saúde e congêneres, são exigidos dois abrigos externos de armazenamento de resíduo sólido, situados em cômodos individualizados, exclusivos e com acessos próprios, sendo um para resíduo comum e outro para resíduo infectante;
- os estabelecimentos de serviços de saúde e congêneres cuja geração de resíduos for inferior ou igual a 100 (cem) litros diários, a critério da SLU, poderão ser desobrigados da instalação de abrigo externo de armazenamento

de resíduo sólido, desde que os resíduos estejam devidamente acondicionados;

- os resíduos químicos gerados em estabelecimentos de serviços de saúde e congêneres devem ser identificados e armazenados em local apropriado e seguro, conforme legislação específica;
- os rejeitos radioativos devem ser armazenados conforme determinações do CNEN, a quem cabe a sua fiscalização.

A.3 - Do dimensionamento e dos aspectos construtivos:

88)

A.3.1 - O abrigo externo de armazenamento de resíduo sólido deve ser dimensionado com capacidade de absorção total dos resíduos gerados, por período de coleta, observando:

- o dimensionamento deve atender ao armazenamento e à movimentação de contenedores, prevendo-se espaço suficiente para a entrada completa destes, quando o armazenamento for de resíduo comum de estabelecimento de serviços de saúde e congêneres ou de edificações cuja geração de resíduos comuns exceder o volume ou o peso fixados para a coleta regular, conforme legislação vigente;
- o dimensionamento deve atender ao armazenamento e à movimentação de contenedores, prevendo-se espaço suficiente para a entrada completa, lavagem e desinfecção dos contenedores, quando o armazenamento for de resíduo infectante, grupo A;
- a quantificação do número de contenedores necessários ao acondicionamento de resíduo sólido será com base na tabela “Tipo de Construção – Geração Diária de Resíduo Sólido”;
- o dimensionamento deve ser apresentado com a projeção dos contenedores no abrigo;
- o dimensionamento do abrigo para resíduo comum acondicionado em sacos plásticos, em edificação desobrigada do uso de contenedor, deve ter área determinada de acordo com o volume de resíduo gerado, calculado com base na tabela “Tipo de Construção – Geração Diária de Resíduo Sólido”, sendo:
- para geração de resíduo sólido até 100 litros diários, a edificação fica desobrigada do uso do abrigo;

- . para geração superior a 100 litros por dia e inferior a 300 litros por dia de coleta, a área mínima do abrigo será de 2,40 m², não sendo computada como área qualquer espaço com dimensões menores que 1,20 m²;
- . para geração de resíduo sólido superior a 300 litros por dia de coleta, a cada 100 litros adicionais ou fração, a área mínima do abrigo será calculada acrescentando-se 0,40 m² à área mínima estabelecida no item anterior.

A.3.2 - O abrigo externo de armazenamento de resíduo sólido deve apresentar os seguintes aspectos construtivos:

- . ser construído em alvenaria, fechado, coberto, dotado de aberturas com tela, tipo mosquiteiro, de modo que permita ventilação:
 - . natural, com área mínima equivalente a 1/10 (um décimo) da área do piso do abrigo, diretamente, através de abertura para o exterior, garagem, pátio coberto ou outro local ventilado permitido;
 - . artificial, com análise e aprovação do projeto específico;
- . para os abrigos de resíduo comum, as portas do tipo veneziana podem ser computadas como áreas de ventilação;
- . ter paredes e teto revestidos com material liso, resistente, lavável, impermeável e de cor branca;
- . ter piso resistente a choques e a produtos de ação agressiva, de cor clara, sem degraus, impermeável, antiderrapante, lavável e que permita fácil limpeza e desinfecção;
- . ter porta com tranca e abertura para fora ou, opcionalmente, porta de correr, dotada de proteção inferior contra o acesso de vetores; ter proteção nas quinas vivas do portal, por cantoneiras; ostentar a simbologia de resíduo infectante, quando for este o caso, em local visível, de acordo com a NBR -7500, de janeiro de 1994, da ABNT;
- . a porta deve possibilitar a fácil e segura passagem dos contenedores, com altura de 2,10 metros e largura mínima de:
 - . 1,20 metros, para edificações ou estabelecimentos de serviços de saúde com obrigatoriedade de uso de contenedores;

- 0,80 metros, para as edificações geradoras de resíduos comuns desobrigadas do uso de contenedor;
- ter pé direito mínimo de 2,50 metros;
- dispor de ponto de luz e interruptor para iluminação artificial interna e externa;
- ser dotado de ponto de água – preferencialmente quente e sob pressão –, piso com caimento máximo de 2% em direção ao ralo sifonado com tampa de vedação e ligado à rede coletora de esgoto;
- ter espaço suficiente para a fácil retirada do contenedor;
- ter espaço externo para operação e manobra dos caminhões coletores, quando a coleta for realizada diretamente no abrigo;
- permitir a limpeza e a higienização dos contenedores ou possuir área anexa para tal finalidade, dotada de cobertura, iluminação artificial, ponto de água – preferencialmente quente e sob pressão –, piso impermeável e bem drenado e ralo sifonado ligado à rede coletora de esgoto;
- ser equipado com extintor de incêndio.

A.4 - Dos procedimentos de uso do abrigo:

A.4.1 - O abrigo externo de armazenamento de resíduo sólido deve ser usado exclusivamente para o grupo de resíduos ao qual se destina.

A.4.2 - No caso da obrigatoriedade de uso de contenedores padronizados, estes devem ser mantidos no abrigo de forma ordenada, com tampa fechada e sem empilhamento de recipientes sobre esta.

A.4.3 - No abrigo externo de armazenamento de resíduo sólido não será permitida a guarda de resíduos que não estejam devidamente acondicionados em sacos plásticos, mesmo no caso de uso dos contenedores padronizados.

A.4.4 - O abrigo externo de armazenamento de resíduo sólido não deve ser usado para a guarda ou permanência de utensílios, materiais ou qualquer outro objeto.

A.4.5 - A limpeza e desinfecção dos abrigos devem ser:

89)

- simultâneas e diárias, para os abrigos de resíduo infectante;
- programadas, para os abrigos de resíduo comum;
- imediatamente efetuadas após a ocorrência de derramamento de resíduo.

A.4.6 - O efluente de lavagem do abrigo deve ser direcionado para a rede coletora e de tratamento público de esgoto, atendidos os padrões de lançamento estabelecidos pelo órgão competente.

V - Especificação da lavanderia

A lavanderia deverá ter acesso independente da cozinha, contemplando tanque, local para máquina de lavar, com água quente e secadora, varal, bancada para passar, prateleiras e armários fechados, em alvenaria. Suas dimensões deverão ser compatíveis com o número de crianças atendidas pela instituição.

90)

VI - Especificação da área de serviços gerais

Deverá contemplar tanque e depósito de material de limpeza.

91)

VII - Especificação dos sanitários

Deverão ser implantados sanitários infantis próximos às salas de atividades, não tendo comunicação direta com a cozinha e o refeitório, e obedecida a relação de número de crianças por equipamento sanitário, conforme legislação específica a seguir:

92)

- 1 vaso sanitário para cada 20 crianças, 1 lavatório para cada 40 crianças e 1 chuveiro para cada 20 crianças, com alturas apropriadas para a educação infantil;

- o piso deverá ser lavável, impermeável e íntegro;
- as portas dos sanitários individuais não deverão conter chaves e trincos;
- deverá ser previsto sanitário com acessibilidade para pessoas com deficiências¹;
- os vasos sanitários e os chuveiros deverão estar contidos em boxes individuais;
- deverão ser previstos banheiros masculino e feminino, com chuveiros para adultos, podendo acumular a função de vestiários.

VIII - Especificação do bloco administrativo

Deverão constar do bloco administrativo: recepção/espera, secretaria, sala da direção, coordenação pedagógica, sala de funcionários e almoxarifado. A sala da direção poderá ser conjugada com a secretaria e o almoxarifado.

93)

IX - Especificação da sala de multiuso

Com capacidade mínima para a maior turma (25 crianças) deve conter, no projeto: bancadas baixas com prateleiras, quadro cerâmico, quadro-de-giz, depósito de materiais e pia, podendo ser concebida como alternativa para biblioteca, sala de vídeo e brinquedoteca.

94)

X - Especificação do Recreio Coberto

Deverá ser condizente com a capacidade de atendimento da instituição. Inserir, no projeto, quadros cerâmicos, palco e bebedouros, compatíveis com a educação infantil.

95)

XI - Especificação da área externa

Deve corresponder a, no mínimo, 20% do total da área construída, conforme Resolução CME/BH n. 01/2000. O projeto deverá contemplar duchas externas e brinquedos de *playground*. Deverá ser ensolarado, sombreado com torneiras acessíveis às crianças. Havendo possibilidade técnica, contemplar teatro de arena, casa em miniatura etc.

96)

XII - Especificação da área verde

Implantação de área verde, com local para pomar, horta e jardim, e dimensões condizentes com o número de crianças atendidas pela instituição.

97)

XIII - Considerações finais

O Grupo Especial de Trabalho faz as seguintes recomendações:

98)

- . que a capacidade máxima das “Instituições Públicas de Educação Infantil” seja referenciada no atendimento de 150 crianças em regime de horário integral, considerando-se as especificidades do atendimento e a complexidade dos equipamentos de apoio;
- . que o terreno propicie, preferencialmente, o desenvolvimento da edificação em um único pavimento;
- . que a área mínima para as salas de atividades das crianças seja de 1 m² por criança atendida, conforme Resolução CME/BH n. 01/2000;
- . que a acessibilidade seja garantida por meio de rampas de acesso ou plataforma de percurso vertical, com as adaptações necessárias para garantir total segurança, conforme NBR 9050;
- . que as janelas, preferencialmente, estejam ao alcance visual das crianças;

Referências Bibliográficas

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 9050: acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências e edificações, espaços, mobiliário e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro: ABNT, 1997.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Abastecimento. *Sugestão para a dimensão de áreas para construção e reforma de serviço de alimentação de entidades conveniadas à Prefeitura de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: SMAB/DDCAB, 2001.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. *Orientação e critérios básicos para atendimento em instituições de educação infantil*. Belo Horizonte: SMDS, 1998.

BELO HORIZONTE. Lei n. 4.323, de 13 de janeiro de 1986. Código Sanitário Municipal de Belo Horizonte. *DO-MG*, Belo Horizonte, 14 jan. 1986, Cap. XV, p. 46-47.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Conselho Municipal de Educação. Resolução n. 001/2000. Padrões básicos de infra-estrutura para o funcionamento das instituições de educação infantil. *DOM*, v. 6, n. 1252, 11 nov. 2000.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria de Limpeza Urbana. *Norma Técnica SLU/PBH/2000: especificação do depósito de lixo*. Belo Horizonte: SLU, 2000.

BETIM. MG. Prefeitura Municipal. *A construção da política: uma experiência municipal em educação infantil*. Betim: Apromiu.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (DF). *Diário Oficial da União*, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria GM/MS n. 1.884, de 11 de novembro de 1994. Normas para projetos físicos de estabelecimentos assistenciais de saúde. Brasília, DF: *DO*, n. 237, 15 dez. 1994.

99)

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria n. 400*, de 6 de dezembro de 1977. Construção e instalação de lactário. Brasília, DF: MS, 1997.

BRASIL. Ministério do Trabalho. *Portaria n. 3.214 – NR 24*, de 8 de junho de 1978. Especificação do refeitório. Brasília, DF: Medicina e Segurança do Trabalho, 1978.

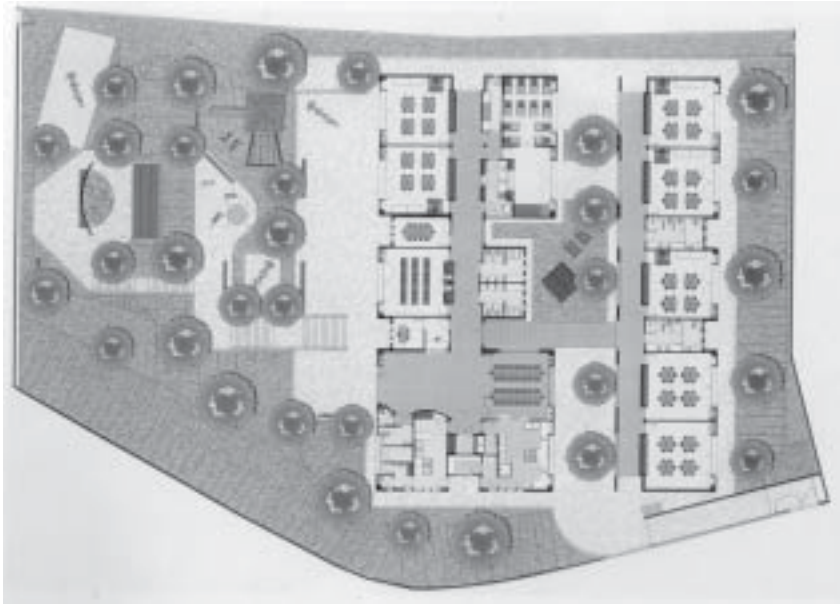
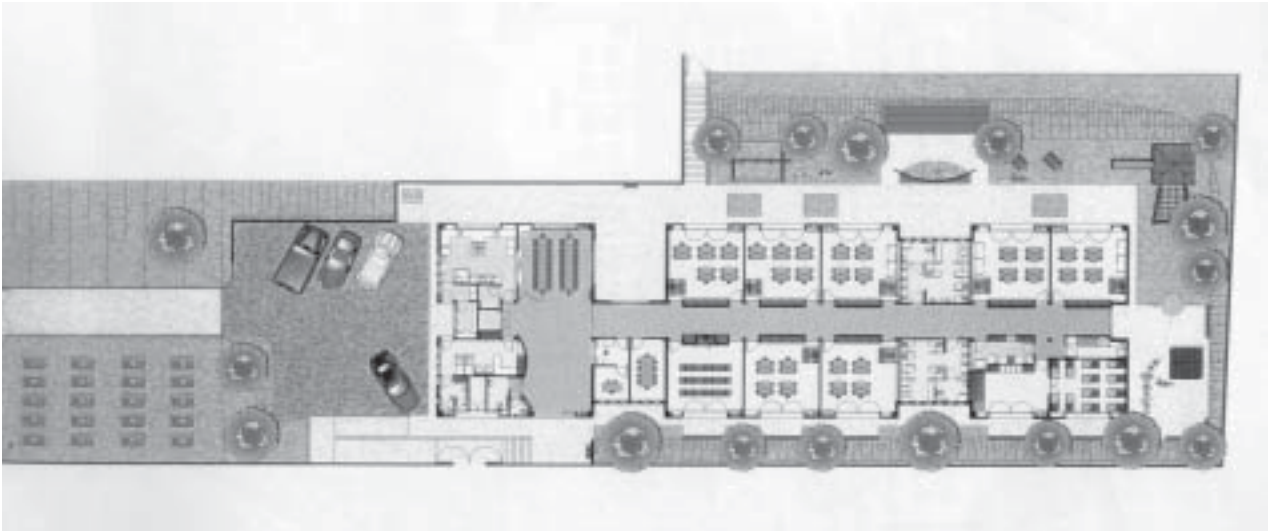
FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. 152 p.

