

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**Faculdade de Educação**

**Paulo Cesar Pavani Rabelo Andrade**



1290000179



FE

TCC/UNICAMP An24m

**MOBILIÁRIO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
**primeiras aproximações**

**CAMPINAS (SP)**  
**2002**

**Universidade Estadual de Campinas  
Faculdade de Educação**

**Paulo Cesar Pavani Rabelo Andrade**

**Mobiliário para Educação Infantil:**  
primeiras aproximações

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como exigência parcial para a  
obtenção do diploma de Pedagogo do curso  
de Pedagogia da Faculdade de Educação,  
UNICAMP, sob a orientação da Profª Drª  
Ana Lúcia Goulart de Faria

**Campinas (SP)  
2002**

|               |            |
|---------------|------------|
| UNIDADE       | FE         |
| Nº CHAMADA    |            |
| TCC - UNICAMP |            |
| Ass. An 24m   |            |
| Vi.           |            |
| TOMTOM        | 179        |
| PROG          | 124/2003   |
| Cl.           | *          |
| PRE           | 11,00      |
| DATA          | 04/11/03   |
| Nº CRE        | Pmb=308156 |

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

An24m

Andrade, Paulo César Pavani Rabelo.

Mobiliário para Educação Infantil / Paulo César Pavani Rabelo  
Andrade -- Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : Ana Lúcia Goulart de Faria.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Mobiliário. 2. Educação Infantil. 3. Espaço. 4. Arquitetura.

I. Faria, Ana Lucia Goulart de. II. Universidade Estadual de Campinas.  
Faculdade de Educação. III. Título.

02-203-BFE

**Banca examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia Goulart de Faria  
(orientadora)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ângela de Fátima Soligo  
(2<sup>a</sup> leitora)

Dedico este trabalho, registro de uma trajetória,  
à minha irmã Wanderli, por ter-me incentivado a iniciá-lo,  
aos meus pais Antônio e Alice, os quais sempre me apoiaram,  
à minha esposa Maria e nossa filha Izabela, as quais muito colaboraram,  
aceitando e compreendendo os momentos de minha ausência em nosso convívio.

## **Agradecimentos**

- À orientadora Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ana Lúcia Goulart de Faria, por seu profissionalismo e sua dedicação;
- À Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ângela de Fátima Soligo, pela imediata aceitação em ser a 2<sup>a</sup> leitora deste trabalho;
- Ao Sociólogo Antonio Leal (Léo), por ter me auxiliado desde o início do projeto;
- Às colegas de curso Fernanda Leme, Luciana Fernandes, Ione, Vânia e Bete, as quais sempre se prontificaram a colaborar com este trabalho;
- Aos Professores do Curso de Pedagogia e aos Autores das Obras que embasaram e fundamentaram este trabalho;
- Ao Banco do Brasil e seus funcionários, que indiretamente contribuíram para a pesquisa;

Minha Gratidão.

## Resumo

O presente trabalho tem como objetivo contribuir para o aprofundamento da discussão sobre o assunto referente ao mobiliário destinado às crianças e à educação infantil. Faz referências a pensamentos de alguns autores que já se iniciaram neste tema, pretendendo auxiliar na análise e reflexão relativa à relevância, para educadores e para crianças, dos recursos materiais disponíveis para a organização de um ambiente agradável e propício ao processo de constituição da cultura infantil. Traz também algumas imagens que expressam por si significações sobre este mobiliário, sua colocação no espaço e o ambiente criado através de suas características peculiares. Apresenta e descreve o Mobiliário Infantil de Catálogo da Itália e da França; a organização arquitetônica do mobiliário do CAASP<sup>1</sup>, concebido por Ana Beatriz Goulart de Faria, Telma Vitória e Moisés Kulhman Jr., além dos móveis de uso particular e público Brasileiros. Menciona exemplos do projeto de mobiliário infantil de estudantes de arquitetura da Faculdade São Marcos. Cita uma criativa construção mobiliária realizada entre uma educadora e seu grupo de crianças. Encerra as ilustrações com modelos tradicionais do mobiliário, denominado brinquedo, presente nos parques e na rede pública de educação. Por fim, tece alguns questionamentos e reflexões acerca das imagens colocadas para análise e confrontação.

---

<sup>1</sup> Caixa de Assistência dos Advogados de São Paulo

## Sumário

|                                                                                              |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Introdução.....</b>                                                                       | <b>01</b> |
| <b>Capítulo 1 - O mobiliário infantil no contexto histórico.....</b>                         | <b>05</b> |
| 1.1 - Espaço e mobiliário – indissociáveis.....                                              | 06        |
| 1.2 – A tradição arquitetônica.....                                                          | 11        |
| 1.3 - Estudos sobre materiais e educação infantil.....                                       | 16        |
| 1.4 – O brinquedo e o brincar como mobiliário.....                                           | 18        |
| <b>Capítulo 2 - Mobiliário europeu para crianças.....</b>                                    | <b>22</b> |
| 2.1 – Diversificação dos móveis para crianças na Itália.....                                 | 23        |
| 2.2 – Variedades de móveis para a infância na França.....                                    | 33        |
| <b>Capítulo 3 – Arquitetura e o mobiliário para as crianças brasileiras.....</b>             | <b>42</b> |
| 3.1 - Conceituando arquitetura, espaço e móveis.....                                         | 43        |
| 3.2 – Mobiliário para as crianças atendidas no CAASP.....                                    | 45        |
| 3.3 – Um exemplar construído em conjunto: educadora-crianças.....                            | 58        |
| 3.4 – Móveis construídos no Brasil: projeto e tradicional.....                               | 59        |
| <b>4 - Considerações finais.....</b>                                                         | <b>62</b> |
| 4.1 – Limites e perspectivas.....                                                            | 64        |
| <b>5 – Bibliografia.....</b>                                                                 | <b>66</b> |
| <b>6 – Anexos .....</b>                                                                      | <b>68</b> |
| 6.1 – Anexo I – Vinculação das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino..... | 69        |
| 6.2 – Anexo II – Relatório sobre a Educação Infantil no Estado de São Paulo.....             | 76        |
| 6.3 – Anexo III – A Rede Municipal de Educação Infantil em Campinas.....                     | 88        |
| 6.4 – Anexo IV – Para curiosidade: Decoração e Material Didático das Creches da Itália...93  |           |

## Introdução

A luz a iluminar este trabalho acendera quando, em uma visita feita a Creche do CAASP<sup>1</sup>, ao vislumbrar a qualidade do mobiliário ali instalado, em seguida às explicitações feitas nas disciplinas referentes à educação infantil ministradas pela Profª Drª Ana Lúcia Goulart de Faria, e concomitante às explicações da Arquiteta Ana Beatriz Goulart de Faria, responsável pela elaboração e organização espacial da instituição, surgiu o ‘brilho no pensar’, o estalo que faltava para o início a uma pesquisa acadêmica.

Considerando a situação atual de muitas instituições - EMEIS, CEMEIS e Instituições particulares de educação infantil - e a importância dos recursos físicos, móveis e imóveis, e do espaço físico em relação ao processo educativo, cultural e pedagógico destinado às crianças, percebe-se que há muito a ser feito, a pesquisar, refletir, sintetizar e aperfeiçoar sobre concepções de educação infantil, cultura infantil, mobiliário e espaço físico – enfim o ambiente para as crianças e para a educação infantil.

Comparando-se a qualidade, a sensibilidade estética, a harmonia e a diversidade mobiliária de algumas instituições e centros educacionais visitados<sup>2</sup>, notadamente o CAASP, com seus espaços, cores e equipamentos,

---

<sup>1</sup> Caixa de Assistência dos Advogados de São Paulo

<sup>2</sup> Visitou-se também creches de órgãos internos da Unicamp (CAS, CECI, Prodecad, observando que há mobiliário de boa qualidade, porém não relatados neste trabalho devido à burocracia imposta para se conseguir fotografá-los (autorização escrita prévia da diretoria, ‘ausente’ nos momentos de visita)

e as respectivas relações que conseqüentemente ali se dão, com algumas instituições da rede municipal, talvez muitos dos modelos criados e adotados pelo CAASP ou por outras instituições que têm por finalidade oferecer um ambiente estimulante, atrativo e aconchegante<sup>3</sup>, podem perfeitamente ser adaptados às instituições da rede pública, e vice-versa, respeitando-se as peculiaridades. Uma outra arquitetura, ou novos modelos de móveis e sua colocação no espaço, podem ser criados e construídos segundo a cultura, o conceito de educação e de infância e a disponibilidade de recursos de cada localidade.

Este estudo está amparado em fotografias tiradas em diversas ocasiões de instituições de educação infantil; em material fotográfico registrado em obras da bibliografia, analisados sob teorias recentes de educação infantil, as quais vêem as crianças como pessoas capazes de estabelecer múltiplas relações, sendo portadoras de história e produtoras de cultura.

As novas tecnologias nos permitem acessar novos conhecimentos, novas informações (internet), analisá-las e acrescentá-las, se for o caso, ao que já se tem registrado como modelo de qualidade em educação infantil, ampliando, em relação aos recursos físicos disponíveis e em termos de diversidade cultural e pluralidade de materiais, espaços, ambientes e texturas dedicados à infância.

O primeiro capítulo é constituído de reflexões sobre o mobiliário para crianças no contexto da história. Cita de antigos autores até os mais

---

<sup>3</sup> Recomendações do MEC

recentes, discutindo suas teorias sob o prisma da educação infantil, e considerando que, ao referir-se às crianças, autores como Bujes (2000) questiona sobre jogos e brinquedos, os quais têm estreita relação com mobília e espaço.

Ainda no primeiro capítulo, questiona-se sobre a escassez de autores ou de estudos que discutam especificamente o mobiliário, o que deixa o campo aberto a novas pesquisas. Reflete-se sobre a indissociabilidade existente entre mobília e espaço, os quais, quando organizados adequadamente às necessidades das crianças e dos educadores, possibilitam discussões sobre a arquitetura, sobre o ambiente espacial construído. Mais adiante, reflexões sobre o brincar, o brinquedo e os móveis.

O capítulo 2 é concebido sob análises e descrições de fotografias obtidas de Catálogos - Italiano e Francês - de móveis destinados às crianças, embasadas ou fundamentadas nas concepções de autores como Faria (1999), Kishimoto (2000), Bondioli e Mantovani (1998), (Dworecki, 1994); Oliveira (2002) e texto do MEC - CEBRACE (1979)<sup>4</sup>, relativos a espaço e equipamentos para a educação, suas relações e sua importância no processo educacional.

No terceiro capítulo apresentam-se concepções referentes à arquitetura, espaço e móveis, a luz de citações registradas por Nieto (1992), França (1994) e Brunt (1982). Na sequência são apresentadas, analisadas e discutidas fotografias do mobiliário da Creche do CAASP, embasadas nas

---

<sup>4</sup> Centro Brasileiro de Construção e Equipamentos Escolares

concepções já citadas, nas recomendações sobre a qualidade dos espaços e equipamentos na pré-escola (Dworecki, 1994) e no texto oficial sobre mobiliário escolar – pré-escola, do MEC-CEBRACE (1979).

Fundamenta-se também nos conceitos de Oliveira (2002) enfatizando a organização dos cantinhos.

O capítulo 3 encerra-se com alguns exemplos de mobiliário produzidos por estudantes de arquitetura da Faculdade São Marcos, resultado de um projeto arquitetônico baseado na educação e nos cuidados a que as crianças têm direito, mostrados em fotografias, superando esteticamente os modelos existentes atualmente nas instituições de educação infantil da rede pública.

As fotografias finais são particulares<sup>5</sup> e representam o paradigma atual dos brinquedos tradicionais nos Parques (Vinhedo - SP) e Instituições de Educação Infantil da rede Pública – Municipal - de Campinas (SP)<sup>6</sup>.

O trabalho conta ainda com anexos referentes às normas e relatórios sobre educação infantil da Secretaria Estadual de Educação, e texto explicativo, quadros e tabelas demonstrando em números a situação recente da educação infantil em Campinas (SP)

---

<sup>5</sup> Consiste em fotos de álbum de família nas quais a criança focalizada é Izabela Duarte Pavani Andrade, primogênita do autor deste TCC

<sup>6</sup> EMEI Dr. Perseu Leite de Barros, Rua Sacramento, Guanabara – Campinas (SP).

## **Capítulo 1**

### **O mobiliário infantil no contexto histórico**

## 1.1 Espaço e mobiliário – indissociáveis

A compreensão da situação sócio-histórica atual exige o conhecimento da história. Sobre móveis não poderia ser diferente. Nesta perspectiva tentaremos nos situar para melhor compreender a evolução do mobiliário destinado às crianças.

No período medieval, brincava-se na rua e na praça. No Romantismo, as brincadeiras ocorriam nos jardins privados, e no tempo da revolução industrial, surgem os parques infantis funcionais (Freyberger, 2000).

Conforme Bujes (2000: 205), o tema do brinquedo, do brincar e do jogo tem atravessado épocas e culturas. Os brinquedos estão presentes na iconografia do século XV, magistralmente representadas nas cenas flamengas de Brueghel, nos contos recolhidos pelos irmãos Grimm da tradição oral alemã, nas reflexões de Walter Benjamin, na poesia de Vinícius de Moraes, nas canções de Chico Buarque, nas manifestações da arte popular e, sobretudo na fantasia das crianças.

*“O jogo e o brinquedo fazem de tal modo parte de nossa vida que acabamos por não mais lhes prestar atenção, não dando a eles a importância que merecem, a atenção que exigem (Vial, apud Bujes 2000: 205)”*

Das obras e pesquisas sobre criança, infância e educação, muito se tem discutido em relação ao espaço – O espaço do brincar; o espaço como elemento essencial da abordagem educacional; o espaço

arquitetônico planejado e o espaço maior em torno da escola, da cidade; o espaço hospitaleiro como um elemento das camadas de cultura; espaço social, individual e espaço aparentemente marginal; espaço apropriado para diferentes idades e níveis de desenvolvimento; espaço organizado, espaço ativo e espaço particular; o espaço que documenta; espaço e tempo; um espaço que ensina (Gandini, 1999).

*“Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e o seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as idéias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (Malaguzzi, apud Gandini, 1999).”*

*“Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. Diversamente do lugar, não tem portanto nem univocidade nem a estabilidade de um ‘próprio’. Em suma, o espaço é um lugar praticado. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar construído por um sistema de signos – um escrito. (Certeau, apud Faria Filho, 1998: 157)”*

Entretanto, no Brasil, raros são os estudos relacionados à mobília, aos tipos de móveis e materiais destinados à infância, à relação entre a educação infantil, as crianças e os móveis. E seria incompleto o resultado ao se fazer um estudo aprofundado dos móveis sem associá-los ao espaço no qual estão inseridos, o lugar onde estão fixados ou colocados.

Importante questão para os professores de educação infantil diz respeito aos ambientes existentes nas creches e pré-escolas. Ela foi levantada por vários educadores no passado – como Decroly, Montessori e Dewey – e integra uma tradição na área da educação infantil muito presente em outros países, particularmente na Europa ocidental e na América do Norte. Entre nós essa preocupação, marcante na experiência dos primeiros jardins-de-infância criados no final do século XIX e início do século XX, foi se perdendo ao longo de políticas que baratearam o atendimento ministrado às crianças. A criação de espaços pouco adequados, muitas vezes por questão de economia, terminou limitando as possibilidades de desenvolvimento infantil em muitas creches e pré-escolas (Oliveira, 2002: 191).

Alguns autores costumam dividir o espaço em físico e imagístico. O espaço imagístico transcende o físico, já que não vivemos num mundo só de coisas tangíveis. A identidade de um espaço pode ser tão forte que fica difícil ignorá-la (França, 1994: 22).

Os espaços para culto ou para educação, por exemplo, são signos carregados de significações. Ao entrar num templo, as pessoas

automaticamente se modificam, baixam o tom de voz, assumem uma nova postura, com a cabeça baixa e um ar contrito, isto é,

*“...existe em toda a esfera da expressão, a tentativa de dar sentido da construção ao espetacular e ao utente, e a capacitá-lo a participar nas suas funções com uma maior receptividade da sua parte – sentindo-se, por assim dizer, mais cortês quando entra num palácio, mais estudioso quando entra numa universidade... (Munford, apud França, 1994: 23).”*

*“O espaço material é, pois, um pano de fundo, a moldura, sobre o qual as sensações se revelam e produzem marcas profundas que permanecem, mesmo quando as pessoas deixam de ser crianças. É através dessa qualificação que o espaço físico adquire nova condição: a de ambiente (Lima, 1995: 13)”.*

Assim, o espaço físico e o mobiliário também não existem isolados de um contexto, do ambiente. Segundo a arquiteta Lima (op cit), há uma conjugação com o ambiente que se cria, misturando-os a todo trabalho que faz na instituição e se tornando um referencial tanto para as crianças como para os adultos, sendo mais representativa para as crianças, pois para elas, segundo a autora, o espaço tem um papel diferente do que tem para o mundo adulto.

*“O espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vende-lo, para guarda-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os*

*espaços da liberdade ou da opressão* (Lima, 1989 apud Faria, 1999: 70)”.  
UNICAMP

Nessa perspectiva, o mobiliário tem também, conjugado com o espaço físico, significado ou representação para a criança diferente da que tem para o adulto. Assim, a arquitetura, o espaço, o mobiliário, as relações do ambiente de uma instituição de educação infantil são muito importantes em vários aspectos, os quais devem atender às necessidades tanto da criança quanto do adulto que com ela trabalha, a fim de que a educação e o cuidado se realizem de modo a atingir os objetivos e especificidades da faixa etária e da realidade a que pertencem.

Segundo Lima (1995:187), o espaço nunca é um vazio. É sempre um lugar repleto de significados, objetos e pessoas, desperta tristezas e alegrias, tranquilidade ou angústia. O espaço e os objetos (geralmente brinquedos) constituem os primeiros elementos de contato da criança com o mundo. É através deles que as crianças experimentarão sensações e relações interpessoais. Por isso, em suas múltiplas formas, a organização do espaço e dos móveis que constituem o ambiente pode ser negativa ou positiva, dependendo das possibilidades que oferecem para a sensibilidade, a capacidade de observar, descobrir e experimentar da criança. Espaços e móveis desorganizados não estimulam as crianças, mesmo quando aparentemente foram pensados para elas.

“O espaço e o modo como é organizado resulta sempre das idéias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de um serviço voltado para as crianças deve traduzir a cultura da infância, a

imagem da criança, dos adultos que o organizam. Quando adequadamente organizado, como vislumbra-se nas ilustrações dos próximos capítulos, o espaço e o mobiliário tornam-se uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido, da pedagogia planejada para grupos de crianças”.

## **1.2 A tradição arquitetônica**

*“A arquitetura é o cenário onde se desenvolve o conjunto das relações pedagógicas, ampliando ou limitando suas possibilidades. Uma discussão sobre a dimensão arquitetônica é importante em um projeto de escola que se proponha levar em conta as dimensões sócio-culturais do processo educativo” (Dayrell, apud Kishimoto, 2000: 10).*

Para subsidiar a reflexão relativa à arquitetura condizente para uma instituição de educação infantil, analisar-se-ão algumas colocações feitas por profissionais no decorrer da história, e trechos de textos referentes a modelos de Creches organizadas para a construção cultural.

Monarcha (1997), em seu relato sobre a arquitetura escolar republicana, nos fornece uma perspectiva sobre a importância sócio-cultural de uma obra imponente construída para o fortalecimento, através da educação, do novo regime social estabelecido durante a virada dos séculos XIX e XX.

*“A escala monumental, a elegância severa e a sobriedade na decoração do edifício sugerem reciprocidade entre grandeza dimensional e grandeza moral: a arquitetura transforma-se em pedagogia eloqüente que ensina aos indivíduos os princípios da sociedade perfeita. Dessa maneira, os instituidores da República acrescentam imagens às idéias”* (Monarcha, 1997: 108).

Em 1987 completam-se as instalações da então ‘Escola Normal de São Paulo’ e inaugura-se, nos fundos, o edifício do Jardim da Infância – Kindergarten, denominação da época, projetado por Ramos de Azevedo, durante a gestão de Bernardino de Campos.

Fundamentado no pensamento de Froebel – “despertar o divino que existe no interior da alma humana” – o Kindergarten é organizado conforme as diretrizes do pedagogo alemão: jogos, cantos, danças, marchas, narrações e pinturas com a finalidade de propiciar a educação dos sentidos das crianças.

Palácio mágico de cristal, palácio de maravilhas, ou paraíso das criancinhas – cria-se um mundo de sonho e fantasia no qual crianças rosadas animam a natureza. Este é o sentido da 1ª instituição pública, da qual se tem registros, destinada à infância no Brasil.

Ainda conforme Monarcha (p.118), a experiência vivida pelas crianças nesse espaço arquitetônico encantatório irá se incorporar de forma indelével às suas lembranças de adultos.

Da Itália, da qual se tem discutido bastante ultimamente sobre espaço físico, cuidados e educação de crianças pequenas, país que, conforme

a Doutora em Educação Infantil Sr<sup>a</sup> Ana Lucia Goulart de Faria, é um dos que tem os melhores exemplos sobre o cuidar e educar crianças de 0 a 6, cita-se a seguir alguns trechos elaborados de acordo com pesquisas de duas grandes pesquisadoras, Anna Bondioli e Susanna Mantovani:

“O modelo de Reggio Emilia (Bondioli, 1998): Estreita integração entre Creche pública e família em uma cultura compartilhada dos serviços e do trabalho. A história das creches de Reggio Emilia está enraizada no cerne de uma difundida cultura urbana dos serviços da infância, sob a égide de uma continuidade política capaz de garantir uma trama construtiva de funções administrativas e pedagógicas. As primeiras são inauguradas no signo da continuidade com a escola da infância cujas origens são também caracterizadas por um forte envolvimento público: logo depois da Libertação (final da II Guerra Mundial), a primeira pré-escola para órfãos de guerra é organizada sob a égide da tradição cooperativa urbana, com fundos obtidos através da venda de ferro velho e subvencionada através da comercialização de produtos hortifrutigranjeiros. Antes da promulgação da Lei 1044, em dezembro de 1971, quando em Reggio Emilia já estão funcionando 10 pré-escolas, é aberta uma creche empresarial, colocando em ação a lei que torna obrigatória, para o empregador com um certo número de empregados, a criação de um serviço para bebês. Os problemas dessa primeira estrutura são múltiplos, porém as soluções adotadas e as características do modelo identificadas, aparecem cerca de 15 anos depois felizes e prospectivas. Todas as creches foram construídas conforme projetos elaborados em colegiado por educadores, pedagogos, pais e representantes

dos Conselhos de gestão. A primeira foi construída em 1970 e sua tipologia serviu para as outras creches. O projeto da creche *Arcobaleno*, elaborado em 1975 e realizado em 1976, corrige sensivelmente o de 1970, sobretudo na base de experiências adquiridas e de uma visão mais bem definida dos objetivos educacionais, e se configura como modelo para outras 4 creches sucessivas. É portanto a edificação modelo que pode melhor ilustrar como, na experiência de Reggio Emilia, é de fundamental importância, no projeto educacional, o papel da organização dos espaços. Os critérios norteadores do projeto arquitetônico de fato procuraram seguir os objetivos e as linhas programáticas do projeto educacional, inclinado a favorecer, por um lado, a interação e a participação entre adultos e crianças e, por outro, a conciliar as exigências de livre exploração dos pequenos com as exigências de segurança e de individualização.”

