

QUANDO A FORMA É CONTEÚDO: AMBIENTES DE APRENDIZAGEM PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA EM BELO HORIZONTE

WHEN FORM IS CONTENT: LEARNING ENVIRONMENTS FOR EARLY CHILDHOOD IN BELO HORIZONTE

CUANDO LA FORMA ESTÁ CONTENIDA: ENTORNOS DE APRENDIZAJE TEMPRANO EN BELO HORIZONTE

Daniel Santos Braga¹

Bréscia França Nonato²

Código DOI

Resumo

Este artigo analisa os ambientes de aprendizagem de instituições de Educação Infantil como parte constitutiva e inerente ao trabalho pedagógico com a primeira infância. O objeto de investigação são as creches e pré-escolas públicas e conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte (MG). O referente analítico compreende que espaços físicos, internos e externos, e os materiais adequados para as especificidades da primeira infância não somente fazem parte de seu direito à educação, como são determinantes para a oferta escolar de qualidade, a qual seja garantidora de oportunidades de aprendizagens previstas em base nacional curricular. A avaliação dos ambientes de aprendizagem foi realizada a partir de dados secundários, derivados de pesquisa que fez observação direta de 400 turmas de crianças com idades entre 2 e 5 anos. Identificou-se que, se, por um lado, a maior parte das instituições são adequadas ao preconizado na legislação; por outro, observou-se que há um grupo de crianças que tem seus direitos limitados, visto que as oportunidades são ofertadas de forma desigual.

Palavras-chave: Educação infantil. Infraestrutura de escolas. Ambientes de aprendizagens. Parceria público-privada. Escolas conveniadas.

Abstract

This article analyzes the learning environments of Early Childhood Education institutions as a constitutive part of pedagogical work with young children. The object of investigation is public and contracted daycares and preschools affiliated with the Belo Horizonte municipal government (MG/Brazil). The analytical framework understands that physical spaces, both indoors and outdoors, and materials suitable for the specific needs of early childhood not only constitute their right to education but also play a crucial role in providing quality education and ensuring opportunities for learning as outlined in the national curriculum. The evaluation of learning environments was carried out through direct observation of 400 classes for

¹ Universidade do Estado de Minas Gerais, Ibirité, Brasil. Email: daniel.braga@uemg.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5075-4570>

² Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. Email: nonato.brescia@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6779-8278>

children aged 2 to 5 years. It was identified that, on one hand, most institutions comply with the legislation's guidelines; on the other hand, it was observed that there is a group of children whose rights are limited, as opportunities are unequally offered.

Keywords: *Early childhood education. School infrastructure. Learning environments. Public-private partnership.*

Resumen

Este artículo analiza los entornos de aprendizaje de las instituciones de educación infantil como parte constitutiva del trabajo pedagógico. El propósito se refiere a guarderías y jardines de infantes públicos y contratados afiliados a la administración municipal de Belo Horizonte (MG / Brasil). Los espacios físicos, tanto interiores como exteriores, y los materiales adaptados a las necesidades específicas de la primera infancia no solo son su derecho a la educación, sino que también desempeñan un papel crucial para proporcionar una educación de calidad y garantizar oportunidades de aprendizaje. La investigación se llevó a cabo mediante la observación directa de 400 aulas para niños de 2 a 5 años. Se encontró que, por un lado, la mayoría de las instituciones cumplen con los lineamientos de la legislación; Por otro lado, se ha observado que hay un grupo de niños cuyos derechos son limitados, ya que las oportunidades se ofrecen de manera desigual.

Palabras clave: *Educación de la primera infancia. Infraestructura escolar. Entornos de aprendizaje. Asociación público-privada.*

Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 1996), atende crianças de 0 a 5 anos de idade em dois segmentos: as creches e as pré-escolas, estas de matrícula obrigatória para crianças de 4 e 5 anos (Brasil, 2010). Presente no texto constitucional, desde a sua versão original (Brasil, 1988a, art. 208, inciso IV), o atendimento escolar de crianças na primeira infância foi, aos poucos, sendo normatizado até a sua atual configuração, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 2013). Se historicamente a Educação Infantil esteve ligada à saúde (Freire; Leony, 2011) e à assistência social (Paschoal; Machado, 2009), atualmente ela está consolidada como um direito público subjetivo da criança (Cury, 2008).

Sendo assim, a garantia desse direito deve levar em conta as especificidades da infância enquanto fase da vida, tendo em vista que as crianças são tanto sujeitos em processo de desenvolvimento (Brasil, 1990) quanto plenos em suas singularidades (Corsaro, 2011). Dessa forma, o dever do Estado para com o atendimento educacional da primeira infância se cumpre, uma vez que um conjunto de critérios

nacionalmente definidos são observados (Brasil, 1996, art. 8º, § 1º). Dito de outro modo, não basta ter acesso a vagas em creches e pré-escolas, mas ele deve ser realizado segundo padrões de qualidade, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 1996, art. 4º, inciso IX), sejam eles pedagógicos, curriculares, de recursos humanos e de recursos materiais.

Esses princípios são também pré-requisitos para a autorização de funcionamento de instituições de educação da iniciativa privada (Brasil, 1996, art. 7º, incisos I e II), incluindo as escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que recebam recursos públicos na forma de convênios. Ou seja, é parte do dever do Estado para com a educação escolar, o estabelecimento de políticas de promoção, avaliação e controle de qualidade de instituições de ensino quanto aos aspectos que operacionalizam sua efetivação.

Nas últimas décadas, a ação pública tem se manifestado por meio dos Planos Nacionais de Educação (PNE), que propuseram metas e estratégias para a educação no país, de maneira geral, e para a Educação Infantil, de maneira específica. No que se refere ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos, o primeiro PNE, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001), definiu como meta, dentre outras, ampliar a oferta de vagas e elaborar definições de padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições públicas e privadas, somente autorizando a construção e o funcionamento daquelas que atendessem a esses pré-requisitos (Brasil, 2001). O segundo PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), ampliou as metas de acesso e praticamente repetiu o objetivo do PNE anterior (Brasil, 2001), ao propor a elaboração de parâmetros de qualidade dos serviços educacionais a serem utilizados como referência para a infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes (Brasil, 2014).

Em síntese, a legislação brasileira considera que a adequação e a qualidade dos ambientes de aprendizagem das escolas são parte inerente do direito à educação. No caso da Educação Infantil, isso é ainda mais verdade, tendo em vista que as Diretrizes Curriculares Nacionais da etapa (Brasil, 2010)³, ao estabelecerem, para as redes públicas e para a iniciativa privada, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar – e as brincadeiras e as interações como eixos estruturantes do trabalho pedagógico – determinam que os ambientes nos quais ocorrem as relações de ensino e aprendizagem devem ter intencionalidade

³ Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

pedagógica na sua organização e planejamento (Amorim; Dias, 2013; Silva; Lidoio, 2021). Em outras palavras, para a Educação Infantil, a forma é também conteúdo.

Diante do exposto, este trabalho objetivou analisar os ambientes de aprendizagem de instituições de Educação Infantil como parte constitutiva e inerente ao trabalho pedagógico com a primeira infância. Partiu-se do pressuposto de que a avaliação da qualidade, pelos sistemas dos serviços educacionais ofertados, deve ser condicionante para a manutenção da oferta de serviços públicos, seja diretamente ou na forma de convênios, tendo em vista o controle social da destinação dos recursos públicos vinculados à educação. A pergunta que se quis responder foi: os ambientes de aprendizagem das instituições da rede pública e das instituições conveniadas de Educação Infantil são adequados, tendo em vista os parâmetros de qualidade previstos em legislação? A hipótese que subjaz a investigação é que, nos últimos anos, as definições de padrões mínimos de insumos, dentre os quais, os espaços físicos, os equipamentos e os materiais advindos com a institucionalização da Educação Infantil, como parte da Educação Básica brasileira e nas normas infralegais que se seguiram a ela, induziram uma maior preocupação com a questão da infraestrutura das unidades escolares, repercutindo em melhoria dos ambientes destinados à utilização das crianças.

Para responder à pergunta proposta e para a verificação da hipótese, foram utilizados dados secundários, coletados em pesquisa de campo, em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), em Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), que atendiam Educação Infantil, e em escolas privadas, conveniadas com o poder público municipal (Rede parceira ou Rede conveniada) de todas as regiões administrativas de Belo Horizonte (Minas Gerais), escolas essas escolhidas aleatoriamente, de forma randomizada. A pesquisa foi realizada no âmbito do Estudo Nacional de Avaliação da Qualidade da Educação Infantil⁴, fruto de uma parceria entre a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Itaú Social e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (LEPES). Tal pesquisa teve como objetivo trazer um panorama da qualidade da Educação Infantil brasileira, com uso do instrumento MELE (*Measure of Early Learning Environments*), em tradução livre, Avaliação de Ambientes de Educação Infantil. O MELE é aplicado por meio de observações das práticas pedagógicas, das interações e da estrutura física da

⁴ Para mais informações sobre os procedimentos metodológicos, conferir em <http://lepes.fearp.usp.br/estudo-nacional-de-avaliacao-da-qualidade-da-educacao-infantil/>

instituição, envolvendo os diferentes agentes da comunidade educacional: crianças, professores(as), gestores(as) e familiares.