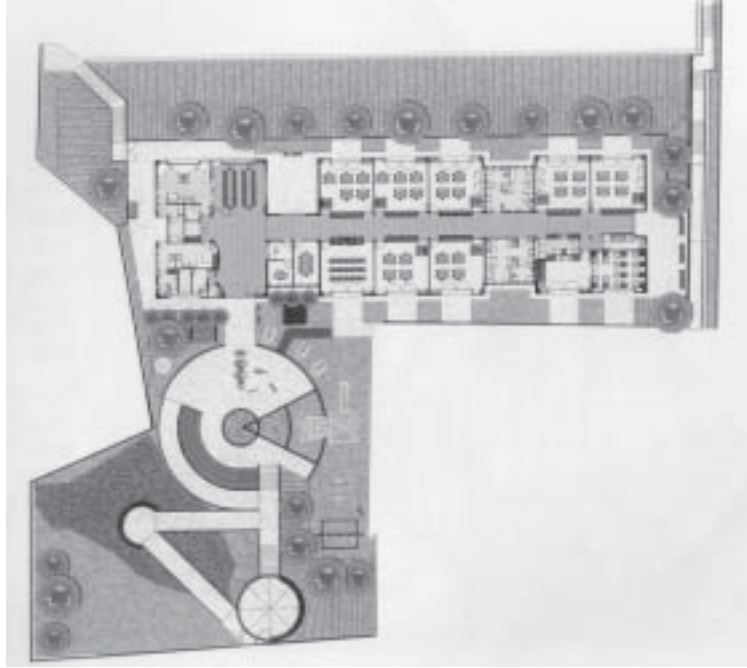
LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. *Arquitetura e educação*. São Paulo: Studio Nobel, 1995. 263 p.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Resolução n. 003/2001*.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Menor. *Creche/pré-escola*. 2. ed. São Paulo: Secretaria do Menor, 1992. 144 p.

Anexos





Anotações

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Infantil e Fundamental

**Parâmetros de Qualidade
para a Educação Infantil**

Documento Preliminar

*Autoria: Maria Lucia de A. Machado
e Maria Malta Campos*

1. Apresentação

A definição de parâmetros de qualidade para os serviços de Educação Infantil no Brasil, coordenada pelo MEC, é uma discussão que está sendo proposta à comunidade de profissionais e organizações do campo no presente momento. Dessa forma, responde com uma ação efetiva aos anseios da área, bem como cumpre uma determinação legal estabelecida no Plano Nacional de Educação, que define a responsabilidade de “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2001, cap. II, item 19 do tópico Objetivos e Metas da Educação Infantil).

Numa perspectiva de gestão democrática e participativa, tal definição deve emergir de amplo debate entre os segmentos envolvidos no trabalho educativo com crianças de 0 a 6 anos no país. Mesmo porque muitos municípios, entidades e grupos já desenvolvem um trabalho nesse sentido e podem contribuir com suas experiências e sugestões para o debate. Para que uma discussão qualificada se instaure, e a definição de parâmetros de qualidade para a Educação Infantil contribua para o avanço desse campo da educação no Brasil, idealizou-se um processo de trabalho em etapas, que compreendem a distribuição do presente texto – o qual procura retomar alguns parâmetros teóricos e históricos para orientar o debate –, a organização de seminários regionais promovidos pela COEDI/MEC, a sistematização das contribuições desses encontros e a redação do documento final contendo a definição de parâmetros de qualidade para a Educação Infantil no Brasil.

Assim sendo, discussões se realizarão em diferentes regiões do território nacional, congregando especialistas, gestores, professores e militantes, ao lado de representantes de sindicatos, associações de pais, ONGs, conselhos municipais e estaduais de educação, secretarias municipais e estaduais de educação. Sendo a finalidade maior dessa etapa identificar consensos e discordâncias que resultem na definição de parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil, ressalva-se que é fundamental não perder a possibilidade de colocar em relevo pontos ainda nevrálgicos, bem como particularidades locais e/ou estaduais e regionais.

Nesse sentido, o documento que ora apresentamos tem como finalidade contextualizar a discussão da qualidade na Educação Infantil em nosso país, apontando para questões hoje consideradas como centrais.

A reflexão e o debate em torno desses temas permitirão identificar indicadores da qualidade existente nos serviços educacionais oferecidos às crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, bem como definir quais seriam os parâmetros e/ou requisitos necessários para uma Educação Infantil de qualidade no Brasil. Por sua vez, para que a tarefa de consolidação das contribuições se viabilize, torna-se necessário estabelecer algumas orientações para a organização dos relatórios finais de cada um desses encontros, um segundo objetivo deste documento.

2. A Atualidade da discussão da Qualidade na Educação Infantil

O debate sobre a qualidade da educação da criança pequena no país possui uma história. Situar a atual etapa desse desenvolvimento implica recuperar os principais fios dessa história, para que a discussão atual possa dialogar com os avanços e dificuldades anteriores, alcançando um novo patamar nesse processo de múltiplas autorias.

100)

Essa contextualização será sintetizada de forma que contemple: 1) o debate sobre a qualidade da educação em geral; 2) o debate específico no campo da educação da criança pequena; 3) a sistematização já realizada pelas instâncias oficiais responsáveis no país.

101)

2.1- O debate sobre a qualidade da educação

Na última década do século XX, o discurso sobre a qualidade da educação ocupou um espaço significativo no debate educacional e informou muitas das políticas implantadas no quadro das reformas educacionais nos diversos países. Sucedendo a um período de significativa expansão de matrículas na educação básica, com a crescente presença de alunos das classes populares nos bancos escolares, houve um deslocamento das preocupações com a democratização do acesso para a ênfase nas questões de permanência.

102)

Esse deslocamento do foco na desigualdade de acesso para a qualidade do ensino explica-se também pela necessidade de os governos realizarem o que Almerindo Afonso chama de gestão da crise. Crise que no Brasil ocorre no descompasso observado entre uma fase de ampliação de direitos, vivida na transição democrática e inscrita na Constituição de 1988, e as contingências das políticas econômicas de ajuste, que restringem as possibilidades de o Estado financiar a concretização das conquistas legais.

103)

Assim, na década de 1990, a educação submeteu-se a uma crescente preocupação com medidas de eficiência na gestão dos recursos disponíveis, marcadas pela influência dos órgãos de cooperação internacional. Concepções originadas do mundo empresarial foram adotadas, tais como os chamados programas de qualidade total, que procuram substituir os controles externos do trabalho por uma adesão do trabalhador às

104)

metas de qualidade das empresas. No lugar de uma estrutura hierarquizada de administração dos sistemas de educação, buscou-se descentralizar responsabilidades e tarefas, ao mesmo tempo em que se montou um sofisticado aparato de avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos, resultados esses considerados como o produto da educação.

Muitos estudiosos têm analisado criticamente essas tendências, o que vem permitindo uma evolução do debate nos anos mais recentes. Casassus (2002) e Enguita (1994) chamam a atenção para o risco presente nesse deslocamento do discurso que substitui a preocupação com a igualdade pelo foco na qualidade, principalmente em contextos de desigualdade social, nos quais os processos de exclusão acontecem tanto dentro como fora da escola. Nesse sentido, recuperam um debate desenvolvido em décadas passadas, que opunha a preocupação com qualidade à exigência da “quantidade”, ou seja, à democratização do acesso à educação (BEISIEGEL, 1981). Apple (2000) mostra como a importação de critérios de qualidade baseados na lógica do mercado, que incentivam a competição entre escolas, premiam os professores de acordo com os resultados dos alunos e equiparam as famílias a consumidores de produtos e serviços, tende a ampliar as desigualdades nas escolas. Outros autores argumentam que a qualidade da educação não se mede somente pelos resultados obtidos pelos alunos nos testes de aprendizagem, mas também pelo processo educativo vivido na escola, que envolve aspectos mais amplos de formação para a cidadania, o trabalho e o desenvolvimento da pessoa.

Por sua vez, o respeito à diversidade cultural e a consideração das realidades locais, reivindicados por diversos movimentos sociais, no bojo de um questionamento sobre a imposição de critérios estabelecidos unilateralmente a partir da lógica dos grupos dominantes, reforçam a demanda por processos mais participativos de definição e aferição da qualidade da educação.

No Brasil, iniciativas nesse sentido têm sido realizadas por administrações municipais, que adotaram a concepção de “qualidade social”, e grupos que militam na área educacional. Um dos exemplos é a *Consulta sobre qualidade da educação na escola* (2002), pesquisa realizada em dois estados brasileiros com apoio da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que procurou ouvir o que diretores, professores, funcionários, alunos, pais e pessoas da comunidade pensam sobre

105)

106)

107)

qualidade da escola¹. A discussão e a mobilização, também promovida pela Campanha, sobre a definição do *Custo aluno qualidade* também faz parte desse processo. Outro exemplo é o projeto *Indicadores da qualidade na educação* (2004), realizado por Ação Educativa, Unicef, PNUD e INEP, com participação ampla, que buscou desenvolver um instrumento flexível para ajudar a comunidade escolar a avaliar e melhorar a qualidade da escola. Em recente seminário na Bolívia, promovido pelo Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL) (2003), foram apresentadas e debatidas diversas abordagens desse tema, entre as quais essa experiência brasileira e documentos de outros países com critérios de qualidade elaborados por centrais sindicais, movimentos populares e organizações não-governamentais.

Esse debate mais recente ampliou os contornos do tema da qualidade, sem que isso signifique um abandono da preocupação com as necessidades básicas de aprendizagem que a escola deve atender, mas situando o processo de construção do conhecimento na escola no contexto social mais amplo e numa perspectiva de desenvolvimento humano integral, nos planos pessoal e coletivo. Além disso, o questionamento sobre quem define o que é uma educação de qualidade reforça a necessidade de que esse processo contemple uma negociação ampla na sociedade e uma flexibilização de critérios que reserve espaço para os contextos locais, a pluralidade de valores e as diversas identidades sociais.

2.2 - A qualidade da Educação Infantil

A origem do debate sobre a qualidade da Educação Infantil foi marcada pela abordagem psicológica. No início, a preocupação com os supostos efeitos negativos da separação entre mãe e criança pequena levou a um questionamento da creche centrado principalmente nos aspectos afetivos do desenvolvimento infantil. Em um segundo momento, sob efeito das teorias da privação cultural, a partir da década de 1960, houve um deslocamento do foco para o desenvolvimento cognitivo da criança, visando ao seu aproveitamento futuro na escola primária. O uso de testes psicológicos foi incentivado, e os resultados considerados positivos de algumas experiências, principalmente nos Estados Unidos, reforçaram os argumentos em

¹ Encontra-se em andamento a Consulta sobre qualidade da Educação Infantil, realizada em quatro estados brasileiros (CE, PE, MG e RS), com apoio da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e de Save the Children.

108)

109)

defesa da expansão da oferta de educação pré-escolar para as crianças menores de 6 anos, idade de ingresso na 1ª série.

A continuidade do debate levou a um amadurecimento das abordagens no campo da psicologia do desenvolvimento: a crítica ao foco exclusivo na separação mãe-criança, a valorização do papel da mulher na sociedade, a mudança de uma preocupação voltada principalmente à escolaridade futura para a valorização das experiências vividas no cotidiano das instituições de Educação Infantil, são fatores que contribuíram para a construção de concepções de qualidade mais integradas e que procuraram incentivar melhorias no atendimento em diversos países. As abordagens de avaliação de qualidade também passaram a conferir maior atenção aos contextos familiares e locais, emergindo desses trabalhos um consenso a respeito da importância da formação em serviço e da participação das famílias.

São representativas dessa etapa a significativa produção de textos, materiais de apoio, vídeos e instrumentos por parte de uma organização da sociedade civil nos Estados Unidos, a National Association for Early Childhood Education (NAEYC) (Associação Nacional para a Educação da Criança Pequena); a produção de materiais voltados para a formação de educadores de crianças de 0 a 3 anos do Departamento de Educação da Califórnia; os sistemas de avaliação de qualidade desenvolvidos na Austrália e na Nova Zelândia e o trabalho realizado pela Fundação High Scope, entre outros².

Note-se que o documento de qualidade elaborado na Austrália adota um formato interessante, pois permite seu uso tanto por equipes de avaliação e supervisão externas quanto pelas equipes das unidades e define metas de qualidade graduais, que podem ser atingidas processualmente, por etapas³.

2 Vários desses materiais encontram-se disponíveis na biblioteca e na videoteca da Fundação Carlos Chagas, em São Paulo, muitos deles traduzidos para o português. Ver Fundação Carlos Chagas, 1997. *As experiências dos países do chamado primeiro mundo foram objeto de dois cursos promovidos em São Paulo pela Fundação Carlos Chagas, com participação de especialistas estrangeiros e de pessoas significativas de todo o país, nos anos de 1992 e 1993. Várias dessas experiências são tema do livro Creches e pré-escolas no hemisfério norte. Ver ROSEMBERG e CAMPOS, 1994.*

3 Os documentos australianos (National Childcare Accreditation Council, [s.d.], 1993 e 1994) foram traduzidos para o português pela equipe de pesquisa coordenada por Clotilde Rossetti-Ferreira, da USP de Ribeirão Preto.