Quanto ao mobiliário, conforme as pesquisadoras, são constituídos, em parte, por elementos arquitetônicos previstos na própria construção (armários embutidos, prateleiras, paredes equipadas), em parte adquirido e em parte construído na hora da necessidade. Sua escolha obedece a uma lógica de economia de espaço, funcionalidade e estética.

Em relação aos brinquedos, também são escolhidos com cuidado. Muitos são criados especialmente (macroestruturas com jogo de espelhos; carrinhos móveis para os pequenos que começam a caminhar; longos tubos que criam telefones à distância, etc) em função das finalidades educacionais projetadas. Outros ainda são objetos de uso comum ou descartáveis reciclados e colocados dentro de espaços significativamente

organizados de modo a evocar particulares tipos de jogos (o canto dos disfarces, a casa, a cozinha, etc).

Nota-se que a organização arquitetônica, espacial e mobiliária formam ambientes ricos em oportunidades para explorações, interações e descobertas destinadas ao enriquecimento da educação infantil, à movimentação segura e compartilhada das crianças rumo à construções culturais próprias.

“A organização espacial das creches de Reggio Emilia permite, pois, pelo trâmite dos percursos, das estruturas, dos mobiliários e dos materiais, a exploração e apropriação (são particulares, por exemplo, os jogos perspectivados através de espelhos) do mundo dos objetos de forma segura pela harmônica combinação de relações sociais e afetivas com os coetâneos e com os adultos. Trata-se de uma exploração que, contemporaneamente, que favorecer a descoberta e as capacidades comunicativas. As atividades que são incentivadas já a partir da creche, que serão potencializadas na pré-escola, são relativas sobretudo ao emprego das linguagens expressivas (percepção visual, gráfica, pictórica, manipulativa e dramática, atividades de projectação e construção) que o adulto tende a valorizar” (Bondioli e Mantovani, 1998, Cap. 22).

### 1.3 Estudos sobre materiais e educação infantil

Pesquisadores de países como o Brasil, Canadá, EUA, França, e Itália têm demonstrado que as condições materiais e ambientais são componentes fundamentais para o desenvolvimento de uma educação infantil de qualidade. Que a organização da sala de aula, seus objetos e materiais educativos parecem influenciar os usuários na representação, determinando, em parte, a maneira como adultos e crianças sentem, pensam e interagem neste espaço, definindo formas diversas de socialização e apropriação da cultura (Kishimoto, 2000:1).

No contexto atual de educação infantil os brinquedos têm dois usos com significações distintas: educadores que valorizam a socialização adotam o brincar livre e os que visam a escolarização e os brinquedos educativos, a aquisição de conteúdos escolares. □

Conforme Kishimoto (2000), a tradição pedagógica brasileira, na pré-escola, destinada a crianças de 4 a 6 anos, é uma sala de aula, com mesas e cadeiras, armário para guarda de materiais como o espaço de formação destinado ao aprendizado de números e letras, o que revela suas concepções de escolarização da criança, da educação infantil e das funções da instituição destinada a educar e cuidar de crianças com idade pré-escolar.

A criança, já foi vista como um ser que não fala, inacabado, limitado e incapaz de suprir suas necessidades. Ou era bebê e requeria cuidados, ou era adulto em miniatura, e precisava deixar seus brinquedos para aprender a ler e escrever (Bechi, apud Kishimoto, 2000). Hoje, admite-

se que a criança é portadora de história e manifesta-se por linguagem expressiva desde o nascimento, apropriando-se de conhecimentos do contexto, interagindo com adultos e crianças de diferentes idades, produzindo cultura.

As Diretrizes Curriculares definidas em 1999 indicam que se deve garantir à criança o direito à identidade e à autonomia, a expressar suas emoções e necessidades, formar sua personalidade, socializar-se em contato com a multiplicidade de atores sociais, expressar a compreensão do mundo pela linguagem gestual, artística, oral e escrita, à educação, ao brincar, a amigos, ao conhecimento e, principalmente, à liberdade.

Com a transformação dos parques infantis em escolas municipais de educação infantil nos anos 70, em São Paulo, a escola deixou de lado a criança e preocupou-se com o conteúdo, esquecendo-se dos processos de aprendizagem e construção de saberes que antecedem o letramento e ultrapassam o tempo e o estreito limiar da sala de aula.

Kishimoto (2000) também defende a tese de que “é preciso, além da organização dos materiais e do espaço para a movimentação, um programa que estimule a diversidade de ações e a iniciativa das crianças, como mostram experiências da região de Reggio Emília (Itália – Cadwell, 1997), Suécia e Dinamarca (Rosemberg e Campos, 1994) e no Japão (Kishimoto, 1995, 1997).”

O processo educativo da criança e sua autonomia destacam-se como prioridade nas diretrizes curriculares atuais, mas não ocorre no cotidiano. As atividades das crianças continuam dirigidas e cronometradas

pelo “professor”, visto como eixo da aprendizagem, e não como organizador do espaço e dos móveis a estimular a curiosidade infantil.

Hoje o espaço de construção do conhecimento, da produção de cultura infantil, deve ser o mundo ao redor da criança e não o restrito e passado mundo da sala de aula com carteiras e materiais gráficos limitados para o aprendizado de letras e números, espaço no qual filas dividem meninas e meninos, reproduzindo a discriminação sexual que ocorre na sociedade. Sendo a escola um espaço privilegiado de produção de saberes, a reflexão na escola deveria priorizar a produção coletiva do conhecimento e não a separação entre os sexos.

#### **1.4 O brinquedo e o brincar como mobiliário**

*Certamente jamais se chegará à realidade ou ao conceito do brinquedo ao se tentar explicá-lo unicamente pelo espírito das crianças. Se a criança não é nenhum Robinson Crusoe, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provêm. Da mesma forma, seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo. (Benjamin, apud Bujes 2000:213)*

Brincar e jogar têm servido para que sobre eles se construam teorias e trabalhos acadêmicos com o intuito de precisar-lhes o sentido, aprisionar o seu significado (Bujes, 2000, p. 207).

Acontecimento recente é a proliferação do brinquedo como objeto de consumo. A antiga limitação de ofertas de materiais /brinquedos destinados exclusivamente às crianças foi sendo substituída pela invenção de novos modelos e outros materiais, os quais vieram, com a industrialização, ampliar a oportunidade de acesso a diversificadas opções de móveis, brinquedos e jogos, para todas as camadas sociais, conforme o poder aquisitivo de cada qual.

Brinquedos populares na primeira metade do século XX eram de acesso relativamente limitado, mesmo para crianças da classe média, o que não impedia a criação de brinquedos próprios através da produção artesanal, característica daquele momento, antes da expansão industrial, mas que ainda é defendida como atividade educativa prazerosa e eficaz..

Sendo o brincar considerado como atividade “natural” da criança, que faz parte da “essência infantil”- espontâneo, prazeroso, ativo, desinteressado – com um fim em si mesmo, brinquedos e brincadeiras são característicos de cada cultura e de cada momento histórico, ainda que alguns guardem notável sobrevivência.

Pensar o brincar no contexto da educação infantil requer como ponto de partida a definição de concepções sobre criança, educação infantil e a valorização da autonomia e socialização da criança. Tais orientações moldam o projeto pedagógico, gerando espaços para a reestruturação de ambientes de livre exploração, no qual o brincar pode ter lugar. Nas pesquisas bibliográficas e de campo realizadas até então evidencia-se ainda certa distância entre essa forma de conceber a educação infantil e as

instituições observadas. Enfatiza-se a rotineira e escolarizante expressão gráfica em detrimento, ou mesmo ausência, de outras linguagens expressivas, como a gestual e a simbólica, com brinquedos de faz-de-conta.

Há quem veja o brinquedo como objeto que envolve perigo, seja pelas características físicas, seja por razões morais ou ideológicas. Porém, o pensamento pedagógico moderno tradicionalmente enfatiza a importância do brinquedo e do jogo nas práticas educativas, devido ao seu efeito canalizador de tensões.

Brinquedos são também considerados como elementos que desestabilizam e desorganizam o ambiente na “sala de aula”. São vistos como potencialmente desarticuladores das relações e das normas de conduta. Em algumas creches e pré-escolas é comum determinar-se um dia da semana para que as crianças levem seus brinquedos para mostrá-los aos colegas e falar sobre eles.

O Brinquedo poderia ser considerado como o espaço de possibilidade dos fenômenos criativos dos seres humanos. Seria no espaço lúdico, no brincar, que a criança e os adultos teriam possibilidade de serem criativos, de utilizarem sua personalidade integral e de descobrirem seu próprio eu, segundo Winnicott (apud Bujes, 2000, p.217). Portanto, no campo psicanalítico o brincar seria condição de estruturação da personalidade sadia.

Bujes (p. 218) relata que fez parte da primeira geração de sua família a freqüentar o jardim de infância, no final dos anos 40, em Porto Alegre (RS). A “escola” constituía uma marca de oportunidades

diferenciadoras e oferecê-la desde cedo, um privilégio a ser garantido, mesmo que se abrisse mão de outros “investimentos”. Estava surgindo uma educação infantil impregnada de modernidade e uma visão de “pedagogia científica”, imperativa na formação de educadores conscientes de que a infância era uma fase com características únicas, cuja intervenção exigia uma forma apropriada para fazer “desabrochar” as condições naturais e peculiares de cada criança. Tal experiência ocorria em um jardim da infância. – kindergarten – o qual surge com Froebel na Alemanha, na primeira metade do século XIX, fundamentado na defesa de uma educação infantil que favoreça a construção natural do saber da criança. Enfatiza a importância da atividade da criança e a orientação para o prazer e a ludicidade no cotidiano dessas instituições.

*“Tudo o que é necessário, pois, é que à criança sejam dadas as condições para uma atividade espontânea. É a observação, o monitoramento e acima de tudo, a normalização da sequência e dos efeitos do desenvolvimento que se tornam o dispositivo pedagógico central. (Walkerdine, apud Bujes, 2000: 222).”*

Criança não é um produto. Trabalhar com ela exige muito carinho, adequado. Marcelo Mancini, dono de uma academia de esportes para crianças.

## **Capítulo 2**

### **Mobiliário europeu para crianças**

## 2.1 – Diversificação dos móveis para crianças na Itália

Foto nº 1



ATELIER<sup>3</sup>, arredi per l'infanzia, 1999 – prodotto e commercializzato ISAFF, via F. Turati, 41/A 42020. Quattro Costella, Reggio Emilia, Italy. e-mail: isaff@fin.it.

Observada a fotografia acima, nota-se um ambiente bem arejado e rico em opções para exploração individual ou coletiva das crianças, no qual a educadora participa e interage na construção do conhecimento do grupo. Trata-se de um “atelier” para prática de jogos, brincadeiras e socialização de saberes, preparado para crianças de até 6 anos, sob a educação e os cuidados de uma profissional qualificada para a educação infantil, em uma instituição italiana.

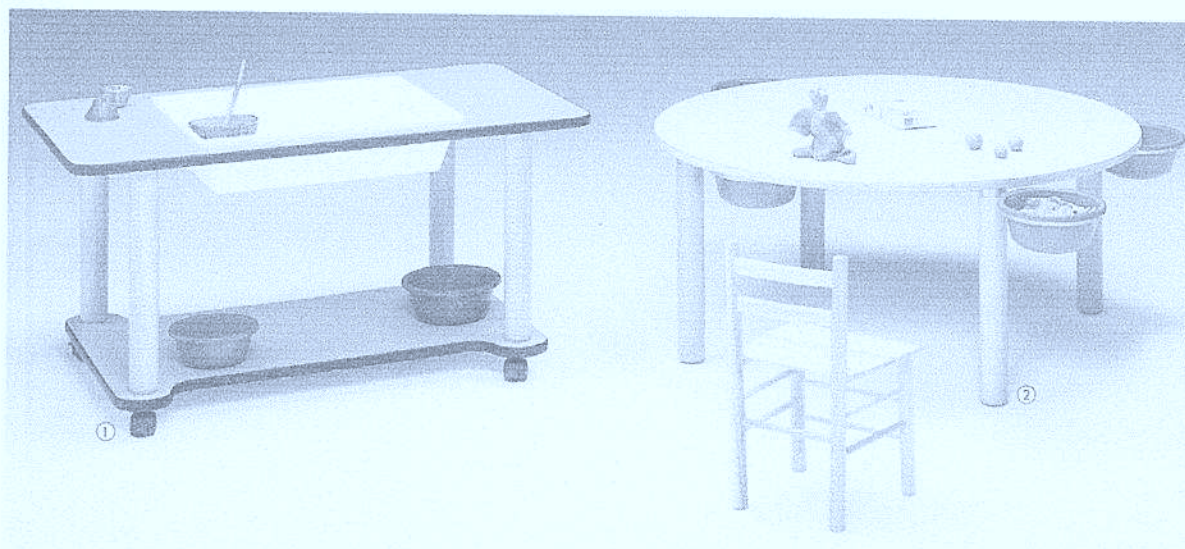
Nota-se, como mostra os pontos de interrogação no centro da figura, sob um compartimento amarelo com entradas em forma de tubos negros, a intenção de estimular a curiosidade infantil. O que há dentro do compartimento amarelo em cada uma das entradas negras?

Outro aspecto chamando à reflexão sobre qual o conceito dos italianos em relação à infância e à criança é a variação de altura em que podem acomodar-se e permitirem-se a novas “descobertas” os pequenos. Na foto acima podem as crianças atuarem em três níveis, ou seja, o chão em si ou assoalho, e dois degraus acima sobre os quais há superfícies planas de diferentes medidas.

“Atualmente é o mundo que rodeia a criança o novo espaço de aprendizagem. Restringir o aprendizado ao interior de quatro paredes é desrespeitar a especificidade da criança pequena” (Bruner apud Kishimoto, 2000:6).

É sobre este mundo que rodeia a criança, o ambiente constituído em respeito à suas peculiaridades, relacionado especificamente com a seleção de materiais, opiniões, projetos, elaboração e construção do mobiliário, além da adequada organização conforme os objetivos educacionais, pedagógicos e as concepções atuais de criança e infância, que se pretende acrescentar idéias, colocar em discussão, colaborar com indícios para novas pesquisas buscando aprofundar ou esclarecer mais o assunto.

Foto nº 2



ATELIER<sup>3</sup>, arredi per l'infanzia, 1999

Percebe-se na foto nº 2 outros modelos italianos de móveis destinados às crianças nos quais elas têm possibilidade de exercitar o potencial criativo e especulativo próprios da infância com o auxílio de materiais e instrumentos que servem de apoio e incentivo a tal prática.

A imagem 1 constitui-se de uma mesa com superfície plana e lisa equipada com tanque ao centro e suporte inferior para guarda de materiais. Móvel útil, seguro (totalmente desprovido de quinas pontiagudas) e que possibilita varias explorações e construções infantis.

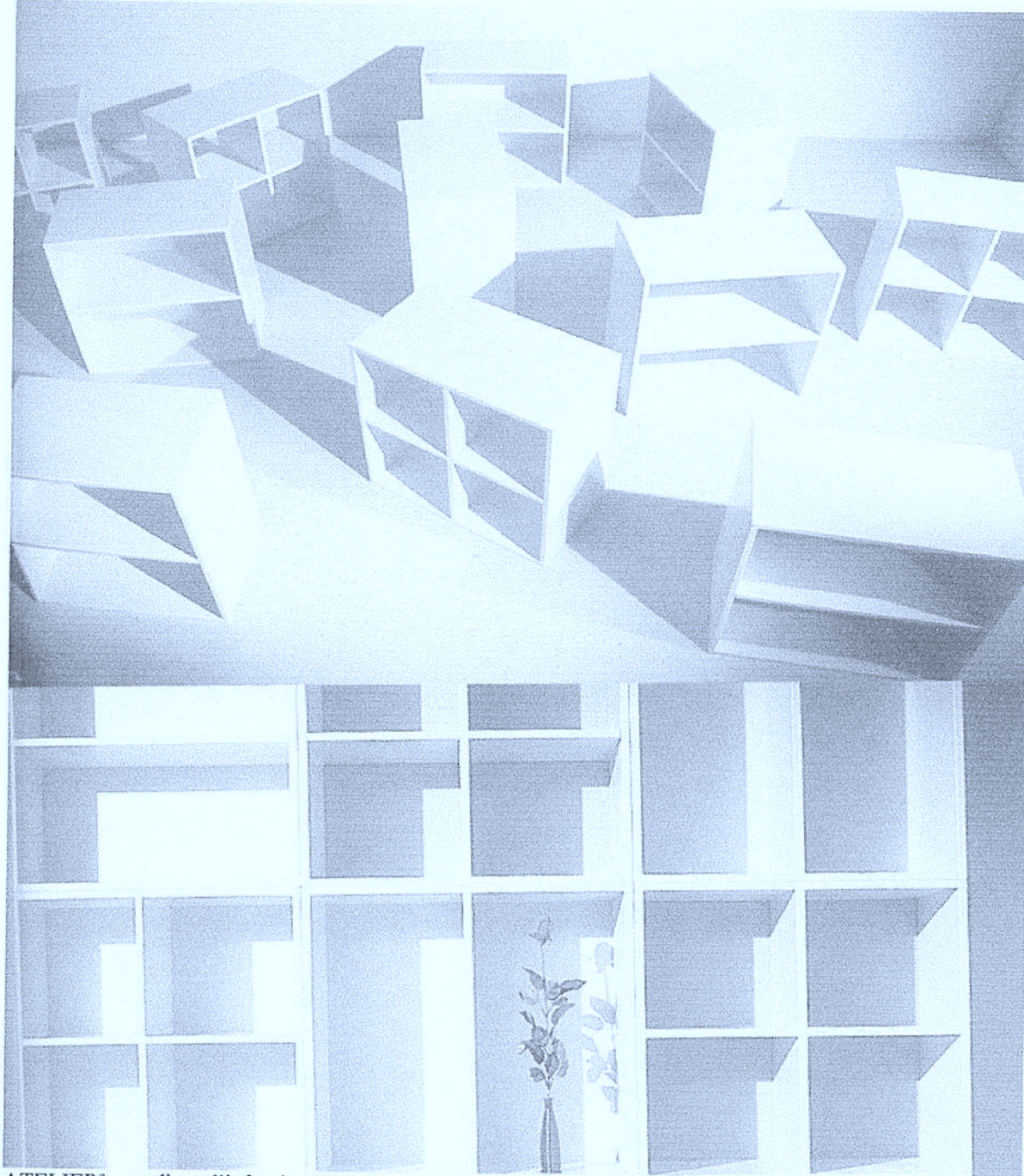
Imagem 2: criativa mesa equipada com bacias presas aos seus “pés”, com possibilidade de abrir/fechar como se fossem gavetas, nas quais se pode depositar/guardar diversos materiais. No exemplo citado o material em questão é massa para modelar, objeto de estímulo à motricidade/criatividade da criança.

Notamos que são modelos de móveis para crianças semelhantes aos encontrados nas instituições brasileiras, porém com detalhes e pormenores (o suporte inferior da figura 1 e as bacias-gavetas da figura 2) que acrescentam no que diz respeito à variedade de opções para as atividades intelectual e motora ifantis.

Devido à escassez de material, de obras e pesquisas científicas que discutam especificamente os objetivos implícitos, as intenções que estão por traz de determinado móvel para crianças, explcita-se a seguir um pensamento sobre o conjunto, isto é, sobre o todo, o ambiente no qual insere-se as partes: projeto, finalidade, ação.

De acordo com as pesquisas bibliográficas realizadas para a elaboração deste trabalho, “é preciso um programa de qualidade que estimule a diversidade de ações e a iniciativa das crianças, como mostram esperiências na Itália, na região de Reggio Emilia” (Cadwell apud Kishimoto, 2000:8).

Foto nº 3



ATELIER<sup>3</sup>, arredi per l'infanzia, 1999

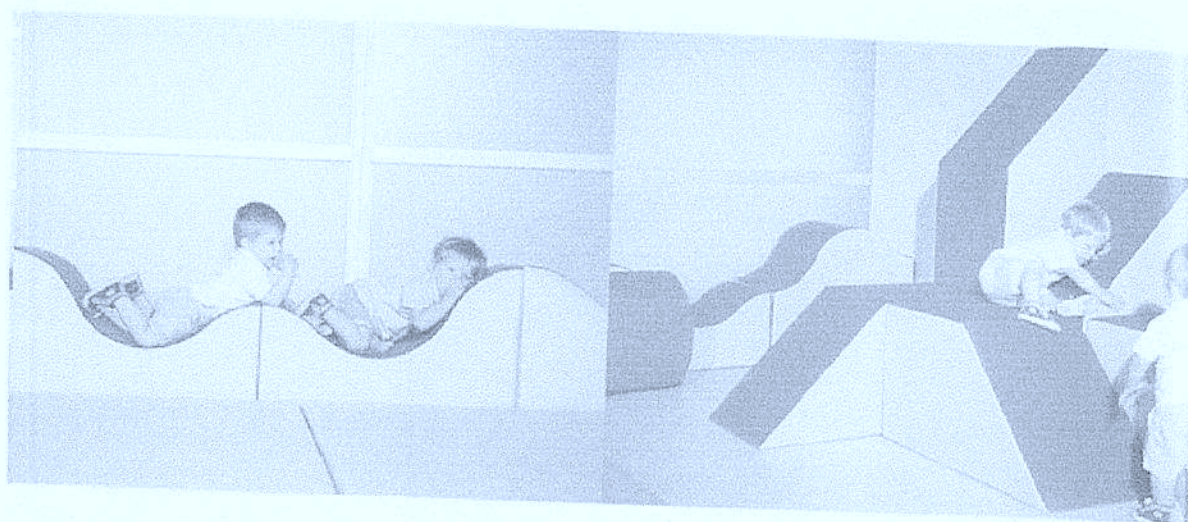
Módulos de tamanhos iguais construídos em formatos diferentes, ou seja:

- quatro quadrados formando um quadrado quatro vezes maior;
- dois retângulos formando um quadrado em tamanho idêntico ao quadrado formado por quatro quadrados menores.

Trata-se de mobiliário fabricado na Itália destinado a diversas ocasiões, conforme necessidades eventuais, tais como guarda de materiais, assentos, mesas, divisórias e tanto quanto a imaginação permitir, com o objetivo implícito (ou explícito?) de estimular e promover o raciocínio das crianças pequenas entre si, ou sob a supervisão ou com a interação de educadores(as).