Belo Horizonte foi uma das doze cidades participantes e foi escolhida em razão de o município ter passado por relevante experiência em sua Rede própria, com a constituição do Sistema Municipal de Educação, em 2003, quando foram criadas as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs)⁵, que se tornaram referência para a construção dos parâmetros nacionais de qualidade de infraestrutura da etapa (Brasil, 2006a; Silva; Braga; Vieira, 2021). Naquele mesmo ano, as creches e pré-escolas conveniadas da capital de Minas Gerais passaram a ser gerenciadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED/BH), que iniciou uma política de melhoria de sua infraestrutura (Terra, 2008), referenciada nas UMEIs. Dessa forma, se justifica a escolha deste recorte de investigação: a possibilidade de se avaliar em que medida a consolidação da legislação para a Educação Infantil, sobre espaços de aprendizagem, se refletiu na adequação da infraestrutura das instituições conveniadas que atendiam crianças de 0 a 5 anos.

O trabalho está dividido em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Inicialmente, é realizada discussão sobre a importância dos espaços e ambientes de aprendizagem como componentes curriculares da Educação Infantil. Na segunda seção, apresenta-se o cenário contextual do atendimento educacional da primeira infância em Belo Horizonte, diante dos parâmetros nacionais de infraestrutura (Brasil, 2006a) e dos indicadores de qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2009). Por fim, a terceira parte faz a análise dos dados sobre espaços de aprendizagem quanto a suas dimensões físicas, seus equipamentos e instalações das instituições, tendo em vista sua adequação aos parâmetros nacionais e municipais. Foram feitas comparações entre os tipos de instituição e sua distribuição territorial. As considerações finais retomam às reflexões desta introdução, apontando as contribuições e os limites do estudo, bem como sugestões para trabalhos posteriores.

Ambientes de aprendizagem como componente curricular da Educação Infantil

A consolidação do direito à educação na primeira infância foi acompanhada da definição nacional de normas e parâmetros para o atendimento das crianças de 0 a 5 anos. A questão da infraestrutura já estava prevista, ainda que de maneira incipiente, desde a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da

⁵ A partir de 2018, pela Lei nº 11.132, de 18 de setembro (Belo Horizonte, 2018), foi estabelecida a autonomia das UMEIs, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs.

Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), ao dispor que os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento da educação pública subsidiariam, dentre outros, a “aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino” (Brasil, 1996, art. 70, inciso II). Ainda na década de 1990, durante os preparativos para a construção dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, foi publicado, por representantes dos Conselhos de Educação de todos os estados e do Distrito Federal, com a participação de representantes da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, os “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil” (Brasil, 1998). No documento, se previa que a organização dos ambientes das instituições de Educação Infantil deveria considerar as distintas necessidades fisiológicas e pedagógicas para o desenvolvimento das crianças e de suas atividades.

Essa preocupação advinha do fato de que, historicamente, os prédios, nos quais funcionavam a Educação Infantil, não eram, de maneira geral, originalmente pensados para o atendimento de crianças na primeira infância. Lima (1989, p. 11), por exemplo, ao discorrer sobre a evolução arquitetônica das creches em São Paulo, revela que “as construções podiam se destinar tanto a crianças, a sacos de feijão ou a carros, pois são apenas áreas cobertas, com fechamento e piso”.

A questão do ambiente começou, então, a se tornar ainda mais premente quando a indissociabilidade entre o cuidar e do educar se consolidou nas “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil” (Brasil, 2010, p. 19), as DCNEIs. Tendo em vista que as interações e as brincadeiras se tornaram eixos estruturantes da etapa (Brasil, 2010, p. 25), os espaços, as instalações e os equipamentos materiais das creches e pré-escolas passaram a ser elementos centrais para a operacionalização da Educação Infantil. Afinal, as interações e as brincadeiras ocorrem em lugares que devem ser livres de riscos às crianças e, ao mesmo tempo, ricos em oportunidades para suas atividades. Em outras palavras, os ambientes da Educação Infantil, paulatinamente, deixaram de ser apenas os locais onde a etapa acontecia e passaram a fazer parte de seu currículo.

Em 2006, com vistas a atender as diretrizes do primeiro PNE, foi elaborado o documento “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” (Brasil, 2006a), parceria do Ministério da Educação com as secretarias municipais de Educação e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), envolvendo professores(as), arquitetos(as) e engenheiros(as) em

seminários regionais. O texto estabeleceu orientações, a fim de se garantir a qualidade e a infraestrutura adequada das escolas de Educação Infantil no Brasil, ressaltando a importância de uma escola inclusiva, que promovesse acessibilidade universal às crianças e pessoas com deficiência. Além disso, destacava a centralidade da criança na concepção do espaço físico das instituições, priorizando seu desenvolvimento integral, com enfoque na proposta pedagógica e sustentabilidade.

Outro importante documento que aborda a questão foram os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006b), tendo como propósito estabelecer padrões de referência de qualidade para os sistemas educacionais, visando contribuir para a implementação de políticas públicas direcionadas às crianças de 0 a 5 anos. O Ministério da Educação (MEC) publicou a primeira versão em 2006, e uma atualização em 2018, considerando mudanças na legislação e as contribuições da Base Nacional Comum Curricular; O volume 1 dos Parâmetros (Brasil, 2006b) apresenta fundamentos para a qualidade na Educação Infantil, incluindo concepção de criança e pedagogia, debates sobre qualidade, resultados de pesquisas e a perspectiva legislativa. Embora a infraestrutura da Educação Infantil seja mencionada com relevância, o foco principal está nas necessidades das crianças, seus direitos, aprendizagem e desenvolvimento. O volume 2 (Brasil, 2006c) abordou a competência dos sistemas municipais de ensino na elaboração de padrões de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil, bem como a garantia de condições adequadas de trabalho para professores e profissionais da Educação. Destaca-se a priorização dos espaços, materiais e equipamentos, em prol das crianças e de suas famílias, compreendendo que a infraestrutura abrange todos esses aspectos nas instituições.

Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), ao fundamentar a estruturação curricular em campos de experiência, demarcou que as “descobertas e apropriações compõem diversos itinerários e experiências possíveis, nos quais as formas peculiares de as crianças simbolizarem o mundo manifestam-se” (Campos; Carvalho; Baptista, 2021, p. 360). Assim, os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se devem se dar em situações e nas experiências concretas da vida cotidiana das crianças e de seus saberes, sendo o espaço de aprendizagem constituinte desses entrelaçamentos (Brasil, 2018).

Para além da legislação em vigor, a importância do ambiente tem sido tema presente em diferentes campos, como na Pedagogia, na Psicologia, na Sociologia da Infância, na Arquitetura, dentre outros

(Azevedo; Faria; Pereira, 2015). Abordagens da Psicologia do Desenvolvimento, de matriz interacionista, como em Piaget e Vigotski (Azevedo, 2012), por exemplo, apontam que é nas interações consigo mesmo, com as outras crianças, com os adultos e com o mundo que as crianças constroem conhecimentos, apropriam-se da e transformam a realidade. Sendo assim, o espaço físico deve ser pensado e projetado com um caráter pedagógico devendo, portanto, as construções escolares serem responsivas às necessidades, às expectativas e aos valores dos seus usuários (Azevedo, 2012). Em outra vertente, como nos chamados novos estudos da infância (Corsaro, 2011), nos quais as crianças são vistas não como um vir a ser prospectivo, mas como sujeitos plenos, em suas especificidades e singularidades, cujos espaços são ambientes onde elas interpretam, subvertem e/ou significam a realidade (Marques, 2017).

Estudos apontam que uma abordagem interdisciplinar da questão pode trazer ganhos para que se pense arquiteturas escolares mais adequadas para a Educação Infantil (Azevedo et al., 2007). Esses espaços devem possibilitar: a integração entre o ambiente físico e as práticas educacionais (dimensão pedagógica do espaço); uma relação entre técnicos(as) – projetistas, construtores(as), operadores(as) de políticas públicas – e usuários(as), tais como crianças, professores(as) e comunidade (dimensão socio-histórico-cultural do espaço); e a articulação entre a sustentabilidade e a diversidade (dimensão inclusiva do espaço).

A BNCC (Brasil, 2018) também compartilha dessa compreensão, ao indicar como sendo de grande importância

promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (Brasil, 2018 p.40).