110)

111)

112)

Porém, uma nova perspectiva, mais bem informada por considerações de ordem política, social e cultural, surgiu no contexto da Comunidade Européia. Em 1991, foi publicado o documento *Quality in services for young children: a discussion paper* (Qualidade dos serviços para a criança pequena: um texto para discussão, de Balageur, Mestres e Penn, 1992), elaborado por integrantes da Rede Européia de Atendimento Infantil, coordenada por Peter Moss, pesquisador ligado à Universidade de Londres. Essa rede havia sido criada em 1986, como parte do Programa de Igualdade de Oportunidades da Comunidade Européia, que buscava incentivar meios de garantir uma participação igualitária das mulheres e de outros grupos discriminados na sociedade (MOSS, 2002). A oferta de um atendimento de boa qualidade a crianças pequenas antes da escolaridade obrigatória e em horários complementares à escola primária ganhava assim uma conotação política, no sentido de que atendia a direitos reconhecidos às famílias e a seus filhos. O contexto europeu, caracterizado por uma enorme diversidade de culturas, línguas, identidades nacionais e regionais, exigiu a adoção de uma perspectiva sensível às diferenças de tradição e às várias modalidades nacionais de oferta de atendimento educacional. Por sua vez, as experiências consolidadas e reconhecidas por sua qualidade, como, por exemplo, aquelas desenvolvidas nas regiões do norte da Itália e na Escandinávia, inspiraram e ajudaram a formulação de uma concepção de qualidade mais avançada, atenta para as questões das desigualdades sociais e ao mesmo tempo voltada para o respeito à diversidade cultural.

Mais recentemente, uma revisão dessa experiência levou alguns dos participantes da rede a uma elaboração teórica que procurou problematizar a elaboração de propostas pedagógicas e critérios de qualidade que são informadas por um tipo de racionalidade identificada como ocidental moderna (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 1999). Nesse questionamento, parece estar presente a crescente inquietação com os grupos sociais de origem étnica, cultural e religiosa diversa dos povos europeus, representados ali principalmente pelos migrantes do Terceiro Mundo. Assim, os problemas dos confrontos entre identidades diferentes contribuem para a ênfase maior na necessidade de uma relativização de perspectivas na definição de padrões de atendimento educacional.

Peter Moss (2002, p. 20-21) fez uma síntese interessante desse debate durante o II COPEDI – Congresso Paulista de Educação

113)

114)

Infantil, realizado em 2000. Segundo ele: 1) a qualidade é um conceito relativo, baseado em valores; 2) definir qualidade é um processo importante por si mesmo, oferecendo oportunidades para compartilhar, discutir e entender valores, idéias, conhecimentos e experiências; 3) o processo deve ser participativo e democrático, envolvendo grupos diferentes que incluem alunos, famílias e profissionais; 4) as necessidades, perspectivas e valores desses grupos podem divergir; 5) portanto, definir qualidade é um processo dinâmico, contínuo, requer revisões e nunca chega a um enunciado definitivo.

Na mesma linha de reflexão, Anna Bondioli (2004, p. 13-14) sintetiza a natureza da qualidade nos serviços para a “primeiríssima” infância, na perspectiva dos educadores da região da Emília Romanha, na Itália:

- a qualidade tem uma natureza transacional;
- a qualidade tem uma natureza participativa;
- a qualidade tem uma natureza auto-reflexiva;
- a qualidade tem uma natureza contextual e plural;
- a qualidade é um processo;
- a qualidade tem uma natureza transformadora.

Porém, no caso brasileiro, é preciso considerar que não existe ainda um patamar mínimo de qualidade que caracterize a maior parte dos estabelecimentos de Educação Infantil. Assim, o respeito à diversidade e a consideração ao contexto local devem ser relativizados, quando condições adversas, presentes nas creches ou pré-escolas, afetam os direitos básicos da criança pequena, chegando a significar riscos a seu desenvolvimento físico, psicológico e como ser social.

O equilíbrio entre a preocupação com a igualdade e a preocupação com o respeito às diferenças nem sempre é fácil de alcançar, ainda mais em um país marcado por tantas desigualdades como o nosso.

De forma geral, tentando resumir tanto o debate mais geral sobre qualidade da educação como aquele voltado especificamente para o atendimento da criança pequena, seria importante retomar suas principais conclusões:

115)

116)

117)

118)

- 1) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações;
- 2) depende do contexto;
- 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades;
- 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas.

2.3 - A qualidade na perspectiva da legislação e da atuação dos órgãos oficiais no Brasil

A partir da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, ambas fruto de ampla mobilização nacional de organizações da sociedade civil, de grupos ligados à universidade e de categorias profissionais, entre outros, no bojo do processo de redemocratização do país, o campo da Educação Infantil ganhou um grande impulso, tanto no plano das pesquisas e do debate teórico, quanto no plano propositivo e de intervenção na realidade. Na primeira metade da década de 1990, o MEC teve um papel importante nesse processo, reforçado inicialmente pelos compromissos assumidos internacionalmente na Conferência de Jomtien, que contribuíram para os debates no âmbito do I Simpósio Nacional de Educação Infantil, de 1994, preparatório à Conferência Nacional de Educação para Todos. Nesse encontro, realizado no marco do Plano Decenal de Educação para Todos, ao lado de outros temas, foi realizada uma mesa redonda sobre experiências internacionais de melhoria da qualidade na Educação Infantil (ROSEMBERG, JENSEN e PERALTA, 1994).

Entre 1994 e 1996, no período posterior à promulgação da nova Constituição Federal e que antecedeu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no final de 1996, o MEC publicou uma série de pequenos livros escritos ao longo de vários seminários, debates e mobilizações, com participação ampla de diferentes segmentos sociais e organizações, buscando contribuir para a construção de uma nova concepção para a educação das crianças de 0 a 6 anos, definida como primeira etapa da educação básica no texto constitucional.

São eles: *Política nacional de Educação Infantil; Educação Infantil no Brasil: situação atual; Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*, esses três primeiros editados

119)

120)

121)

em 1994; *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* e *Educação Infantil: bibliografia anotada*, ambos de 1995, e *Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil*, de 1996. Essas publicações contaram com a participação e a autoria de muitos professores e pesquisadores, configurando uma colaboração intensa e rara, entre nós, de pessoas ligadas à universidade e de pessoas com responsabilidades executivas.

O documento sobre critérios de qualidade (reproduzido no anexo) compunha um conjunto formado também por um cartaz contendo os doze critérios para a unidade creche e por um vídeo – “Nossa creche respeita a criança” –, acompanhado de um folheto com sugestões para discussão em grupos de formação. Seu conteúdo baseou-se em uma experiência de assessoria e de intervenção em creches conveniadas do município de Belo Horizonte, que contou com a parceria de diversas instituições e de órgãos da prefeitura. Reflete, assim, a realidade encontrada nessas creches, que pela primeira vez contavam com uma supervisão sistemática da prefeitura. Procurou abordar os problemas concretos observados nessas creches e as dificuldades que as equipes de educadoras leigas enfrentavam em seu cotidiano, comum à maioria das instituições que atendem crianças pequenas das classes populares pelo país afora.

Posteriormente, após a aprovação da LDB, o MEC deu seguimento a esse trabalho, promovendo uma discussão no âmbito do Conselho Nacional e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, que culminou na publicação dos dois volumes do documento *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil*, em 1998. Seria importante recuperar esse trabalho no presente momento, pois ali foram incluídos textos – todos eles discutidos e reformulados com ampla participação – contendo aspectos que podem ser bastante úteis ao debate que será agora retomado. Dentre eles destacam-se aqueles que tratam do tema do espaço (FARIA, 1998) e da saúde na Educação Infantil (VALADÃO, 1998), assim como o capítulo que realiza um mapeamento dos critérios de regulamentação, avaliação e credenciamento adotados em outros países (CAMPOS, 1998). Todos esses textos contêm sugestões de critérios de qualidade que podem inspirar o trabalho que agora se inicia. Além disso, essa publicação proporciona uma boa orientação legal para a tarefa, pois foi preparada para ser uma referência para as regulamentações a serem adotadas pelos conselhos estaduais e municipais.

122)

123)

Nesse período que sucedeu a LDB, o Conselho Nacional de Educação (CNE) assumiu seu papel de orientador da implantação das novas diretrizes legais por parte dos sistemas estaduais e municipais de ensino, que agora precisavam adaptar-se à nova realidade criada com a absorção das creches pela área de educação e pela exigência de qualificação dos professores e educadores das crianças de 0 a 6 anos.

A prioridade absoluta para o Ensino Fundamental, adotada pelo governo federal, com a criação do Fundef e as consequentes restrições orçamentárias aos demais níveis de ensino, contribuiu para um recuo na posição do MEC, cuja atuação no campo da Educação Infantil passou a se dar principalmente por meio da elaboração e da divulgação do documento *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998). Esse documento, distribuído às escolas de todo o país, aponta como seu objetivo auxiliar o professor “na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas”, apontando metas de qualidade para garantir o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo seu direito à infância como parte de seus direitos de cidadania (p. 5). Sua primeira versão foi comentada por um significativo número de pareceristas individuais, gerando grande polêmica em alguns meios⁴. De qualquer forma, é importante registrar o fato de que muitos dos textos ali incluídos são bem fundamentados, abordando questões importantes na definição de currículos e orientações pedagógicas na Educação Infantil. É composto por três volumes: o primeiro apresenta uma reflexão geral sobre o atendimento no Brasil, sobre as concepções de criança, de educação e do profissional; o segundo trata da “Formação Pessoal e Social” e o terceiro volume ocupa-se dos diferentes conteúdos incluídos em “Conhecimento do Mundo”.

De alguma forma, pode-se considerar que o Referencial retoma um trabalho anterior desenvolvido pelo MEC e pela Fundação Roberto Marinho em 1991, *Professor da pré-escola*, dois volumes contendo textos que acompanhavam 20 vídeos com o título geral de “Menino, quem foi teu mestre?”, trabalho esse que já constituía uma abordagem bastante aberta e pouco estruturada, mas interessante, ao currículo de pré-escola (aparentemente excluindo a creche).

124)

125)

⁴ Ver CERISARA (1999) e ANPEd (1998).

No âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de acordo com as atribuições que lhe foram conferidas pela nova legislação⁵, foram aprovadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (1998), cuja relatora foi Regina de Assis, com caráter mandatório para todos os sistemas municipais e/ou estaduais de educação, diferente dos *Referenciais*, que não têm esse sentido. O texto do CNE é muito claro ao englobar na nomenclatura *instituições de Educação Infantil* as creches, pré-escolas, classes e centros de Educação Infantil. Reforça também a faixa etária de 0 a 6 anos como um todo íntegro e delimitador das matrículas nas unidades de Educação Infantil. Nele, a criança ocupa um lugar central, como sujeito de direitos. As diretrizes são claras ao definirem, em seu art. 3º, os *fundamentos norteadores* que devem orientar os projetos pedagógicos desenvolvidos nas instituições de Educação Infantil:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

O CNE também se ocupou da questão da formação dos professores de crianças de 0 a 6 anos, principalmente durante a polêmica instaurada a partir de interpretações contraditórias do texto da LDB a respeito da exigência de formação no nível superior para professores de Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental. Com efeito, duas ordens de questões desafiaram os sistemas de ensino: se a admissão de formação no nível médio Magistério seria temporária ou definitiva e se essa determinação também atingiria os educadores leigos das creches, a maioria deles (ou melhor, delas), sem nem mesmo a escolaridade básica concluída. Essa segunda polêmica motivou uma série de consultas ao CNE, que se manifestou claramente sobre a necessidade de incluir os profissionais das creches nas mesmas orientações sobre os demais professores

⁵ No final de 1996, foi criado o Conselho Nacional de Educação, em substituição ao antigo Conselho Federal de Educação, sendo os novos membros indicados por um conjunto representativo de entidades.

de crianças até a 4ª série do Ensino Fundamental. Quanto à primeira discussão, recentemente houve um recuo na interpretação oficial da LDB, admitindo-se a formação em nível médio para esses professores.

Em 1999, foram aprovadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal*, com relatoria de Edla Soares, que se aplicam aos professores de Educação Infantil, das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação nas Comunidades Indígenas e de Educação Especial. Em que pese à dificuldade de contemplar, no mesmo documento, uma orientação para os cursos de formação de professores que trabalham com alunos tão diferentes quanto à faixa etária, contextos sociais e modalidades de ensino que freqüentam, o relatório que introduz esse documento traz uma concepção de formação atualizada quanto a seus fundamentos teóricos, abrangente quanto a sua visão de educação e coerente com os princípios de cidadania definidos nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*.

Paralelamente a esses esforços, o debate sobre o Plano Nacional de Educação desenvolvia-se nas organizações da sociedade civil e no Congresso Nacional. Antigo sonho dos Pioneiros da Educação de 1932, a definição de um plano que seja compromisso de Estado e não apenas de um governo, atende à necessidade de conferir prioridade à educação, reconhecendo que os progressos nesse campo necessitam de esforços continuados e coordenados, que não alcançam seus resultados em prazo curto. Durante o período que sucedeu à LDB, o debate foi realizado inicialmente sobre uma proposta elaborada no MEC, a qual recebeu muitas críticas de diversos grupos, inclusive da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que elaborou um documento próprio, contendo uma análise crítica da proposta. Ao mesmo tempo, desenvolviam-se as mobilizações ligadas ao Congresso Nacional de Educação (Coned), que elaborou o documento que resultou no Projeto de Lei encaminhado ao Congresso pelo deputado Ivan Valente, em fevereiro de 1998. Com isso, o projeto governamental acabou por entrar como apenso a este. A partir desses documentos, o Congresso realizou seu trabalho, efetuando audiências e debates, resultando no plano que foi finalmente aprovado em 2001 (Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, publicada no *Diário Oficial da União*, de 10 jan. 2001).