Bondioli e Mantovani (1998) relatam em suas pesquisas sobre a experiência de Reggio Emilia que: “é de fundamental importância no projeto educacional o papel da organização dos espaços”, papel que cabe aos educadores(as), o que pode ser realizado de diversas formas, considerando a flexibilidade de uso de tais materiais, contribuindo assim para a constituição da cultura infantil - o material apresentado na foto nº 3 possibilita múltiplas organizações, favorecendo o exercício intelectual e físico tanto das crianças como de adultos.

Foto nº 4



PROGETTO 0 – 6. Arredi e attrezzature per scuole e centri per l'infanzia per bambini da zero a sei anni arredi 3n dei F.lli Nespoli. Progettazione e produzione de arredi per ufficio, comunità e scuola per l'infanzia. Centro Studi, Ufficio Tecnico, esposizione, produzione e centro vendita 20034 Giussano (MI) Via Rossini 11.

Não é preciso comentar quanta possibilidade exploratória é permitida às crianças com a utilização dos materiais da foto nº 4. Basta um olhar e a imaginação. Aos profissionais da educação infantil estes móveis permitem tantas utilizações a favor da criança quantas são suas formas e texturas. Percebe-se ali duas crianças, dois meninos usufruindo do conforto das formas arredondadas e permitindo-se ao desafio da altura e de ângulos retos e a suavidade das curvas.

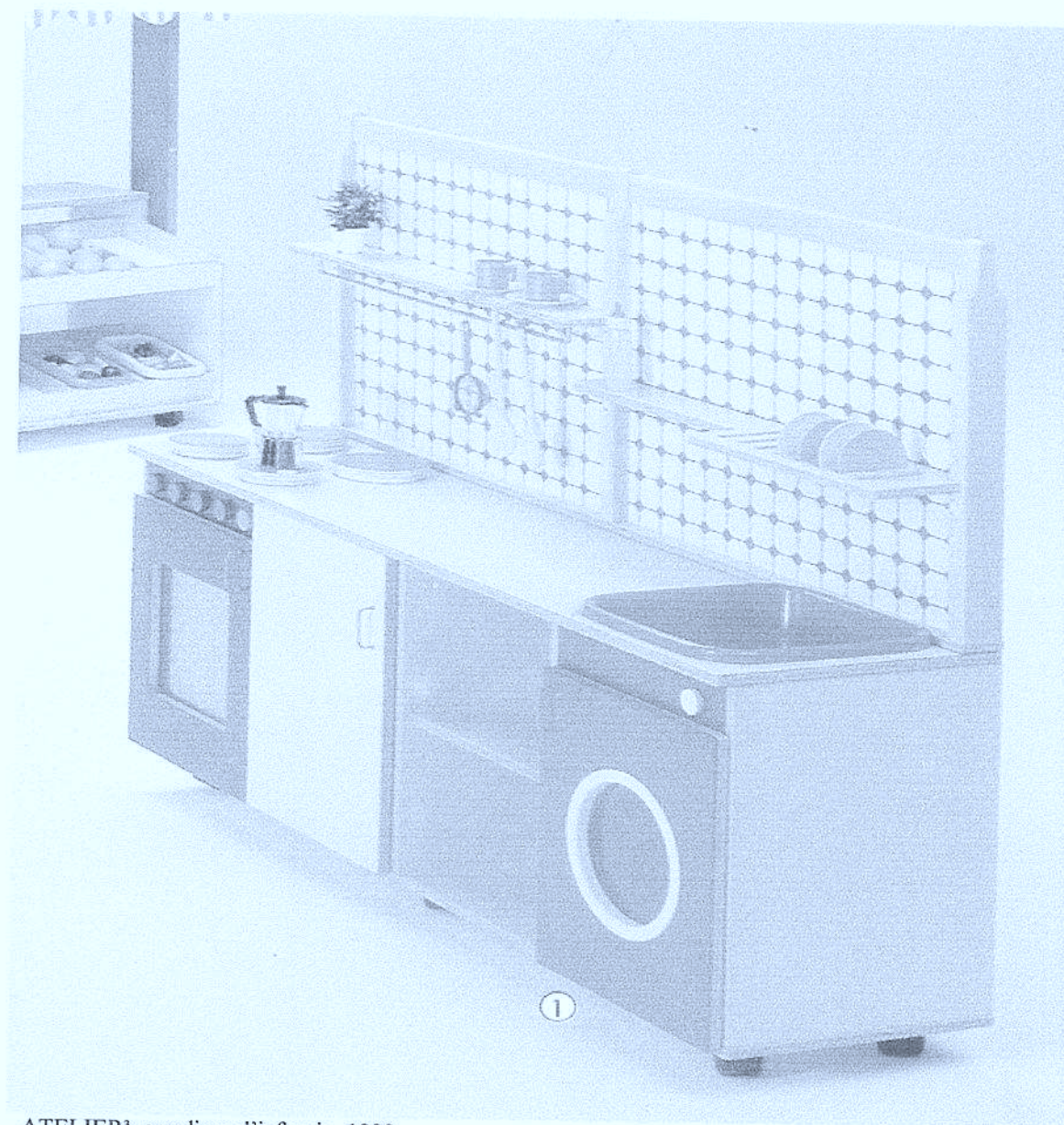
Os móveis têm dimensões que, especificamente quanto à altura, poderiam representar algum perigo de acidente para crianças, mas estão devidamente localizados sobre superfície plana e macia, a qual absorve qualquer impacto em caso de quedas.

A imagem mostra que há várias possibilidades de educação e cuidados para os(as) profissionais educadores(as) de crianças pequenas utilizando-se de mobiliário adequado, ou seja, móveis elaborados com materiais cuja textura e coloração são agradáveis aos pequenos, não comprometendo a segurança necessária à faixa de idade 0 a 6 anos. São exemplos de mobília cujos critérios ergonômicos atendem às exigências normativas ou recomendações técnicas quanto à “Qualidades do Espaço e dos Equipamentos na Pré-Escola” (Dworecki, 1994), e são portanto perfeitamente aplicáveis às instituições de educação infantil brasileiras.

Não pretende-se aqui discutir a necessidade de racionalizar a produção mobiliária escolar - pré-escola, como afirma o texto “Mobiliário escolar pré-escolar”(CEBRACE, 1979). Não é o objetivo deste trabalho discutir modelos escolares nem padronizações, pois como destaca Ana Lúcia Goulart de Faria, Doutora em Educação Infantil, este período educacional, o qual Faria chama de educação não escolar, este momento peculiar da infância, não deve ser entendido ou concebido como escolar. Segundo

ela, as instituições de educação infantil hão de ser constituídas respeitando-se as especificidades da infância, da cultura própria das crianças, da localização, valorizando-se as relações criança-criança, criança-adulto, adulto-adulto e espaço físico, distinguindo-se o ambiente, que deve ser aconchegante, dos paradigmas de hospital e de escola.

Foto nº 5



ATELIER<sup>3</sup>, arredi per l'infanzia, 1999

Na fotografia acima (foto nº 5 - figura 1), mostra-se a intenção de estimular as crianças através de móveis construídos à imagem e semelhança de uma cozinha

planejada destinada aos adultos, ou seja, pia, fogão e armário embutidos, mais prateleira e utensílios reunidos num só móvel conjugado, em tamanhos pertinentes à infância, representando perfeitamente o mobiliário destinado aos adultos, para que as crianças tenham oportunidade de exercitar suas fantasias de representar os adultos próximos ou os que um dia serão - Italianos mantendo a fama de comer bem, de boa cozinha.

Foto nº 6

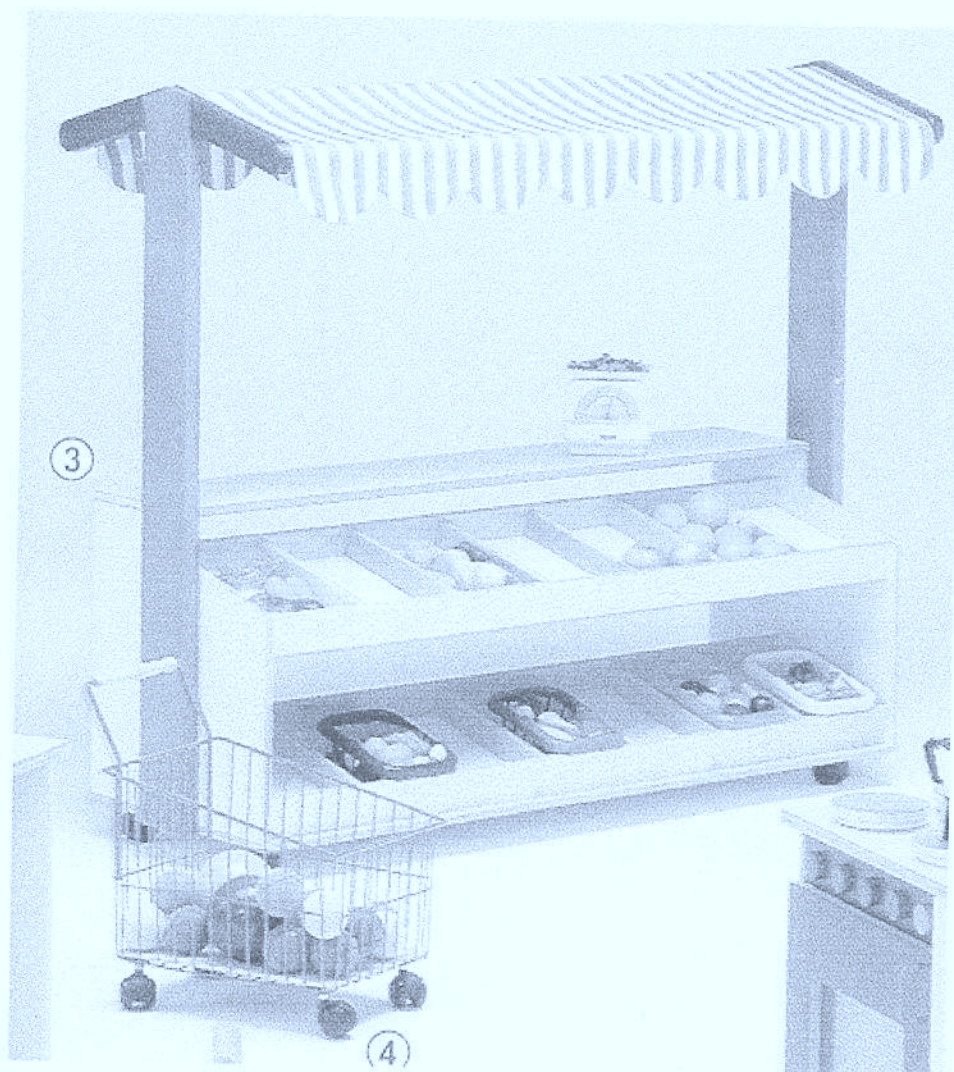


ATELIER<sup>3</sup>, arredi per l'infanzia, 1999

Figura 2 (foto 6): penteadeira acompanhada de banheira suspensa para bebê, e demais utensílios para higiene e estética, representa o instrumento destinado à educação e

cuidados do dia-a-dia das mães, dotado de aparelhos e equipamentos para o zelo estético e higiênico a que as crianças estão sujeitas e necessitam. Com o auxílio deste conjunto material, a criança pode tanto aperfeiçoar suas capacidades físico-motoras, através de atividades manuais e visuais que sabidamente lhe agradam, notada e culturalmente as meninas, quanto incentivar sua criatividade, acrescentar mais qualidade aos seus conhecimentos e idéias relativos à estética e à higiene.

Foto nº 7



ATELIER<sup>3</sup>, arredi per l'infanzia, 1999

Com as figuras 3 e 4 da foto nº 7, percebe-se que numa situação real, com estes materiais, há possibilidades de colocar as crianças frente às práticas de mercado, isto é, com o mobiliário exposto na fotografia a criança é estimulada a imitar os pais numa situação de compras num supermercado, selecionando objetos, verificando pesagens e simulando custos. Mais uma mostra de que na Itália o mobiliário pensado para a infância é feito também com a intenção de preparar a criança para a realidade pela qual passa e enfrentará no decorrer de sua existência.

Com os exemplos acima (fotografias nºs 5 a 7) podemos nos perguntar: Serão estes alguns dos motivos pelos quais reconhecemos a Itália como berço da boa alimentação, de gente bonita e bem organizada?

# Une innovation

dans la pratique de toutes les

# activités de classe



Matériel éducatif, Catalogue 1998. Realisation: Patricia Corbitel, Astrid de Poquemonet

Como explícito na foto nº 8: Experimentação; Manipulação; Construção; Escultura e Modelagem - atributos pertinentes à afirmação de Kishimoto (2000): *“condições materiais e ambientais são componentes fundamentais para uma educação infantil de qualidade”*. Estas condições estão presentes no exemplo mostrado na foto, permitindo que sejam criadas atividades e colocadas à disposição das crianças em uma instituição de Educação Infantil Francesa. Atividades estas que, após concretizadas, quando registradas, são expostas na própria instituição para apreciação de todos.

Muitos, coloridos e diversificados objetos móveis e materiais estão dispostos numa sala com espaço adequado, prontos e estimulantes para o uso-criação infantil. Uma inovação, no ano de 1998, na educação infantil na França, como diz o título no topo da fotografia.

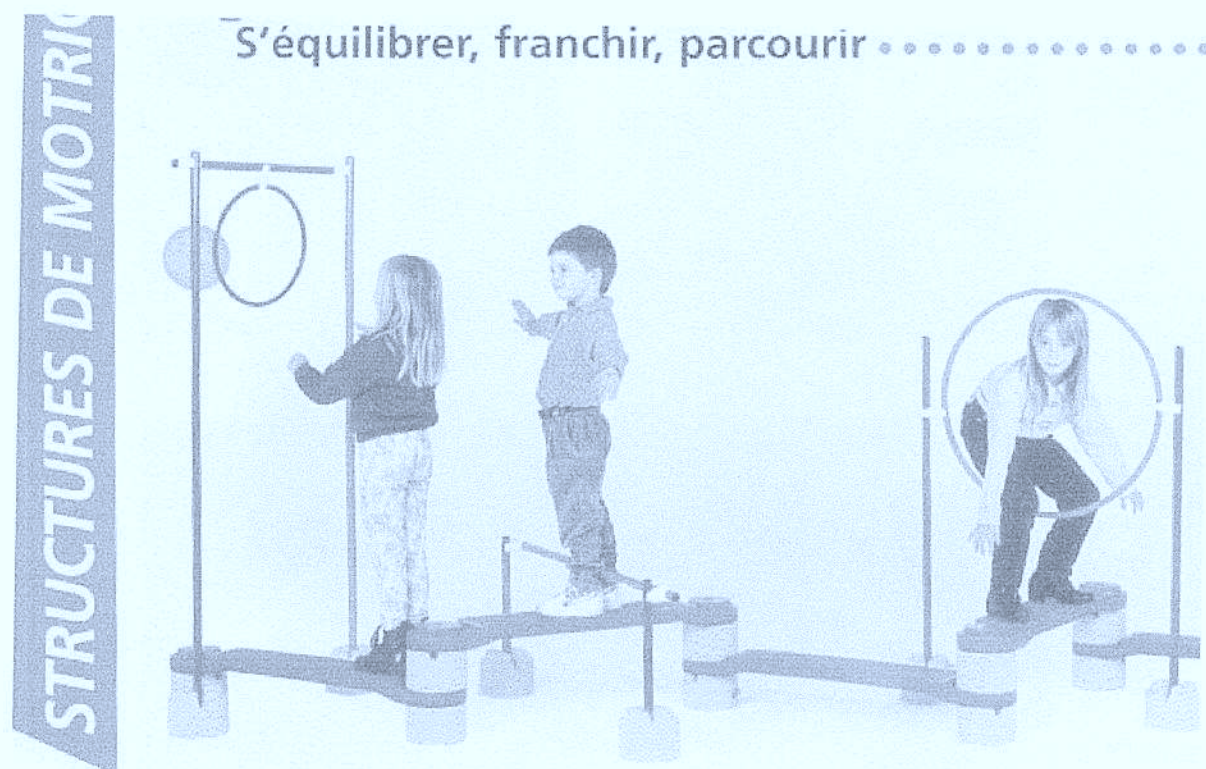
*“Toda escola, ao desenvolver seu projeto pedagógico, faz opções, seleciona valores e práticas veiculadas pela sociedade”* (Kishimoto, 2000).

Um projeto pedagógico para educação infantil, para educação não-escolar, também deve selecionar, mas não apenas valores e práticas veiculadas pela sociedade, mas inovar, garantir à criança oportunidades de experimentar, manipular; construir e modelar, como no exemplo francês, respeitando as particularidades brasileiras.

Ao possibilitar a prática de atividades com os materiais no ambiente acima, as crianças produzem cultura. Segundo Oliveira (2002: 195 e 196): *“Tem sido muito valorizada a organização de áreas de atividade diversificadas, ‘os cantinhos’ – da casinha, do cabeleireiro, do médico ou dentista, do supermercado, da leitura ou do descanso -, que permitem a cada criança interagir com pequeno número de companheiros, possibilitando-lhe melhor coordenação de suas ações e a criação de um enredo comum na brincadeira, o*

*que aumenta a troca e o aperfeiçoamento da linguagem. Entretanto, as crianças produzem conhecimentos e significações partilhadas, num clima de tranquilidade e concentração”.*

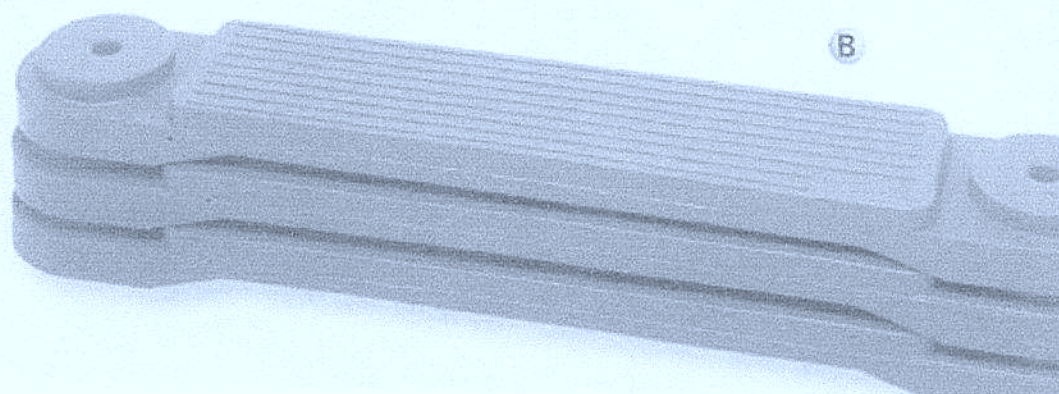
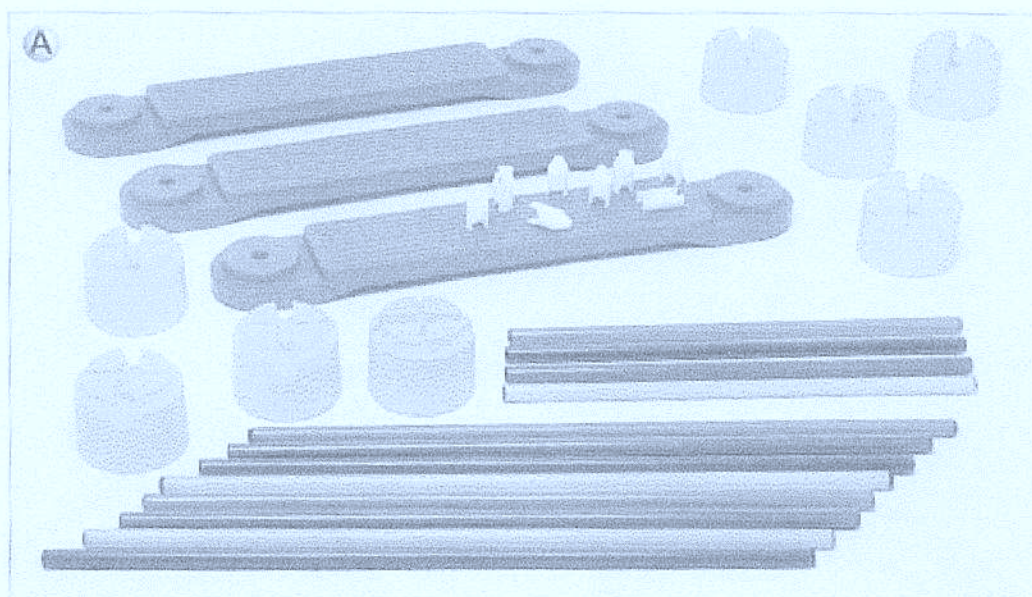
Foto nº 9



Matériel éducatif, Catalogue 1998. Realisation: Patrícia Corbitel, Astrid de Poquemonet

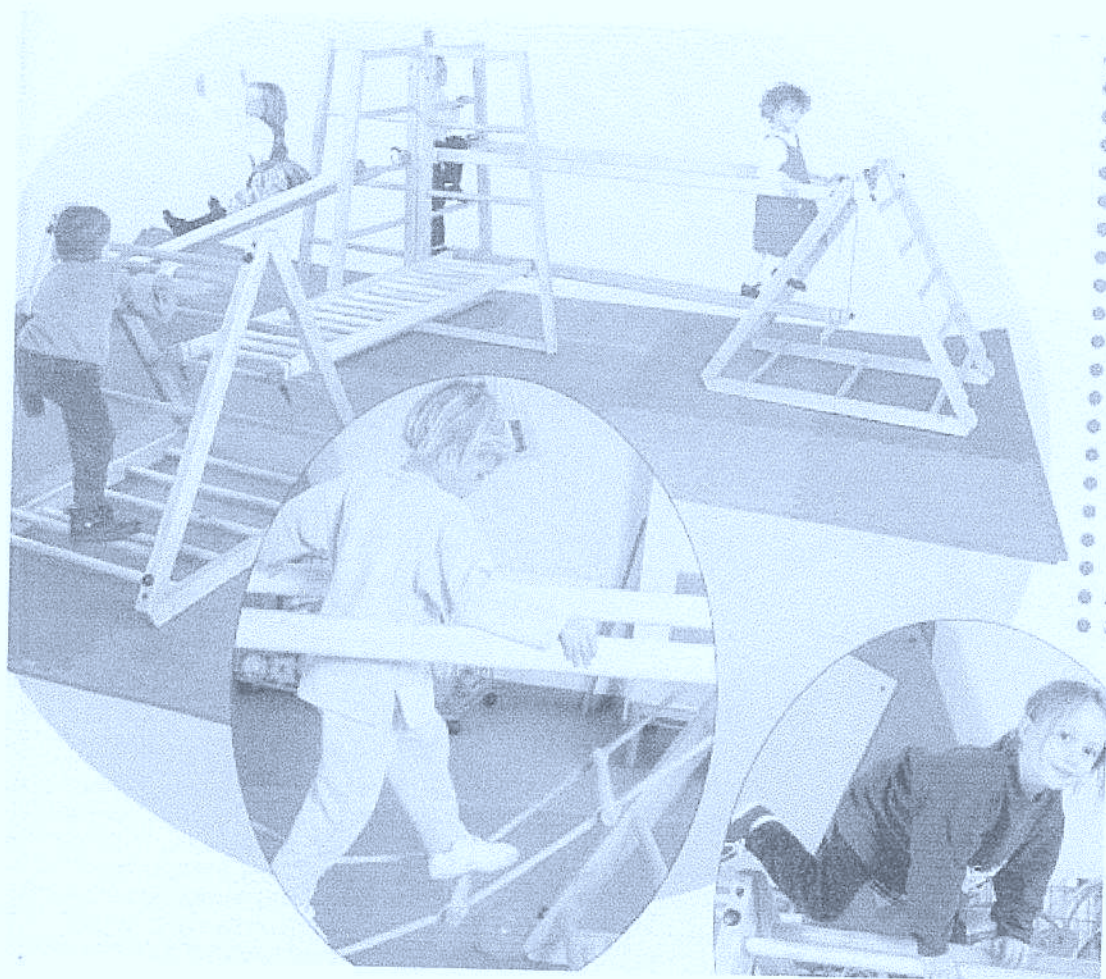
Na foto nº 9 observa-se crianças percorrendo e equilibrando-se sobre estruturas montadas para o aperfeiçoamento da motricidade. Não comprometendo a segurança das crianças, os móveis permitem a elas experimentar o risco de percorrer sobre eles equilibrando-se em superfícies estreitas e diferentes níveis de altura, com diversos tipos de obstáculos exigindo cada qual habilidades distintas.