Assim, ambientes de aprendizagens na Educação Infantil devem buscar favorecer um planejamento mais integrado, em que as atividades propostas se mostram mais contextualizadas às práticas sociais e articulam as diferentes linguagens, que ajudam a criança a participar mais de seu meio social, por meio da ampliação das suas possibilidades de pensar, expressarem-se e comunicarem ideias, sentimentos e conhecimentos. Isso vai de encontro às práticas descontextualizadas, repetitivas ou automatizadas. Da mesma maneira, está em contraposição a ambientes pouco estruturados, genéricos, com falta de acesso

a serviços públicos básicos, às instalações e aos equipamentos necessários para o atendimento educacional da primeira infância. Sua ausência prejudica o direito à educação, pois não garante ambiente rico em possibilidades de interação e apreensão da realidade. É sobre essas condições que se tratará na próxima seção.

Educação Infantil em Belo Horizonte

A Educação Infantil em Belo Horizonte teve origem no final da década de 1970, com a criação de creches comunitárias, filantrópicas e confessionais, mas foi durante os anos de 1980 que essas instituições experimentaram um crescimento significativo, devido ao aumento da vulnerabilidade social e a saída das mulheres para o mercado de trabalho. Essas creches, não raras vezes, operavam em condições precárias, sem estrutura adequada e sem profissionais habilitados(as), mas desempenhavam um papel crucial no suporte àquelas famílias que necessitavam de espaços para o cuidado das crianças (Belo Horizonte, 2014). No contexto das lutas sociais, dos movimentos sociais como um todo, pelo fim da ditadura militar, a demanda por serviços de Educação Infantil continuou a crescer, levando ao surgimento de movimentos sociais, como o Movimento de Luta Pró-Creches (MLPC) em Belo Horizonte, que lutava pelos direitos das crianças e representava as creches junto à Prefeitura Municipal.

Ao longo da história da cidade, novas creches foram criadas, algumas delas cofinanciadas pelo Estado, por meio de convênios com instituições religiosas e comunitárias. No entanto, as condições de atendimento, não raras vezes, eram inadequadas, especialmente quando a Educação Infantil era oferecida em escolas de Ensino Fundamental, sem as adequações necessárias, com espaços e recursos insuficientes e ausência de uma proposta pedagógica adequada às necessidades das crianças mais jovens.

Em 2007, com as lutas populares para a reconfiguração da estrutura de financiamento da educação, o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB)⁶ incluiu a Educação Infantil, que passou a induzir uma perspectiva concreta de realização de uma política voltada para a primeira infância. Em 2009, foram estabelecidas as primeiras diretrizes curriculares nacionais, seguidas pela BNCC (Brasil, 2017), na qual se estabeleceram os

⁶ O fundo anterior (Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério – FUNDEF) focalizava a política de financiamento, não incluindo em seu desenho nem a Educação Infantil, nem o Ensino Médio.

direitos de aprendizagem para a Educação Infantil e foram indicadas as oportunidades de aprendizagem que precisavam ser garantidas durante esta etapa.

No município de Belo Horizonte, mesmo que em diferentes contextos de gestão do Poder Executivo, estes marcos serviram como guias para a institucionalização da legislação educacional que compreendeu a Educação Infantil como direito. De maneira significativa, essa constância esteve atrelada aos movimentos populares, resultantes do processo de redemocratização do país, durante a década de 1990, e da implementação da gestão democrática no âmbito das escolas municipais (Terra, 2008).

Como já exposto, a mudança de compreensão da Educação Infantil, de instituição assistencial para educacional, é algo recente e, em Belo Horizonte, não foi diferente, uma vez que, até o ano de 2003, o município contava apenas com três escolas municipais de Educação Infantil e um atendimento de 3, 4 e 5 anos, em jornada parcial. Naquele ano, foi sancionada a Lei Municipal, nº 8.679, de 11 de novembro (Belo Horizonte, 2003), que criou as UMEIs e o cargo de educador(a) infantil.

A partir de 2003, a Educação Infantil, em Belo Horizonte, passou a ser ofertada por diferentes tipos de instituições: públicas, com as UMEIs; pré-escolas municipais (antigos jardins municipais); escolas de Ensino Fundamental, com turmas de Educação Infantil; e privadas, conveniadas e não conveniadas. Ao longo das duas décadas seguintes, o município ampliou o número de instituições de Educação Infantil, que passaram a ter autonomia, quando se transformaram em escolas, com as EMEIs – vide Lei nº 11.132, de 18 de setembro (Brasil, 2018)⁷. À primeira vista, a alteração da nomenclatura de Unidades de Educação Infantil para Escolas de Educação infantil pode parecer algo meramente burocrático, mas, diferentemente disto, tal lei implicou em significativa mudança na estrutura organizacional e de gestão das escolas de Educação Infantil que, antes, eram geridas pelo(a) diretor(a) da escola sede que, não raras vezes, desconhecia as especificidades e as necessidades da Educação Infantil.

No que se refere às instituições de educação públicas e conveniadas da cidade, temos a seguinte distribuição, segundo as regionais administrativas da cidade de Belo Horizonte.

⁷ A Lei estabeleceu a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs); criou o cargo comissionado de Diretor(a) de EMEI, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor(a) de EMEI e de Coordenador(a) Pedagógico(a) Geral, o cargo comissionado de Secretário(a) Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário(a) Escolar e de Assistente Administrativo(a) Educacional e deu outras providências.

Tabela 1 - Instituições de Educação da Rede própria e da Rede parceira, Belo Horizonte (2021)

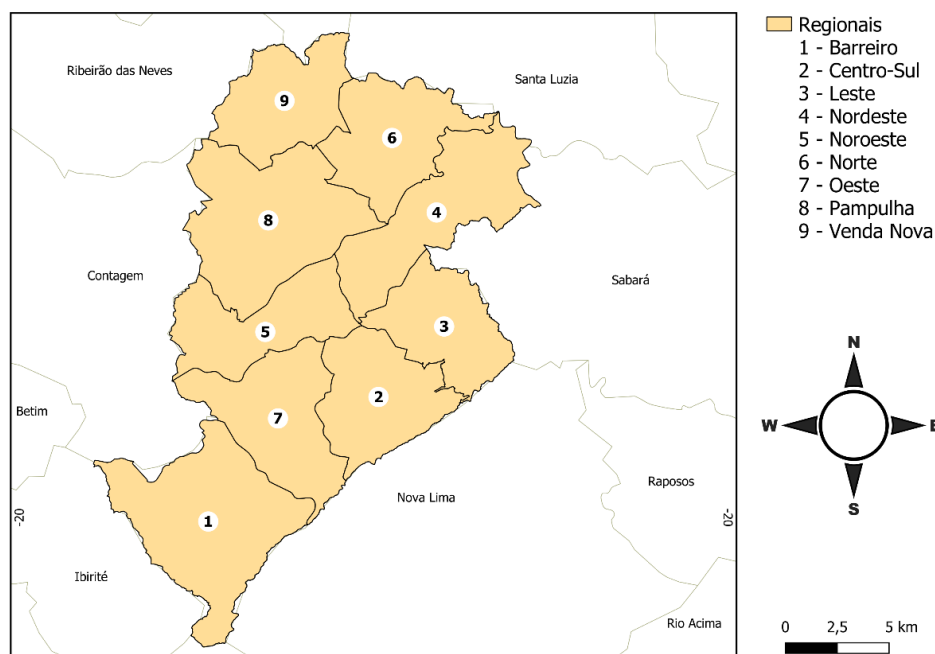
Regionais	EMEI	EMEF	Rede Parceira
Barreiro	20	29	26
Centro-Sul	11	15	25
Leste	9	14	30
Nordeste	24	27	20
Noroeste	16	16	28
Norte	20	20	19
Oeste	12	14	31
Pampulha	16	14	22
Venda Nova	17	29	15
Total	145	178	216

Fonte: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte>.

Acesso em: 13 jan. 2022.

Para fins de esclarecimento, as nove regionais do município de Belo Horizonte estão discriminadas na Figura 1.

Figura 1 – Mapa de Belo Horizonte, com destaque para as nove regionais administrativas



Fonte: elaboração dos autores (2022).

Entre 2007 e 2010, como parte das ações pedagógicas voltadas para a melhoria da qualidade do atendimento educacional, desenvolvidas na cidade de Belo Horizonte, se iniciou a construção coletiva das Proposições Curriculares para a Educação Infantil (Belo Horizonte, 2014). Segundo o texto final do documento,

O texto, construído por mais de 2.300 profissionais, teve o objetivo de registrar as construções pedagógicas realizadas nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal e da rede de Creches parceiras do município, bem como as discussões e elaborações realizadas com assessores contratados. Todo esse movimento buscou e ainda busca promover o aprimoramento das práticas pedagógicas afim de efetivar o atendimento educacional de qualidade à primeira infância (Belo Horizonte, 2014, p.12).