128)

129)

O PNE prevê, em seus objetivos e metas, a elaboração de diretrizes nacionais e de padrões mínimos de infra-estrutura, para as instituições de Educação Infantil, que assegurem:

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

Resumindo, é importante reconhecer o importante esforço que vem sendo realizado, no âmbito federal, desde a promulgação da Constituição, no sentido de definir uma nova legalidade para a educação da criança menor de 7 anos, no mesmo plano da importância conferida aos demais níveis de ensino. Isso é especialmente inovador para a instituição creche, até então completamente à margem das análises e intervenções da área educacional. Importante também é o reconhecimento de que esses avanços não teriam ocorrido não fosse a ampla mobilização social, desde os movimentos populares nos bairros, até as organizações de âmbito nacional, não só no campo educacional, mas também nos movimentos pelos direitos das mulheres e nos movimentos em defesa dos direitos das crianças e adolescentes.

Hoje os fóruns de Educação Infantil e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) dão continuidade a essa mobilização por todo o país, configurando-se como importantes espaços de troca de experiências, debate, amadurecimento de propostas e de vigilância democrática em defesa dos direitos adquiridos pelas crianças brasileiras.

130)

131)

132)

3. A Qualidade da Educação Infantil e o Desafio do Cumprimento à Lei

A Educação Infantil no Brasil é uma área que vem se configurando mais nitidamente e adquirindo consistência progressivamente, embora não estejam excluídos os riscos de retrocesso. Como espaço diferenciado de crescimento, desenvolvimento e produção de cultura das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam instituições do sistema educacional, suas fronteiras abrangem, ainda, o campo de conhecimentos, de atuação profissional e de política educacional pública voltada a bebês e crianças pequenas.

133)

Avanços recentes apontam para um incremento na produção de conhecimentos sobre como as crianças de 0 a 6 anos crescem e se desenvolvem em contextos educativos, da mesma forma que se consolidam os direitos a elas consignados pela sociedade brasileira, aumenta a quantidade de profissionais com formação específica e acumulam-se experiências positivas.

134)

Não é possível afirmar, todavia, que uma Educação Infantil de boa qualidade está difundida em todo o país. Tanto em relação ao acesso, quanto em relação à qualidade do atendimento existente, a distância entre o que a lei prescreve e as demandas sociais, de um lado, e a realidade das redes e instituições de Educação Infantil, de outro, ainda é grande.

135)

O estudo de Kappel (2003), sobre dados do IBGE e do MEC, mostra um crescimento das matrículas entre 1995 e 2001 no país, porém ainda longe de atingir a maioria das crianças entre 0 e 6 anos de idade: em 2001, 10,6% das crianças de 0 a 3 anos e 57,1% das crianças de 4 a 6 anos de idade estavam matriculadas em creches/pré-escolas. No entanto, quando essas porcentagens são examinadas por faixas de renda da população, verifica-se que o acesso é tão maior quanto mais alta a renda familiar *per capita*; assim, enquanto 94,5% das crianças entre 4 e 6 anos, de famílias com mais de 3 salários mínimos *per capita*, freqüentavam pré-escola, apenas 57,4% dentre aquelas com famílias de até meio salário mínimo *per capita* tinham acesso à Educação Infantil (KAPPEL, 2003, p. 15, tabela 7).

136)

Os dados examinados por essa autora também revelam outro tipo de problema nas trajetórias educacionais das crian-

137)

ças: ainda em 2001, o IBGE registrava um total de 627 mil crianças entre 7 e 9 anos de idade permanecendo na pré-escola ou em classe de alfabetização e um total de 38 mil crianças com mais de 9 anos na mesma situação! Ou seja, essas crianças se encontravam retidas nessas classes e impedidas de iniciar sua escolaridade regular obrigatória, completamente fora dos parâmetros legais e, pode-se argumentar, ocupando as vagas que poderiam estar sendo abertas para a faixa etária adequada.

A questão inversa é a absorção das crianças menores de 6 anos no Ensino Fundamental, o que pode ter sido incentivado indiretamente pelo mecanismo de financiamento introduzido pelo Fundef. Embora a LDB permita a matrícula das crianças a partir de 6 anos na 1ª série do Ensino Fundamental¹, aliás a norma na maioria dos países, nem todos os sistemas de ensino se adaptaram a essa nova faixa etária presente no Ensino Fundamental, especialmente no que diz respeito à promoção, pois a adoção de ciclos de aprendizagem nas primeiras séries ainda não está vigente em todo o país. Nessas condições, a criança corre o risco de passar pelo trauma da repetência antes mesmo dos 7 anos e, também, de ser prejudicada por estar freqüentando salas com crianças com 7 anos ou mais. Em 2001, 725 mil crianças de 6 anos e 103 mil crianças de 5 anos estavam já matriculadas no Ensino Fundamental no Brasil, o que correspondia respectivamente a 25,4% e a 4,8% do total em cada faixa etária (KAPPEL, 2003, p. 36, tabelas 6 e 6.1).

No que diz respeito à qualidade do atendimento existente, na verdade, ao lado da preocupação de grupos específicos, ligados a universidades, centros de pesquisa ou fóruns de Educação Infantil, em melhorar os serviços oferecidos às crianças de 0 a 6 anos, temos ainda uma quantidade indefinida de instituições funcionando à margem dos sistemas educacionais, alheias aos mecanismos de supervisão e sequer identificadas nas estatísticas oficiais. Os dados dos últimos Censos Escolares revelam que uma parte expressiva das escolas não conta com aquelas condições mínimas de infra-estrutura definidas no PNE e as informações disponíveis sobre a qualificação e escolaridade dos professores mostram situações bem diferentes conforme se trate de pré-escolas ou de creches.

¹ “Cada município, e supletivamente o Estado e a União, deverá: I – matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental” (LDB, 1996, art. 87, § 3º, das Disposições Transitórias, grifos nossos).

138)

139)

Na pré-escola tínhamos, no ano de 2002, 64% das funções docentes no Brasil com nível médio e 23% com nível superior, restando portanto um contingente de funções preenchidas por pessoal não-habilitado (BRASIL, MEC/INEP, 2003, p. 23). Mas na creche, setor no qual as estatísticas do MEC ainda não abrangem todos os estabelecimentos, as deficiências de formação são mais graves. Como exemplo, no município de São Paulo, onde existe desde os anos 1980 uma expressiva rede direta e conveniada de creches, no ano de 2001, quando a rede direta foi transferida para a Secretaria de Educação, 50% das chamadas auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs) tinham menos que o nível médio de escolaridade e 40% tinham nível médio sem Magistério, enquanto na rede de pré-escolas (EMEIs – Escolas Municipais de Educação Infantil) do mesmo município não existe professora que não tenha pelo menos o curso de Magistério e 60% já tinham curso superior em 2001 (PMSP, 2001, apud CAMPOS, 2003). Outro exemplo é trazido por diagnóstico realizado sobre as creches/pré-escolas comunitárias da Baixada Fluminense: apenas 27% de um total de 245 dos chamados “educadores titulares” possuíam formação em Magistério, e menos de 2% em nível superior (FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA, 2001, p. 49).

O cumprimento das determinações legais, em nível nacional, portanto, é um desafio a ser enfrentado e superado. O próprio enunciado das leis não favorece sua assimilação natural pela sociedade como um todo. Há aquelas que demandam votação de dispositivos complementares que não chegam a ser sequer propostas², e há outras nas quais o estilo de linguagem permite múltiplas interpretações³.

Se hoje existe algum consenso sobre as implicações legais relativas ao campo da Educação Infantil, elas dizem respeito aos aspectos em que tanto a Constituição de 1988 quanto a LDB são claras e consistentes quando estabelecem os princípios de:

- obrigatoriedade da oferta de vagas à população pelo Estado;
- gratuidade dos serviços públicos;

² Como é o caso previsto no parágrafo único do art. 23 da Constituição Federal, que dispõe sobre a necessidade de fixar normas para a colaboração entre a União, os Estados e os Municípios.

³ Como é o caso do art. 62 da LDB, que tanta polêmica causou.

140)

141)

- o caráter de opção da família na busca por esse serviço, tendo em vista que a matrícula só é obrigatória para as crianças a partir dos 7 anos de idade e no Ensino Fundamental;
- a equivalência das regras estabelecidas para todos os níveis de ensino que compõem o sistema educacional;
- a equivalência das regras para instituições públicas e privadas, na medida em que a Educação Infantil passa a fazer parte do sistema educacional na condição de primeira etapa da educação básica.

As implicações para o campo da Educação Infantil são especialmente notáveis, na medida em que fica estabelecido para os profissionais que atuam junto das crianças de 0 a 6 anos os mesmos patamares de direitos e exigências que os dos outros níveis educacionais: formação mínima e plano de carreira.

142)

No que diz respeito ao ordenamento legal dos sistemas educacionais e dos serviços disponíveis à população, tanto as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* quanto o PNE estabelecem determinações às quais a definição dos parâmetros de qualidade da Educação Infantil deverão se ater. Essas, por sua vez, abrangem o sistema educacional como um todo, atribuindo maior ou menor peso às iniciativas em nível de sistema municipal, estadual e federal. Enfatiza-se que a qualidade não pode ser pensada exclusivamente em função do que é oferecido em cada unidade de Educação Infantil, pois depende das iniciativas oferecidas pelo poder público.

143)

Resumindo o estabelecido na legislação atual, vemos que é atribuição especial do MEC:

144)

- definir a política para o setor, articulada às áreas da saúde e assistência e a programas suplementares para casos de pobreza extrema, violência desagregação familiar;
- incluir a Educação Infantil no sistema nacional de estatísticas educacionais;
- definir parâmetros de qualidade para os serviços de Educação Infantil;
- definir padrões de infra-estrutura das unidades;
- implementar programas nacionais de formação básica e de formação em serviço;

- adotar medidas que visem assegurar que todas as instituições de Educação Infantil tenham formulado seus projetos pedagógicos;
- manter programas de alimentação em instituições públicas e conveniadas;
- assegurar o fornecimento de materiais pedagógicos;
- instituir mecanismos que visem assegurar que o financiamento da Educação Infantil pelos municípios seja igual ou superior aos 10% não vinculados ao FUNDEF;
- realizar estudos sobre custo/criança atendida; e
- exercer a ação técnica e financeira supletiva da União junto aos estados e municípios.

Temos também as atribuições específicas dos sistemas municipais e/ou estaduais:

145)

- ampliar as vagas oferecidas de modo que atenda a 50% da população até 3 anos de idade e 80% de 4 a 6 anos até 2010;
- não matricular crianças de 7 anos ou mais na Educação Infantil;
- não autorizar a matrícula de crianças com menos de 6 anos no Ensino Fundamental;
- não autorizar o funcionamento de unidades que não atendam aos padrões nacionais de infra-estrutura estabelecidos;
- adaptar os imóveis que não estejam em conformidade com o estabelecido pelos padrões nacionais de infra-estrutura;
- não autorizar a contratação de funcionários sem a formação exigida;
- implementar programas de formação em serviço;
- definir a política municipal para o setor, articulada às áreas da saúde e assistência e a programas suplementares para casos de pobreza extrema, violência desagregação familiar;
- montar sistema municipal de acompanhamento, supervisão e apoio técnico-pedagógico dos estabelecimentos públicos e privados;

- realizar estudos sobre custo/criança atendida;
- incluir a Educação Infantil nas estatísticas oficiais;
- assegurar o fornecimento de alimentação e material pedagógico;
- assegurar a definição dos projetos pedagógicos das instituições;
- implantar conselhos escolares e aprimorar formas de participação da comunidade;
- adotar progressivamente o período integral; e
- destinar os 10% dos recursos não vinculados do Fundef ou mais para o financiamento da Educação Infantil⁴.

A legislação vigente para o campo da Educação Infantil impõe, portanto, que a definição de parâmetros de qualidade para os serviços tome como referência a organização do sistema educacional nacional como um todo, com atribuições específicas para os poderes federais, estaduais e municipais, a vinculação das instituições públicas e privadas a esse sistema e a decorrente observância obrigatória das regras estabelecidas tanto pelas instituições públicas quanto pelas privadas.

146)

Definir parâmetros para os serviços de Educação Infantil implica, no plano da unidade de Educação Infantil, o respeito à legislação no que se refere à necessária definição, pelas instituições, de projetos pedagógicos que considerem a criança de 0 a 6 anos na sua totalidade, integrando cuidado/educação nas atividades cotidianas. Além disso, a gestão deve ser compartilhada com as famílias e a comunidade local e a formação específica dos profissionais deve ser exigida.

147)

Vemos portanto que, de um lado, a alteração da legislação precipita uma obrigatória reorganização dos sistemas educacionais, afetando, em particular, o poder público responsável. Secretarias municipais e estaduais de educação, conselhos e o próprio MEC reorganizam-se em função das novas exigências.

148)

Na outra ponta estão as instituições de Educação Infantil, seus profissionais e as famílias, para quem a preocupação com

149)

⁴ Porcentagem que pode ser revista na proposta do Fundeb.

a qualidade deve estar voltada prioritariamente às decisões e ações que beneficiem diretamente a criança matriculada. É para ela que nossa atenção se volta quando observamos o papel central que a criança ocupa nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (1999), já comentadas acima.

4. *Qualidade para quem? bebês, crianças pequenas e Pedagogia da Educação Infantil*

Sempre é útil e necessário retomar a discussão sobre a concepção de criança que se tem em mente. Captar necessidades que bebês evidenciam antes que consigam falar, observar suas reações e iniciativas, interpretar desejos e motivações são habilidades que profissionais de Educação Infantil precisam desenvolver, ao lado do estudo das diferentes áreas de conhecimento envolvidas com essa faixa etária, a fim de subsidiar de modo consistente as decisões sobre as atividades realizadas, o formato de organização do espaço, do tempo, dos materiais e dos agrupamentos de crianças.

150)

Olhar a criança como ser que já nasce pronto, ou que nasce vazia e carente dos elementos entendidos como necessários à vida adulta ou, ainda, a criança como sujeito conhecedor, cujo desenvolvimento se dá por iniciativa própria e capacidade de ação, foram as categorias amplamente divulgadas na Educação Infantil, até que a obra de L. S. Vygotsky passou a ser conhecida em nosso país. Da interpretação do que pode ser conhecido da obra de Vygotsky entre nós, resultou uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra, hoje um consenso entre estudiosos da Educação Infantil (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998; SOUZA e KRAMER, 1991; MYERS, 1991; CAMPOS et al., 1993; OLIVEIRA e ROSSETTI-FERREIRA, 1993; MACHADO, 1991, 1993, 1998, 1999 e 2000; OLIVEIRA, 2002).