*“Todos os espaços da creche e da pré-escola devem ser planejados pela equipe de professores. Assim, existindo áreas para subir, trepar, escorregar e andar de velocípedes, surge para os educadores a possibilidade de interagir com pequenos grupos de crianças, garantindo um clima emocional de apego e segurança” (Oliveira, 2002:197)*



Matériel éducatif, Catalogue 1998. Realisation: Patrícia Corbitel, Astrid de Poquemonret

Acima visualizamos desmontados os materiais objeto da montagem da estrutura anterior. A montagem, os graus de risco e dificuldade a estabelecer vão depender de diversos fatores: da faixa etária e do nível de aperfeiçoamento motriz das crianças, da criatividade e temeridade das crianças e do educador, e da responsabilidade que pesa sobre o fabricante e sobre a instituição de educação infantil.



Matériel éducatif, Catalogue 1998. Realisation: Patrícia Corbitel, Astrid de Poquemonet

Estes são modelos franceses de mobiliário para estimular a motricidade das crianças, feitos em módulos de madeira, e destinados a atividades pedagógicas dirigidas e adaptáveis, conforme os objetivos do educador e das crianças, as quais devem estar sempre protegidas, como se observa na textura dos materiais e no tapete anti-impacto sob os móveis.

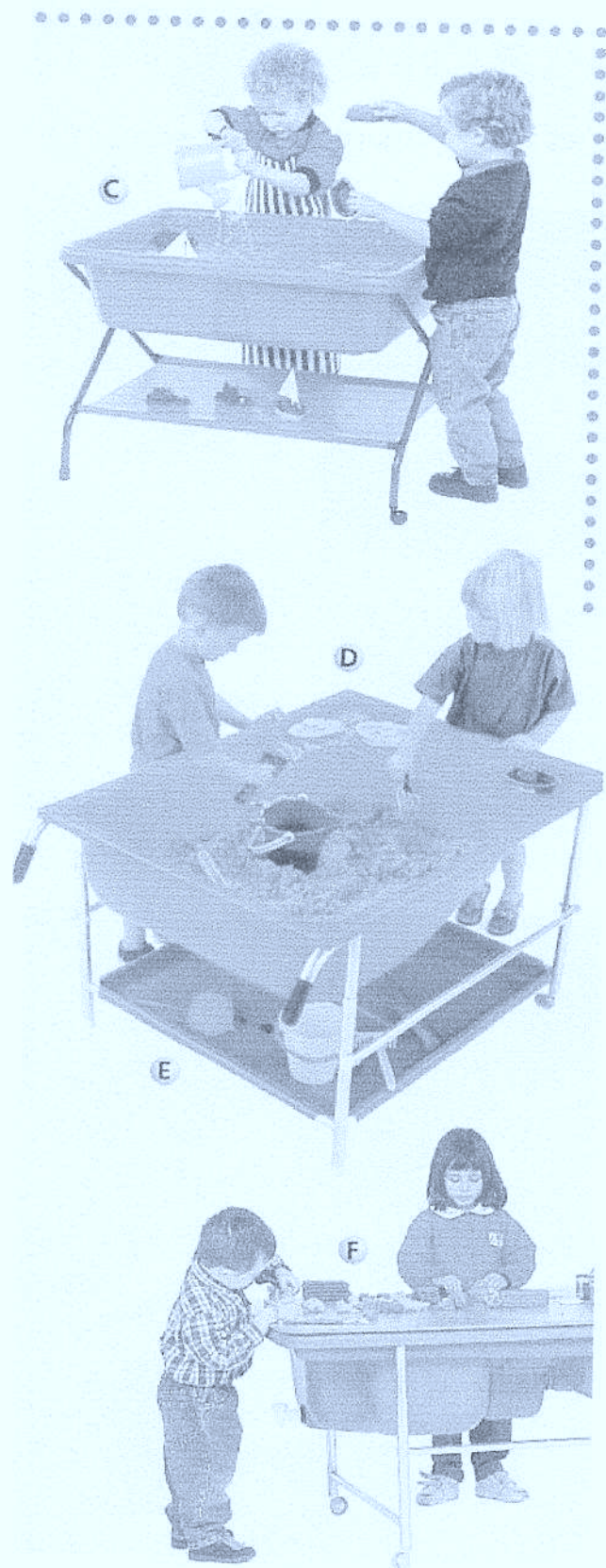
*“O arranjo de uma sala de actividades de orientação cognitivista reflete a crença de que as crianças aprendem melhor num ambiente estimulante mas organizado, no qual podem fazer escolhas e agir sobre elas”. (Hohmann, 1995: 51)*

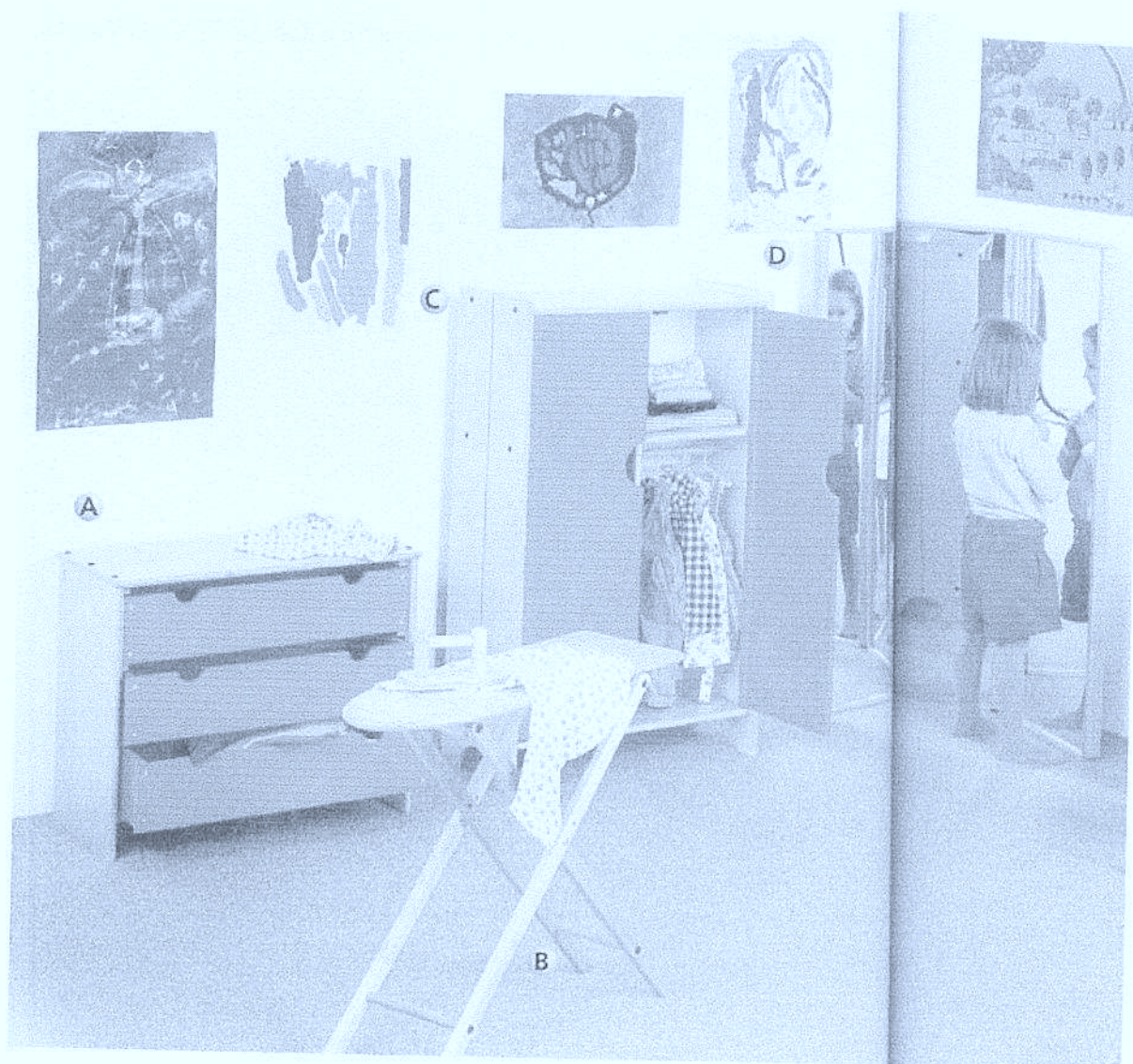
Foto nº 12

Ao lado podemos ver tanques sob medida para o exercício e a vivência plena da infância.

Utilizando-se destes móveis, em conjunto com outras crianças ou sós, os pequenos podem experimentar em segurança as diferentes texturas minerais. Podem sentir a temperatura, o estado líquido e trabalhar o sólido.

Fabricados com materiais leves e resistentes, estes móveis são facilmente deslocáveis e diversificadamente utilizáveis, como podemos ver nos três exemplos. Na figura C o tanque é utilizado como reservatório de água; em D, um tanque de areia; Na letra E explicita apenas o suporte para materiais menores e em F o mesmo tipo de mobiliário, no qual visualizamos que há uma torneira para escoamento líquido, é coberto com outra superfície plana dando-lhe o formato de uma mesa.





Matériel éducatif, Catalogue 1998. Realisation: Patrícia Corbitel, Astrid de Poquemonet

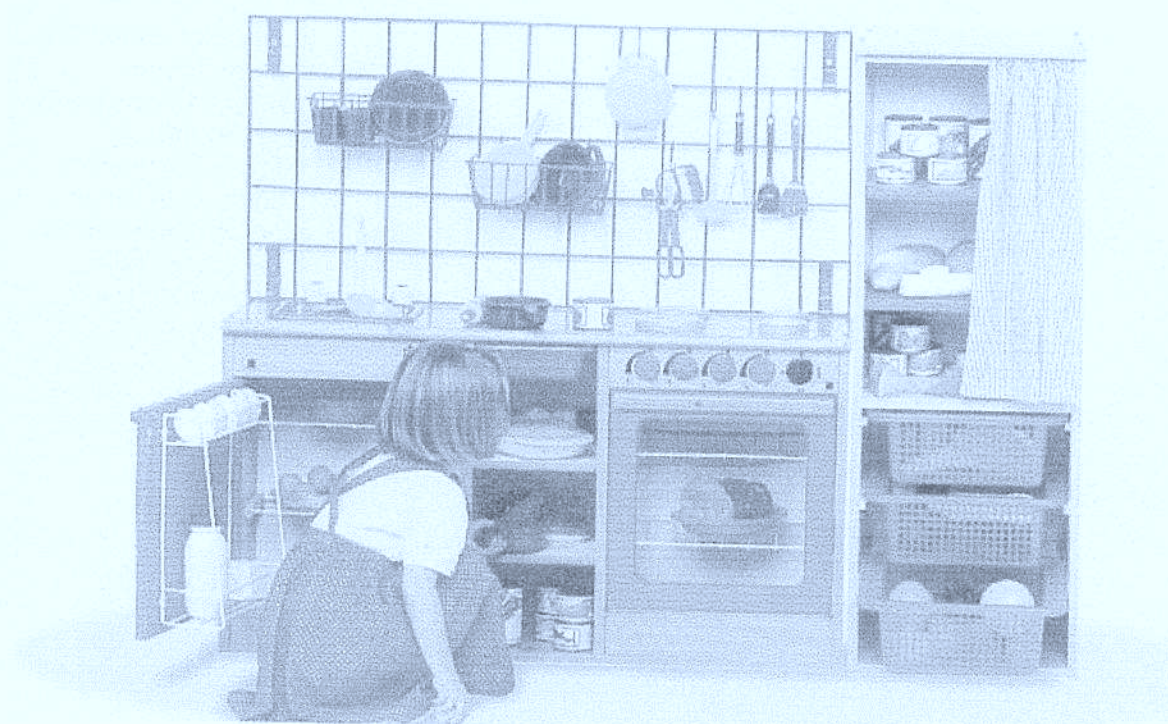
Na imagem acima, uma criança experimentando roupas, arrumando-se, fazendo combinações, criando o estilo próprio de se vestir, ou seja, construindo a cultura infantil, com o auxílio de um mobiliário que lhe permite e lhe estimula a esta prática. Elaborados nos tamanhos e dimensões próprias à infância, a cômoda (A), a mesa de passar roupa (B), o armário ou guarda-roupa (C) e o espelho (D), constituem no espaço destinado às crianças um ambiente agradável, acolhedor e repleto de possibilidades para o exercício

da criatividade, da fantasia, do imaginar e sonhar infantil. Não é por acaso que a França, especificamente a Capital Paris, é reconhecida como um dos centros mundiais da moda. Os franceses cuidam do vestir-se desde crianças conforme atestamos acima.

Foto nº 14

# Cuisine compacte

Cuisinez malin ! .....

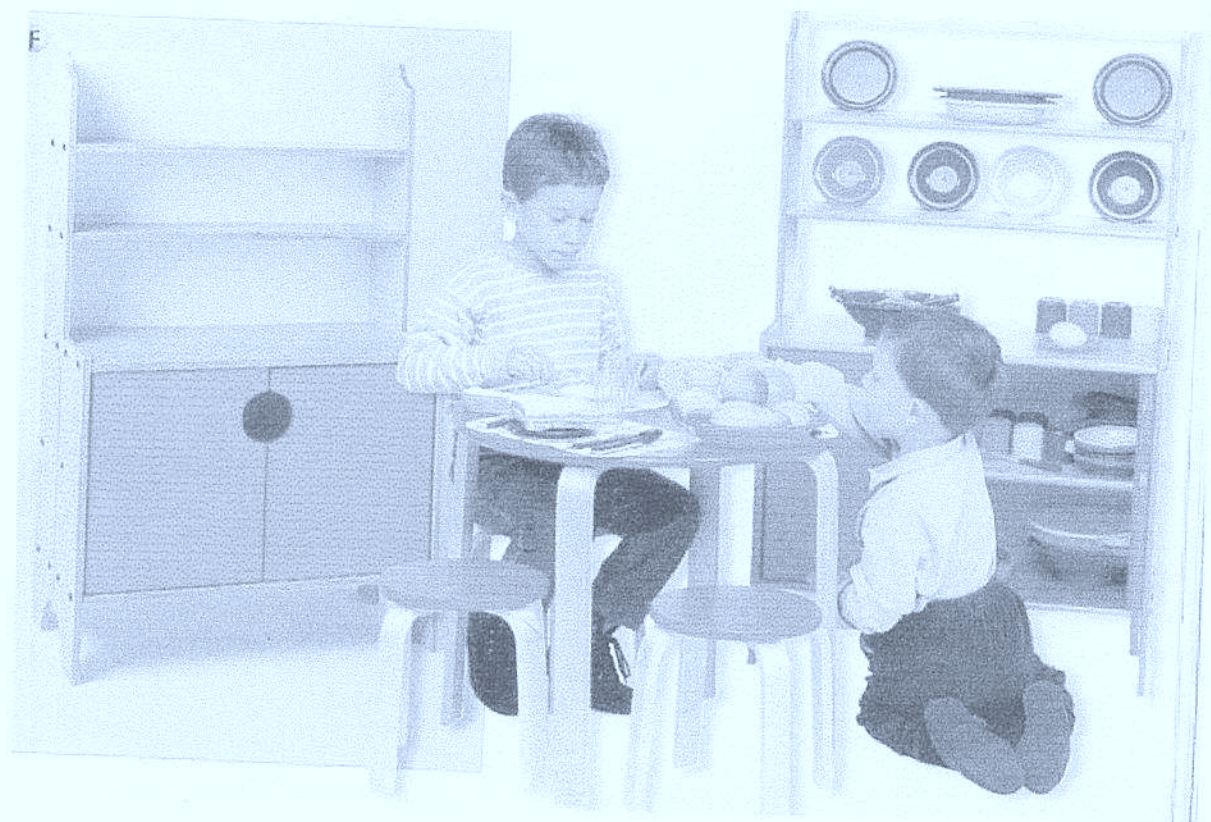


Matériel éducatif, Catalogue 1998. Realisation: Patrícia Corbitel, Astrid de Poquemonret

Como no exemplo italiano anteriormente citado, a gastronomia francesa também é famosa, bem conceituada e elogiada. Há bons motivos para tanto: visualizamos na foto nº 14 uma criança fazendo suas experiências culinárias, em uma cozinha feita sob medida para crianças, dotada de todos os instrumentos necessários para a

prática da boa cozinha e, conseqüentemente, permitir àquela menina construir a cultura infantil, neste caso, cultivando a boa alimentação.

Foto nº 15



Matériel éducatif, Catalogue 1998. Realisation: Patricia Corbitel, Astrid de Poquemonet

Dois francesinhos praticando educadamente o sentar-se à mesa para alimentarem-se. Apoiados no mobiliário adequado (mesa, bancos, prateleiras e utensílios – pratos, talheres e copos - nas devidas dimensões e cores alegres), os dois meninos brincam de arrumar a mesa, colocar sobre ela os instrumentos necessários e o alimento que desejam para satisfazerem suas vontades. Uma forma eficiente de educação para o bom comportamento, para a socialização, para o crescimento ajustado às normas sociais.

## **Capítulo 3**

### **Arquitetura e o mobiliário para as crianças brasileiras**

### 3.1 Conceituando arquitetura, espaço e móveis

*«A architectura é a maior e mais verdadeira das artes porque tem uma mensagem social única e um enorme valor colectivo.»*  
(Talbot Hamlin, apud Nieto, 1992)

*"A beleza de uma construção não reside no acabamento trazido de uma civilização ou de uma indústria muito desenvolvida, mas no emprego cuidadoso dos materiais e dos meios à disposição do construtor."*  
(Viollet-le-Duc, apud Nieto, 1992)

*"Todas as formas de architectura são sugeridas pelas exigências práticas. É o uso que faz com que os nossos edificios tenham uma determinada forma."*  
(Auguste Perret, apud Nieto, 1992)

*"A arquitetura também fala, isto é, contém uma mensagem, a comunicação contida numa obra arquitetônica encontra-se em estreita relação com a função prática da obra. O edificio significa o fim a que se destina, ou seja, os processos e oratos que devem efetuar-se na sua área, delimitada pela alvenaria."*  
(Mukarovski, apud França, 1994: 34)

As afirmações acima refletem alguns dos pensamentos sobre a arquitetura, ou o conceito que dela se faz.

È sobre arquitetura, espaço e mobiliário que buscar-se-á aprofundar alguns conceitos, sem contudo encerrá-los.

Segue abaixo trecho reflexivo em relação a espaço, a definição que dele faz um autor citado por Nieto (1992), e mais adiante explicita-se o pensamento conceitual no que se refere aos móveis, relacionando-os em

determinados momentos, distinguindo-os em outros, procurando demonstrar o nexo existente entre espaço e móveis, no qual estão inseridos.

*“Um espaço é um “nada” – uma pura negação do que é sólido – e por tal facto não lhe damos atenção. Mas ainda que não o pensemos, o espaço age sobre nós e pode dominar o nosso espírito; uma grande parte do prazer que recebemos da arquitectura provém da realidade do espaço. O arquitecto modela-o como um escultor modela a argila, desenha-o como obra de arte; em suma, por meio do espaço, suscita-se um determinado estado de espírito para aqueles que “entram” nele. Na beleza de cada edifício, os valores espaciais que se resolvem no nosso sentido dos movimentos terão importância primordial.”(Geoffrey Scott, apud Nieto, 1992)*

*“O mobiliário dá-nos uma idéia mais íntima da evolução da maneira de viver do homem ao longo dos séculos que qualquer outra forma de artefato. Dado que é sempre criado para satisfazer as necessidades de uma dada sociedade, pode dizer-nos muita coisa sobre a natureza e principais interesses dessa sociedade”. (Brunt, 1982)*

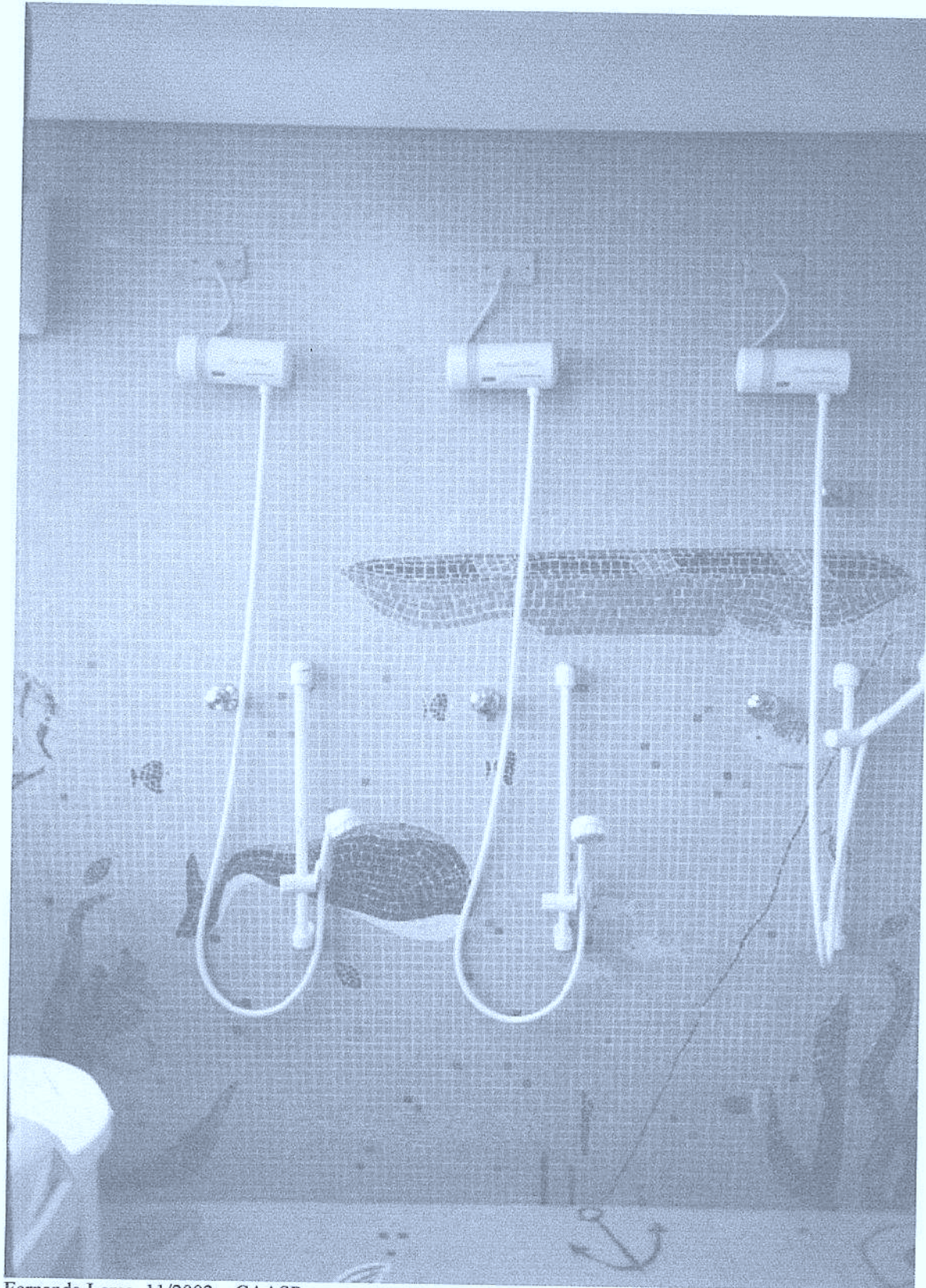
O mesmo Brunt (1982) afirma que as interferências extraídas de uma peça de mobiliário dependem também da finalidade dessa peça e da adequação da peça a essa finalidade. Não podemos esquecer que a concepção de funcionalidade, como outras, senão todas as concepções, mudam ao longo dos tempos.