No documento, é explicitado que as crianças eram atendidas em dois modelos de instituição de Educação Infantil: as creches – que eram destinadas às crianças de baixa renda e cujo objetivo principal era possibilitar assistência e cuidados para as crianças, enquanto suas mães estavam trabalhando – e, para crianças de um meio mais favorecido, os Jardins de Infância e Pré-escolas – que funcionavam nas escolas formais e tinham o objetivo de socializar as crianças e prepará-las para a entrada no Ensino Fundamental, uma atividade que só alcançaria seu sentido em um tempo futuro e que não percebia a infância e a criança. Essa distinção gerou um processo de estigmatização das creches e das pré-escolas, definindo, socialmente, instituições diferentes para classes diferentes e, até o momento, são elaboradas políticas que visam romper com este processo.

Em uma Rede de Educação – constituída por instituições públicas educacionais que atendem à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental (incluindo a modalidade da Educação de Jovens e Adultos) e ao Ensino Médio (especificamente na modalidade EJA e em apenas uma instituição escolar, sediada no prédio da SMED/ BH) – que, em 2021, contava com 323 escolas próprias, sendo 145 EMEIs, 176 EMEFs, destas últimas, 84 atendiam conjuntamente algum segmento da Educação Infantil e que, além disso, congregava 216 instituições privadas conveniadas, atendendo, na Educação Infantil, o total de 79.636 crianças, sendo 53.129 na Rede própria e 26.507 na Rede parceira, o desafio da oferta com qualidade de ambientes e de oportunidades de aprendizagem equânime, para todas as crianças atendidas, se tornou ainda maior. Assim, pesquisas, como aquela que subsidia este artigo (Braga; Silva; Nonato, 2024), trazem importantes contribuições para avaliarmos as políticas que foram implementadas ao longo das últimas décadas.

Infraestrutura das instituições de Educação Infantil: adequação e qualidade dos ambientes

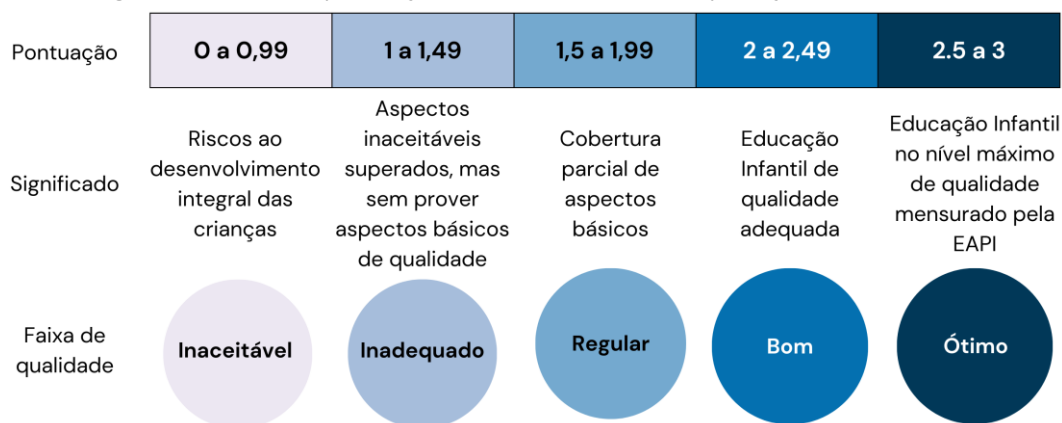
A qualidade dos ambientes de aprendizagem da Educação Infantil foi analisada a partir da Escala de Avaliação de Ambientes de Aprendizagens dedicados à Primeira Infância (EAPI). Nela, as informações estão dispostas na forma de níveis de adequação. Ou seja, há uma gradação, em consonância com fatores de risco e de proteção, para o desenvolvimento integral das crianças, o que é o mínimo requerido no atendimento ofertado na Educação Infantil e o que espelha um currículo apropriado e plenamente implementado.

Dito de outro modo, um conjunto dos itens é observado quanto a sua qualidade para o atendimento das crianças da Educação Infantil. A partir da avaliação da sua inadequação ou adequação, é atribuída, a cada item, uma pontuação 0 ou 1, respectivamente. O indicador de qualidade daquele conjunto de itens consiste na média dos escores de cada item, feita pelo seguinte cálculo, onde n é o número de itens observados por grupo.

$$\sum_{i=1}^n / n * 3 \quad (1)$$

Assim, os indicadores de adequação, para cada grupo de itens, são apresentados na forma de uma escala numérica, que varia de 0 a 3, sendo 0 a pior pontuação e 3 a melhor pontuação, para cada grupo, permitindo classificar como a situação observada poderia variar de um grau de “pior cenário” para “melhor cenário”. Para fins de padronização, as pontuações possíveis do EAPI foram organizadas em um sistema de significados, faixas de qualidade e cores, como pode ser visto no Infográfico da Figura 2:

Figura 2 – Escala de pontuação do instrumento e interpretação dos resultados



Fonte: adaptado a partir de LEPES/USP (2022).

O primeiro grupo de itens analisados dizia respeito à estrutura predial das instituições de Educação Infantil. Foram avaliados os equipamentos, as instalações e o estado de conservação dos ambientes internos e externos das unidades educacionais.

Quanto aos ambientes internos, de maneira geral, as salas, nas quais as turmas da amostra tinham suas principais atividades, contavam com uma infraestrutura bastante adequada. Seu tamanho foi considerado plenamente satisfatório para a quantidade de crianças matriculadas em 95,5% das turmas visitadas. Percentual parecido com aquele das turmas participantes do estudo que foram avaliadas como tendo a ventilação, a iluminação e o mobiliário adequados (93%, 94% e 95%, respectivamente).

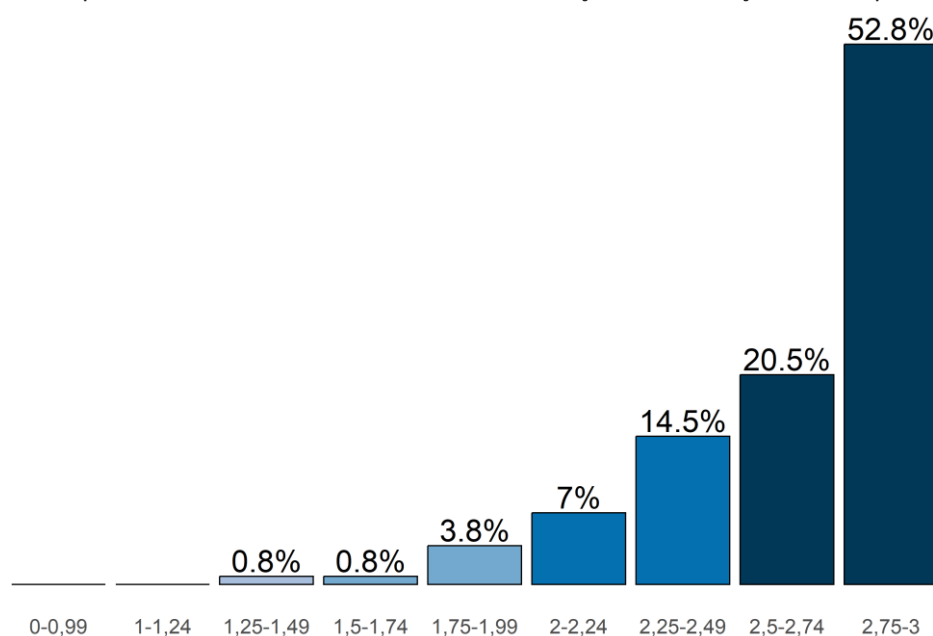
Alguns itens foram menos presentes, apesar de majoritários, em parcela expressiva das turmas. Para 79,2% delas, por exemplo, a sala referência contava com bancada para a guarda de materiais ao alcance das crianças e, em 60,5% dos casos, não havia espelho amplo na altura delas. Logo, duas em cada cinco turmas não tinham à disposição um espelho, conforme previsto nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2009) para interações e brincadeiras, atividades que podem estimular a criança a reconhecer seu reflexo, construir uma autoimagem e relacionar o vocabulário que nomeia cada parte do corpo com o respectivo lugar a que ele se refere (Zambelle; Metzner, 2018). Da mesma forma, em 43% das turmas, não havia janelas na altura das crianças ou paredes baixas, de forma que elas conseguissem olhar para fora da sala e observassem o ambiente externo, de maneira segura. Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura do MEC (Brasil, 2006a) consideram esse elemento importante, pois permite às crianças estabelecerem a integração e a visualização do ambiente externo, além de propiciar conceitos topológicos (dentro/fora, longe/perto etc.).

Dois outros espaços, nos ambientes internos das instituições, foram observados: os sanitários e as áreas de leitura. Por um lado, os banheiros foram considerados adequados em sua maioria. Os observadores avaliaram que, para apenas oito turmas (2% do total), os sanitários não eram adequados ao tamanho das crianças. Quanto aos espaços de leitura (bibliotecas, salas de leitura ou mesmo cantinhos de leitura na sala referência), eles não foram identificados, em uma a cada três instituições visitadas (30,2% do total). Além disso, em um quarto das turmas visitadas, aproximadamente (23,5%), não havia nenhum livro presente na sala referência.