151)

Sublinha-se que a interação a que se referem os autores citados não é uma interação genérica. Trata-se de interação social, um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente (VYGOTSKY, 1986 e 1989). Nessa perspectiva, a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência no ser humano, desde que nasce (VYGOTSKY, 1991).

152)

Muitas vezes vista apenas como um ser que ainda não é adulto, ou que é um adulto em miniatura, a criança pequena é

153)

um ser humano único e completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento. É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerada como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. É um ser em desenvolvimento porque essas características estão em permanente transformação. É um ser em crescimento porque seu corpo está continuamente aumentando no peso e altura. O recém-nascido é diferente do bebê que engatinha, que é diferente daquele que já anda, já fala, já tirou as fraldas. As mudanças que vão acontecendo são quantitativas e qualitativas. Por exemplo, aumentam a quantidade de fios de cabelo e as palavras que sabe pronunciar. Por sua vez, as palavras pronunciadas isoladamente passam a adquirir um significado mais preciso ao constituírem frases completas, os passos dados de modo incerto e sem rumo rapidamente adquirem firmeza e determinação para ousar escalar cadeiras, escadas e dar corridas velozes. O crescimento e o desenvolvimento da criança pequena ocorrem tanto no plano físico quanto psicológico, pois um depende do outro. A intensidade da movimentação física interfere na atividade celular, assim como a ansiedade modifica, por exemplo, a digestão dos alimentos.

Embora dependente do adulto para sobreviver, a criança é um ser competente para interagir num meio natural, social e cultural desde bebê. Desde que nasce, o bebê reage ao entorno ao mesmo tempo em que provoca reações naqueles que se encontram por perto, marcando a história daquela família. Quando sente fome, dor ou desconforto, chora e inquieta os adultos: será fome, será dor de barriga, será frio? Se está limpo, agasalhado e satisfeito, sorri e dorme relaxado. Quando acorda e abre os olhos provoca uma reação dos adultos à sua volta que falam com ele ou dele. Os elementos de seu entorno que compõem o ambiente natural (o clima, por exemplo), social (os pais, por exemplo) e cultural (os valores, por exemplo) irão configurar formas de conduta e modificações recíprocas dos envolvidos.

Na perspectiva das interações sociais, quanto maior a diversidade de parceiros e de experiências, potencialmente mais enriquecido torna-se o desenvolvimento infantil. Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de boa qualidade. Essa afirmativa é considerada válida para todas as crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico/racial ou credo, desde que nascem.

154)

155)

A intenção de aliar uma concepção de criança pequena à qualidade dos serviços educacionais a ela oferecidos implica atribuir um papel específico à pedagogia desenvolvida nas instituições pelos profissionais de Educação Infantil. Conforme já apontado em Machado (1998, 1999), a pedagogia da Educação Infantil, associada à perspectiva sociointeracionista de desenvolvimento humano, tem uma fonte de contribuição enriquecedora nas pesquisas pioneiras desenvolvidas no instituto parisiense CRESAS¹ (HARDY, PLATONE e STAMBAK, 1991), destacando-se aquelas realizadas com grupos de crianças com idade inferior a 4 anos.

Para as autoras citadas, a conclusão reiterada a partir da década de 1970 é a de que todas as crianças podem aprender, mas não sob qualquer condição. Para elas, as crianças, antes mesmo de se expressarem por meio da linguagem verbal, são capazes de desenvolver raciocínios lógicos e exprimir relações complexas, desde que cercadas e acompanhadas por iniciativas específicas dos adultos, tais como: apoiar a organização das crianças em pequenos grupos; incentivar a colaboração; dar-lhes tempo para desenvolver temas de trabalho a partir de propostas prévias; intervir para trazer um elemento de conhecimento novo dentro da temática desenvolvida ou estimular as trocas entre os parceiros. As autoras são levadas a concluir que essas iniciativas dos adultos favorecem a intenção comunicativa das crianças pequenas e o interesse de uns pelos outros, o que faz com que aprendam a se perceber e a levar em conta os pontos de vista dos outros, permitindo a circulação das idéias, a complementação ou a resistência às iniciativas dos parceiros. A oposição entre parceiros, por exemplo, incita a própria argumentação, a objetivação do pensamento e o recuo reflexivo das crianças.

Nessas circunstâncias, as investigações sobre bebês e crianças pequenas tomam formas e direções inesperadas. Sendo assim, a proposta da *pedagogia das interações* precisa romper com modos tradicionais de organização da prática pedagógica, tais como a de seguir cegamente um planejamento prévio, tendo em vista, por exemplo, que uma das prioridades do adulto incide no apoio à livre expressão das crianças. Para Hardy, Platone e Stambak (1991), a comunicação das crianças deve ser não só autorizada como incentivada. Cabe ao educador inter-

156)

157)

¹ Centre de Recherches de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire (CRESAS) do Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), na França.

ferir para trazer elementos novos, validando – ou não – as argumentações ou propostas de investigação das crianças.

Ainda segundo aquelas autoras, a prática da observação participante pelos adultos é um dos pontos nodais de uma pedagogia voltada para as interações infantis, implicando uma atitude de pesquisa permanente dos profissionais sobre o material delas resultante. Rayna et al. (1991) definem como características da organização das situações educativas para crianças a partir dos 4 meses, pelos adultos que delas se ocupam: a organização das atividades em pequenos grupos (de dois a cinco elementos); a seleção de diferentes tipos de materiais em função dos objetivos que se tem em mente; a organização do tempo de modo flexível; a inserção dos adultos de modo que se captem as formas e os motivos de atuação das crianças.

158)

Sintetizando o que foi apontado nesse tópico, para propor parâmetros de qualidade para a Educação Infantil é imprescindível levar em conta que as crianças de 0 a 6 anos – visto que são seres humanos numa fase de vida em que dependem intensamente do adulto para sua sobrevivência – precisam:

159)

- ser auxiliadas nas atividades que não puderem realizar sozinhas;
- ser atendidas em suas necessidades de nutrição, higiene e saúde;
- ter atenção especial por parte do adulto em momentos peculiares de sua vida.

Além disso, para que sua sobrevivência esteja garantida, e seu crescimento e desenvolvimento sejam favorecidos, é necessário que às crianças dessa faixa etária sejam oferecidas condições de usufruírem plenamente suas possibilidades de apropriação de significados e produção de cultura. Crianças de 0 a 6 anos precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a:

160)

- brincar;
- movimentar-se em espaços amplos;
- expressar sentimentos e pensamentos;

- desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;
- ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo, da natureza e da cultura;
- diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil de boa qualidade.

5. Qualidade na Educação Infantil: sistemas, instituições e profissionais a serviço das crianças de 0 A 6 anos

Tomar a criança pequena como foco principal das decisões e ações é o desafio proposto pela legislação e pelo estado do conhecimento no campo da Educação Infantil. Cabe aos sistemas educacionais e às instituições de Educação Infantil um papel claro: “promover e assegurar o bem-estar, o crescimento e o desenvolvimento, atender necessidades e interesses e, ainda, ampliar permanentemente o universo de experiências e conhecimentos das crianças de 0 a 6 anos, respeitando a cultura em que se encontram” (MACHADO, 2000).

161)

O contexto legal e a decorrente reorganização dos sistemas, por um lado, e a trajetória histórica do campo, as concepções de criança e de pedagogia adequadas à faixa etária de 0 a 6 anos, por outro lado, orientam as categorias que precisam ser abordadas na definição de parâmetros para a qualidade dos serviços de Educação Infantil. Por sua vez, é preciso sublinhar o fato de que os serviços de Educação Infantil englobam não apenas as unidades que atendem crianças de 0 a 6 anos, mas, sim, o sistema educacional como um todo, pois é preciso aí incluir as instituições de formação, no nível médio e superior, e a necessária contribuição da pesquisa e da reflexão crítica que deve existir na universidade.

162)

Além disso, é preciso considerar que a Educação Infantil atende também às necessidades das famílias e constitui um direito da mulher, condição para sua participação plena na

163)

sociedade, como trabalhadora e cidadã. Nesse sentido, atender bem à criança pequena significa atender também às necessidades de sua família, tornando a instituição de Educação Infantil sensível às suas condições de vida.

Portanto, os parâmetros de qualidade para Educação Infantil precisam adquirir visibilidade:

- na definição da política de Educação Infantil, na implementação de programas e no acompanhamento/avaliação das ações em nível federal, estadual e municipal, nas suas articulações recíprocas, nas articulações com outros níveis de ensino e com áreas com as quais a Educação Infantil tem interface;
- na idealização e implantação dos projetos pedagógicos das instituições de Educação Infantil públicas e privadas;
- na contratação da equipe de profissionais, sua formação e aprimoramento permanente;
- na organização da infra-estrutura necessária às instituições de Educação Infantil: espaço físico, materiais e equipamentos.

6. Conclusão

Consideramos que os debates promovidos pelo MEC, no segundo semestre deste ano de 2004, constituirão o fórum adequado para o encaminhamento de conclusões que sejam compartilhadas por segmentos amplos e representativos da comunidade educacional do país. O presente documento pretendeu tão-somente apoiar esse debate, proporcionando aos participantes um ponto de partida que se beneficie do que já foi elaborado e sistematizado desde a transição democrática vivida na década de 1980 no país, assim como contemplando também a produção e o debate internacional com o qual dialogamos nesse passado recente.

O importante a reter nesse momento é o fato de que a história da construção de uma Educação Infantil de qualidade no Brasil já percorreu muitos caminhos, já contou com muitos protagonistas, já alcançou resultados significativos e já identificou obstáculos a serem superados. Aprender com essa his-

164)

165)

166)

tória e retomá-la nas mãos, nesse momento, é a tarefa que nos aguarda em mais essa etapa de um processo dinâmico, coletivo, e que deve obter consensos a serem sempre revistos e renovados em novas bases, de forma democrática, contemplando as necessidades sociais sempre em mudança e incorporando os novos conhecimentos que estão sendo produzidos sobre as crianças pequenas, seu desenvolvimento, seus diversos ambientes familiares e sociais e suas mais de cem linguagens.

Orientações para discussão sobre Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil

1. A preocupação com a qualidade da Educação Infantil reflete-se na organização dos sistemas educacionais, na medida em que a legislação é respeitada em nível federal:

- . existe uma ação efetiva que define a política para o setor, articulada às áreas da saúde e assistência e a programas suplementares para casos de pobreza extrema, violência e desagregação familiares e outras situações de risco;
- . a Educação Infantil está incluída no sistema nacional de estatísticas educacionais, e a coleta de dados desenvolve metodologia para localizar e incorporar dados sobre unidades e/ou redes que funcionam à margem do sistema;
- . os parâmetros de qualidade são utilizados para orientar o credenciamento das instituições de Educação Infantil, incorporam padrões de infra-estrutura das unidades e, ainda, definem os planos e as metas para melhoria permanente da qualidade;
- . programas nacionais de formação básica e de formação em serviço são implementados de modo contínuo e articulado;
- . adotam-se medidas que visem assegurar que todas as instituições de Educação Infantil tenham formulado seus projetos pedagógicos;
- . programas de alimentação em instituições públicas e conveniadas são implementados em caráter permanente;

167)

- . o fornecimento anual de materiais pedagógicos está garantido;
- . instituem-se mecanismos que visem assegurar que o financiamento da Educação Infantil pelos municípios seja igual ou superior aos 10% não vinculados ao Fundef;
- . realizam-se estudos sobre custo/criança atendida;
- . a União exerce a ação técnica e financeira supletiva junto a estados e municípios.

2. A preocupação com a qualidade da Educação Infantil reflete-se na organização dos *sistemas educacionais*, na medida em que a legislação é respeitada em *nível municipal e/ou estadual*:

168)

- . ampliam-se as vagas oferecidas, de modo que atendam a 50% da população até 3 anos de idade e 80% de 4 a 6 anos;
- . há um esforço para garantir uma transição pedagógica adequada na passagem das crianças da Educação Infantil para a 1ª série;
- . não é autorizada a matrícula de crianças de 7 anos ou mais na Educação Infantil;
- . não é autorizada a matrícula de crianças com menos de 6 anos de idade no Ensino Fundamental;
- . não são autorizadas avaliações que levem à retenção de crianças no ingresso ao Ensino Fundamental;
- . não é autorizado o funcionamento de unidades que não atendam aos padrões nacionais de infra-estrutura estabelecidos;
- . os imóveis são adaptados para que estejam em conformidade com o estabelecido pelos padrões nacionais de infra-estrutura;
- . não é autorizada a contratação de funcionários sem a formação exigida;
- . são implementados programas de formação em serviço em caráter contínuo;

- . define-se a política municipal para o setor, articulada às áreas da saúde e assistência e a programas suplementares para casos de pobreza extrema, violência e desagregação familiares e outras situações de risco;
- . um sistema municipal e/ou estadual de acompanhamento, supervisão e apoio técnico-pedagógico dos estabelecimentos públicos e privados funciona de modo organizado;
- . realizam-se estudos sobre custo/criança atendida;
- . a Educação Infantil está incluída nas estatísticas oficiais;
- . está assegurado o fornecimento de alimentação diária e de material pedagógico;
- . está assegurada a definição dos projetos pedagógicos das instituições;
- . implantam-se conselhos escolares e aprimoram-se formas de participação da família e da comunidade;
- . adota-se progressivamente o período integral para as crianças que o demandarem;
- . destinam-se os 10% dos recursos da educação não vinculados ao Fundef ou mais para o financiamento da Educação Infantil.