A concepção de mobiliário no contexto deste trabalho está vinculada à finalidade das instituições de educação infantil, relacionada ao conceito de criança e de infância na perspectiva de seu corpo funcional.

Como fora colocado no capítulo 1, o brinquedo, seja ele fixo ou não, está dentro do conceito de mobiliário no contexto da finalidade a que se propõe, ou seja, interferir ou influenciar na atividade da criança no processo educacional proposto pela instituição, conforme a interação criança-objeto-espaco-educador. A partir desta interação e considerando a qualidade e a quantidade de recursos físico-espaciais, há possibilidades de abrir e indicar caminhos para a construção do conhecimento, da cultura infantil, ou cercear este processo com excesso de zelo, regras e cuidados.

### **3.2 – Mobiliário para as crianças atendidas no CAASP**

Em consideração e respeito ao trabalho dos arquitetos, específica e especialmente à obra realizada no CAASP (Clube de Assistência dos Advogados de São Paulo), projeto de autoria da Arquiteta Ana Beatriz Goulart de Faria, faz-se neste capítulo referências aos modelos de mobiliário que constituem o ambiente agradável proporcionado às crianças que têm o privilégio de participarem das atividades da Creche daquela instituição. Foi graças a uma visita feita àquela Creche, aceitando convite da Professora Doutora Ana Lúcia Goulart de Faria, que despertou-se a curiosidade e o desejo de pesquisar e estudar formas de mobiliário infantil.



Fernanda Leme, 11/2002 – CAASP

Foto nº 17



Fernanda Leme, 11/2002 - CAASP

Foto nº 18



Fernanda Leme, 11/2002 - CAASP



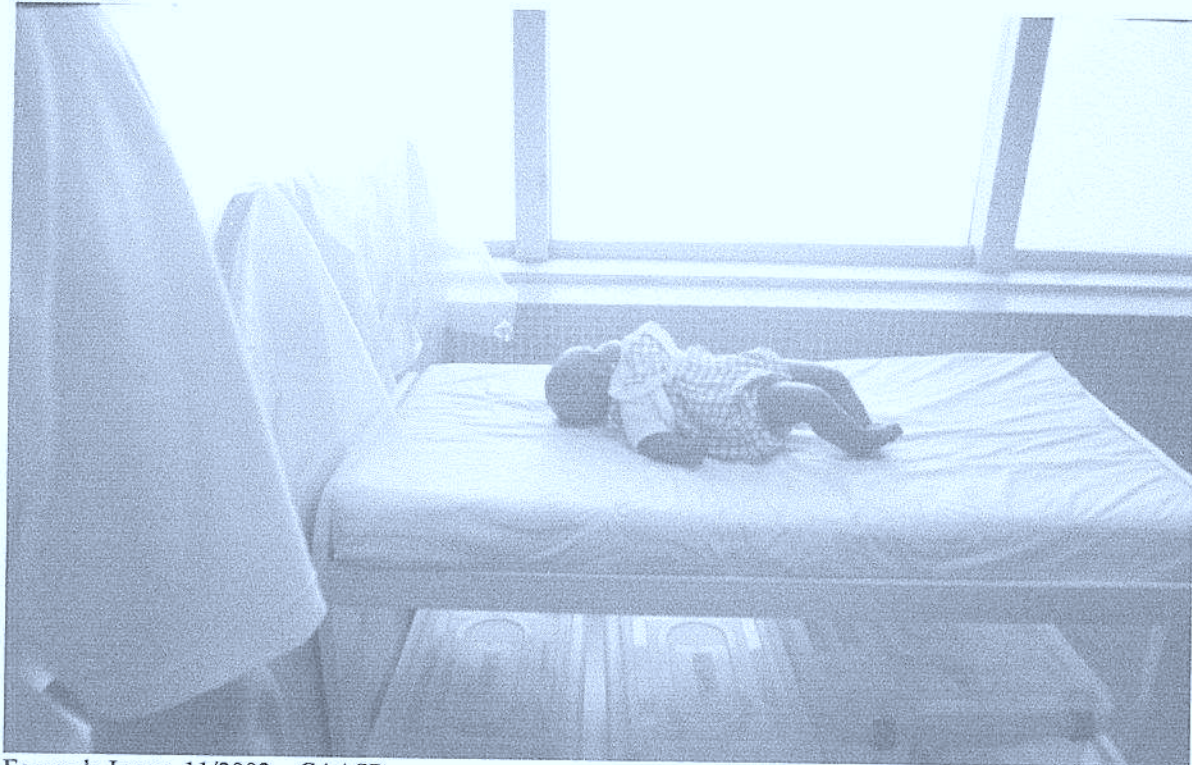
Fernanda Leme, 11/2002 – CAASP

A sequência de fotografias de nº 16 a 19 demonstra a atenção dada à especificidade da criança. Atende as recomendações de Sanitários/Vestiários em **“Qualidades do Espaço e dos Equipamentos da Pré-Escola – Recomenda-se equipamentos compatíveis com o tamanho das crianças da faixa etária a que se destina a unidade”** (Dworecki, 1994: 30).

*“Recomendações envolvendo a hidráulica:*

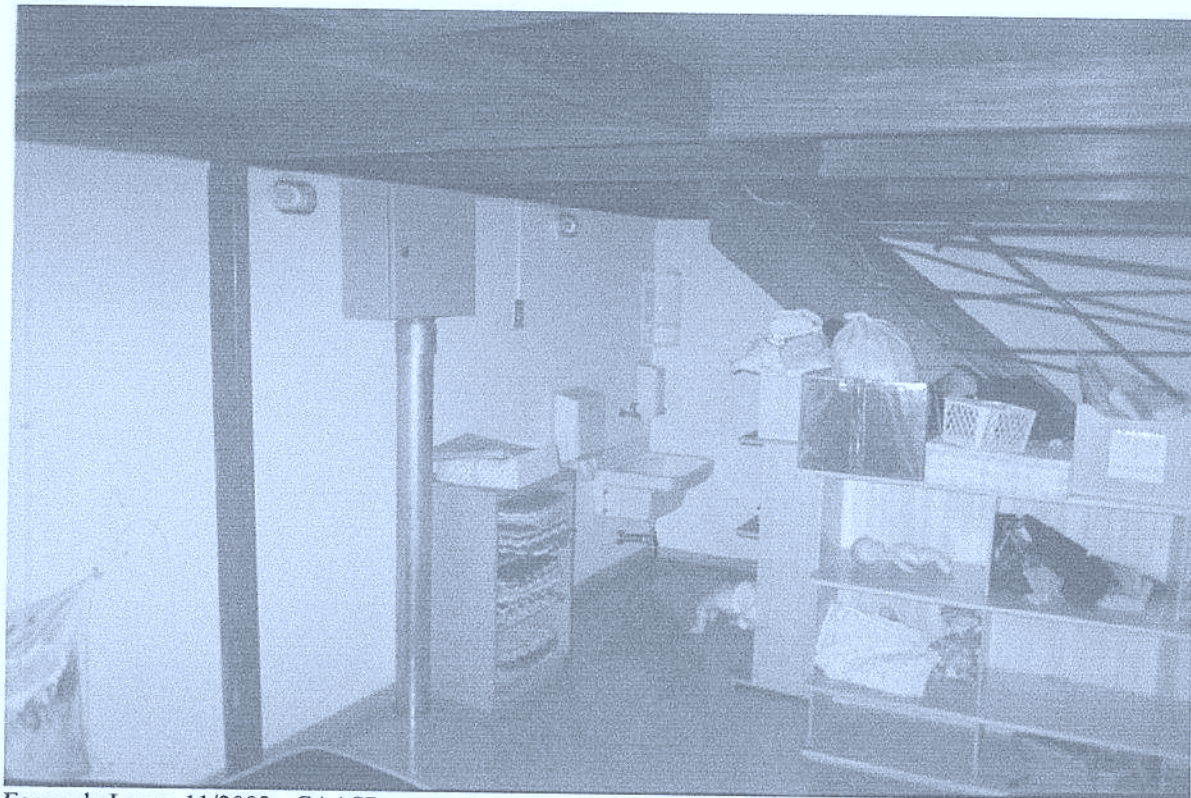
- *bebedouros nas áreas de Crescimento Protegido e a Céu Aberto;*
- *torneiras a Céu Aberto, com rosca para mangueira;*
- *pias a Céu Aberto.*
- *Quanto mais água disponível para todas as atividades, tanto melhor” (Idem).*

Foto nº 20

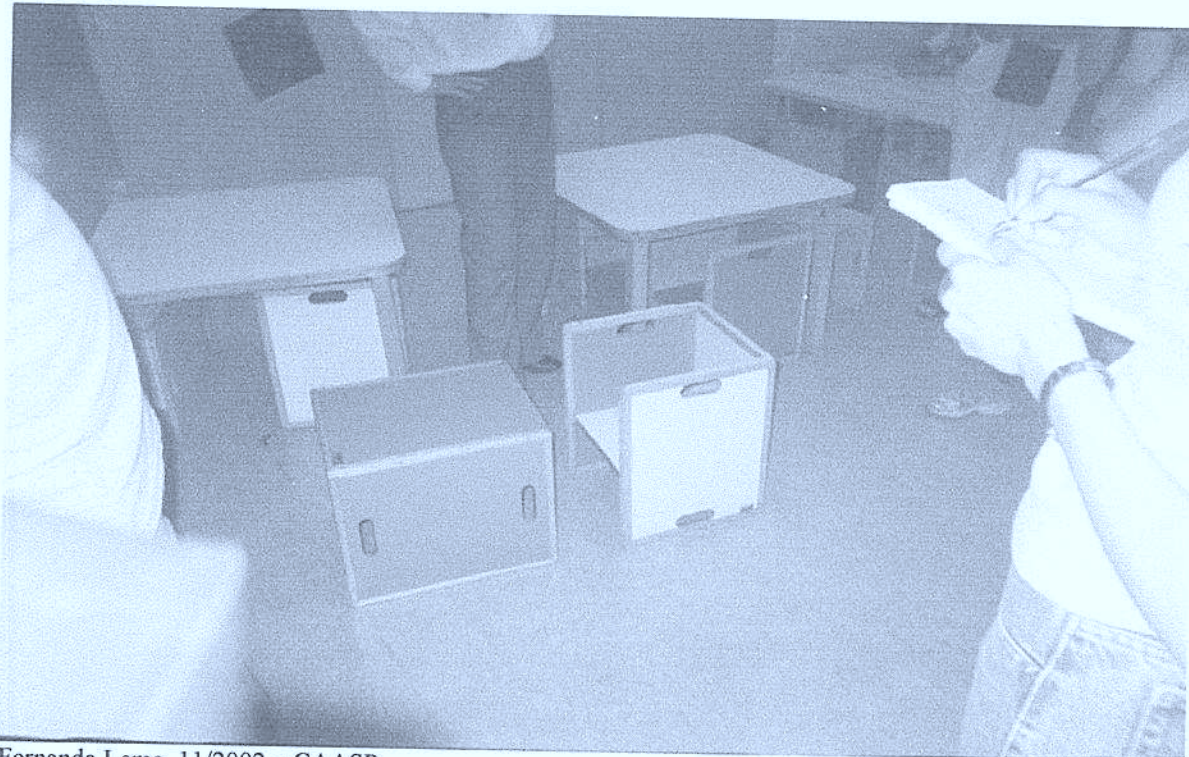


Fernanda Leme, 11/2002 – CAASP

Foto nº 21



Fernanda Leme, 11/2002 - CAASP



Fernanda Leme, 11/2002 – CAASP

A seqüência de nº 20 a 23 trata de ambientes de descanso, trocas de roupas e guarda de objetos, adequados também ao trabalho das responsáveis pela higiene das crianças.

O mobiliário da foto nº 22 requer atenção: é multifuncional, isto é, guarda semelhança, porém sobressai-se aos módulos italianos (foto nº 3) devido ao melhor acabamento – não contém quinas pontiagudas, favorecendo a segurança; possui coloração em tons suaves e agradáveis aos pequenos e aos adultos; acomoda crianças de diversos tamanhos, conforme a posição em que é colocado; serve a várias funções.

Estudo e texto oficial relativo a mobiliário escolar – pré-escola, do MEC-CEBRACE - 1979, dispõe: *"A estrutura do móvel escolar, em seus diferentes tipos, é analisada à luz de conceitos e normas técnicas construtivas, tendo em vista não só qualidades de rigidez, segurança e*

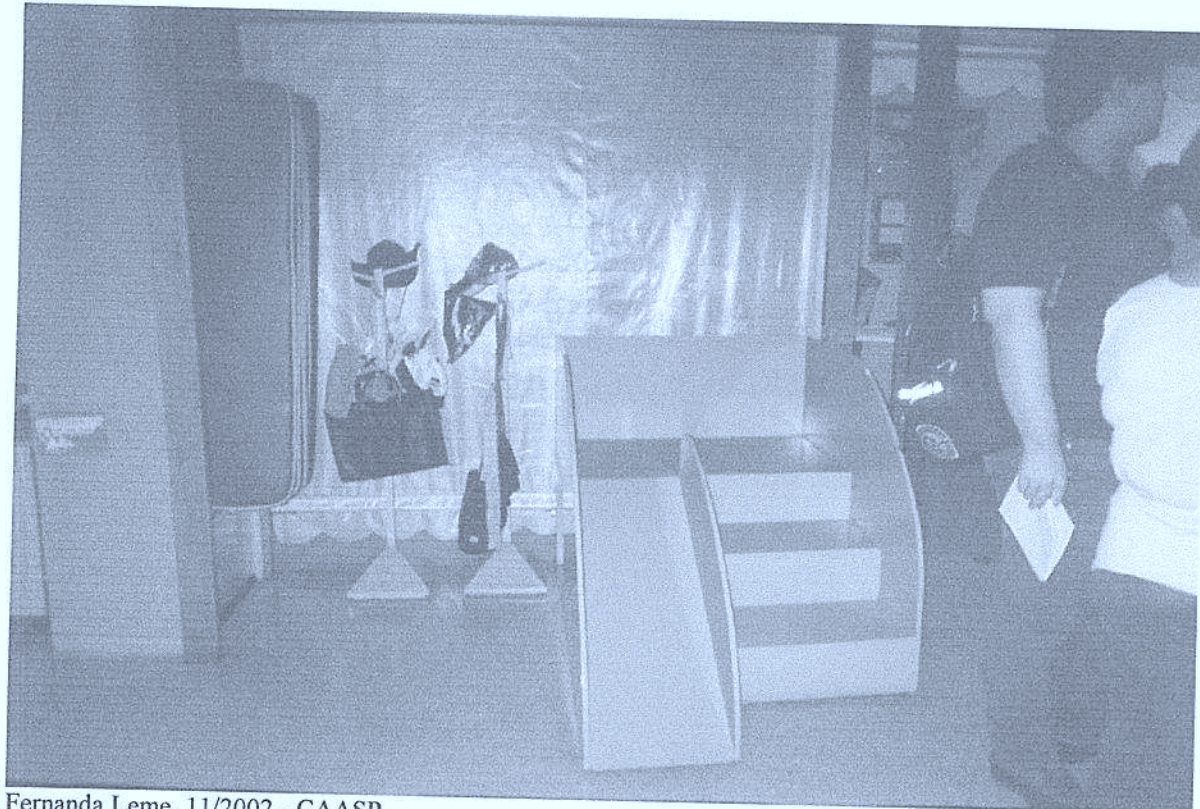
*estabilidade, mas também a influência de recursos especializados de 'design' que possam atender satisfatoriamente ao conforto individual e às características de flexibilidade na utilização do mobiliário”.*

Foto nº 23



Fernanda Leme, 11/2002 – CAASP

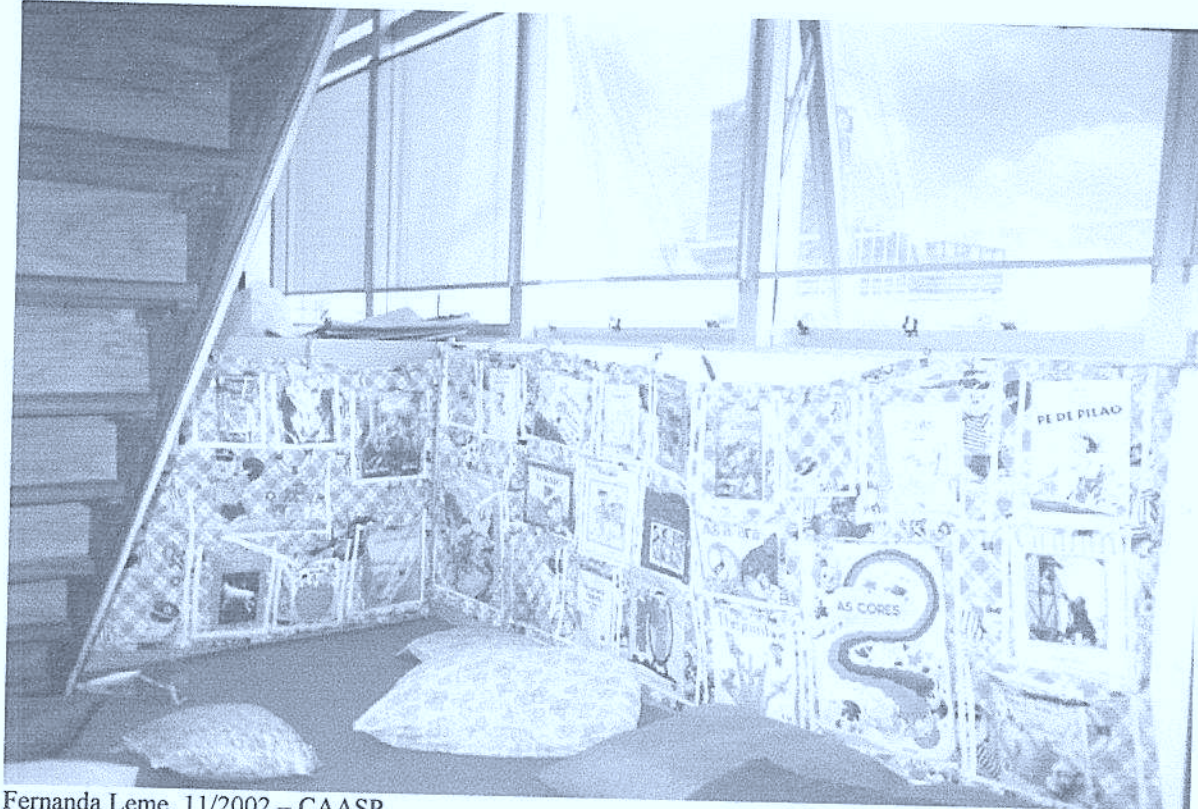
Foto nº 24



Fernanda Leme, 11/2002 - CAASP

As fotos 23 e 24 mostram mobília na qual os pequenos podem realizar atividades diversas. Na foto 23 vê-se que a criança pode subir ao piso superior, tipo mezanino, e lá brincar e fazer suas descobertas em segurança. Poderia também descer escorregando e divertir-se, mas o escorrega foi impedido com entrelaçamento de corda visando evitar acidentes no caso de não estarem devidamente assistidas. O impedimento é exceção e não regra, pois o escorregar, sabem os educadores, é uma das diversões preferidas da criança, e o móvel está lá a assanhá-la. O objeto central da foto 24 é outro escorregador, porém em dimensões reduzidas, não oferecendo risco ou perigo.