Quanto ao estado de conservação, a maioria das turmas apresentava boas condições. Porém, a pesquisa identificou: cadeiras quebradas, em seis ocasiões; portas ou janelas avariadas, em sete delas; goteiras no telhado, infiltração ou buracos no teto, em 22 das 400 observações.

O indicador de adequação e qualidade dos ambientes internos das instituições de Educação Infantil de Belo Horizonte foi pontuado em 2,58, sendo, portanto, classificado na faixa “Ótimo” da escala EAPI. O gráfico abaixo aponta o percentual de turmas classificadas em cada uma das faixas.

Figura 3 – Indicador de qualidade dos ambientes internos de instituições de Educação Infantil por faixa na escala EAPI

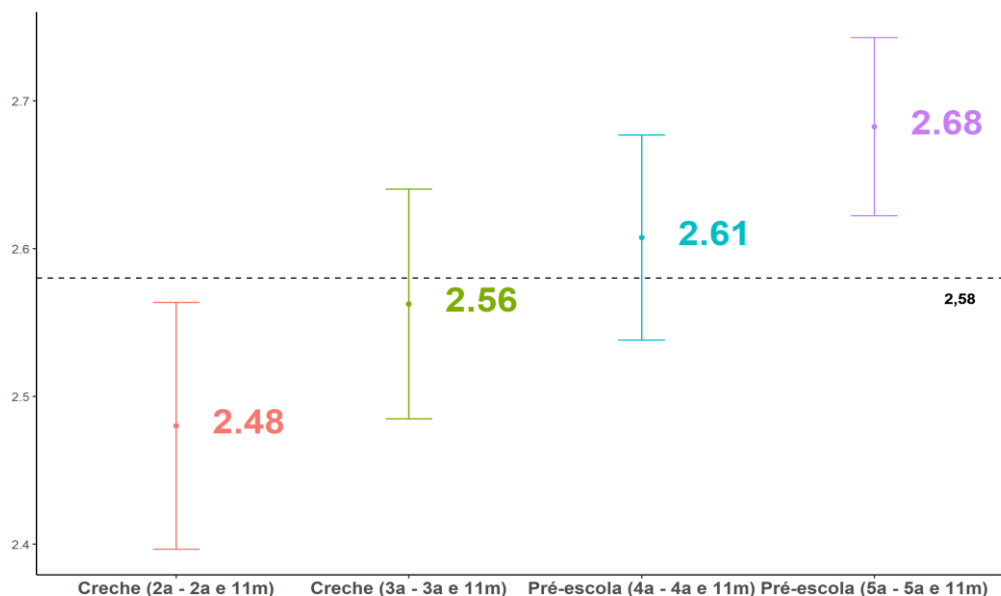


Fonte: Elaboração a partir de dados da pesquisa.

Nele se vê que, embora a maioria das turmas tenha um indicador de adequação de seus ambientes internos satisfatório, nota-se que algumas turmas ainda estão aquém do que se espera de um ambiente de aprendizagem de qualidade e livre de riscos para as crianças.

Quando o indicador é desagregado por segmento, é possível perceber que o escore torna-se melhor, na medida em que a idade das crianças atendidas aumenta. Essa situação pode ser, em parte, explicada por um legado histórico das creches, como espaço da assistência social, desvinculada da ideia dos direitos de aprendizagem

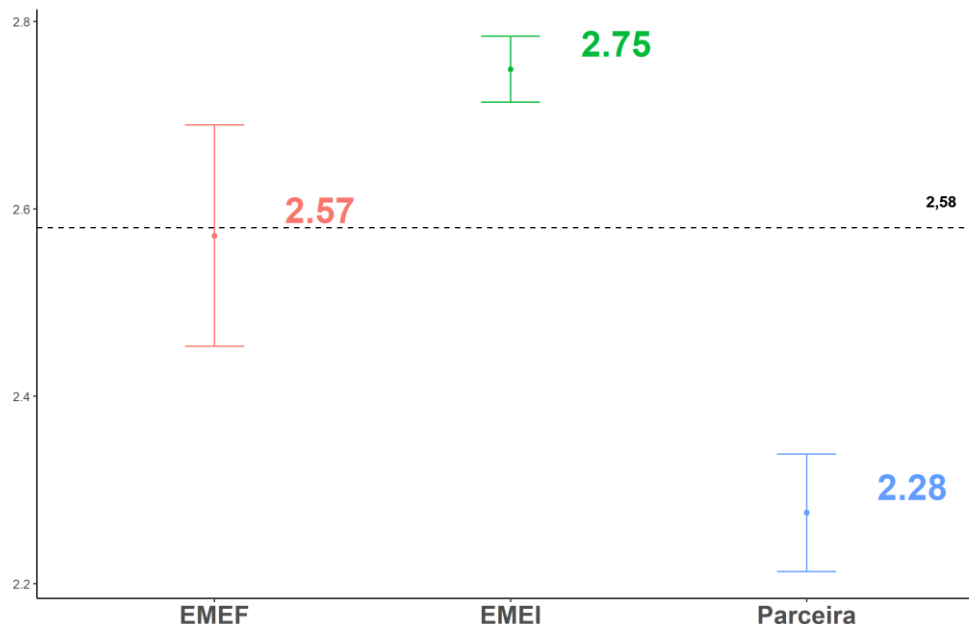
Figura 4 – Indicador de qualidade dos ambientes internos de instituições de Educação Infantil por idade de atendimento das crianças



Fonte: Elaboração a partir de dados da pesquisa.

O gráfico da Figura 5 aponta as diferenças do indicador em relação ao tipo de instituição. As EMEIs apresentaram melhor adequação que as EMEFs. Isso pode estar relacionado à recente fase de reorganização da Rede própria de Belo Horizonte, em que as escolas, que atendiam exclusivamente o Ensino Fundamental e passaram a receber as crianças da Educação Infantil, ainda não se estruturaram totalmente, de modo particular, no que se refere às especificidades das crianças bem pequenas e pequenas. Assim como para os ambientes internos, a maior parte dos itens relacionados aos ambientes externos também foi bem avaliada para as turmas da amostra. As áreas externas, em que as crianças podiam realizar movimentos amplos, também estavam significativamente disseminadas pela Rede de Belo Horizonte, estando presentes em 94,2% dos casos, sendo que, em 85,5% do total, também havia elementos da natureza (áreas verdes, hortas e outros), nos quais poderiam ocorrer atividades. Em apenas 8,2% não havia bebedouro com água filtrada, na altura das crianças, nas áreas externas nas quais as atividades ocorriam.

Figura 5 – Indicador de qualidade dos ambientes internos de instituições de Educação Infantil por faixa na escala EAPI



Fonte: Elaboração a partir de dados da pesquisa.

Embora os ambientes externos abertos sejam muito importantes, pois, como preconizam os Indicadores de Qualidade do MEC (Brasil, 2010), permitem, dentre outras coisas, o contato com a natureza e há a necessidade de as crianças correrem, pularem, jogarem bola e brincarem com areia e água, também é importante que existam áreas externas cobertas. Isso decorre da necessidade de áreas que possam oferecer a oportunidade de utilização em dias chuvosos ou muito quentes, como também a flexibilidade de uso para atividades diferenciadas. No entanto, esse tipo de espaço para atividades das crianças não estava presente em cerca de uma em cada quatro instituições visitadas (28% do total de observações).

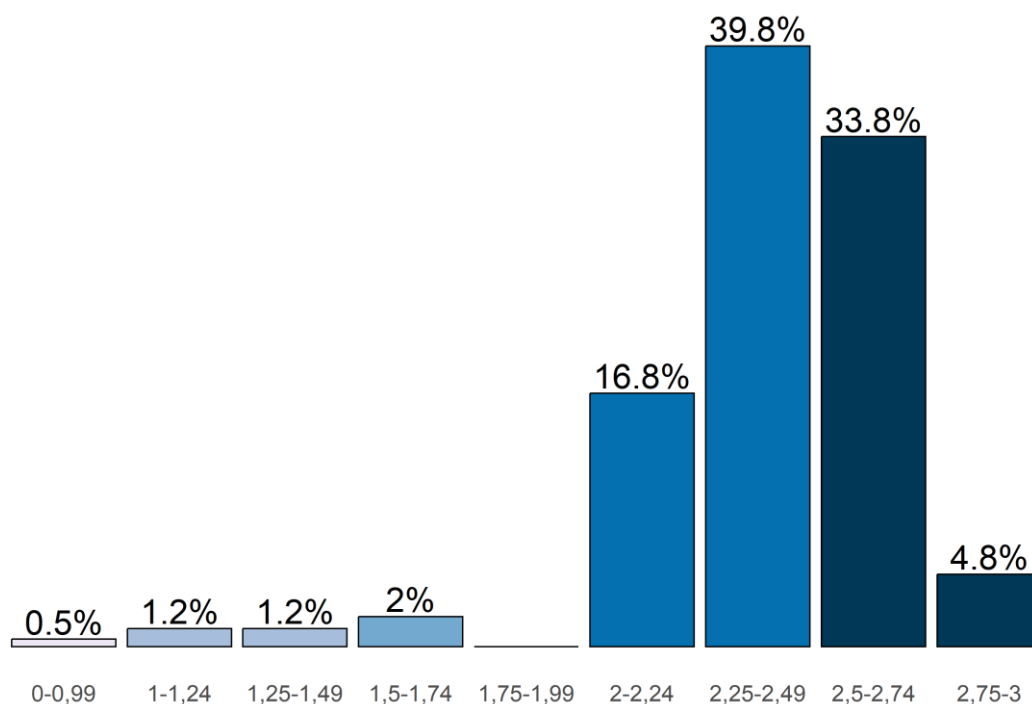
Parques infantis, com brinquedos de plástico ou madeira, estavam presentes em 96,2% das escolas, sendo a maioria deles avaliada como em bom estado de conservação e livre de riscos para as crianças (93,5% do total). Por outro lado, foram poucas as escolas com área com areia, item previsto nos Indicadores de Qualidade do MEC (Brasil, 2009).