3. A preocupação com a qualidade da Educação Infantil se reflete no conjunto de intenções, ações e interações que define o *projeto pedagógico*, pressupondo que:

- . o respeito à diversidade local e/ou regional é tão relevante quanto a garantia de uma base cultural comum em todo o território nacional;
- . as instituições de Educação Infantil que funcionam com crianças matriculadas em período parcial e/ou em período integral têm formas específicas de organização;
- . as famílias das crianças matriculadas nas instituições de Educação Infantil possuem canais de participação na gestão das unidades;

169)

- . bebês e crianças até 6 anos devem ser auxiliados nas atividades que não puderem realizar sozinhos e estimulados a exercer a autonomia permitida por sua fase de desenvolvimento;
- . bebês e crianças até 6 anos devem ser atendidos em suas necessidades de nutrição, higiene e saúde;
- . bebês e crianças até 6 anos devem receber atenção especial por parte do adulto em momentos peculiares de sua vida;
- . bebês e crianças até 6 anos devem brincar a maior parte do tempo em que estiverem acordados;
- . bebês e crianças até 6 anos devem movimentar-se em espaços amplos;
- . bebês e crianças até 6 anos devem expressar sentimentos e pensamentos;
- . bebês e crianças até 6 anos devem desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;
- . bebês e crianças até 6 anos devem ser estimulados a ampliar seus conhecimentos a respeito do mundo, da natureza e da cultura;
- . bebês e crianças até 6 anos devem diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil de boa qualidade;
- . bebês e crianças até 6 anos devem contar com condições favoráveis à construção de seu autoconceito e identidade, em um ambiente que valorize a diversidade estética e cultural própria da população brasileira.

4. A preocupação com a qualidade da Educação Infantil reflete-se nas práticas dos *profissionais de Educação Infantil*, na medida em que:

- . profissionais de Educação Infantil têm como preocupação maior o bem-estar, o desenvolvimento e a ampliação do universo de experiências das crianças de 0 a 6 anos;
- . profissionais de Educação Infantil recebem formação adequa-

170)

- da para desenvolver atitudes de tolerância e respeito à diversidade, especialmente diante de manifestações de racismo;
- . cada instituição de Educação Infantil tem uma equipe composta por professores, direção e/ou coordenação pedagógica e pessoal de apoio (cozinha, limpeza, secretaria);
 - . professores que atuam junto das crianças têm a formação exigida pela lei;
 - . profissionais volantes, substitutos e auxiliares têm a mesma formação que os professores de Educação Infantil;
 - . profissionais que atuam na direção e/ou coordenação pedagógica também têm a formação exigida pela lei;
 - . reconhece-se o direito à educação básica como direito de todos os brasileiros e, assim sendo, desenvolvem-se programas de incentivo à educação e formação dos profissionais de apoio que atuam nas instituições de Educação Infantil;
 - . técnicos, supervisores, conselheiros, que atuam na Educação Infantil também buscam sua formação nos temas específicos da área;
 - . é incentivada a presença de homens nas unidades de Educação Infantil, assim como de profissionais com um perfil de diversidade étnico/racial e regional semelhante àquele que caracteriza a população atendida;
 - . profissionais de Educação Infantil são conscientes de seus direitos e deveres e comprometidos com a ética profissional;
 - . profissionais de Educação Infantil, especialmente os que atuam diretamente com as crianças, preocupam-se com sua higiene pessoal, sua saúde física e psicológica.

5. A preocupação com a qualidade da Educação Infantil reflete-se na *infra-estrutura* dos prédios escolares, garantindo o direito dos bebês e das crianças de até 6 anos:

- . à saúde, à higiene pessoal e dos ambientes, à alimentação, ao descanso e/ou sono e à exposição ao sol e ao ar livre;

171)

- . ao movimento;
- . à segurança;
- . a brinquedos, livros e materiais adequados;
- . a espaços organizados de modo que se privilegie seu uso pelas crianças;
- . a um mobiliário adequado ao tamanho das crianças brasileiras;
- . a instalações de trabalho adequadas ao tamanho dos adultos brasileiros;
- . à comodidade, ao conforto, ao aconchego, à beleza;
- . às crianças com necessidades especiais.

Bibliografia

AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; UNDP; INEP. *Indicadores da qualidade na educação*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Parecer da ANPEd sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 7, p. 89-96, jan./fev./mar./abr. 1998.

APPLE, Michael. *Poderão as pedagogias críticas interromper as políticas de direita?* São Paulo: PUC. Programa de Pós-Graduação em Educação – Currículo, 2000. Mimeografado. [Resumo traduzido de conferência pronunciada em 16 maio 2000].

BALAGEUR, I.; MESTRES, J.; PENN, H. *Quality in services for young children: a discussion paper*. Bruxelas: European Commission Childcare Network, Commission to the European Communities, 1992.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. *Revista da ANDE – Associação Nacional de Educação*, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 49-56, 1981.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Introdução. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos*. 9. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 13-37.

BONDIOLI, Anna (Org.). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2000.

BRASIL. *LDB/Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *PNE/Plano nacional de educação*. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

BRASIL. MEC. FAE; FUNDAÇÃO Roberto Marinho. *Professor da pré-escola*. Rio de Janeiro: FAE, 1991. 2 v.

BRASIL. MEC. COEDI. *Política nacional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.

BRASIL. MEC. COEDI. *Educação infantil no Brasil: situação atual*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.

BRASIL. MEC. COEDI. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.

BRASIL. MEC. COEDI. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995.

BRASIL. MEC. COEDI. *Educação infantil: bibliografia anotada*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995.

BRASIL. MEC. COEDI. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

BRASIL. MEC. COEDI. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BRASIL. MEC. COEDI. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998. 2 v.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Resolução n. 1, de 7 de abril de 1999.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal*. Parecer CEB n. 1/99, aprovado em 29 de janeiro de 1999.

BRASIL. MEC. INEP. *Estatísticas dos professores no Brasil*. Brasília: MEC/INEP, 2003.

CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. *Consulta sobre qualidade da educação na escola*. São Paulo: Ação Educativa, 2002.

CAMPOS, Maria Malta. A regulamentação da educação infantil. In: BRASIL. MEC. COEDI. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998. v. 2, p. 35-63.

CAMPOS, Maria M. Malta. Profissionais de educação infantil: desafios para a política educacional. In: SEVERINO, A.

J.; FAZENDA, I. C. A. (Orgs.). *Políticas educacionais: o ensino nacional em questão*. Campinas: Papirus, 2003. p. 151-161. (Série Cidade Educativa).

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel Morsoleto. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: FCC, 1993.

CASASSUS, Juan. *A escola e a desigualdade*. Brasília: Plano, 2002.

CEAAL – Consejo de Educación de Adultos de América Latina. Reflexionando sobre la calidad de la educación. In: ENCUENTRO LATINOAMERICANO DE LA SOCIEDAD CIVIL PARA LA INCIDENCIA EN POLÍTICAS EDUCATIVAS, 2., 2003, Santa Cruz. *Anais...* Santa Cruz, Bolívia: Ayuda en Acción/IBIS/PIDHDD/ActionAid/CEAAL, 2003.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana L. G.; PALHARES, Marina S. (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados/UFSC/UFSCar/Unicamp, 1999. p. 19-49.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Beyond quality in Early Childhood Education and Care: postmodern perspectives*. London: Falmer Press, 1999.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 93-110.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico nas instituições de educação infantil. In: BRASIL. MEC. COEDI. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998. v. 2, p. 95-108.

FUNDAÇÃO Carlos Chagas. *Catálogo de vídeos sobre criança pequena*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1997.

FUNDAÇÃO Fé e Alegria do Brasil/Núcleo de Creches da Baixada Fluminense. *Uma história de luta: diagnóstico das creches e pré-escolas da Baixada Fluminense*. Rio de Janeiro: Fé e Alegria/NCBF/Cordaid, 2001.

HARDY, Marianne; PLATONE, Françoise; STAMBAK, Mira.

Naissance d'une pédagogie interactive. Paris: CRESAS/ESF/INRP, 1991.

KAPPEL, Dolores Bombardelli. *As crianças de 0 a 6 anos no contexto sociodemográfico nacional*. Rio de Janeiro: ASBREI, 2003. Mimeografado. [Pré-Congresso Internacional de Educação Infantil, set. 2003].

MACHADO, M. Lucia de A. *Pré-escola não é escola*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

———. *Exclamações, interrogações e reticências na instituição de educação infantil: uma análise a partir da teoria sócio-interacionista de Vygotski*. 1993. Dissertação (Mestrado) – PUC/SP, São Paulo, 1993.

———. Educação infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 25-50.

———. *Formação profissional para educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos*. 1998. Tese (Doutorado) – PUC/SP, São Paulo, 1998.

———. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. *Perspectiva*, Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis: UFSC, v. 17, n. especial, p. 85-98, 1999.

———. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Editora Autores Associados, n. 110, p. 191-202, 2000.

———. (Org.) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M. L. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-25.

MYERS, Robert G. *Um tempo para a infância: os programas de intervenção precoce no desenvolvimento infantil nos países em desenvolvimento*. Porto: Unesco, 1991.

NATIONAL Childcare Accreditation Council. *Putting children first: introducing quality improvement & accreditation in childcare*. Sidney: NCAC, [s.d.].

———. *Putting children first: quality improvement and accreditation system handbook*. Sidney: NCAC, 1993.

———. *Putting children first: quality improvement and accreditation system workbook*. Sidney: NCAC, 1994.

OECD – Organization for Economic Co-operation and Development. *Educação e cuidado na primeira infância: grandes desafios*. Brasília: UNESCO Brasil; OECD; Ministério da Saúde, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

———; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. O valor da interação criança–criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: FCC; Cortez, n. 87, p. 62-70, 1993.

RAYNA, Sylvie; STAMBAK, Mira; BALLION, Monique; BAUDELLOT, Olga; BRÉAUTÉ, Monique. Dans les crèches et les jardins d'enfants: interactions sociales et construction des connaissances. In: HARDY, Marianne; PLATONE, Françoise; STAMBAK, Mira. *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris : CRESAS/ESF/INRP, 1991. p.21-37.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (Orgs.). *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1994.

———; JENSEN, Jytte Juul; PERALTA ESPINOSA, Maria Victoria. A questão da qualidade na educação infantil: experiências internacionais. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., 1994, Brasília. Conferência Nacional de Educação para Todos. *Anais...* Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 153-168.

SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Cortez; FCC, n. 77, p. 69-81, 1991.

VALADÃO, Marina Marcos. Educação infantil e saúde: o estabelecimento de critérios de saúde para o funcionamento de instituições de educação infantil. In: BRASIL. MEC. COEDI. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998. v. 2, p. 77-86.

VYGOTSKY, L. S. *Lezioni di psicologia*. Roma: Editore Riuniti, 1986.

———. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

———. La psique, la consciencia, el inconsciente. In: *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1991. t. 1, p. 95-110.

SOBRE AS AUTORAS:

Maria Lúcia A. Machado é pedagoga, com doutorado em Educação pela PUC de São Paulo, pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, integrante do Fórum Paulista de Educação Infantil e membro do grupo gestor do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil/MIEIB. E-mail: <mmachado@fcc.org.br>

Maria Malta Campos é pedagoga, com doutorado em Sociologia pela USP, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Currículo da PUC de São Paulo, pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, ex-presidente da ANPED e presidente da Ação Educativa. E-mail: mcampos@fcc.org.br

Ministério da Educação e do Desporto
Secretaria de Educação Fundamental
Departamento de Políticas Educacionais
Coordenação Geral de Educação Infantil

*Critérios para um atendimento
em creches que respeite
os direitos fundamentais das crianças*

Brasília

1995

Autoria: Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg

Equipe de Pesquisas sobre Creche
Departamento de Pesquisas Educacionais
Fundação Carlos Chagas

C951

Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças./Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. - Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

40p.

Inclui bibliografia.

1. Educação da Criança. 2. Creche. 3. Direitos da Criança.
4. Critérios de Qualidade. I. Campos, Maria Malta.
II. Rosemberg, Fúlvia. III. Título.

CDU: 373.22

362.7

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	94
1. Esta creche respeita criança: critérios para a unidade de creche / Maria Malta Campos	96
2. A política de creche respeita criança: critérios para políticas e programas de creche / Fúlvia Rosemberg	109
CRÉDITOS	118
BIBLIOGRAFIA.....	119

Apresentação

Este documento compõe-se de duas partes. A primeira contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças. A segunda explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais.

Não inclui, assim, o detalhamento e as especificações técnicas necessárias para a implantação dos programas. Os critérios foram redigidos no sentido positivo, afirmando compromissos dos políticos, administradores e dos educadores de cada creche com um atendimento de qualidade, voltado para as necessidades fundamentais da criança. Dessa forma, podem ser adotados ao mesmo tempo como um roteiro para implantação e avaliação e um termo de responsabilidade. O texto utiliza uma linguagem direta, visando todos aqueles que lutam por um atendimento que garanta o bem estar e o desenvolvimento das crianças.

O documento focaliza o atendimento em creche, para crianças entre 0 e 6 anos de idade. Na maior parte das creches, as crianças permanecem em tempo integral, voltando para suas casas diariamente. A creche, assim, caracteriza-se, quase sempre, pela presença de crianças menores de 4 anos e pelas longas horas que ali permanecem diariamente. Embora muitos dos itens incluídos apliquem-se também a outras modalidades de atendimento, como a pré-escola, a qualidade da educação e do cuidado em creches constitui o objeto principal do documento. Atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância, nos parece, nesse momento, o objetivo mais urgente.

Os pressupostos do documento baseiam-se em três áreas de conhecimento e ação: dados sistematizados e não sistematizados sobre a realidade vivida no cotidiano da maioria das creches brasileiras que atendem a criança pequena pobre; o estado do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil em contextos alternativos à família, no Brasil e em países mais desenvolvidos, que vem trazendo contribuições importantes para o entendimento do significado das interações e das vivências da criança pequena e o papel que desempenham em seu desenvolvimento psicológico, físico, social e cultural; discussões nacionais e internacionais sobre os direitos das crianças e a qualidade dos serviços voltados para a população infantil.

Sua primeira versão foi preparada no contexto de um projeto de assessoria e formação de profissionais de creche de Belo Horizonte, financiado por Vitae*. Pos-

* Vitae não compartilha necessariamente dos conceitos e opiniões expressos neste trabalho, que são da exclusiva responsabilidade das autoras.

teriormente foi discutido no I Simpósio Nacional de Educação Infantil, em Brasília. A partir do final de 1994, contou com o apoio do Ministério de Educação e do Desporto, que organizou um encontro de especialistas, em São Paulo, para discutir a segunda versão do documento. Outros grupos e pessoas também colaboraram com críticas e sugestões durante todo o período de elaboração do texto.

Esperamos que estas propostas de compromisso sejam amplamente discutidas, assumidas e traduzidas em práticas que respeitem nossas crianças.

Esta creche respeita a criança

Critérios para a unidade creche

172)

Maria Malta Campos

- Nossas crianças têm direito à brincadeira
- Nossas crianças têm direito à atenção individual
- Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza
- Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde
- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos
- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade
- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos
- Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa

Nossas crianças têm direito à brincadeira

173)

- Os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos
- Os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças

- . Os brinquedos são guardados com carinho, de forma organizada
- . As rotinas da creche são flexíveis e reservam períodos longos para as brincadeiras livres das crianças
- . As famílias recebem orientação sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil
- . Ajudamos as crianças a aprender a guardar os brinquedos nos lugares apropriados
- . As salas onde as crianças ficam estão arrumadas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas
- . Ajudamos as crianças a aprender a usar brinquedos novos
- . Os adultos também propõem brincadeiras às crianças
- . Os espaços externos permitem as brincadeiras das crianças
- . As crianças maiores podem organizar os seus jogos de bola, inclusive futebol
- . As meninas também participam de jogos que desenvolvem os movimentos amplos: correr, jogar, pular
- . Demonstramos o valor que damos às brincadeiras infantis participando delas sempre que as crianças pedem
- . Os adultos também acatam as brincadeiras propostas pelas crianças

Nossas crianças têm direito à atenção individual

174)

- . Chamamos sempre as crianças por seu nome
- . Observamos as crianças com atenção para conhecermos melhor cada uma delas
- . O diálogo aberto e contínuo com os pais nos ajuda a responder às necessidades individuais da criança
- . A criança é ouvida

- . Sempre procuramos saber o motivo da tristeza ou do choro das crianças
- . Saudamos e nos despedimos individualmente das crianças na chegada e saída da creche
- . Conversamos e somos carinhosos com as crianças no momento da troca de fraldas e do banho
- . Comemoramos os aniversários de nossas crianças
- . Crianças muito quietas, retraídas, com o olhar parado, motivam nossa atenção especial
- . Aprendemos a lidar com crianças mais agitadas e ativas sem discriminá-las ou puni-las
- . Aprendemos a lidar com preferências individuais das crianças por alimentos
- . Ficamos atentos à adequação de roupas e calçados das crianças nas diversas situações
- . Damos suporte às crianças que têm dificuldades para se integrar nas brincadeiras dos grupos
- . Procuramos respeitar as variações de humor das crianças
- . Procuramos respeitar o ritmo fisiológico da criança: no sono, nas evacuações, nas sensações de frio e calor
- . Crianças com dificuldades especiais recebem apoio para participar das atividades e brincar com os colegas
- . Nossas crianças têm direito a momentos de privacidade e quietude
- . Evitamos usar e que as crianças usem apelidos que discriminem outras crianças
- . Procuramos analisar porque uma criança não está bem e encaminhá-la à orientação especializada quando necessário

Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante

175)

- . Arrumamos com capricho e criatividade os lugares onde as crianças passam o dia
- . Nossas salas são claras, limpas e ventiladas
- . Não deixamos objetos e móveis quebrados nos espaços onde as crianças ficam
- . Mantemos fora do alcance das crianças produtos potencialmente perigosos
- . As crianças têm lugares agradáveis para se recostar e desenvolver atividades calmas
- . As crianças têm direito a lugares adequados para seu descanso e sono
- . Nossa creche demonstra seu respeito às crianças pela forma como está arrumada e conservada
- . Nossa creche sempre tem trabalhos realizados pelas crianças em exposição
- . Quando fazemos reformas na creche nossa primeira preocupação é melhorar os espaços usados pelas crianças
- . Quando fazemos reformas tentamos adequar a altura das janelas, os equipamentos e os espaços de circulação às necessidades de visão e locomoção das crianças
- . Nossa equipe procura desenvolver relações de trabalho cordiais e afetivas
- . Procuramos tornar acolhedor o espaço que usamos para receber e conversar com as famílias
- . Procuramos garantir o acesso seguro das crianças à creche
- . Lutamos para melhorar as condições de segurança no trânsito nas proximidades da creche

Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza

176)

- . Nossa creche procura ter plantas e canteiros em espaços disponíveis
- . Nossas crianças têm direito ao sol
- . Nossas crianças têm direito de brincar com água
- . Nossas crianças têm oportunidade de brincar com areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza
- . Sempre que possível levamos os bebês e as crianças para passear ao ar livre
- . Nossas crianças aprendem a observar, amar e preservar a natureza
- . Incentivamos nossas crianças a observar e respeitar os animais
- . Nossas crianças podem olhar para fora através de janelas mais baixas e com vidros transparentes
- . Nossas crianças têm oportunidade de visitar parques, jardins e zoológicos
- . Procuramos incluir as famílias na programação relativa à natureza

Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde

177)

- . Nossas crianças têm direito de manter seu corpo cuidado, limpo e saudável
- . Nossas crianças aprendem a cuidar de si próprias e assumir responsabilidades em relação à sua higiene e saúde
- . Nossas crianças têm direito a banheiros limpos e em bom funcionamento
- . O espaço externo da creche e o tanque de areia são limpos e conservados periodicamente de forma a prevenir contaminações

- . Nossas crianças têm direito à prevenção de contágios e doenças
- . Lutamos para melhorar as condições de saneamento nas vizinhanças da creche
- . Acompanhamos com as famílias o calendário de vacinação das crianças
- . Acompanhamos o crescimento e o desenvolvimento físico das crianças
- . Mantemos comunicação com a família quando uma criança fica doente e não pode frequentar a creche
- . Procuramos orientação nos serviços básicos de saúde para a prevenção de doenças contagiosas existentes no bairro
- . Procuramos orientação especializada para o caso de crianças com dificuldades físicas, psico-afetivas ou problemas de desenvolvimento
- . Sempre que necessário encaminhamos as crianças ao atendimento de saúde disponível ou orientamos as famílias para fazê-lo
- . O cuidado com a higiene não impede a criança de brincar e se divertir
- . Damos o exemplo para as crianças, cuidando de nossa aparência e nossa higiene pessoal

Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia

- . Preparamos os alimentos com capricho e carinho
- . Nossas crianças têm direito a um ambiente tranquilo e agradável para suas refeições
- . Planejamos alimentos apropriados para as crianças de diferentes idades
- . Permitimos que meninos e meninas participem de algumas atividades na cozinha, sempre que possível

178)

- . Procuramos respeitar preferências, ritmos e hábitos alimentares individuais das crianças
- . Procuramos diversificar a alimentação das crianças, educando-as para uma dieta equilibrada e variada
- . Incentivamos as crianças maiorzinhas a se alimentarem sozinhas
- . A água filtrada está sempre acessível às crianças
- . Incentivamos a participação das crianças na arrumação das mesas e dos utensílios, antes e após as refeições
- . Nossa cozinha é limpa e asseada
- . Nossa dispensa é limpa, arejada e organizada
- . Valorizamos o momento da mamadeira, segurando no colo os bebês e demonstrando carinho para com eles
- . Ajudamos os pequenos na transição da mamadeira para a colher e o copo
- . Procuramos sempre incluir alimentos frescos nos cardápios
- . Procuramos manter uma horta, mesmo pequena, para que as crianças aprendam a plantar e cuidar das verduras
- . As famílias são informadas sobre a alimentação da criança e suas sugestões são bem recebidas

Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão

179)

- . Nossas crianças têm direito de aprender coisas novas sobre seu bairro, sua cidade, seu país, o mundo, a cultura e a natureza
- . Valorizamos nossas crianças quando tentam expressar seus pensamentos, fantasias e lembranças
- . Nossas crianças têm oportunidade de desenvolver brincadeiras e jogos simbólicos

- . Nossas crianças têm oportunidade de ouvir músicas e de assistir teatro de fantoches
- . Nossas crianças são incentivadas a se expressar através de desenhos, pinturas, colagens e modelagem em argila
- . Nossas crianças têm direito de ouvir e contar histórias
- . Nossas crianças têm direito de cantar e dançar
- . Nossas crianças têm livre acesso a livros de história, mesmo quando ainda não sabem ler
- . Procuramos não deixar as perguntas das crianças sem resposta
- . Quando não sabemos explicar alguma coisa para as crianças, sempre que possível procuramos buscar informações adequadas e trazê-las posteriormente para elas
- . Sempre ajudamos as crianças em suas tentativas de compreender as coisas e os acontecimentos à sua volta
- . Não reprimimos a curiosidade das crianças pelo seu corpo
- . Não reprimimos a curiosidade sexual das crianças
- . Bebês e crianças bem pequenas aproveitam a companhia de crianças maiores para desenvolver novas habilidades e competências
- . Crianças maiores aprendem muito observando e ajudando a cuidar de bebês e crianças pequenas
- . Não deixamos nossas crianças assistindo televisão por longos períodos
- . As famílias são informadas sobre o desenvolvimento de suas crianças

Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos

- . Nossas crianças têm direito de correr, pular e saltar em

180)

espaços amplos, na creche ou nas suas proximidades

- . Nossos meninos e meninas têm oportunidade de jogar bola, inclusive futebol
- . Nossos meninos e meninas desenvolvem sua força, agilidade e equilíbrio físico em atividades realizadas em espaços amplos
- . Nossos meninos e meninas, desde bem pequenos, podem brincar e explorar espaços externos ao ar livre
- . Nossas crianças não são obrigadas a suportar longos períodos de espera
- . Os bebês não são esquecidos no berço
- . Os bebês têm direito de engatinhar
- . Os bebês têm oportunidade de explorar novos ambientes e interagir com outras crianças e adultos
- . As crianças pequenas têm direito de testar seus primeiros passos fora do berço
- . Reservamos espaços livres cobertos para atividades físicas em dias de chuva
- . Organizamos com as crianças aquelas brincadeiras de roda que aprendemos quando éramos pequenos
- . Procuramos criar ocasiões para as famílias participarem de atividades ao ar livre com as crianças

Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade

- . Nossas crianças sabem que são queridas quando percebem que suas famílias são bem-vindas e respeitadas na creche
- . Nossa creche respeita as amizades infantis
- . Nossa creche valoriza a cooperação e a ajuda entre adultos e crianças

181)

- . Nossas crianças encontram conforto e apoio nos adultos sempre que precisam
- . Procuramos entender porque a criança está triste ou chorando
- . Procuramos ajudar as pessoas da equipe quando enfrentam problemas pessoais sérios
- . Procuramos não interromper bruscamente as atividades das crianças
- . Evitamos situações em que as crianças se sintam excluídas
- . Evitamos comentar assuntos relacionados com as crianças e seus familiares na presença delas
- . Nossas crianças, mesmo quando brincam autonomamente, não ficam sem a proteção e o cuidado dos adultos
- . Conversamos e brincamos com os bebês quando estão acordados
- . Nossas crianças recebem atenção quando nos pedem ou perguntam alguma coisa
- . Procuramos proteger as crianças de eventuais agressões dos colegas
- . Ajudamos as crianças a desenvolver seu auto-controle e aprender a lidar com limites para seus impulsos e desejos
- . Explicamos às crianças os motivos para comportamentos e condutas que não são aceitos na creche
- . Nunca deixamos de procurar entender e tomar providências para crianças que aparecem na creche machucadas e amedrontadas

Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos

- . Nossas crianças têm direito à alegria e à felicidade
- . Nossos meninos e meninas têm direito a expressar tristeza e frustração

182)

- . Procuramos ensinar meninos e meninas como expressar e lidar com seus sentimentos e impulsos
- . Procuramos sempre enfrentar as reações emocionais das crianças com carinho e compreensão
- . Procuramos sempre entender as reações das crianças e buscar orientação para enfrentar situações de conflito
- . O bem-estar físico e psicológico das crianças é um de nossos objetivos principais
- . Ajudamos as crianças a desenvolver sua autonomia
- . Sempre conversamos com as crianças sobre suas experiências em casa e no bairro
- . Nossas crianças podem, sempre que querem, procurar e ficar perto de seus irmãozinhos que também estão na creche
- . Nossas crianças expressam seus sentimentos através de brincadeiras, desenhos e dramatizações
- . A manifestação de preconceitos de raça, sexo ou religião nos mobiliza para que procuremos incentivar atitudes e comportamentos mais igualitários na creche

Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche

183)

- . As crianças recebem nossa atenção individual quando começam a freqüentar a creche
- . As mães e os pais recebem uma atenção especial para ganhar confiança e familiaridade com a creche
- . Nossas crianças têm direito à presença de um de seus familiares na creche durante seu período de adaptação
- . Nosso planejamento reconhece que o período de adaptação é um momento muito especial para cada criança, sua família e seus educadores
- . Nosso planejamento é flexível quanto a rotinas e horários para as crianças em período de adaptação

- . Nossas crianças têm direito de trazer um objeto querido de casa para ajudá-las na adaptação à creche: uma boneca, um brinquedo, uma chupeta, um travesseiro
- . Criamos condições para que os irmãozinhos maiores que já estão na creche ajudem os menores em sua adaptação à creche
- . As mães e os pais são sempre bem-vindos à creche
- . Reconhecemos que uma conversa aberta e franca com as mães e os pais é o melhor caminho para superar as dificuldades do período de adaptação
- . Observamos com atenção a reação dos bebês e de seus familiares durante o período de adaptação
- . Nunca deixamos crianças inseguras, assustadas, chorando ou apáticas, sem atenção e carinho
- . Nossas crianças têm direito a um cuidado especial com sua alimentação durante o período de adaptação
- . Observamos com cuidado a saúde dos bebês durante o período de adaptação

Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa

184)

- . Nossas crianças têm direito a desenvolver sua auto-estima
- . Meninos e meninas têm os mesmos direitos e deveres
- . Nossas crianças, negras e brancas, aprendem a gostar de seu corpo e de sua aparência
- . Respeitamos crenças e costumes religiosos diversos dos nossos
- . Nossas crianças não são discriminadas devido ao estado civil ou à profissão de seus pais
- . A creche é um espaço de criação e expressão cultural das crianças, das famílias e da comunidade

- . Nossas crianças, de todas as idades, participam de comemorações e festas tradicionais da cultura brasileira: carnaval, festas juninas, natal, datas especiais de nossa história
- . Nossas crianças visitam locais significativos de nossa cidade, sempre que possível: parques, museus, jardim zoológico, exposições
- . Nossas crianças visitam locais significativos do bairro, sempre que possível: a padaria, uma oficina, a praça, o corpo de bombeiros, um quintal
- . Estimulamos os pais a participar ativamente de eventos e atividades na creche

A política de creche respeita a criança

Crériterios para políticas e programas de creche

185)

Fúlvia Rosemberg

- A política de creche respeita os direitos fundamentais da criança
- A política de creche está comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento da criança
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito à higiene e à saúde
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito a uma alimentação saudável
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito à brincadeira
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito a ampliar seus conhecimentos
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito ao contato com a natureza

A política de creche respeita os direitos fundamentais da criança

186)

- As creches têm por objetivo educar e cuidar de crianças até 6 anos de idade
- As creches não estão sendo usadas por crianças com mais de 7 anos como alternativa à educação de 1º grau
- As creches são concebidas como um serviço público que atende a direitos da família e da criança

- . A política de creche procura responder ao princípio de igualdade de oportunidades para as classes sociais, os sexos, as raças e os credos
- . A política de creche reconhece que as crianças têm uma família
- . A política de creche prevê a gestão democrática dos equipamentos e a participação das famílias e da comunidade
- . A programação para as creches respeita e valoriza as características culturais da população atendida
- . O programa de creches integra o planejamento municipal, estadual, regional e federal de ações mais gerais
- . A política de creche estimula a produção e o intercâmbio de conhecimentos sobre educação infantil
- . Há um projeto para as creches com explicitação de metas, estratégias, mecanismos de supervisão e avaliação
- . O plano de expansão das creches, em quantidade e localização, responde às necessidades das famílias e crianças
- . O plano para creches prevê entre suas metas a melhoria da qualidade do atendimento à criança
- . O orçamento para as creches é suficiente para oferecer um atendimento digno às crianças e um reconhecimento do trabalho do adulto profissional
- . Os critérios para admissão de crianças nas creches são democráticos, transparentes e não discriminatórios
- . As pessoas que trabalham nas creches são reconhecidas e tratadas como profissionais nos planos da formação educacional, do processo de seleção, do salário e dos direitos trabalhistas
- . O per capita repassado às creches respeita o cronograma pré-estabelecido
- . O valor do per capita repassado pelo poder público às creches conveniadas é suficiente para oferecer um tratamento digno às crianças

- . O valor do per capita repassado às creches segue uma curva ascendente
- . Os critérios para estabelecimento e avaliação de convênios são transparentes e acessíveis ao público
- . As entidades conveniadas permitem o acesso público aos equipamentos e acolhem a orientação dos órgãos responsáveis

A política de creche está comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento da criança

187)

- . O programa para as creches prevê educação e cuidado de forma integrada visando, acima de tudo, o bem-estar e o desenvolvimento da criança
- . A melhoria da qualidade do serviço oferecido nas creches é um objetivo do programa
- . As creches são localizadas em locais de fácil acesso, cujo entorno não oferece riscos à saúde e segurança
- . Os projetos de construção e reforma das creches visam, em primeiro lugar, o bem-estar e o desenvolvimento da criança
- . A política de creche reconhece que os profissionais são elemento chave para garantir o bem-estar e o desenvolvimento da criança
- . As creches dispõem de um número de profissionais suficiente para educar e cuidar de crianças pequenas
- . O programa dá importância à formação profissional prévia e em serviço do pessoal, bem como à supervisão
- . A formação prévia e em serviço concebe que é função do profissional de creche educar e cuidar de forma integrada
- . Os profissionais dispõem de conhecimentos sobre desenvolvimento infantil
- . A política de creche reconhece que os adultos que trabalham

com as crianças têm direito a condições favoráveis para seu aperfeiçoamento pessoal, educacional e profissional

- . A política de creche reconhece a importância da comunicação entre família e educadores

A política de creche reconhece que as crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante

188)

- . Os profissionais responsáveis elaboram projetos de construção ou reforma dos prédios das creches que visam em primeiro lugar as necessidades, o bem-estar e o desenvolvimento das crianças
- . O orçamento possibilita construção ou reforma adequada dos prédios das creches
- . Os prédios das creches recebem manutenção periódica
- . O orçamento das creches prevê compra, reposição e manutenção de mobiliário, equipamentos e materiais necessários para que os ambientes sejam aconchegantes, seguros e estimulantes
- . O orçamento das creches prevê compra, reposição e manutenção de roupas necessárias para as crianças dormirem, se trocarem em caso de imprevistos e se lavarem
- . Os prédios contam com espaço interno e externo adequado ao número de crianças atendidas e às necessidades de sua faixa etária
- . Os prédios oferecem condições adequadas para o bem-estar e o conforto da criança: insolação, iluminação, ventilação, sonorização, esgoto e água potável
- . Os prédios oferecem condições adequadas para as necessidades profissionais e pessoais dos adultos
- . Os ambientes das creches são adequados às funções de educar e cuidar de crianças pequenas
- . As creches dispõem de espaços externos sombreados, sem entu-

- lho, lixo, ou outras situações que ofereçam perigo às crianças
- . O programa prevê a manutenção dos espaços verdes das creches para que ofereçam condições de uso sem perigo
 - . Os espaços internos das creches, seu mobiliário e o material disponível permitem que a criança brinque, descanse, durma, aprenda, se alimente, vá ao banheiro, se lave e tenha privacidade
 - . As creches dispõem de mesas, cadeiras, mamadeiras, pratos e talheres para as crianças se alimentarem
 - . As creches respeitam a regulamentação local sobre normas de segurança e higiene
 - . Os adultos recebem formação prévia e em serviço sobre como criar, arrumar conservar e usar um ambiente acolhedor, seguro e estimulante para as crianças

A política de creche reconhece que as crianças têm direito à higiene e à saúde

189)

- . O orçamento das creches prevê custos para manutenção da higiene e promoção de condições favoráveis à saúde de crianças e funcionários
- . Os prédios das creches são limpos, arejados e bem insulados, evitando ser espaços propagadores de doenças entre as crianças
- . As creches dispõem de água potável
- . O esgotamento sanitário não corre pelos pátios das creches e nos espaços próximos
- . O lixo das creches é recolhido diariamente
- . As creches dispõem de produtos para a higiene pessoal das crianças
- . As creches dispõem de utensílios e produtos de limpeza
- . O programa de manutenção das creches está atento para infestações com insetos e animais nocivos

- . O planejamento sanitário e de saúde da região incorpora a ação desenvolvida nas creches e a orientação aos profissionais que ali trabalham
- . A formação prévia e em serviço dos adultos está atenta para temas relacionados à higiene e à saúde
- . A definição da função do profissional integra a preocupação com a saúde e a higiene na creche
- . A programação para as crianças prevê ações relacionadas à área de saúde e higiene
- . As creches dispõem de material necessário para prestar os primeiros socorros e seus profissionais estão informados para onde devem encaminhar as crianças em casos de acidente
- . A programação de saúde dá especial atenção à comunicação entre família e creche

A política de creche reconhece que as crianças têm direito a uma alimentação saudável

190)

- . O orçamento das creches prevê um custo de alimentação per capita pelo menos equivalente ao destinado a uma criança na cesta básica
- . A programação da alimentação nas creches prevê alimentos in natura
- . O cardápio das creches é balanceado e variado para responder às necessidades calóricas e protéicas das crianças
- . As creches dispõem de espaços adequados, arejados, limpos e seguros para armazenamento e preparo de alimentos
- . As creches dispõem de utensílios necessários ao preparo de alimentos
- . As crianças dispõem de móveis e utensílios suficientes e adequados para se alimentarem
- . A formação prévia e em serviço dos profissionais considera a alimentação e outras atividades ligadas ao cuidado como integradas ao processo educativo infantil

- . A programação das creches integra a alimentação e outras atividades ligadas ao cuidado no processo educativo

A política de creche reconhece que as crianças têm direito à brincadeira

191)

- . O orçamento para creches prevê a compra e reposição de brinquedos, material para expressão artística e livros em quantidade e qualidade satisfatórias para o número de crianças e as faixas etárias
- . Os brinquedos, os materiais e os livros são considerados como instrumentos do direito à brincadeira e não como um presente excepcional
- . A construção das creches prevê a possibilidade de brincadeiras em espaço interno e externo
- . As creches dispõem de número de educadores compatível com a promoção de brincadeiras interativas
- . Os prédios das creches dispõem de mobiliário que facilite o uso, a organização e conservação dos brinquedos
- . A formação prévia e em serviço reconhece a importância da brincadeira e da literatura infantil para o desenvolvimento da criança
- . A programação para as creches reconhece e incorpora o direito das crianças à brincadeira

A política de creche reconhece que as crianças têm direito a ampliar seus conhecimentos

192)

- . A política de creche possibilita que as crianças tenham acesso à produção cultural da humanidade
- . O orçamento para creches prevê a compra e reposição de livros e materiais adequados para o número de crianças e as faixas etárias
- . Os brinquedos, os materiais e os livros são considerados como

instrumentos importantes para a promoção do desenvolvimento e ampliação dos conhecimentos das crianças

- . Os profissionais de creche dispõem de um nível de instrução compatível com a função de educador
- . A formação prévia e em serviço dos profissionais contempla o acesso à cultura e a ampliação dos conhecimentos das crianças como aspectos importantes do trabalho da creche
- . A política de creche incorpora a preocupação de encontrar meios adequados para promover o desenvolvimento infantil integral, sem submeter precocemente as crianças a um modelo escolar rígido
- . A programação prevê que as famílias sejam informadas dos progressos de suas crianças sem que isto implique em avaliação formal
- . A política de creche propicia que os educadores ampliem seus conhecimentos e sua formação pessoal, educacional e profissional

A política de creche reconhece que as crianças têm direito ao contato com a natureza

193)

- . O orçamento para construção, reforma e conservação das creches prevê custos para manutenção de área verde no entorno ou dentro da creche
- . As instâncias de arborização e jardinagem municipal incluem as creches e seus espaços externos nos projetos locais
- . O projeto de construção e reforma dos prédios das creches prevê espaços externos que comportem plantas
- . O programa prevê que as creches tenham condições para plantio de pequenas hortas e árvores frutíferas de rápido crescimento
- . Os profissionais de creche recebem formação e orientação para propiciar o contato e o respeito das crianças para com a natureza

- . A programação para as crianças dá especial atenção ao tema da natureza
- . A programação das creches incentiva passeios e outras atividades que favoreçam maior contato com a natureza

Créditos

Versões preliminares deste documento foram apresentadas em diferentes fóruns e discutidas por vários especialistas que assim contribuíram para que se chegasse ao formato atual.

· Maria Lúcia Alcântara Machado e Moysés Kuhlmann Jr. da Equipe de Pesquisas sobre Creche do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas

· Participantes do projeto Formação Profissional do Educador de Creche de Belo Horizonte:

Aidê Cançado Almeida, Áurea Fuchs Dreifuss, Déborah Lobo Martins, Gilda Westin Cosenza, Isa T. F. Rodrigues da Silva, Jane Margareth de Castro, Kátia Teixeira Peiter Bezerra, Lilian Maria L. Sturzeneker, Lívia Maria Fraga Vieira, Márcia Moreira Veiga, Maria Claudia Marques Faria, Maria da Consolação G. C. Abreu, Maria Inês Mafra Goulart, Patrícia Zingoni M. Morais, Rita de Cássia de Freitas Coelho, Roberto Carlos Ramos, Walquíria Angélica Passos Garcia.

· Participantes do Centro Brasileiro de Investigações sobre Desenvolvimento e Educação Infantil (CINDEDI) do Departamento de Psicologia e Educação da FFCL de Ribeirão Preto (USP): Ana Maria Mello, Maria Clotilde Rossetti Ferreira, Telma Vitória.

· Participantes do I Simpósio Nacional de Educação Infantil organizado pelo COEDI-MEC em agosto de 1994 em Brasília.

· Participantes da reunião de trabalho organizada pela COEDI-MEC e pela Fundação Carlos Chagas especialmente para discutir o documento realizada em São Paulo dia 15 de dezembro de 1994:

Ana Cecília Sucupira, Ana Maria Mello, Ana Maria Secches, Angela M. Rabelo F. Barreto, Fátima Regina T. de Salles Dias, Jane Margareth de Castro, Lívia Maria Fraga Vieira, Marcia Pacheco Litzner, Maria Helena G. de Castro, Rita de Cássia de Freitas Coelho, Silvia Pereira de Carvalho, Stela Maria Napolini, Stela Maris L. Oliveira, Tizuko M. Kishimoto, Vitória L. Barreto de Faria, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

Robert Myers do Consultative Group on Early Childhood Care and Development (Nova York).

Bibliografia

ABBOTT - SHIM, Martha e SIBLEY, Anette. **Assessment profile for early childhood programs. Manual administration.** Nova Zelândia, 1987.

_____. **Assessment profile for early childhood programs: Preschool, infant, school-age.** Nova Zelândia, s.e., 1987.

BALAGEUR, I.; MESTRES, J. e PENN, H. **Quality in services for young children: A discussion paper.** Bruxelas, European Commission Childcare Network, Commission to the European Communities, 1992.

BREDEKAMP, Sue (ed.) **Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8.** Washington DC, National Association for the Education of Young Children - NAEYC, 1992 (expanded edition).

NATIONAL Childcare Accreditation Council. **Putting children first: Introducing quality improvement & accreditation in childcare.** Sidney, National Childcare Accreditation Council, s.d..

_____. **Putting children first: Quality improvement and accreditation system handbook.** Sidney, National Childcare Accreditation Council, 1993.

_____. **Putting children first: Quality improvement and accreditation system workbook.** Sidney, National Childcare Accreditation Council, 1994.

PASCAL, Christine. Capturing the quality of educational provision for young children: A story of developing professionals and developing methodology. **European Early Childhood Education Research Journal**, v.1, n. 1, p. 69-80, 1993.

Anotações