Foto nº 25

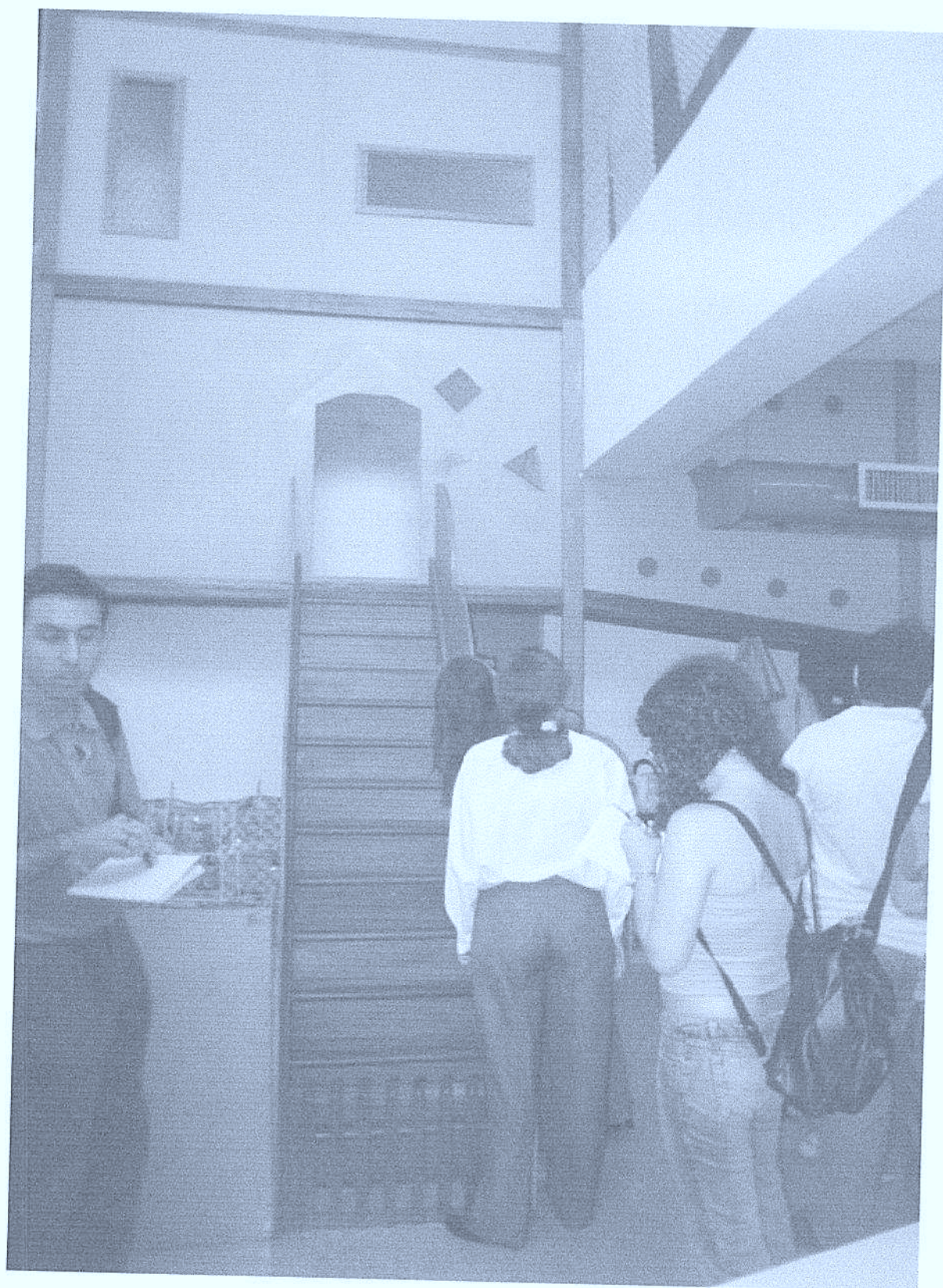


Fernanda Leme, 11/2002 – CAASP

Foto nº 26



Fernanda Leme, 11/2002 – CAASP



Fernanda Leme, 11/2002 – CAASP

Observa-se na foto nº 25 um cantinho de aconchego forrado com protetor acolchoado nas paredes a meia altura, piso macio e uma variedade de almofadões para descanso e leitura das crianças. Oliveira (2002) afirma, ou confirma, a importância destes cantinhos para a educação, para troca de idéias e socialização infantil. A foto 26 versa sobre o mesmo espaço e materiais vistos por outro ângulo.

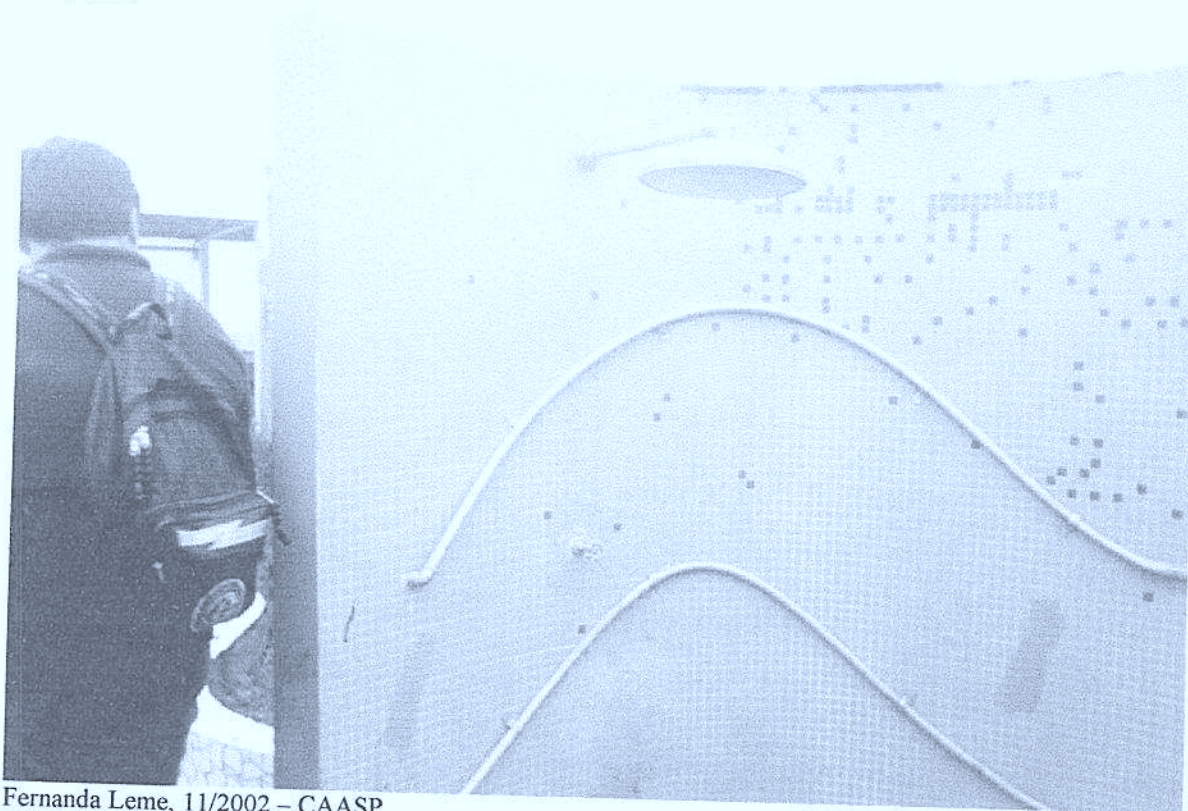
Na parte superior da fotografia 27 vislumbra-se um espaço ocupado por estruturas construídas para o estímulo à fantasia e à curiosidade típicas da infância. Subindo pelas escadas até aquele local a criança percebe-se num ambiente exclusivamente seu, no qual pode desfrutar de segurança, privacidade, liberdade e companheirismo propícios à constituição de sua cultura.

Foto nº 28



Fernanda Leme, 11/2002 - CAASP

Foto nº 29



Fernanda Leme, 11/2002 – CAASP

Foto nº 30



Fernanda Leme, 11/2002 – CAASP

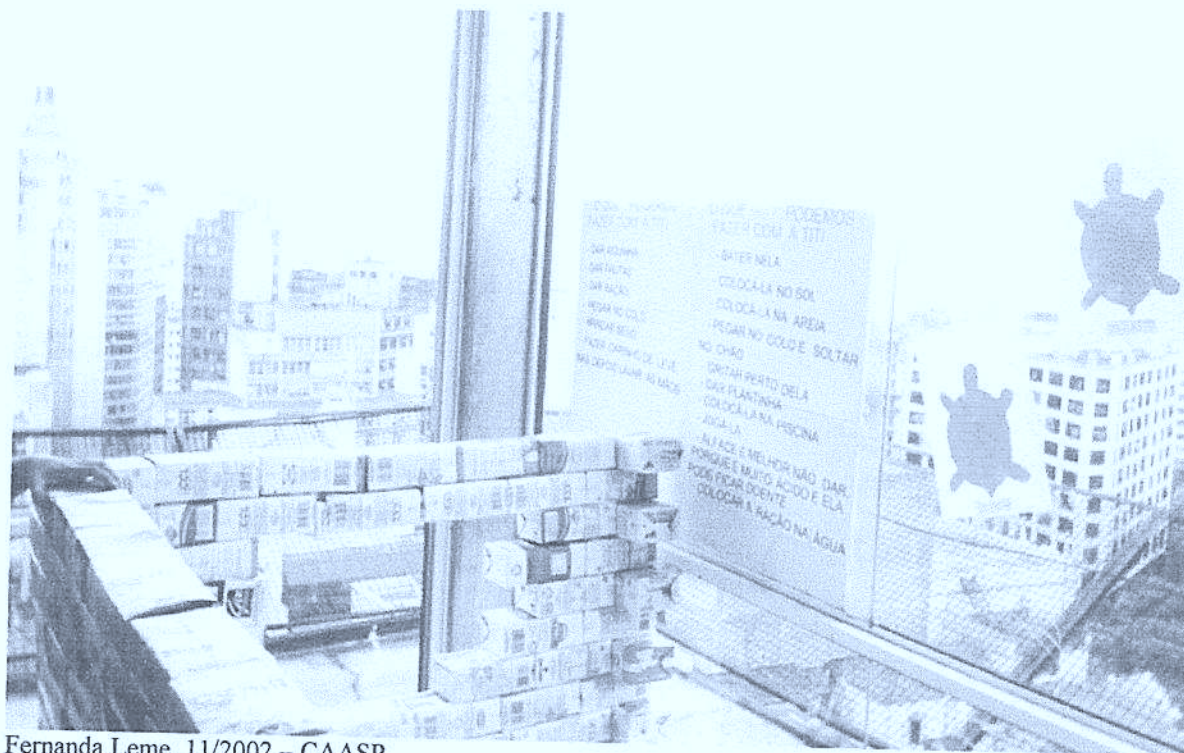


Fernanda Leme, 11/2002 – CAASP

As fotos 28 a 31 focalizam espaços do piso superior, a cobertura do edifício onde situa-se a instituição. Na foto 28 se vê estruturas de madeira, ferro e náilon constituindo uma rede para escalada das crianças, acompanhada de um escorregador para facilitar a descida.

Está focalizado na foto 30 o espaço das águas, do qual pode sair água nos sentidos vertical e horizontal. Como relatou Dworecki (1994) nas *“Recomendações envolvendo a hidráulica: bebedouros nas áreas de Crescimento Protegido e a Céu Aberto; torneiras a Céu Aberto; pias a Céu Aberto. Quanto mais água disponível para todas as atividades, tanto melhor”*

Um canto de areia cercado por ‘ondas’ artificiais, rodeado de ilustrações que lembram a praia e o mar pode ser visto nas fotos 30 e 31.

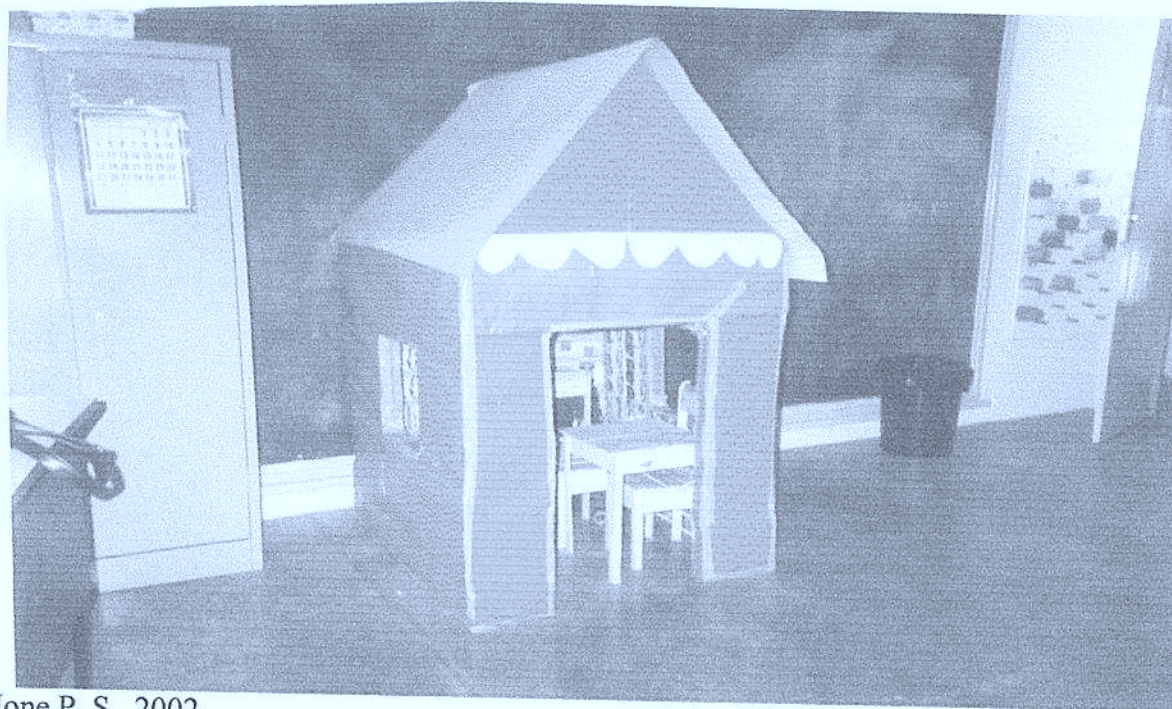


Fernanda Leme, 11/2002 – CAASP

Nesta última fotografia tirada do CAASP avista-se uma construção de paredes e janela feita utilizando-se materiais que comumente denomina-se sucata: caixas de leite longa-vida vazias.

### 3.3 – Um exemplar construído em conjunto: educadora-crianças

A construção anterior assemelha-se a um trabalho recentemente realizado por Ione P. S., professora de educação infantil, na época graduanda em fase de elaboração de TCC. Ione forneceu a foto nº 33 deste trabalho, na qual está demonstrado e registrado o resultado do trabalho realizado por ela em conjunto com o grupo de crianças sob seus cuidados e sua orientação. Utilizando-se de caixas de leite longa-vida vazias, Ione e o grupo infantil construíram paredes, deixaram espaço para janelas e porta, cobriram e decoraram colando papel colorido em toda a extremidade da casinha.



Ione P. S., 2002

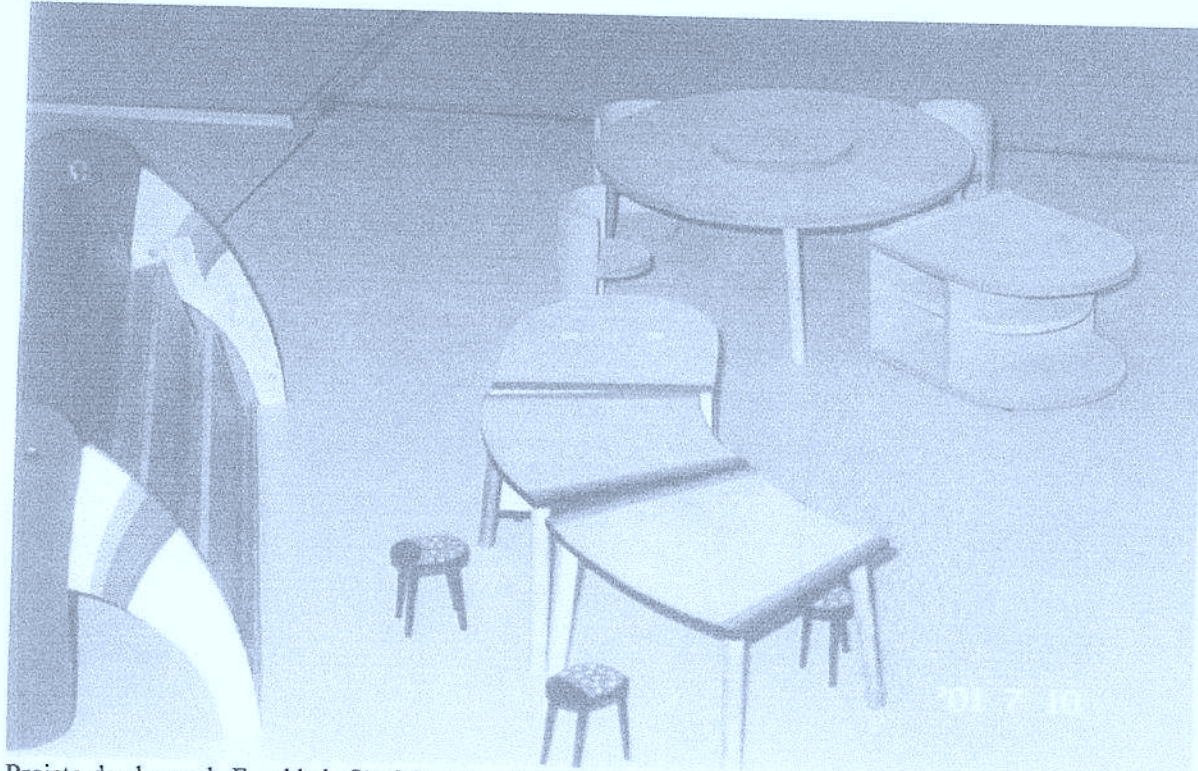
### **3.4 – Móveis construídos no Brasil: projeto e tradicional**

A seguir (fotos 34 e 35) visualiza-se um projeto elaborado por alunos do curso de Arquitetura da Faculdade São Marcos (SP) destinado às crianças.

Nota-se nos móveis a intenção de provocar nos pequenos a satisfação em usufruir de um mobiliário que os conduz a ambientes alegres e distintos do comum, do usual e desproporcionalmente sério encontrado na maioria das creches e CEMEIS e EMEIS de Campinas (SP).

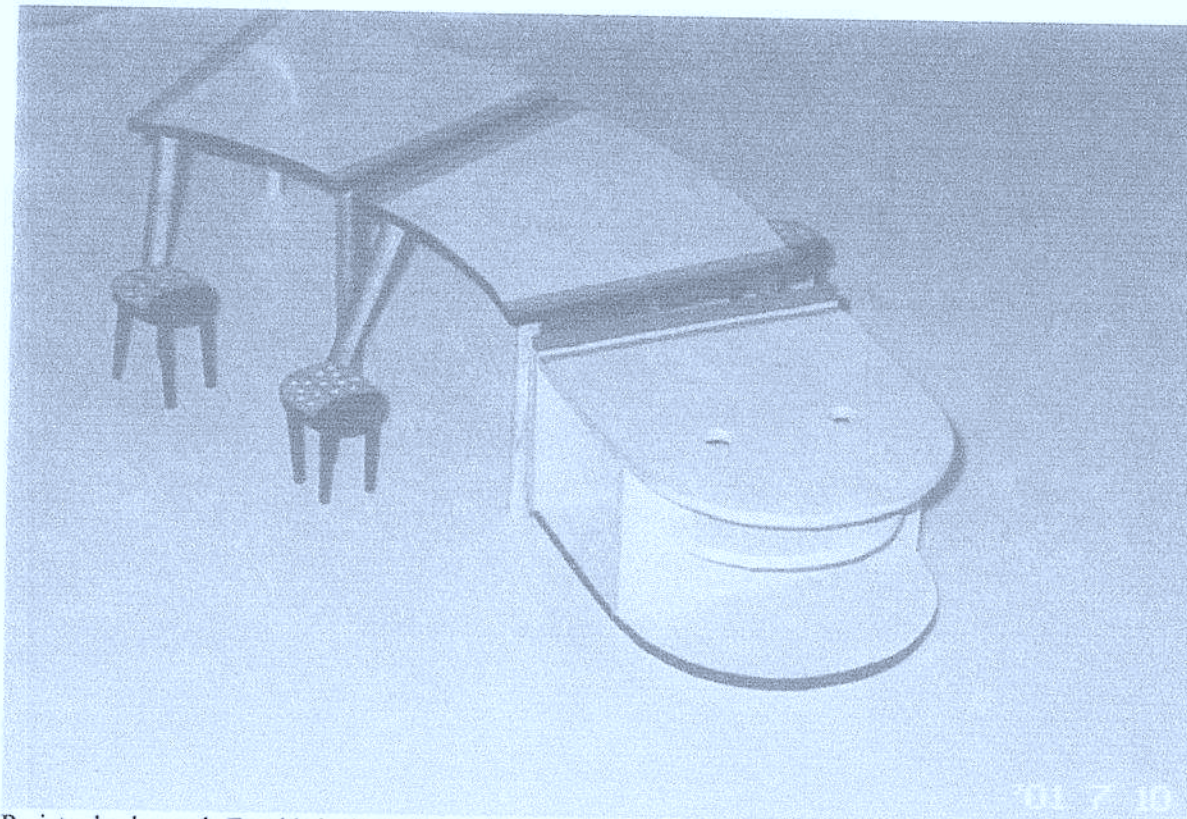
Na sequência o visual é de brinquedos tradicionais nos Parques (Vinhedo - SP) e Instituições de Educação Infantil Públicas de Campinas (SP). Estes são apresentados aqui para que se reflita: Parques e Instituições de Educação Infantil Públicas devem oferecer opções mais cativantes e estimulantes às crianças, ou deve permanecer o que aí está?

Foto nº 34



Projeto de alunos da Faculdade São Marcos - Arquitetura

Foto nº 35



Projeto de alunos da Faculdade de Arquitetura São Marcos



Maria Aparecida Duarte Pavani Andrade, 06/2002

#### 4. Considerações finais

Para Não Concluir... com este estudo, procurou-se jogar luz sobre o tema mobiliário infantil, aqui incluídos os brinquedos fixos, flexíveis ou móveis destinados às crianças e à educação infantil, contribuindo assim para aprofundar a escassa discussão sobre o assunto.

Referindo-se a autores e pesquisadores consagrados, a pretensão é acrescentar, é auxiliar na análise e reflexão sobre o que é o mobiliário infantil hoje e qual sua relação com o aperfeiçoamento da educação infantil.

Educadores e crianças fazem uso adequado dos recursos materiais disponíveis para a organização de um ambiente agradável e propício ao processo de constituição da cultura infantil?

Através de imagens expõe-se significações sobre mobiliário e sua organização, ou sua colocação no espaço e o ambiente criado através da interação das crianças e dos educadores, considerando as características peculiares da infância e da criança pequena.

Foi apresentado o Mobiliário Infantil constante de Catálogo Italiano e Francês, além dos móveis de uso particular e público Brasileiros. A comparação entre eles possibilita a seguinte problematização:

Quais as semelhanças e diferenças existentes entre o mobiliário europeu e o nosso?

Há relação entre estes materiais e o nível de desenvolvimento sócio-cultural-econômico de cada país ou região?

São questões que se colocam para refletir e, talvez, abrir caminho para novas pesquisas buscando soluções para os problemas colocados em discussão.

Não é a intenção deste trabalho definir o mobiliário, mas sim subsidiar estudos e pesquisas relativas ao mesmo. Nem pretende-se aqui criar conceitos, mas analisa-los, expô-los e suscitar discussões e críticas sobre eles.

Afinal, o que é mobiliário infantil?

No que consiste o espaço físico?

Qual a relação entre espaço físico, mobiliário infantil e arquitetura?

Como influenciam na educação infantil?

Estas questões não foram respondidas neste estudo, não se definiu o problema, não foram criados conceitos. Porém permitiu-se refletir, através de ilustrações e descrições simplificadas, sobre a indissociabilidade entre móveis-espaco-organização, constituindo aspectos de arquitetura do espaço da criança, do ambiente próprio da construção de cultura infantil.