Foram avaliadas duas situações que poderiam impor barreiras para as atividades das crianças nas áreas externas, além de também oferecerem riscos a elas. Uma em cada cinco instituições tinha, no dia da visita, objetos empacotados ou mal armazenados, os quais estavam postos em espaços nos quais as

crianças realizavam atividades ou tinham acesso livre. Espaços em mau estado de conservação, tais como pintura das paredes, metais etc., foram localizados em 10,8% das visitas.

O indicador sintético, construído para representar os ambientes externos, atingiu pontuação 2,37, portanto, inferior ao registrado para ambientes internos. Na escala EAPI, foi classificado na faixa de qualidade "Bom". Também é possível verificar que mais turmas foram classificadas nos níveis "Inadequado", inclusive com duas turmas na faixa "Inaceitável".

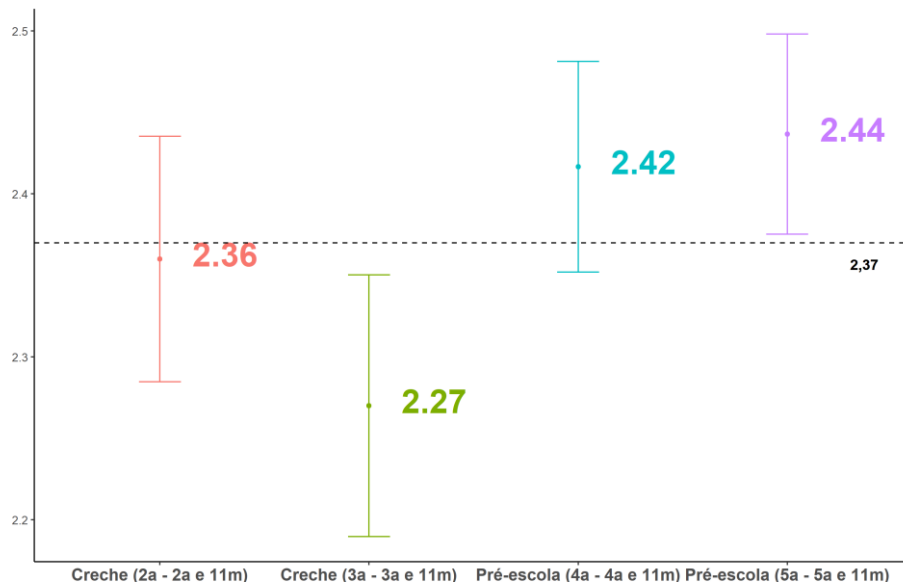
Figura 6 – Indicador de qualidade dos ambientes externos de instituições de Educação Infantil por faixa na escala EAPI



Fonte: Elaboração a partir de dados da pesquisa.

Em relação aos segmentos, os ambientes externos variam em relação ao perfil dos ambientes internos acima apresentados. Neste caso, as crianças do último ano das creches tiveram as menores oportunidades em relação aos espaços externos nas instituições.

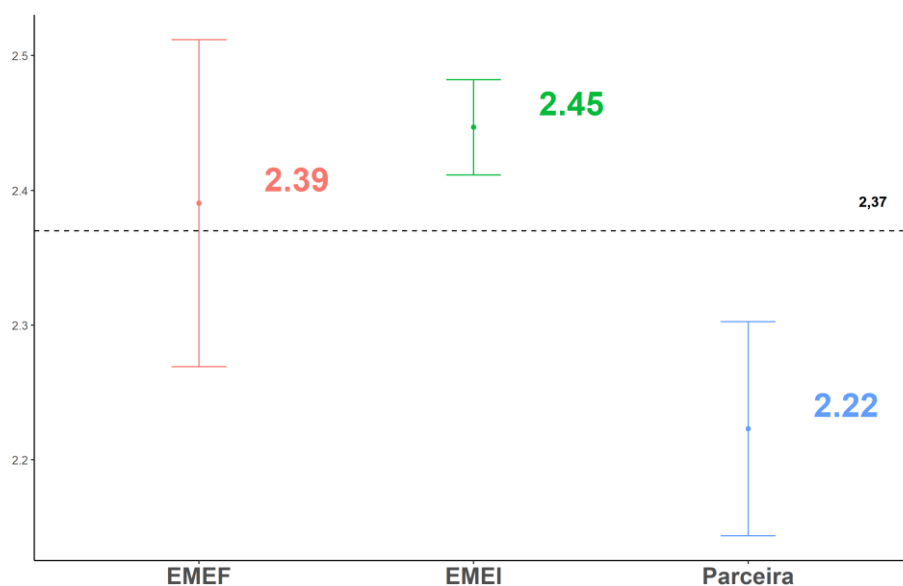
Figura 7 – Indicador de qualidade dos ambientes internos de instituições de Educação Infantil por faixa na escala EAPI



Fonte: Elaboração a partir de dados da pesquisa.

As creches parceiras apresentaram, também, para os ambientes externos, o pior indicador de qualidade. Para esse grupo de itens, não é possível verificar significância estatística entre os escores das EMEIs e das EMEFs ($p > 0,05$).

Figura 8 – Indicador de qualidade dos ambientes internos de instituições de Educação Infantil por faixa na escala EAPI



Fonte: elaboração a partir de dados da pesquisa.

O terceiro grupo de itens avaliou a presença e a utilização de diferentes materiais nas práticas cotidianas das crianças. Foram aferidos utensílios usados para desenho e escrita, tais como lápis e giz de cera, livros de história, acessórios para faz de conta (fantasias, chapéus, adereços), jogos e brinquedos. Também foi avaliada a diversidade de representações de gênero e étnico-raciais dos materiais, bem como seu estado de conservação. Compreende-se que o espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, "brincável", explorável, transformável e acessível para todos(as). Conforme preconizam os Indicadores de Qualidade,

Para propor atividades interessantes e diversificadas às crianças, as professoras precisam ter à disposição materiais, brinquedos e livros infantis em quantidade suficiente. É preciso atentar não só para a existência desses materiais na instituição, mas principalmente para o fato de eles estarem acessíveis às crianças e seu uso previsto nas atividades diárias. Além disso, a forma de apresentá-los às crianças, como são guardados e conservados, se podem ser substituídos quando danificados, são aspectos relevantes para demonstrar a qualidade do trabalho de cuidar e educar desenvolvido na instituição (Brasil, 2009, p. 50).

Em 382 visitas, 95,5% do total, foram identificados, pelo menos, cinco tipos diversificados de utensílios para escrita e artes (lápis, canetas, papel, giz de cera, canetas hidrográficas, giz, tintas, corantes, argila, tesouras, fita adesiva, cola, adesivos, varetas, palitos de picolé, materiais naturais, dentre outros). Riscadores, como giz de cera e canetas grossas, também estavam presentes na maioria das turmas, mas em menor número de turmas: em uma a cada quatro turmas (25,2%) não foram observados tais itens.

Em um percentual expressivo de turmas, não havia nenhum livro de história na sala (24%). Materiais para pesquisa e outras atividades, como livros de gêneros diversificados, textos informativos, textos de divulgação científica, revistas ou jornais., por exemplo, foram ainda menos encontrados: somente em 88 das 400.

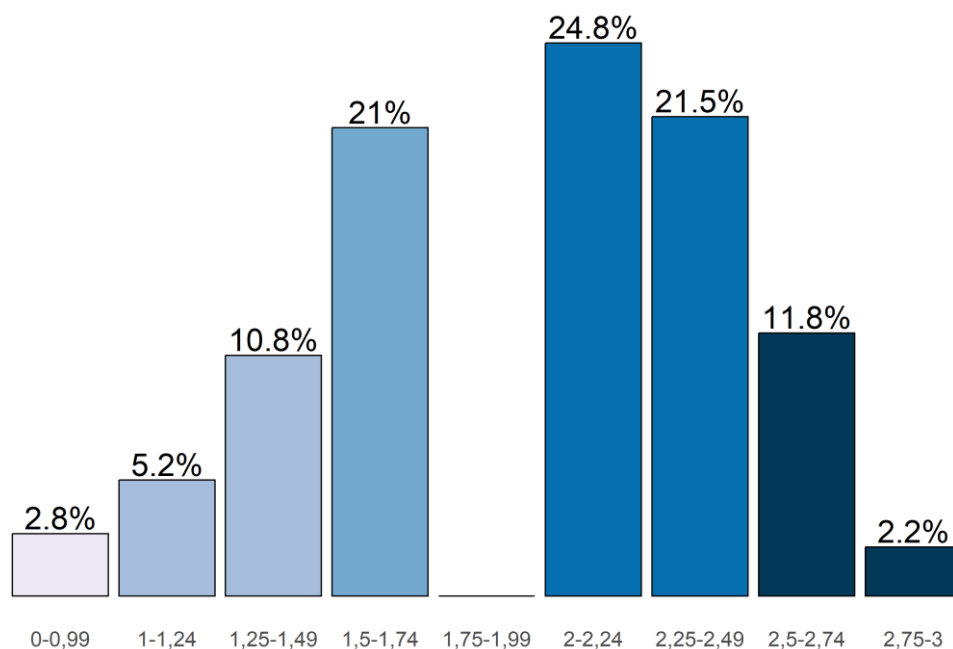
Cerca de uma em cada três turmas (35,5% do total) não tinha disponíveis adornos e adereços para brincadeiras de faz de conta. Em 10% das turmas visitadas durante a pesquisa, não foi possível divisar a presença de quebra-cabeças, blocos de madeira ou de plástico, peças de montar, jogos de tabuleiro.

Recursos não estruturados, isto é, aqueles que se referem a materiais que não têm, a priori, um significado definido e que, a partir deles, a criança tem uma margem maior de atividade, não foram observados em 61,5% das turmas. Da mesma maneira, em 302 turmas (75,5%), os observadores não

identificaram a presença de repertório artístico-cultural e científico de diferentes origens étnico-raciais (livros de literatura, filmes, fotografias, pintura, desenho, culinária, música etc.), provenientes de povos negros, indígenas e migrantes.

O indicador de adequação e qualidade dos materiais foi calculado em 1,94, sendo classificado na escala EAPI como “Regular”. As turmas ficaram assim distribuídas nas faixas:

Figura 9 – Indicador de qualidade dos materiais de instituições de Educação Infantil por faixa na escala EAPI

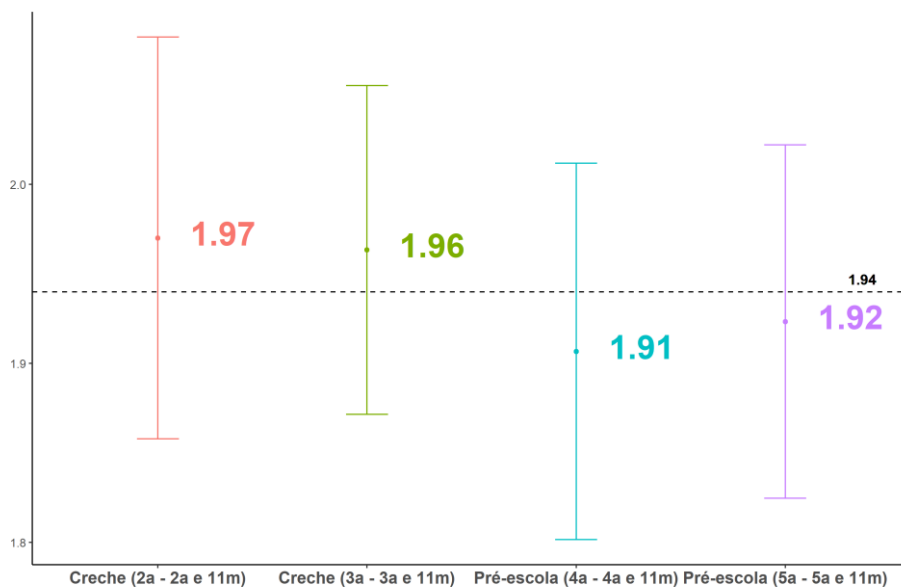


Fonte: Elaboração a partir de dados da pesquisa.

Foi para os materiais que se verificou maior nível de inadequação entre as instituições de Educação Infantil de Belo Horizonte, com percentual significativo de unidades educacionais figurando nas faixas “Inaceitável” e “Inadequado”.

O cotejamento por segmento apresentou perfil inverso daquele do grupo “Ambientes internos”. Para os materiais, à medida que a idade de atendimento progrediu, o indicador apresentou pior resultado. Uma possível explicação está relacionada a um entendimento de que as crianças devem, aos poucos, se escolarizarem. Por isso, a ausência de alguns dos elementos mais característicos da infância. Nos dizeres de Régine Sirota, há uma progressiva mudança do ofício de criança para o ofício de aluno (Sirota, 2001).

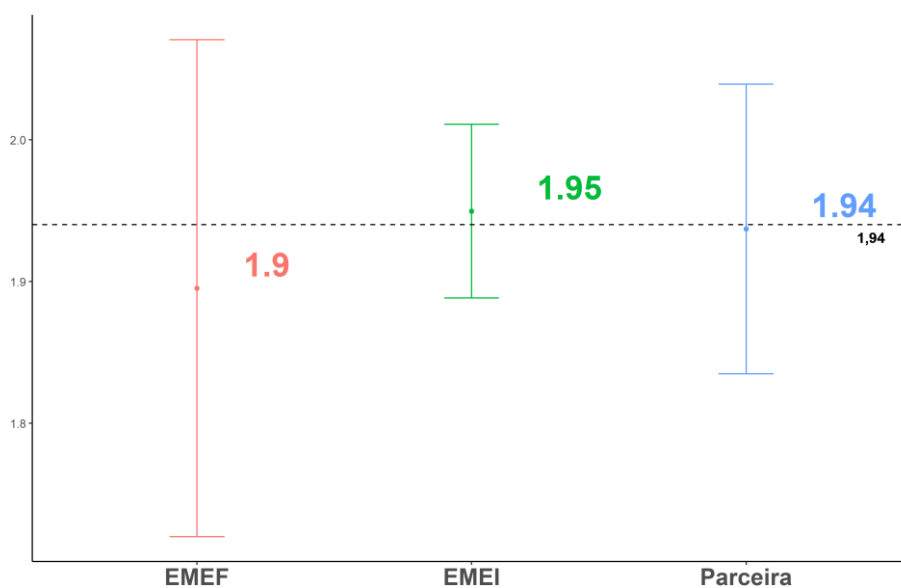
Figura 10 – Indicador de qualidade dos materiais de instituições de Educação Infantil por idade de atendimento das crianças



Fonte: Elaboração a partir de dados da pesquisa.

Praticamente não há diferença nos escores quanto ao tipo de instituição, ficando as EMEIs, EMEFs e instituições parceiras praticamente no mesmo patamar quanto ao indicador de qualidade dos materiais.

Figura 11 – Indicador de qualidade dos materiais de instituições de Educação Infantil por tipo de instituição



Fonte: Elaboração a partir de dados da pesquisa.

Apesar disso, o intervalo de confiança do escore para as EMEF pode representar uma tendência a uma maior desigualdade interna nesse tipo de instituição. Ou seja, estar em espaços majoritariamente ocupados por crianças de maior idade pode fazer com que as crianças da Educação Infantil atendidas tenham qualidade da materialidade menos adequada.

Considerações Finais

Neste artigo, buscou-se analisar os ambientes de aprendizagem de instituições de Educação Infantil como parte constitutiva e inerente ao trabalho pedagógico com a primeira infância no Município de Belo Horizonte. Como já exposto, trata-se de uma cidade em que a participação popular foi definidora para o avanço do atendimento em escolas públicas destinadas à primeira infância. No entanto, ainda há inúmeros desafios para a consolidação, de forma equânime, do que é preconizado na BNCC (Brasil, 2018), nas diretrizes curriculares (Brasil, 2010) e nas proposições curriculares (Belo Horizonte, 2014), estas últimas do município, voltadas para a Educação Infantil.

Como buscou-se evidenciar, a história da Educação Infantil, no município de Belo Horizonte, está contida na história de luta por educação, que engajou muitos movimentos populares no período de redemocratização do país, pós ditadura militar. Dos anos de 1980 até a atualidade, houve muitos avanços e o principal deles foi a transição da Educação Infantil do campo da assistência social para sua consolidação como parte essencial da Educação Básica.