Há uma complexidade nas relações do conjunto quando inclui-se, além de móvel-espaco-arquitetura, as participações dos outros atores que eventualmente participam da constituição do ambiente das crianças e dos educadores:

- Agentes construtores do mobiliário. Qual sua intenção implícita nos móveis construídos especificamente para crianças?

- Funcionários da instituição. Colaboram na qualidade do ambiente? Estimulam ou cerceiam as atividades infantis?
- Pais e responsáveis pelas crianças de determinada instituição. Ajudam, são indiferentes ou neutros ou atrapalham na seleção dos materiais e dos espaços? Quando participam na elaboração e construção dos móveis e ou espaços, percebe-se nas intenções explícitas e ocultas a ciência ou opinião a respeito de o que é ser criança? de concepções de infância? da importância relativa ou essencial do ambiente na educação e construção de conhecimentos das crianças?

E, porque não, refletir também sobre as possibilidades de utilização proporcionadas pelos modelos de banco-cadeira-mesa multifuncional focalizados na fotografia nº 22.

Para encerrar, fica o convite à análise sobre o trabalho exemplar realizado pela educadora Ione (foto 33) conjuntamente com as crianças. Mostra que é possível fazer muito, mesmo com poucos recursos, favorecendo a realização profissional dos educadores de crianças pequenas e contribuindo para a construção da cultura infantil.

#### **4.1 - Limites e perspectivas**

Considerando a escassez de material disponível para a presente pesquisa e o ineditismo desta vertente de trabalho, pois há muito pouco em se tratando de bibliografia que enfatize ou dê importância ao assunto, o mobiliário para educação infantil é colocado aqui em questão não extrapolando os limites impostos por ser o tipo ‘primeiras aproximações’.

O material apresentado de forma ilustrativa referente ao mobiliário infantil da Itália e da França, fora extraído ou reproduzido da bibliografia do acervo do GEPEDISC, gentilmente cedido pela orientadora do presente trabalho. Aprofundar os estudos e pesquisas contribuindo para ampliar o conhecimento sobre os conceitos e formas de utilização do mobiliário infantil dos países europeus, notadamente daqueles que historicamente cultuam a qualidade educacional, como Itália e França, não desmerecendo as demais nações, aqui não citadas para não generalizar demasiadamente o objetivo do estudo, é um tema aberto a futuras pesquisas.

Ao disponibilizar fotografias do mobiliário de uma instituição (CAASP) cuidadosamente estruturada sob autoria de uma arquiteta, com auxílio de um educador e uma psicóloga, descrevendo as imagens apenas sob um olhar de pesquisador de móveis e espaços, deixo aberta a lacuna para muitas outras pesquisas e perspectivas referentes ao mesmo objeto de estudo, ou seja: Como é o mobiliário na visão da criança? Como utilizar o espaço sob o prisma da segurança? Qual a influência do educador na estruturação do espaço? A arquitetura e o mobiliário influem na educação infantil? A criança aprende ou educa-se melhor ao dispor de mobiliário elaborado especificamente para o cuidar e educar?

Limita-se este trabalho a iniciar um tema relevante, o qual abre espaço ou caminho para outras questões não menos importantes, pois quando se trata de assuntos relacionados à infância e à criança, toda análise e reflexão será bem vinda.

## 5. BIBLIOGRAFIA

- ATELIER<sup>3</sup>, **arredi per l'infanzia**, 1999 – prodotto e commercializzato ISAFF, via F. Turati, 41/A 42020. Quattro Costella, Reggio Emilia, Italy. e-mail: isaff@fin.it.
- BONDIOLI, Anna. O Modelo de Reggio Emilia: Estreita Integração entre Creche Pública e Família em uma Cultura Compartilhada dos Serviços e do Trabalho. In: BONDIOLI, Anna, MANTOVANI, Susanna (Org.). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. 9ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 323-328.
- BRUNT, Andrew. **Guia dos Estilos de Mobiliário**. (Tradução: Maria do Carmo Cary) Composto por Gráfica Feirense Ltda, Lisboa – Portugal, 1982.
- BÚFALO, Joseane M. P. **Creche: lugar de criança, lugar de infância**. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. Campinas, SP, 1997. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, UNICAMP.
- BUJES, Maria Isabel, COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre, Editora da UFRS, 2000, p. 205 – 228.
- CAMPOS, Maria M., ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**, Brasília, MEC/SEF/DEP/COEDI, 1995.
- CORBITEL, Patrícia, Astrid de Poquemonret (Realisation). **Matériel éducatif**, écoles maternelles, éducation spécialisée, crèches, garderies, centres de loisirs. Mônica Cubertafen, Directrice du département Matériel Éducatif. Catalogue 1998.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Grandes Políticas para os pequenos: Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, PALHARES, Maria S. (org.). **A Educação Infantil Pós – LDB: rumos e desafios**. Campinas (SP): Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos (SP): Editora UFSCAR; Florianópolis (SC): Editora UFSC, 1999.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes. **O espaço escolar como objeto da História da Educação: alguma reflexões**. Revista da Faculdade de Educação, USP, vol. 24, nº 1, janeiro-julho 1998.
- FERNANDES, J. A, **Da promoção social à educação: um estudo de caso sobre a trajetória do espaço físico das creches de Campinas**. (TCC), FE - Unicamp, Campinas, 2000.

- FRANÇA, L. C. M. Arquitetura – formas e funções. In: **Caos – espaço – educação**, São Paulo, Anna Blume, 1994. p. 27 – 41.
- \_\_\_\_\_. Espaço e educação. In: **Caos – espaço – educação**, São Paulo, Anna Blume, 1994. p. 69 – 79.
- GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 145-158.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, SEE, FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, Texto: Sílvio Dworecki, São Paulo, 1994.
- HOHMANN, Mary, BANET, Bernard, WEIKART, David P. **Arranjo e apetrechamento da sala de atividades**. In: A criança em acção, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 3ª ed. P. 51 – 80, 1995.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **Uso de brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas Infantis**. Projeto Capes/Cofecub nº 197/96, trabalho coletivo da FE/USP e da Universidade de Paris efetuado entre 1996-2000.
- LIMA, Mayumi W. S. **Arquitetura e Educação**. São Paulo, Studio Nobel, 1995.
- \_\_\_\_\_. Espaço e equipamentos lúdicos. In: LIMA, Mayumi W. S. **Arquitetura e Educação**. São Paulo, Studio Nobel, 1995, p. 187 – 191.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marly E. D. **A pesquisa em educação: uma abordagem qualitativa**. São Paulo, Cortez, 1986.
- MEC, CEBRACE, **Mobiliário escolar – pré-escolar**. Rio de Janeiro, 1979
- MONARCHA, C. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In: FREITAS, M. C. (Org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo, Cortez, 1997, p. 97 – 135.
- NIETO, Gabriela. **Dimensões da Arquitectura**. Porto Editora, Portugal, 1992.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Os ambientes de aprendizagem como recursos pedagógicos. In: **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo (SP): Cortez, 2002, p. 191-199.
- PALMEN, Sueli H. de C. **O lugar do imprevisto no espaço da educação infantil**. (TCC), Campinas, 2001.

## **6. ANEXOS**

## **6.1 - Anexo I**

### **1. Vinculação das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino**

Atendendo ao disposto nos Arts. 17, § único, 18, I e II e ao Art. 89 das Disposições Transitórias da LDB/96, que se referem à integração das instituições de educação infantil a seus respectivos sistemas de ensino, até 20 de dezembro de 1999, delibera-se:

a . Compete ao respectivo sistema de ensino, através de seus órgãos próprios, autorizar, supervisionar e avaliar, segundo a legislação municipal ou estadual pertinente, as instituições de educação infantil, públicas e privadas. Os sistemas deverão contar no exercício dessas incumbências com a colaboração das áreas de Saúde, Assistência Social, Justiça e Trabalho.

b . As instituições de educação infantil, públicas e privadas, devem estar, preferencialmente, integradas ao respectivo sistema municipal de ensino.

c . A partir da homologação e publicação deste Parecer, novas instituições de educação infantil somente poderão entrar em funcionamento, se autorizadas pelos órgãos próprios, dos respectivos

sistemas de ensino, considerando o decurso do prazo estabelecido no Art.89 da LDB/96.

d . A partir da data de homologação e publicação deste Parecer, todas as instituições de educação infantil, públicas ou privadas, que ainda estiverem funcionando sem autorização, deverão solicitar ao órgão próprio de seu sistema de ensino, as medidas indispensáveis ao cumprimento da prescrição legal, sob pena de serem impedidas de funcionar.

e . Os municípios, titulares de sistemas autônomos de ensino desde a Constituição Federal de 1988, podem, a partir do regime de colaboração, optar pelo disposto no § único do Art. 11 da LDB. Neste sentido, todas as instituições de educação infantil localizadas nos Municípios que ainda não tenham institucionalizado seu sistema de ensino próprio, até que o façam, devem ser autorizadas, e supervisionadas e avaliadas pelo sistema estadual de ensino, de acordo com a legislação estadual pertinente, excluindo-se as mantidas pela União.

f. Quando da solicitação de autorização de funcionamento ao órgão respectivo de seu sistema de ensino, as instituições de educação infantil deverão cumprir as exigências das normas pertinentes aos Municípios, Estados ou do Distrito Federal e apresentar:

- Regimento Escolar;
- Quadro de Recursos Humanos;
- Recursos Materiais e Espaço Físico;
- Equipamento e Material Pedagógico.

g. O Ato de autorização de funcionamento terá validade limitada, ficando sua renovação condicionada aos resultados de avaliação, sob a responsabilidade do respectivo sistema.

h. Diante das novas exigências contidas na legislação, e referendadas pelo presente Parecer, as secretarias de educação devem constituir estruturas e competências capazes de assumir as funções de articulação e coordenação da política educacional, nela incluída a responsabilidade pela rede de instituições de educação infantil.

i. Os sistemas municipais de ensino que estejam encontrando alguma dificuldade na integração das instituições de educação infantil, deverão contar com o apoio e supervisão do seu respectivo sistema estadual, que deverá estabelecer prazo para que tenham condições de administrar o processo de transição, dentro do princípio federativo de colaboração entre os vários níveis.

j. Em todas as circunstâncias deste processo de transição, deverá prevalecer o princípio de colaboração entre as várias instâncias e níveis dos sistemas de ensino, articulados aos da Saúde, Assistência Social, Justiça e Trabalho.

## **2. Proposta Pedagógica e Regimento**

a- A proposta pedagógica, base indispensável que orienta as práticas de cuidado e educação das instituições de Educação Infantil e a relação com suas famílias, deve ser concebida, desenvolvida e avaliada pela

equipe docente, respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos referidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as normas do respectivo sistema, em articulação com a comunidade institucional e local.

b- Tal proposta, em suas práticas de educação e cuidado, deve integrar aspectos físicos, afetivos, cognitivos, sociais e culturais das crianças, respeitar a expressão e as competências infantis, garantindo a identidade, a autonomia e a cidadania da criança em desenvolvimento.

c- O Regimento Escolar, documento normativo da instituição de educação infantil, de sua inteira responsabilidade, deve sustentar a execução da proposta pedagógica, e será encaminhado ao órgão normativo do sistema de ensino, para efeito de análise, cadastramento e arquivo.

### **3. Formação de Professores e outros Profissionais para o trabalho nas Instituições de Educação Infantil**

a. Os professores das instituições de educação infantil públicas ou privadas, deverão possuir, pelo menos, o diploma de curso normal de formação de professores de nível médio, conforme o Art. 62 da LDB/96 e Pareceres 10/97, 1/99 e 2/99 da CEB do CNE.

b. Os Diretores/Coordenadores com, no mínimo, o curso de formação de professores em nível médio, devem articular as ações de cuidado e educação das crianças de 0 a 6 anos, com todos os profissionais

componentes da equipe, inclusive os de outras áreas como a Assistência Social e a Saúde.

c. Todas as instituições de educação infantil, qualquer que seja sua caracterização, terão o prazo até 2007 para ter todos os seus professores com, pelo menos, o curso normal de nível médio. Dentro do mesmo prazo, será também exigida a escolaridade de ensino médio, admitindo-se como mínimo o ensino fundamental, para outros profissionais.

d. Para fazer frente a estas exigências legais para a profissionalização docente dos professores para a educação infantil, inclusive aqueles que no momento são leigos, deverá haver intensa mobilização das Universidades Públicas e Privadas, Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais de Nível Médio, Secretarias, Conselhos e Fóruns de Educação na criação de estratégias de colaboração, entre os vários sistemas, possibilitando a habilitação dos profissionais, dentro dos parâmetros legais.

e. Para atender ao disposto no § 4 do Art. 87 das Disposições Transitórias, o Poder Público, as Universidades, Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais de Nível Médio em colaboração com as instituições de educação infantil, deverão estabelecer estratégias para garantir que os professores com habilitação de nível médio possam dispor de alternativas para formação continuada.

## **4 Espaços Físicos e Recursos Materiais para a Educação**

### **Infantil**

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

b- As normas devem prever ainda o número de professores por criança, dependendo de sua faixa etária, entre 0 e 6 anos de idade, em consonância com Art. 25 da LDB/96.

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

- Ventilação, temperatura, iluminação, tamanho suficiente, mobiliário e equipamento adequados;
- Instalações e equipamentos para o preparo de alimentos que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, nos casos de oferecimento de refeição;
- Instalações sanitárias suficientes e próprias para uso exclusivo das crianças;
- Local para repouso individual pelo menos para crianças com até um ano de idade, área livre para movimentação das crianças, locais

para amamentação e higienização e espaço para tomar sol e brincadeiras ao ar livre;

- Brinquedos e materiais pedagógicos para espaços externos e internos dispostos de modo a garantir a segurança e autonomia da criança e como suporte de outras ações intencionais;
- Recursos materiais adequados às diferentes faixas etárias, à quantidade de crianças atendendo aspectos de segurança, higienização, manutenção e conservação.

Brasília, 16 de fevereiro de 2000

Conselheiro Antenor Manoel Napolini- Relator

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PRAÇA DA REPÚBLICA, 53 - CEP: 01045-903

FONE: 255-2044 - FAX: Nº 231-1518

INDICAÇÃO CEE Nº 04/99 - CEF - Aprovada em 30-06-99

PROCESSO CEE Nº : 413/95

INTERESSADO : Conselho Estadual de Educação

ASSUNTO : Educação Infantil –Diretrizes para autorização de funcionamento e supervisão de creches e pré-escolas

RELATORAS : Conselheiras Leni Mariano Walendy e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

*CONSELHO PLENO*

## **6.2 - Anexo II**

### **1. RELATÓRIO**

#### **1.1 INTRODUÇÃO**

Tem-se hoje presenciado no Brasil, tal como em outros países, um esforço coletivo em busca de uma educação infantil de qualidade, com o estabelecimento de parâmetros mínimos de qualificação para o trabalho realizado nas creches e pré-escolas, ou entidades equivalentes, independente de denominação.

Atento às novas demandas com o advento da Lei nº 9394/96, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo aprovou a Deliberação nº 22/97 e a Indicação nº 20/97, em função do que dispõe a Lei nos incisos III, IV e V do artigo 10, incisos I, III, IV, V e Parágrafo único do artigo 11, bem como o prazo estabelecido no artigo 89, definindo os "Princípios Gerais" decorrentes da nova legislação educacional que deverão nortear os municípios na fixação de normas para autorização, credenciamento e supervisão das instituições de educação infantil.

Nesse sentido, de acordo com a Lei 9394/96 e considerando a responsabilidade deste órgão em fixar posições que expressem as diretrizes fundamentais de uma política educacional para o Estado, é que este Conselho, além de assegurar os princípios gerais contidos na Indicação CEE nº 20/97, volta a manifestar-se a fim de estabelecer diretrizes gerais para a

autorização de funcionamento e supervisão das instituições de educação infantil.

Por oportuno, convém lembrar, a Indicação n.º 01/99 aprovada nesta Casa, que explicita " De maneira geral, os municípios paulistas, desde a década de 80, vêm assumindo a oferta pública de educação infantil, por meio de creches e pré-escolas e, mais recentemente, começam a manter rede de ensino fundamental ou, ao menos, de suas séries iniciais (ciclo I – de 1.ª a 4.ª série). Desta forma, considerando a competência dos municípios e que, em São Paulo, o Estado deixou de manter educação infantil em sua rede de ensino, este Colegiado, em 1995, antes portanto da atual LDB, por meio da Deliberação CEE 6/95, já havia delegado aos municípios a competência para autorizar e supervisionar os estabelecimentos de educação infantil. Assim, com maior razão agora, quando a LDB define como competência do município a manutenção da educação infantil, cabe a essa esfera administrativa baixar as normas complementares para autorização e funcionamento desse nível da educação básica".

As instituições de educação infantil públicas e privadas, integram, nos termos da Lei 9394/96, os sistemas municipais de ensino. Entende-se por instituições de educação infantil todas aquelas que atendam exclusivamente crianças em creches ou instituições equivalentes ( 0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos). A distinção entre ambas é feita, apenas, pelo critério de faixa etária. (Arts.19, 20 e 30 - LDB).

Ainda que toda e qualquer instituição de educação infantil deva seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pela Resolução

CEN/CEB nº 01/99 e pelo Parecer CNE/CEB nº 22/98, é fundamental respeitar diversidades, características regionais, valores comunitários importantes. Cabe ao município, tenha ou não sistema próprio, coordenar estas experiências, incentivar trocas na busca de um parâmetro de qualidade do qual toda a municipalidade se orgulhe. Seria mais difícil ao sistema estadual cumprir este papel articulador, dado que este sistema divide com o município a responsabilidade pelo ensino fundamental e sobretudo se responsabiliza pelo ensino médio.

Assim, para garantir a qualidade e as características inerentes à Educação Infantil, deve-se colocar como regra que a autorização e funcionamento das instituições de educação infantil, mantidas pelas redes públicas e privadas fiquem sob a responsabilidade do município, quer tenha este sistema próprio (daí legislação por ele elaborada), quer se integre ao sistema estadual de ensino (executando esta tarefa à luz das normas emanadas do CEE). A exceção, a bem do princípio da integração da educação básica, fica por conta das escolas privadas que atuem na educação infantil e em outros níveis de ensino da educação básica num único conjunto de prédios que seriam assim vinculadas ao sistema estadual. Parece-nos de todo inconveniente ensejar solução que implique desnecessária multiplicidade de jurisdição que ocorreria quando uma entidade privada mantivesse educação infantil, ensino fundamental e médio e tivesse que pertencer simultaneamente ao sistema municipal e ao sistema estadual de ensino.

Nesse momento de acomodação às novas regras, nada impede que os municípios que não possuem normas próprias, ou aqueles em fase de implantação de seus sistemas de ensino adotem as presentes normas, até que possam editar outras para todas as instituições que atuam exclusivamente na educação e cuidado de crianças de zero a seis anos, públicas ou privadas, independentemente de denominação e regime de funcionamento. Ao estabelecer tais normas, busca-se, considerando as especificidades das faixas etárias nelas atendidas canalizar suas ações na direção dos objetivos últimos defendidos pela proposta pedagógica de cada instituição, a partir de certas orientações educacionais, em especial as diretrizes curriculares nacionais, nos termos do art. 9º, inciso IV, da Lei 9.394/96, que dispõe "A União incumbir-se-á de estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum" . Amplia-se, desta forma, tarefa que anteriormente era indicada no artigo 210 da Constituição Federal, somente para o ensino fundamental.

## **2 . Disposições Gerais**

### **2.1 - Da Estrutura e Funcionamento**

Ao se estabelecer em diretrizes sobre a estrutura e o funcionamento de creches e pré-escolas, reconhece-se que a educação infantil deve seguir parâmetros ditados por suas funções educacionais, além de envolver também as dimensões de saúde, segurança etc., historicamente

definidas, em função de objetivos que se quer efetivamente alcançar, estimulando a formação continuada de seus profissionais e uma articulação dinâmica com o ensino fundamental. Isto envolve a obediência a legislações educacionais, trabalhistas, sanitárias, as ligadas ao setor de obras e meio ambiente etc.

A LDB (Lei 9394/96) inclui a educação infantil como primeira etapa da educação básica e considera que as instituições de educação infantil gozam de autonomia (art. 15), a partir de proposta pedagógica elaborada com participação dos professores (art. 13, inciso I), dentro de normas de gestão democrática (art. 14), e em articulação com os demais profissionais da educação, com as famílias e a comunidade (art. 12, inciso IV). A proposta pedagógica deve estar orientada pelos princípios gerais de ensino (art. 3º) e pelos objetivos específicos da área (arts. 29 a 31), extensíveis às crianças portadoras de necessidades especiais, a serem atendidas, sempre que possível, na rede regular de ensino (art. 58). As formas de organização das turmas podem ser variadas em interesse do processo de aprendizagem (art. 23). Diferentemente do que ocorre em relação ao ensino fundamental e médio, o mínimo de dias letivos para a educação infantil não está fixado na LDB. O texto legal marca ainda a complementaridade entre as instituições de educação infantil e a família. (art. 29)

## 2.2 - Uma proposta pedagógica para educação e cuidado

Uma proposta pedagógica para as instituições de educação infantil deve integrar educação e cuidado e explicitar quais os objetivos prioritários de trabalho, as atividades propostas e seu planejamento, as

formas de registro, acompanhamento e avaliação dos progressos infantis. Ela envolve a organização com as crianças de variadas atividades, particularmente brincadeiras, com diferentes materiais (jogos, papel, tintas, argila, livros infantis, aparelhos de som e imagem e outros recursos) e em espaços físicos adequados ao favorecimento de interações professor-criança, criança-criança e crianças-mundo físico e social. Cabe ao professor cuidar desta organização mediadora da relação criança-meio e interagir com ela, auxiliando-a na construção de significados, dado que as concepções que ele, professor, tem sobre as capacidades infantis em cada idade e os objetivos que seleciona para seu desenvolvimento, que vão influir não apenas em sua forma de estabelecer relações com a criança, como também na maneira como ele organiza o ambiente em que ela se encontra.

A estrutura e a forma de funcionamento das instituições de educação infantil envolvem portanto uma série de fatores inter-relacionados: as representações sobre a criança pequena, o papel dos professores, de outros profissionais e dos pais no processo escolar, as rotinas presentes nas formas de educação escolhidas, as características da população a ser atendida e da comunidade na qual se insere, os recursos materiais disponíveis, incluindo o material pedagógico, e outros. Dado que as práticas sociais, ocorrendo em um determinado meio social, com seus valores, são ferramentas para o desenvolvimento da pessoa, diferentes formas de organização atuarão como recursos para a construção pelas crianças de diferentes saberes, identidades e funções psicológicas. Assim, a proposta pedagógica de cada creche e pré-escola deve incluir questões como: a forma

de intervenção do professor, o grau de estruturação do conteúdo proposto à criança, a presença de um determinado modelo educativo e o lugar nela dado ao jogo infantil, a relação professor/criança , a forma de organização do espaço.

### 2.3 - Das crianças com necessidades especiais

As crianças com necessidades especiais, em função de suas condições específicas, devem ser atendidas, preferencialmente, na rede regular de creches e pré-escolas, tendo direito a atendimento especializado complementar, garantindo-lhes condições para um bom desenvolvimento.