A compreensão da Educação Infantil como direito, que envolve cuidado, processos de socialização e aprendizagens específicas, ainda está em processo e evidências coletadas no âmbito da pesquisa que subsidia este texto mostram que ainda temos um caminho desafiador pela frente.

Dos três grupos de indicadores referentes à qualidade das oportunidades, os quais foram discutidos neste texto, a saber, a estrutura predial, os ambientes externos e a presença e a utilização de diferentes materiais nas práticas cotidiana das crianças, é neste último que parece se concentrar os maiores desafios e haver a necessidade de mudança estrutural. Faz-se necessário o acompanhamento da implementação da política do município, já que parece, como já dito, haver uma cultura de que a progressão no processo de escolarização deva ser sinônimo de menor ludicidade e diminuição dos processos criativos da criança, indução que não foi verificada nos documentos legais e que, inclusive, é

reprovada por eles. Tal afirmação pôde ser evidenciada na visualização dos materiais para o livre brincar no contexto educativo. Além disso, chama a atenção a ausência dos livros paradidáticos que certamente chegam às instituições por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e das aquisições do próprio município.

Em um contexto em que a escola tem se tornado cada vez mais um dos poucos espaços de proteção, de cuidado e de aprendizagem, a forma se torna conteúdo e a oferta de diferentes aprendizagens se torna essencial ao desenvolvimento pleno dos sujeitos. Se, por um lado, os dados evidenciam que, de modo geral, o município oferece boas oportunidades de aprendizagem, por outro, observa-se que há turmas em que as oportunidades de aprendizagem não são observadas ou ocorrem de forma limitada, exemplo disso é o quantitativo de 14,5% das turmas nas quais não foram observados elementos da natureza ou/e o espaço externo era limitado ou inadequado.

É preciso lembrar que a dinâmica da cidade faz com que o acesso a espaços abertos e às oportunidades do brincar estejam cada vez mais restritivos para as crianças. Dessa forma, considerando que muitas delas têm a escola como um dos poucos espaços de socialização e de sociabilidade, a ausência de espaços externos e do contato com a natureza, de modo a propiciar, dentre outros objetivos pedagógicos, o desenvolvimento motor, é algo que precisa ser avaliado e readequado.

Por fim, cabe pontuar que a apresentação das limitações e a necessidades de melhoria não excluem todo o avanço que vem sendo observado na educação pública do município, com vistas a uma melhoria da qualidade social da educação pública, pelo contrário, busca ser um elemento de soma para adequação da política e para o melhor atendimento às crianças.

Referências

- AMORIM, A. L. N. de; DIAS, A. A. Organização dos espaços nas creches: possibilidades e limites. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.10, n. 21, 2013. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/338/380>. Acesso em: 31 jul. 2023.
- AZEVEDO, G. A. N. Sobre o papel da arquitetura escolar no cotidiano da educação: Análise das interações pessoa-ambiente para a transformação qualitativa do lugar pedagógico. **Anais... ENTAC: Encontro Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído**, v. 1, p. 3494-3504, 2012.

AZEVEDO, G. A. N.; FARIA, José Ricardo F.; PEREIRA, Felipe R. de Q. Do espaço escolar ao território educativo: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade do Rio de Janeiro. *In*: PROJETAR, 7., Natal. **Anais [...]** Natal, 2015. Disponível em: http://www2.gae.fau.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/03/conver_escola-integral_cidade.pdf. Acesso em: 23 maio 2022.

AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, Paulo A.; BASTOS, Leopoldo E. G.; VASCONCELLOS, Vera M. R.; AQUINO, Ligia L; SOUZA, Fabiana S. Uma abordagem transdisciplinar e inclusiva da criança na avaliação e na concepção de ambientes construídos para a Educação Infantil. *In*: DUARTE, Cristiane R.; RHEINGANTZ, Paulo A.; AZEVEDO, Giselle A. N.; BRONSTEIN, Laís. **O lugar do projeto: no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanística**. Contracapa: Rio de Janeiro, 2007.

BELO HORIZONTE. Lei nº 8.679, de 11 de novembro de 2003. Cria as Unidades Municipais de Educação Infantil e o cargo de Educador Infantil, altera as leis nºs 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte/MG, 12 de novembro, 2011.

BELO HORIZONTE. Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018. Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - Umeis, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil – Emeis. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte/MG, 18 de setembro, 2018.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil**. Belo Horizonte, SMED, 2014. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2021/proposicoes-curriculares-para-educacao-infantil-vol-1-fundamentos.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRAGA; D. S.; SILVA, F. R.; NONATO, B. F. O que Explica a Desigualdade de Infraestrutura das EMEIs em Belo Horizonte? **Educação & Realidade**, v. 49, p. e124081, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/PvbT9gvf5B7KRfjFfYYXRVJ>. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF, 2018.

BRASIL. [Texto original da Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1. p. 1. 5 out. 1988a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 9 mar. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1. p. 1. 5 out. 1988b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 9 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. 23877, 23 dez. 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em:

<https://bit.ly/3qSP0Z9>. Acesso em: 3 jun. 2021. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10172&ano=2001&ato=217MTRE5kMNpWT3af>. Acesso em: 9 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 abr. 2013.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1.

Acesso em: 9 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 26 jun. 2014a. PNE 2014-2024.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12527.htm. Acesso em: 9 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 9 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura (sic) para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 9 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** v.1. Brasília: MEC, SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** v.2. Brasília: MEC, SEB, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil.** Brasília, DF. Maio de 1998. Disponível em:

<https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie.pdf>. Acesso em: 18 set. 2025.

CAMPOS, T.; CARVALHO, L. D.; BAPTISTA, M. C. Educação Infantil, currículo e cidade: crianças em espaços culturais de Belo Horizonte. **Debates em Educação**, v. 13, n. 33, p. 355-376, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p355-376>. Acesso em: 18 set. 2025.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>. Acesso em: 9 mar. 2022.

FREIRE, M. M. de L.; LEONY, V. da S. A caridade científica: Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1899-1930). **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.18, supl.1, p.199-225, dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702011000500011>. Acesso em: 9 mar. 2022.

LIMA, M. S. **A Cidade e a Criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

MARQUES, A. C. T. L. Sociologia da Infância e Educação Infantil: à procura de um diálogo. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 1, p. 149-162, 2017.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A História da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTERDBR On-line**. Campinas, n.33, p. 78-86, mar. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639555>. Acesso em: 9 mar. 2022.

SILVA, F. R.; BRAGA, D. S.; VIEIRA, L. M. F. Infraestrutura das creches e pré-escolas em Belo Horizonte: condições de oferta e distribuição territorial. **Educação**, Santa Maria, v. 46, n. 1, p. e9/ 1–28, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644442721>. Acesso em: 9 mar. 2022.

SILVA, J. S.; LIDOINO, A. C. P. O espaço físico e suas contribuições para as interações e aprendizagens infantis. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20210052>. Acesso em: 31 jul. 2023.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/X8n4RcnLnhdYbsVSwNG5Twv>. Acesso em: 23 jun. 2022.

TERRA, C. A. **A implementação do atendimento público de educação infantil em Belo Horizonte: processo e perspectivas**. Orientador: Carlos Roberto Jamil Cury. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ZAMBELLE, J. A.; METZNER, A. C. O uso do espelho da Educação Infantil: um importante recurso para o desenvolvimento do esquema corporal da criança. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**,

Bebedouro SP, v. 5, n. 1, p. 226-239, 2018. Disponível em:

<https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/68/12042018175743.pdf>

f. Acesso em: 18 set. 2025.

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CCBY-NC4.0)

Como citar este artigo:

BRAGA, Daniel Santos; NONATO, Bréscia França. Quando a forma é conteúdo: ambientes de aprendizagem para a primeira infância em Belo Horizonte. **Revista Educação e Cultura**

Contemporânea, v. 22, 2025. Disponível em:

<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11196>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições individuais: Conceituação, Metodologia, Recursos, Software, Visualização, Curadoria dos Dados, Investigação, e Escrita – Primeira Redação: Daniel Santos Braga. Análise Formal, Administração do Projeto, Supervisão, Validação, e Escrita – Revisão e Edição: Bréscia França Nonato.

Declaração sobre o uso de Inteligência Artificial: Os autores declaram que não utilizaram ferramentas de Inteligência Artificial na elaboração deste trabalho e assumem total responsabilidade pelo seu conteúdo.

Revisora: Flávia Renata Guimarães Moreira (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT).

Sobre os autores:

DANIEL SANTOS BRAGA é graduado em História pelo Centro Universitário de Belo Horizonte; e em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, onde concluiu seu mestrado em Educação e Formação Humana. É doutor em Educação: Conhecimento e Inclusão Social pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

BRÉSCIA FRANÇA NONATO é Pedagoga pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde também concluiu seu mestrado e doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.

Recebido em 29 de janeiro de 2024

Versão corrigida recebida em 07 de outubro de 2024

Aprovado em 26 de novembro de 2025