### 2.4 - Dos cargos e funções

É preciso, tal como já exposto na Deliberação 22/97, que as condições de trabalho dos profissionais que atuam na creche e na pré-escola sejam bem descritas em termos de cargos e funções, qualificação, habilitação e nível de escolaridade, devendo a mantenedora ter um plano de atualização e aperfeiçoamento dos recursos humanos. Todos os esforços deverão ser feitos, tanto pela União quanto pelos estados e municípios, para que os atuais educadores que trabalham com crianças de zero a seis anos que não possuem a formação mínima exigida tenham oportunidades de se qualificar devidamente, conforme preceitua a Lei em seu artigo 67: " Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos" , bem como o disposto no artigo 87, § 3º, inciso III : "É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação

desta Lei. Cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá : realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, recursos da educação a distância."

O número de crianças sob a responsabilidade de cada professor deve ser proposto considerando as particularidades das faixas etárias atendidas, da forma de agrupamento infantil selecionada (grupos por faixa etária, de idades mistas, etc.) e das tarefas a serem realizadas, podendo existir profissionais auxiliares. Caso a escolha recaia sobre o agrupamento por idade, é aconselhável até os doze meses cada professor ter sob sua responsabilidade até seis crianças, até oito crianças dos doze aos vinte e quatro meses, dez crianças de dois a três anos; quinze crianças de três a quatro anos; vinte crianças de quatro a cinco anos; vinte e cinco crianças de cinco anos em diante. Caso se decida por agrupamento de idades mistas, aconselha-se não haver mais que quinze crianças de zero a três anos por grupo na creche e vinte e cinco crianças de quatro a cinco anos por grupo na pré-escola, ainda com ajuda em determinadas situações.

## 2.5 - Do Espaço Físico

Em relação ao espaço físico, é necessário tanto a elaboração e a observância de exigências legais e/ou técnicas quanto às dependências administrativas e de apoio, bem como às salas de atividades, de repouso, de higienização e de alimentação das crianças. Deve haver adequação do espaço físico à faixa etária quanto ao tamanho, mobiliário e equipamentos, ventilação, visão para o ambiente externo, som e iluminação dos aposentos. Os espaços organizados para atividades, amamentação, preparo de

alimentos, limpeza das roupas e dos brinquedos e demais objetos usados pelas crianças devem dispor de boas condições de segurança e higiene. Os sanitários devem existir em número suficiente e ser próprios para o uso exclusivo de crianças.

Atenção especial para o berçário, provido de berços individuais, se for o caso, havendo necessidade de preparar-se área interna livre para a movimentação das crianças, e também espaços externos para banho de sol. Deve haver um controle da qualidade da água, da areia posta nos eventuais tanques de brinquedo, dos alimentos, etc. Há que se cuidar, todavia, para não se criar um ambiente que, por querer ser bastante asséptico, termine por limitar as explorações infantis. Há necessidade de adaptação dos espaços para garantir a inclusão de crianças com necessidades especiais nas turmas regulares.

Recomenda-se que a área coberta mínima para as atividades por criança atendida seja de: 1,50m<sup>2</sup> para as creches e de 1,20m<sup>2</sup> para as pré-escolas e de 3m<sup>2</sup> por criança para atividades a céu aberto.

#### 2.6- Da Matrícula e Duração

A proposta deve ainda explicitar : os critérios de matrícula , os horários de funcionamento da instituição, o mínimo de dias de trabalho com as crianças estabelecido de forma a melhor atender as necessidades da comunidade.

#### 2.7 - Da Gestão Democrática

A proposta pedagógica deve também estabelecer como será feita a participação dos educadores e da família em todo o processo

educacional. Este ponto remete à gestão democrática das instituições públicas de educação infantil, com detalhamento, nos seus regimentos, da organização e objetivos das Associações de Pais e dos Conselhos das Instituições de Educação Infantil.

## 2.8 - Da Atenção Integral a Criança

Em decorrência da introdução do conceito de "educação infantil", esta diretriz conduz à tendência moderna da atenção integral à criança, no sentido da integração de ações no atendimento. Nessa perspectiva, seria desejável que as instituições públicas de educação infantil contassem com a orientação de uma equipe interdisciplinar, própria ou pertencente a posto de saúde mais próximo, ou a outras instituições existentes na comunidade, como Centro de Ensino Superior, Unidade Sanitária, Secretaria Municipal do Bem Estar Social.

## 2.9- Dos Direitos das Crianças

É fundamental observar, conforme Morgan (apud CAMPOS, M.Malta – A regulamentação da educação infantil – mimeo,1998), "que a exigência de autorização para funcionamento está baseada nos direitos das crianças e não em suas necessidades; uma necessidade só se transforma em direito quando é assegurada por lei e os infratores devem responder por seus atos junto aos tribunais"; portanto, não se deve permitir que a população infantil atendida corra riscos ou não tenha seus direitos básicos respeitados. Havendo desrespeito aos direitos assegurados, como por exemplo pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, a autoridade responsável pela

autorização, sob pena de responsabilidade, deverá comunicar o fato ao Ministério Público, para as providências cabíveis.

### 3. Das Disposições Finais

Para autorização de funcionamento da instituição quanto: ao processo formal, a documentação, os prazos, a vistoria das dependências, instalações e equipamentos, bem como as providências para sindicância, cassação, suspensão temporária das atividades, encerramento etc., vale o disposto na Indicação CEE nº 01/99 e Deliberação CEE nº 01/99.

A Proposta Pedagógica e o Regimento do Estabelecimento, das instituições de educação infantil, além das orientações aqui contidas, deverão observar a Deliberação CEE nº 22/97 e a Indicação CEE nº 20/97, específicas para esse nível, assim como as Indicações CEE nº 13/97 e 09/97, no que couber.

É certo que as questões expostas devem ser trabalhadas pelos municípios e pelas instituições. Deve-se admitir flexibilidade de modelos, mas nunca qualquer modelo, dado que temos hoje muito conhecimento produzido para esclarecer aqueles que efetivamente não queremos.

Em decorrência, consideram-se superadas as orientações deste Colegiado sobre a matéria, anteriores à Lei Federal nº 9394/96, em especial a Indicação CEE nº 05/95 e Deliberação CEE nº 06/95.

### 3. CONCLUSÃO

Diante do exposto, propõe-se ao Plenário a aprovação deste Projeto de Indicação.

São Paulo, 16 de junho de 1999

a) Consª Leni Mariano Walendy

b) Consª Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

Reladoras

#### **4. - DECISÃO DA CÂMARA**

A CÂMARA DE ENSINO FUNDAMENTAL adota, como sua  
Indicação o Voto das Reladoras.

Presentes os Conselheiros: Arthur Fonseca Filho, Francisco  
Aparecido Cordão, Leni Mariano Walendy, Marta Wolak Grosbaum, Mauro  
de Salles Aguiar, Neide Cruz, Sonia Teresinha de Sousa Penim, Suzana  
Guimarães Tripoli e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

Sala da Câmara de Ensino Fundamental, em 16 de junho de  
1999.

a) Cons. Francisco Aparecido Cordão, Presidente da CEM

#### **DELIBERAÇÃO PLENÁRIA**

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por  
unanimidade, a presente Indicação.

Sala "Carlos Pasquale", em 30 de junho de 1999.

**BERNARDETE ANGELINA GATTI**

Presidente

Publicado na íntegra, no DOE em 03/7/99 Seção I Página 17

Retificada no DOE em 07-7-99

### 6.3 - Anexo III

#### A Rede Municipal de Educação Infantil em Campinas

A Rede Municipal de Educação Infantil conta hoje em Campinas com 57 CEMEIS (creches) e 90 EMEIS, totalizando 147 Unidades de Educação.

Os CEMEIS, Centro Municipal de Educação Infantil, prestam atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade e as EMEIS, Escolas Municipais de Educação Infantil, atendem crianças na faixa etária de 4 a 6 anos.

O atendimento por região conta com a seguinte estrutura:

| REGIÕES      | CEMEIS    | EMEIS     |
|--------------|-----------|-----------|
| NORTE        | 11        | 14        |
| SUL          | 14        | 24        |
| LESTE        | 07        | 17        |
| SUDOESTE     | 15        | 24        |
| NOROESTE     | 10        | 11        |
| <b>TOTAL</b> | <b>57</b> | <b>90</b> |

No ano de 2.001, de acordo com a procura e capacidade física de atendimento das Unidades Escolares obtivemos o seguinte quadro:

- 5.681 crianças com idade de 03 meses a 03 anos e 11 meses receberam atendimento, sendo que destas, 464 crianças freqüentaram os CEMEIS (creches) em período parcial e 5217 em período integral;
- 18.992 crianças na faixa etária de 4 anos a 6 anos e 11 meses, também foram atendidas. Destas crianças, 312 frequentaram as U.E's em tempo integral e 18.680 em período parcial.

Desta forma recebemos na Rede Municipal de Educação Infantil 5.529 crianças em período integral e 19.144 em período parcial, totalizando um atendimento a 24.673 crianças em idade de 3 meses a 6 anos e 11 meses.

Em levantamento por regiões obtivemos o seguinte atendimento:

| <i>REGIÕES</i> | <i>ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS</i> |
|----------------|--------------------------------|
| NORTE          | 4.496                          |
| SUL            | 6.467                          |
| LESTE          | 3.209                          |
| SUDOESTE       | 6.860                          |
| NOROESTE       | 3.641                          |
| <b>TOTAL</b>   | <b>24.673</b>                  |

No decorrer do ano de 2.001 a Coordenadoria de Educação Infantil realizou pesquisas e estudos para reorganização e estruturação de atendimento na rede de Educação Infantil que envolveu:

- Mapeamento da capacidade de cada CEMEI e mais oito EMEIS;
- Otimização de Espaço físico das Unidades respeitando a qualidade social;
- Adequação para atendimento em período integral junto ao período parcial;
- Planejamento das unidades;
- Organização de atendimento em conjunto com as entidades.

Neste trabalho, as equipes de profissionais de 33 Unidades Educacionais realizaram

Pesquisa junto às famílias de 3.741 crianças, para detectar a real necessidade de atendimento Período Integral.

Das famílias que neste processo optam pelo Período Parcial, indicam também o turno que melhor adaptaria às suas necessidades.

Dos dados coletados obtivemos os seguintes resultados:

| <b>• OPÇÃO FEITA PELA COMUNIDADE: PERÍODO PARCIAL X PERÍODO INTEGRAL</b> |           |                 |            |                    |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------------|------------|--------------------|
| <b>PERÍODO</b>                                                           | <b>M3</b> | <b>INFANTIL</b> | <b>PRÉ</b> | <b>TOTAL GERAL</b> |
| PARCIAL                                                                  | 197       | 628             | 794        | 1.619              |
| INTEGRAL                                                                 | 846       | 705             | 571        | 2.122              |
| <b>TOTAL DE CRIANÇAS / FAMÍLIAS ENTREVISTAS</b>                          |           |                 |            | <b>3.741</b>       |

| • OPÇÃO FEITA PELA COMUNIDADE: SETOR X PERÍODO |              |              |              |                   |
|------------------------------------------------|--------------|--------------|--------------|-------------------|
| PERÍODO                                        | M3           | INFANTIL     | PRÉ          | TOTAL POR PERÍODO |
| MANHÃ                                          | 91           | 245          | 305          | 641               |
| TARDE                                          | 106          | 383          | 489          | 978               |
| INTEGRAL                                       | 846          | 705          | 571          | 2.122             |
| <b>TOTAL DE SETORES</b>                        | <b>1.043</b> | <b>1.333</b> | <b>1.365</b> | <b>3.741</b>      |

Mediante indicação das famílias para Período Integral, emerge maior necessidade de ampliação no atendimento às crianças de 4 anos, referente ao setor “Maternal III”.

Em relação ao “Período Parcial”, dos 1.619 entrevistados que optam por este atendimento, 60,4% preferem o período da tarde e 39,6% o período da manhã.

Após planejamento e projeção de nova organização das Unidades Educacionais da Rede Municipal, estamos ampliando o atendimento em período integral em 09 EMEI’S e em 23 CEMEI’S, totalizando a mais 1.619 crianças.

| PERÍODO INTEGRAL EM CEMEI |                       |                |              |                       |                |
|---------------------------|-----------------------|----------------|--------------|-----------------------|----------------|
| REGIÃO                    | CRIANÇAS CONTEMPLADAS | NÚMERO DE UE’S | REGIÃO       | CRIANÇAS CONTEMPLADAS | NÚMERO DE UE’S |
| NORTE                     | 72                    | 02             | NORTE        | 218                   | 04             |
| SUL                       | -                     | -              | SUL          | 410                   | 07             |
| LESTE                     | 197                   | 03             | LESTE        | 36                    | 01             |
| SUDOESTE                  | 86                    | 02             | SUDOESTE     | 336                   | 07             |
| NOROESTE                  | 98                    | 02             | NOROESTE     | 166                   | 04             |
| <b>TOTAL</b>              | <b>453</b>            | <b>09</b>      | <b>TOTAL</b> | <b>1.166</b>          | <b>23</b>      |
| <b>TOTAL GERAL:</b>       |                       |                | <b>1.619</b> |                       |                |

## CRIAÇÃO DE NOVAS VAGAS

Em outubro de 2.001 foi realizado um cadastro para as famílias interessadas em vagas para o ano de 2.002. Foram cadastrados 16.796, sendo que 980 têm cadastro duplicado, ou seja, a mesma criança está inscrita em uma ou mais Unidade Educacional. Nestes casos ao realizar a matrícula a família optou por uma única creche ou pré-escola.

Considerando estes dados, temos 15.816 crianças precisando de vagas. Como ofereceremos 10.758 novas matrículas, nossa demanda será de 5.058 novas vagas, de acordo com o último cadastro.

Estamos desenvolvendo ações que visam ampliar significativamente o atendimento de Educação Infantil em nosso Município:

1. A criação e reorganização de espaços já existentes nas unidades, para atendimento às crianças de 0 a 6 anos, estaremos ampliando a nossa capacidade em 2.576 novas vagas para o início do ano de 2.002. Para viabilizar esta ampliação fez-se necessária a contratação de mais 190 monitores, assim como a implementação de professores contínuos, o que possibilita maior flexibilidade no atendimento. A capacidade está registrada em anexo a este documento.
2. A construção de 08 Unidades Educacionais para o ano de 2.002. Assim nossa meta é ampliar o atendimento para mais 2.000 crianças ainda no decorrer deste ano. As regiões contempladas para construção de Unidades Escolares são:

### CONSTRUÇÃO DE CEMEI

| REGIÃO   | BAIRROS                                                   |
|----------|-----------------------------------------------------------|
| NORTE    | - Boa Vista,<br>- Nova Aparecida/Anchieta<br>- San Martim |
| SUL      | - Jd. Icarai<br>- Região de Viracopos                     |
| SUDOESTE | - Jd. Ademar de Barros<br>- Jd. Aeronave                  |
| NOROESTE | Parque da Floresta                                        |

Entendendo melhor a reorganização<sup>1</sup>:

| <i>ANO</i>      | <i>NOVAS<br/>MATRÍCULA</i> | <i>VAGAS CRIADAS<br/>EM 2.001</i> | <i>PERÍODO<br/>INTEGRAL</i> | <i>PERÍODO<br/>PARCIAL</i> | <i>CAPACIDADE<br/>DE ATENDIMENTO</i> |
|-----------------|----------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|----------------------------|--------------------------------------|
| Início de 2.001 | 9.618                      | 170                               | 5.529                       | 19.144                     | 24.673                               |
| Início de 2.002 | 10.758                     | 1.140                             | 7.148                       | 20.101                     | 27.249                               |

3. Estamos também realizando acompanhamento sistemático do atendimento em parceria com as entidades filantrópicas, visando ampliar esse atendimento e adequá-lo a LDB. Do ano de 2001 para 2002 ampliamos esta modalidade de atendimento em 1.000 novas vagas. Para esta anos temos como objetivo criar mais 500 vagas em parcerias com essas instituições.
4. Outra frente de atuação que estamos abrindo é o estabelecimento de contatos com a iniciativa privada, para estudar projetos de parceria, onde este segmento da sociedade possa contribuir para atender esta importante demanda social

Verônica Rodrigues Viana  
CORDENADORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

---

<sup>1</sup> Esses número podem mudar de acordo com a reorganização de cada unidade.

#### **6.4 – Anexo IV**

Para curiosidade: Decoração e Material Didático das Creches da Itália.

## LOCALI PER GLI ASILI INFANTILI<sup>1</sup>

1. Un giardinetto, o almeno uno spazio all'aperto (prato, sterrato, o almeno cortile) forniti di alberi o almeno di pianticelle e di fiori.
2. Un vestibolo, per l'ingresso dei bambini (nel quale si ricevono anche i genitori).
3. Un'aula o più aule (secondo il numero dei bambini) esposte a mezzogiorno, a levante o ponente, bene aerate e bene illuminate.
4. Uno spogliatoio.
5. Un lavatoio ed un locale per bagni in vasca e per doccia.
6. Cessi in numero sufficiente, costruiti in modo e luogo adatto (a chiusura idraulica e situati a settentrione) ben forniti di aria e di acqua.
7. Cessi separati per le maestre.
8. Un refettorio.
9. Una cucina.
10. Una stanza per la direttrice e per le maestre, fornita dell'arredamento necessario.
11. Una stanza di direzione (per ricevere parenti e autorità; per conservarvi registri, carte, libri, materiale didattico).
12. Una stanza per il custode, ed un piccolo locale per i bambini indisposti, nel quale sarà pure conservato l'armadietto farmaceutico.

<sup>1</sup> Il Ministero della Pubblica Istruzione ha pubblicato i tipi di edifici per gli asili infantili, che saranno inviati ai Comuni od Enti che ne facciano richiesta. In ogni modo si raccomanda che ogni asilo abbia possibilmente i locali segnati nel presente elenco.

## ARREDAMENTO

### Nell'aula:

1. Crocifisso.
2. Ritratto del Re.
3. Tavolo e sedia per la maestra.
4. Banchi per gli alunni (preferibili i banchetti a due posti, o i tavolini e le seggiole indipendenti, uno per ogni alunno, che però nell'aula si dispongono a due a due, occupati rispettivamente da un bambino o da una bambina).
5. Lavagna quadrata con pedana.
6. Armadio per riporvi materiale didattico ed altro.
7. Attaccapanni per la maestra.
8. Calamaio per la maestra.
9. Pianta ornamentali in vasi.
10. Quadro contenente le norme per prevenire la diffusione delle malattie infettive nella scuola.

Nello spogliatoio (che dovrà essere in luogo attiguo all'aula):

1. Attaccapanni per i bambini (uno per ogni bambino; dove i bambini portano il canestro per la colazione, sarà bene che sopra all'attaccapanni ci sia, per ciascun bambino, un'assicella piana, per collocarvi il canestro).
2. Alcune sedioline (sulle quali i bambini possano sedersi per levarsi e rimettersi scarpe e calze).
3. Grembiale uniforme.
4. Zoccoli o scarpe e calze di ricambio.

1. Bacini per la lavanda della faccia, del collo, delle mani, ecc.
2. Catinelle per la lavanda dei piedi.
3. Asciugamani (ogni bambino deve avere due asciugamani di qualità differenti, uno per la faccia e l'altro per i piedi).
4. Spugna, sapone, ecc.
5. Vasche per il bagno.
6. Doccia (da usarsi soltanto con la prescrizione del medico, in locale adatto e riservato).

### Nel refettorio:

1. Tavole e panche, adatte per l'altezza alla statura dei bambini, ed in numero sufficiente.
2. Scodelle, piatti, cucchiari e forchette, in numero sufficiente.
3. Tovaglioli (due per ciascun bambino).
4. Bicchieri (uno per ciascun bambino).
5. Bottiglie per l'acqua (una almeno per ogni quattro bambini).

### AVVERTENZE

L'asilo deve essere fornito di acqua potabile, e possibilmente di *fontanelle a zampillo*, alle quali i bambini possano bere, senza accostar la bocca al rubinetto. Quando lo zampillo non sia possibile, ogni bambino dovrà essere fornito di un bicchiere per suo esclusivo uso.

Ai bambini nell'asilo non si deve somministrare vino, ed è bene consigliare le famiglie di seguire questo uso anche in casa.

Negli Istituti, nei quali si segue la buona usanza di somministrare l'olio di merluzzo, occorre un cucchiaino speciale per ogni bambino.

I grembiati, le scarpe, le calze — possibilmente anche una blusa — gli asciugamani, i tovaglioli, ecc., per i bambini non poveri, saranno forniti dalle rispettive famiglie.

Ogni asilo dev'essere inoltre fornito di un piccolo armadio farmaceutico per la cura di piccoli mali.

#### MATERIALE DIDATTICO

1. Antropometro.
2. Spirometro o pneumodinamometro.
3. Dinamometro.
4. Bilancia a bascule.
5. Tavola ottometrica dello Snellen (o altra analoga) per misurare l'acutezza visiva<sup>1</sup>.
6. Cassetta del Delluz (od altra analoga) per l'educazione dei sensi.
7. Locale e strumenti adatti per allevamento di animali da cortile, di conigli, di bachi da seta (e in ogni caso, quando non sia possibile l'allevamento dei detti animali) gabbiette con uno o più uccellini.
8. Attrezzi di giardinaggio (carriole, pale, ecc.).
9. Attrezzi da giuoco.
10. Doni froebeliani.
11. Lavagnette per i bambini.
12. Piccola raccolta di oggetti naturali (fatta specialmente in giardino o durante le passeggiate) e di oggetti

<sup>1</sup> I primi cinque oggetti segnati nell'elenco servono per le ricerche e note somatiche richieste dalla carta biografica.

artificiali, da servire per esercizi di ordine, di osservazione, di conversazione, ecc.

13. Tavole murali rappresentanti animali e piante, oppure scene della natura e della vita domestica e sociale.

14. Materiale di consumo, in quantità sufficiente, per i lavori dei bambini (carta, steccoline, creta, ecc.).

### RELAZIONE DELLA COMMISSIONE

PER LA ELABORAZIONE DEI PROGRAMMI  
PER GLI ASILI INFANTILI E I GIARDINI D'INFANZIA  
(1914)

Non fu mai pubblicata in Italia alcuna norma ufficiale per l'ordinamento pedagogico degli istituti infantili di educazione.

Questa grave lacuna fu uno dei principali motivi che indusse V. E. a nominare la nostra Commissione, tanto più che da molto tempo ed in molte occasioni, il Governo, per bocca del Ministero della pubblica istruzione, ha promesso di provvedere a questo bisogno.

Basterà citare l'art. 337 del vigente regolamento per la istruzione elementare, approvato col R. D. 6 Febbraio 1908, n. 150, e rammentare che esso non è se non la riproduzione dell'art. 218 del Regolamento 9 Ottobre 1895, per vedere che, pur nella coscienza del Ministero nostro, è vivo da molti anni il pensiero che occorre dare norme precise per l'ordinamento dei detti istituti.

Il citato articolo è del seguente tenore:

