

ROSANA IRIBARREM MONTEIRO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL,
O MODELO PROINFÂNCIA E OS PARÂMETROS NACIONAIS DE
INFRAESTRUTURA PARA AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
AVANÇAMOS?**

Dissertação, realizada no Programa de Pós-graduação do Mestrado em Educação da URI- Campus de Frederico Westphalen como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Regina Canan

**FREDERICO WESTPHALEN -RS
2017**

“É preciso, pois, deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através de sua própria ação.”

(LIMA, 1989, p. 72).

RESUMO

Esta pesquisa bibliográfica, qualitativa, teve como objetivo analisar uma Política Pública de Educação Infantil – o modelo Proinfância – relacionando este modelo, com os indicadores dos Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil, a fim de entender até que ponto avançamos em qualidade para um espaço escolar através de um projeto arquitetônico padronizado de escolas para todo o Brasil. Partindo desta inquietação, e apoiadas no materialismo histórico, estudamos o nosso objeto de pesquisa, os prédios escolares, e suas transformações promovidas nos contextos históricos vividos. Com isso, apoiadas em Monroe (1988), Xavier (1994), Buffa (2002), Bencostta (2005) e Saviani (2008), compreendemos dois extremos visíveis na arquitetura das instituições de ensino, o primeiro, durante o auge da pedagogia tradicional, cujo foco estava no professor e no conhecimento moral e intelectual passado por ele, apresentava uma escola fechada em si, com muralhas e poucas janelas para o exterior. No entanto, observamos também, o segundo extremo, cujas mudanças observam-se tanto na implantação, quanto no programa de necessidades do projeto arquitetônico das escolas influenciadas pela pedagogia da Escola Nova, na qual o aluno passa a ser o centro, e o professor um auxiliar criando as condições para que o aluno se autodesenvolva, construindo conhecimentos com autonomia e interação em grupo, ou seja, um aluno ativo. Contudo, para analisarmos os modelos arquitetônicos propostos pelo Proinfância, recorreremos à um histórico sobre a Educação Infantil com Ariès (2006), Barbosa (2006), Kowaltowski (2011), Kramer (1992), Faria (2002) e Mello (2016). Com estes estudos, fizemos um comparativo entre a teoria e a prática, analisando todos os aspectos trazidos pelos Parâmetros Nacionais, os quais indicam tanto um projeto elaborado por uma equipe multidisciplinar, levando em consideração as especificidades climáticas e culturais do local a ser implantada a escola, quanto um envolvimento da comunidade escolar a cerca da concepção deste espaço, pois a recomendação no documento oficial, é que este espaço deva ser promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios e aprendizagem, facilitando as interações criança-criança, criança-adulto, e ainda das crianças com o meio ambiente. Este espaço deve ser explorável, transformável e acessível a todos, assim defende o documento. Apesar das inúmeras recomendações descritas nos Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, observamos escolas construídas em terrenos com dimensões reduzidas, sem sobras para ampliações de estruturas complementares à escola, muitas vezes prédios escolares adaptados com elementos construtivos, a fim de se adequar ao clima local. Além disso, percebemos um projeto de escola de Educação Infantil, para crianças de zero à seis anos, com salas de aula, bem próximas do modelo escolarizado, além de berçários isolados aproximando-se de modelos hospitalares. Analisamos com isso, uma prática construtiva com projetos padronizados cujas características pouco reproduzem a teoria dos Parâmetros. No entanto, percebemos ainda, um constante estudo e pesquisas, resultantes em Políticas Públicas que promovem o investimento nas tecnologias construtivas, a fim de conceber uma arquitetura sustentável e eficiente energeticamente, contudo, estes avanços não estão contemplados nos projetos modelo Proinfância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Arquitetura Escolar. Proinfância. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This qualitative bibliographic research aimed at analyzing a Public Policy on Early Childhood Education — the Proinfancia model — relating this model to the indicators of the National Infrastructure Parameters for Early Childhood Education Institutions, in order to understand how far we have advanced in the quality of school spaces through a standardized architectural project of schools throughout Brazil. Based on this uneasiness and supported by historical materialism, we evaluated our research object, school buildings, and the transformations promoted in the historical contexts experienced. With this, supported by Monroe (1988), Xavier (1994), Buffa (2002), Bencostta (2005) e Saviani (2008), We understand two clear extremes in the architecture of educational institutions. One extreme, during the peak of traditional pedagogy, focused on the teacher and on the moral and intellectual knowledge he passed, had a school closed in itself, with walls and few windows to the outside. However, we also observed the other extreme, with changes found both in the implantation and in the needs program in the architectural project of the schools influenced by the pedagogy of the New School, in which the student becomes the center, and the teacher helps to create the conditions for the student's self-development, building knowledge with autonomy and group interactions, that is, an active student. However, we analyzed the architectural models proposed by Proinfancia we have recourse to a history about Early Childhood Education whith Ariès (2006), Barbosa (2006), Kowaltowski (2011), Kramer (1992), Faria (2002) e Mello (2016). With these studies, we compared theory and practice, analyzing all the aspects defined in the National Parameters, which indicate a project prepared by a multidisciplinary team, taking into account the climatic and cultural specificities of the place the school will be implanted in, as well as an involvement of the school community in the creation of this space, which the official document recommends, should promote adventures, discoveries, creativity, challenges and learning, facilitating child-child and adult-child interactions and also of children with the environment. This space must be exploitable, transformable and accessible to all, as the document argues. In spite of the many recommendations described in the National Infrastructure Parameters for Early Childhood Education Institutions, we found schools built on small lands, with no room for the expansion of complementary structures to the school, often school buildings adapted with constructive elements, in order to fit the local climate. In addition, we noticed a school project for Early Childhood Education, for children from zero to six years of age, with classrooms, very close to the school model, as well as isolated nurseries similar to hospital models. With this, we found a constructive practice with standardized projects, with characteristics that hardly reproduce the theory in the Parameters. However, we also noticed a constant study and research, resulting in Public Policies that promote the investment in constructive technologies, in order to design a sustainable and energy efficient architecture; however, these advances are not contemplated in Proinfancia model projects.

Key words: Child education. School Architecture. Proinfancia. Public policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Templo de Ártemis, Cidade de Éfeso - Turquia	22
Figura 2 – Academia de Platão - Pintura de Rafael Sanzio (1510)	23
Figura 3 – O Liceu de Aristóteles.....	24
Figura 4 - Mosteiro de Montecassino, Itália. Fundado por São Bento no ano de 529.	27
Figura 5 - Universidade de Nápoles, Itália. Fundada em 1224	29
Figura 6 – Universidade de Oxford, Inglaterra. Fundado em 1167.....	30
Figura 7 - Mosteiro de São Bento, São Paulo	33
Figura 8 - Faculdade e Colégio de São Bento, São Paulo. Fundados em 1903.....	34
Figura 9 - Fortaleza de Santo Antônio Além do Carmo, Bahia	35
Figura 10 - Fortaleza de Santo Antônio Além do Carmo, Bahia. Fachada externa	36
Figura 11 - Fortaleza de Santo Antônio Além do Carmo, Bahia. Fachada interna.....	37
Figura 12 – Grupo Escolar da Avenida Paulista ou Grupo Escolar Rodrigues Alves, construído em 1909, São Paulo/SP.....	41
Figura 13 – Planta baixa do Grupo Escolar do Brás, São Paulo/SP.....	43
Figura 14 - Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva, Curitiba/PR.....	44
Figura 15 – Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva, Curitiba/PR.	45
Figura 16 - Grupo Escolar Visconde Congonhas do Campo – São Paulo/SP.....	50
Figura 17 - Perspectiva da fachada do Grupo Escolar Visconde Congonhas do Campo - São Paulo/SP	51
Figura 18 - Escola-Parque construída em Salvador/BA – arquiteto Diógenes Rebouças.	53
Figura 19 - CIEP Nelson Rodrigues - Construído no Rio de Janeiro bairro Nova Iguaçu -	58
Figura 20: Blocos Froebel	66
Figura 21: prédio escolar Waldorf – Freie Waldorfschule – Kirchheim – Alemanha.	69
Figura 22: Apollo School – Holanda – 1980.....	70
Figura 23: Waalsdorp School – Holanda – 2014.....	70
Figura 24: Waalsdorp School – Holanda – 2014.....	71
Figura 25 – Modelo de um Parque Infantil em São Paulo.	82
Figura 26 – Planta baixa da área edificada	82
Figura 27 - Modelo B - Planta baixa	99
Figura 28 - Modelo B – Vista frontal	99
Figura 29 - Modelo B – Perspectiva frontal	100
Figura 30 - Modelo B - Pátio interno coberto	101

Figura 31 - Modelo B - Imagem interna da sala.....	101
Figura 32 - Modelo B - Imagem externa fundos	102
Figura 33 - Proinfância - Modelo B – construída em Frederico Westphalen / R.S.....	102
Figura 34 - Proinfância - Modelo B – Construída em FW / R.S.	103
Figura 35 - Proinfância - Modelo B - Construída em Frederico Westphalen / R.S.....	104
Figura 36 - Proinfância Modelo B - construída em FW/R.S.	105
Figura 37- Proinfância - Modelo B - construída em Natal/RN	106
Figura 38 - Proinfância - Modelo B - constuída em Natal/RN.....	106
Figura 39 - Proinfância - Modelo B - construída em Natal/RN	107
Figura 40 - Proinfância- Modelo B - construída em Natal/RN	107
Figura 41 - Proinfância- Modelo B - construída em Natal/RN	108
Figura 42 - Proinfância - Modelo B - construída em Natal/RN	109
Figura 43 - Proinfância - Modelo B - construída em Natal/RN	109
Figura 44- Modelo C - Planta baixa	110
Figura 45 - Perspectiva externa - modelo C	111
Figura 46 - Cobertura e implantação - modelo C	112
Figura 47 - Planta Baixa - modelo Tipo 1	113
Figura 48 - Fachada frontal - modelo Tipo 1.....	114
Figura 49- Planta baixa - modelo Tipo 2.....	115
Figura 50 - Fachada frontal - modelo Tipo 2.....	116
Figura 51- Fachada lateral - modelo Tipo 2	116
Figura 52 - Planta baixa térreo - modelo Tipo 3	117
Figura 53 - Planta baixa segundo pavimento - modelo Tipo 3.....	117
Figura 54- Planta baixa terraço - modelo Tipo 3.....	118
Figura 55 - Perspectiva externa - modelo Tipo 3	118
Figura 56 - Perspectiva externa – frontal – modelo Tipo 3.....	119
Figura 57 – Imagem interna do refeitório – modelo Tipo 3	119
Figura 58 – Imagem interna – modelo Tipo 3.....	120
Figura 59 - Imagem interna - pré-escola - modelo Tipo 3.....	120
Figura 60 - Imagem externa - playground no terraço - modelo Tipo 3.....	121
Figura 61: Imagem da Creche Hassis – Florianópolis S.C.....	144
Figura 62: Ilustração das inovações em projeto na Creche Hassis – Florianópolis S.C.....	144
Figura 63: Sala destinada à academia de bebês – escola de Educação Infantil – Chapecó S.C.	146

Figura 64: Menina se exercitando na academia – escola de Educação Infantil – Chapecó S.C.	146
Figura 65: atividades orientadas na academia de bebês – escola de Educação Infantil – Chapecó S.C.	147
Figura 66: Jardim de infância Fuji de arquitetos de Tezuka.....	148
Figura 67: Vista do jardim de infância Fuji de arquitetos de Tezuka.....	148
Figura 68 - Crianças brincando na área externa no jardim de infância	149
Figura 69 – Salas de aula do Jardim de Infância	149
Figura 70 - Vista aérea do jardim de infância	150

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO E DA ARQUITETURA ESCOLAR EM DIFERENTES TEMPOS E ESPAÇOS.....	19
2.1. Traços da arquitetura escolar: dos povos primitivos ao descobrimento do Brasil ...	19
2.2 Traços da arquitetura escolar: do período colonial ao final dos anos de 1920	32
2.3 Traços da arquitetura escolar da década de 30 ao final dos anos de 1950.....	47
2.4 Traços da arquitetura escolar: dos anos de 1960 ao final do século XX	56
3 HISTORIOGRAFIA DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL.	62
4 HISTORIOGRAFIA DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL .	75
5 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	94
5.1 O Proinfância e os documentos oficiais	94
5.2 Modelos arquitetônicos do Proinfância	98
5.3 Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil ...	121
5.4 Relação do ambiente construído na escola Proinfância com os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil	130
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS	153

1 INTRODUÇÃO

Ao estudarmos a história das instituições escolares, construídas ao longo dos séculos para além das formas educativas, ou seja, analisando com que propósito, finalidade e intenção eram praticados os atos educativos e ainda para quem era disponibilizado esse acesso, conseguimos entender e fazer algumas relações com os propósitos da arquitetura produzida para este fim. Notamos que as construções revelavam e revelam nas que ainda existem, as intenções praticadas na sua época de construção.

O foco do nosso estudo é o modelo arquitetônico de escola de Educação Infantil Proinfância, presente em quase todos os municípios do Brasil, a fim de abrigar a fase inicial da Educação Básica dirigida às crianças pequenas, ou seja, a primeira fase da vida escolar. Mas afinal, o que é Educação? Encontramos em Brandão (2013) diversos conceitos, dentre eles o autor explica que a educação está entranhada na vida das pessoas e nas ações do cotidiano, além disso, ela é realizada em todos os lugares de convívio. Segundo Brandão

[...] A educação participa do processo de produção de crenças e ideais, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força. (BRANDÃO, 2013, p. 12).

A educação conforme Brandão não ocorre somente na escola, mas também nos diversos lugares nos quais são praticadas transferências de saberes, seja de como fazer, como agir ou como sobreviver. No entanto nas escolas de Educação Infantil, a educação torna-se um processo complexo, aliado a primeira etapa da vida escolar da criança, a qual experimentará as primeiras interações entre adultos que não fazem parte da sua família, e ainda entre outras crianças, as quais trocarão experiências, brincadeiras, e conforme Brandão (2013) construirão seu conhecimento através de símbolos e interpretações destas experiências vividas, carregadas de especificidades de seu grupo cultural e período histórico.

Contudo, tanto a sociedade com suas especificidades, quanto o período em que se vive pode trazer influências e alterar o resultado desses processos devido às intencionalidades desejadas. Pensando, então, nesse processo educativo acontecendo com a influência do tipo de sociedade, ou seja, cultura, e ainda período histórico, buscamos um estudo sobre as diferenças dos espaços educativos e da arquitetura das instituições de ensino.

No entanto, pode-se perguntar em que a arquitetura relaciona-se com a educação? O que é arquitetura? Em busca destas respostas recorreremos a Zevi¹ – “A arquitetura é como uma grande escultura escavada, em cujo interior o homem penetra e caminha.” (ZEVI, 2009, p. 17). O autor refere-se ao espaço interno ou externo criado pela arquitetura, os quais têm a capacidade de produzir as mais variadas interpretações no homem que nela habita ou circula.

[...] O fato de o espaço, o vazio, ser o protagonista da arquitetura é, no fundo, natural, por que a arquitetura não é apenas arte nem só imagem de vida histórica ou de vida vivida por nós e pelos outros; é também, e sobretudo, o ambiente, a cena onde vivemos a nossa vida. (ZEVI, 2009, p. 28).

Este olhar para arquitetura como produtora de espaços habitados seja numa residência, numa escola, numa igreja, num teatro, independentemente do lugar, a arquitetura relaciona-se com a vivência humana e produz sensações e interpretações através do espaço produzido por ela. Com isso, acreditamos que um estudo sobre a história da educação foi relevante inclusive para o entendimento desta relação entre educação e arquitetura, focando nos prédios escolares com suas características arquitetônicas e relacionando às intenções das práticas educativas entendemos sua função, estética e simbolismo desde os povos primitivos até o século XX.

Quando falamos em prédios escolares, remetemos ao termo mais técnico – arquitetura escolar - cujo conceito trazido por Lima² nos faz refletir sobre a sua importância e especificidade da função arquitetônica.

[...] A arquitetura escolar, ou seja, a expressão simbólica e material de um lugar em que supostamente se desenvolverá o processo educativo de jovens e crianças. Como pressuposto desse processo, a arquitetura escolar terá organizado internamente os espaços segundo as necessidades dos diferentes grupos que nele convivem, buscando assegurar condições para que determinadas relações e comportamentos sejam estimulados. (LIMA, 1995, p. 80).

A conceituação de Lima sobre arquitetura escolar reforça o conceito de arquitetura trazida por Zevi e, ainda, esclarece a função da arquitetura a qual além de produzir os espaços educativos, precisa pensar a organização destes, a fim de promover as relações e interações pretendidas pelas propostas pedagógicas.

¹ Bruno Zevi, arquiteto, crítico e historiador. Nasceu em Roma em 1918. Teve grande importância no contexto da teorização e introdução da historiografia da arquitetura moderna.

² Mayumi Watanabe de Souza Lima, de origem japonesa, com formação e atuação no Brasil, defendia em seu trabalho no setor público, a construção de um espaço democrático cuja apropriação pelo usuário fosse garantida e prioritária, realizou projetos escolares e publicou obras literárias de referência aos estudos sobre arquitetura escolar.

Pensando neste lugar construído e facilitador dos processos educativos, focamos nossa pesquisa num modelo arquitetônico de prédios escolares destinados à educação infantil – o Proinfância – com isso nos perguntamos: a forma como o Programa Proinfância propõe as construções das Escolas de Educação Infantil leva em consideração as diretrizes dos Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil?

Em 2007, a política pública do Proinfância passou a vigorar através da Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. O Governo Federal criou o Proinfância por considerar que a construção de creches e pré-escolas, bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional, é indispensável à melhoria da qualidade da educação.

Na medida em que o Proinfância é o único programa que financia as obras das Escolas de Educação Infantil, a nossa pesquisa visou estudar o modelo proposto pela política pública, a fim de entender em que sentido este projeto arquitetônico segue as diretrizes e recomendações dos Parâmetros Nacionais de Infraestrutura Para as Instituições de Educação Infantil.

Com formação em arquitetura e urbanismo e bagagem de conhecimento para nos aprofundarmos na área específica do tema, aliada à experiência profissional no cargo de responsável técnica em dois municípios contemplados com o Proinfância, nos quais acompanhei a aprovação do projeto junto ao Ministério da Educação e participei de treinamento para implantação da Escola de Educação Infantil, ministrado pela equipe técnica do FNDE, tive um conhecimento mais próximo do Proinfância e das construções, as quais são financiadas por ele. Foi então que, ao ingressar no mestrado em educação, surgiu a intenção da pesquisa relacionada à arquitetura e a Escola de Educação Infantil. Além disso, vivenciando esse período escolar com minha filha em fase da Educação Infantil, percebo também os avanços intelectuais e comportamentais de uma criança que frequenta uma Escola de Educação Infantil. Por isso, a escolha do tema uniu tanto a questão profissional quanto pessoal neste momento da minha vida.

E como ponto de partida a fim de responder nosso principal questionamento, apresentamos no primeiro capítulo, o primeiro objetivo, o qual traduz-se em historiar o desenvolvimento da Educação e das construções escolares, a fim de entender como se desenvolveu a Educação juntamente com as construções escolares desde os povos primitivos até o século XX, o qual antecede à política pública de Educação Infantil – Proinfância.

No segundo e terceiro capítulos, estudamos as principais ideias pedagógicas através de uma historiografia da infância e Educação Infantil, mais especificamente, a fim de obter

subsídios e estofo teórico para analisar se a forma como o Programa Proinfância propõe as construções das Escolas de Educação Infantil leva em consideração as diretrizes dos Parâmetros Nacionais de Infraestrutura Para Instituições de Educação Infantil.

Após esta historiografia, no quarto capítulo, identificamos o que é o Proinfância, o que o programa propõe e quais são as características dos modelos arquitetônicos propostos para as construções das escolas de Educação Infantil, e ainda descrevemos quais são as diretrizes propostas pelos Parâmetros Nacionais de Infraestrutura Para Instituições de Educação Infantil, a fim de entender e analisar a relação do projeto arquitetônico às recomendações teóricas do documento oficial.

Através de uma busca de trabalhos científicos publicados acerca do tema – Projetos arquitetônicos escolares –, os quais se relacionam com o nosso tema de pesquisa, encontramos um trabalho, o qual foi apresentado na Espanha com a participação de pedagogos e arquitetos especialistas em neuroarquitetura³ e inovação educativa, os quais tratam sobre a criação de espaços de aprendizagem com a participação dos alunos. O trabalho demonstra a preocupação com a criação de espaços educativos adequados às diferentes atividades de aprendizagem, pois alerta que a interação com o espaço construído influencia na nossa forma de pensar, sentir, atuar e ainda interfere no bem-estar das pessoas.

Ao se questionarem sobre a possibilidade dos alunos conseguirem desenhar os espaços de aprendizagem, propondo soluções para situações inadequadas vividas nas escolas, os pesquisadores iniciaram uma pesquisa-ação, por mais de dois anos, com três grupos de estudo, sendo dois em Madri e um em Barcelona, os quais foram analisados, concluindo que as equipes foram capazes de realizar o processo com comprometimento e colaboração, compartilhando conhecimento e com isso conseguindo desenhar, empregar e implantar, de forma eficaz, os espaços em função das suas tarefas de aprendizagem, preferências e necessidades.

O Estudo⁴ foi publicado na revista *Bordón* em forma de artigo cujo autor é o arquiteto Farid Mokhtar Noriega e, tendo, ainda, coautores na área de Pedagogia e Psicopedagogia, todos pesquisadores na área de inovação pedagógica.

Tal artigo chamou-nos a atenção por dispor sobre a importância dos espaços escolares, incentivando-nos a pesquisar e questionar sobre como se constituem as nossas escolas aqui no

³ Neuroarquitetura é um termo usado para designar a prática de projetos arquitetônicos baseados em estudos da neurociência que explicam o comportamento humano.

⁴Estudo realizado em Madri – Espanha, apresentado no volume 68 da Revista *Bordón*. Este volume da conceituada revista da Sociedade Espanhola de pedagogia dedica-se à relação Educação e Arquitetura.

Brasil. Pensando nas inúmeras influências e interferências que os ambientes de aprendizagem produzem nas crianças, começamos pelo princípio, ou seja, com os alunos da Educação Infantil e sua relação com a política pública vigente, orientadora das construções padronizadas a todo país – o modelo do Proinfância.

Para melhor compreensão de nossa temática, buscamos a construção do Estado do Conhecimento acerca do tema Proinfância e outros descritores afins. Foram pesquisadas dissertações e teses sobre o tema em estudo do ano de 2006 a 2016. O levantamento, identificação e classificação de Dissertações de Mestrado (DM) e de Teses de Doutorado (TD) de universidades brasileiras de natureza pública e privada, foi realizado no mês de março de 2016, na biblioteca digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT⁵ pelo site (<http://bdtd.ibict.br/busca>).

Como nosso principal foco é o Proinfância, analisamos duas dissertações, as quais se mostraram relevantes, pelo fato de enfocarem o Programa com maior veemência. A primeira, realizada em 2011, descreve sobre os sucessos, sucessos parciais e insucessos do Proinfância e os problemas enfrentados com relação à implantação dessa política pública nacional, efetivadas em âmbito local⁶, com dificuldade de implantação, impostas pela burocracia municipal. (RAMOS, 2011). Todavia, esta dissertação, não discute a proposta arquitetônica e suas intencionalidades.

A segunda dissertação selecionada para a análise foi defendida em 2013 e avaliou os pontos críticos do insucesso na implantação do Proinfância, por meio do monitoramento e avaliação do programa em sua fase de implementação local. (REZENDE, 2013).

Devido à escassez de pesquisas científicas a cerca do tema Proinfância, nos propomos a desenvolver uma pesquisa que parte de um questionamento acerca desta política pública de Educação Infantil elaborada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e financiada pelo Ministério da Educação – MEC. Através da Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) criado pelo Governo Federal – o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância).

O principal objetivo do Programa, conforme divulgação no site oficial é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios, visando garantir o acesso de crianças a escolas de Educação Infantil da rede pública, por considerar que a construção

⁵ Utilizou-se dessa plataforma, pelo fato de que na época da pesquisa o Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) não estar atualizado.

⁶ Nas dissertações e teses analisadas, entende-se como “local” os municípios de implantação da política pública da União.

destes espaços, bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional, é indispensável à melhoria da qualidade da educação.

O Programa propunha dois modelos de projeto padronizados para as construções das creches, Tipo B e Tipo C, assim denominados, diferenciando-se apenas pelo tamanho e número de atendimento de crianças. Em 2015 foram disponibilizados mais dois modelos para escolha dos municípios, Tipo 1 e Tipo 2, e no ano de 2016, mais um modelo padronizado o Tipo 3⁷.

Tais modelos de projeto são apresentados no segundo capítulo, individualmente, para um entendimento das suas propostas arquitetônicas tanto na organização dos espaços, quanto nas decisões e tipologias construtivas previstas, juntamente com os documentos oficiais os quais determinam as diretrizes de projeto e construção dos espaços escolares recomendadas para o nosso país – os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil.

A pesquisa realizada é de cunho qualitativo, bibliográfico e documental, sendo objetos de estudo as Leis Federais acerca da Educação Infantil no Brasil. A análise documental nesta pesquisa justifica-se pelo fato de trazemos as leituras dos documentos oficiais elaborados pelo Governo Federal os quais determinam as diretrizes para elaboração de projeto de escolas de Educação Infantil, as Leis Federais que tratam sobre a Educação Infantil, e ainda os documentos técnicos fornecidos pelo FNDE os quais detalham a forma de executar as obras das escolas de Educação Infantil.

[...] Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Conforme as autoras, entendemos que a utilização dos documentos serviu não só para a retirada das informações sobre as determinações e proposições contidas neles, mas também para a análise dos dados e entendimento de algumas intencionalidades devido à elucidação do contexto em que foram elaborados.

As ações do Proinfância analisadas nesta pesquisa são os projetos padronizados das escolas de Educação Infantil através das plantas arquitetônicas, perspectivas e memoriais descritivos dos projetos, sob o olhar das diretrizes propostas pelos Parâmetros Nacionais de

⁷Programa Proinfância – FNDE – MEC – Dados obtidos do site: www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao.

Infraestrutura Para as Instituições de Educação Infantil e relacionando ainda, aos levantamentos fotográficos de algumas escolas, realizados no ano de 2017, os quais revelam como estes prédios escolares apresentam-se na prática, demonstrando algumas adaptações arquitetônicas e adequações de usos devido às necessidades dos usuários.

A pesquisa é descritiva apoiada na metodologia a qual entendemos ser pertinente ao nosso trabalho – metodologia histórico-crítica – para isso o princípio foi historiar os prédios escolares os quais são objetos do nosso estudo, já que esta metodologia parte do contexto histórico e nele busca compreender os processos contraditórios. Este contexto histórico sobre a relação entre educação e arquitetura escolar, trouxemos no primeiro capítulo, a fim de analisar o desenvolvimento desse processo evolutivo, carregado de influências políticas e interesses de classes que influenciaram a história da educação e da construção das instituições escolares.

Inserida no nosso contexto de pesquisa, acreditamos que o método do materialismo histórico nos fornece ferramentas para desenvolver um processo dialético na medida em que analisamos as construções das escolas de Educação Infantil do modelo Proinfância – a prática, e ainda, a redação dos Parâmetros de Infraestrutura, ou seja, os documentos oficiais – a teoria de como devemos projetar e construir as escolas. Portanto, nossa análise tem como base a contraposição da teoria e da prática relacionadas aos prédios da Educação Infantil modelo Proinfância.

Trouxemos o termo dialético, pois o princípio básico é a “trans – formação”, ou seja, através de uma análise crítica sobre o nosso contexto histórico, veremos as recomendações de como devemos projetar e construir se contrapondo às construções que estão sendo entregues para receber nossas crianças na Educação Infantil.

Portanto, partindo dessa inquietação, nos valem do materialismo histórico para melhor compreendermos nosso problema de pesquisa, e através de um processo dialético de construção do conhecimento, identificamos quais aspectos da teoria não corresponde à uma prática eficiente, impulsionando assim o movimento básico do fundamento da dialética de visitar a teoria e a prática.

A partir disso então, nossos estudos foram focados na teoria, ou seja, nas diretrizes recomendadas pelo Proinfância e pelos Parâmetros, e na prática, ou melhor, no diagnóstico de como realmente estas construções apresentam-se executadas. Portanto fizemos um estudo partindo do método do materialismo histórico, assim como nos explica Saviani:

[...] Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. [...] Já a filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada. Isso nos remete a questão do método. (SAVIANI, 2013, p. 120).

Através deste recorte, entendemos a nossa pesquisa, a partir do estudo do método do materialismo histórico na medida em que fizemos uma revisão bibliográfica a fim de ampliar o embasamento teórico. E ainda uma análise dos discursos oficiais, trazidos pelos documentos elaborados pelo Governo Federal na forma das Leis e dos programas elaborados para a Educação Infantil, relacionados com as propostas de projeto e as práticas construídas sob o olhar da obra arquitetônica, buscando compreender o movimento da história e suas contradições.

Ao optarmos pela pesquisa qualitativa apoiamos-nos também nos conceitos sobre os enfoques da pesquisa, descrito por Triviños:

[...] Os enfoques crítico-participativos com visão histórico-estrutural – dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexos e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos. (TRIVIÑOS, 1987, p. 117).

Os dois autores acima citados nos ajudam a entender a construção da pesquisa iniciada por um questionamento, ou seja, o problema de pesquisa, e a partir deste problema elaborado, construir um ponto de partida estudando e compreendendo a realidade posta. Avançando então para uma análise, através da qual destacamos os pontos positivos e negativos da teoria através da verificação da prática com os projetos executados.

As escolas de Educação Infantil visitadas para a realização dos levantamentos fotográficos estão localizadas na região sul do Brasil – estado do Rio Grande do Sul e na região norte – estado do Rio Grande do Norte. Entendemos com a explicação de Triviños, que nesta pesquisa, não precisamos determinar um número de escolas a observar realizando levantando fotográfico, pois temos um enfoque qualitativo

[...] Sem dúvida alguma, muitas pesquisas de natureza qualitativa não precisam apoiar-se na informação estatística. Isto não significa que sejam especulativas. Elas têm um tipo de objetividade e de validade conceitual, [...] que contribuem

decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico. (TRIVIÑOS, 1987, p. 118).

Assim como Triviños (1987) entendemos que a pesquisa qualitativa a qual realizamos se apoia em características analisadas que independem da repetição, como reforça Bardin (2011, p.26) “[...] na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou ausência de uma característica de conteúdo ou de conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração”.

Para Bardin(2011) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. E, aplicado ao nosso tema de pesquisa encaixa-se na definição de códigos semióticos, ou seja, tudo que não é linguístico e pode ser portador de significações atingindo uma comunicação em massa – no meio físico e simbólico – como o exemplo das instituições escolares.

Ainda sobre a intenção da análise, explica Bardin (2011, p. 44) “[...] é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. Estas inferências referem-se às conclusões, ou deduções lógicas extraídas dos possíveis efeitos das mensagens quando referimo-nos as significações e aos modelos simbólicos.

No caso da análise documental a finalidade é sempre a mesma, a saber, esclarecer a especificidade e o campo de ação da análise de conteúdo. Conforme:

[...] Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). (BARDIN, 2011, p. 51).

A análise documental de acordo com a autora consiste na transformação do documento original, num documento resumido, chamado de secundário, o qual pode ser revisitado com mais facilidade, como se fosse um banco de dados da pesquisa. No contexto do nosso tema de pesquisa a parte documental refere-se aos documentos oficiais, diretrizes sobre os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil, além das Leis Federais relacionadas à Educação Infantil.

Os benefícios gerados pela pesquisa foram destacados nas considerações finais, após a análise dos projetos arquitetônicos dos modelos do Proinfância relacionados com as diretrizes descritas nos Parâmetros e por fim correlacionados com as obras executadas. Os resultados destas análises mostram até que ponto os modelos arquitetônicos estão adaptados a nossa região, cultura e de acordo com as necessidades de uso das escolas de Educação Infantil.

Com base nestes resultados, pretendemos apresentar a pesquisa à sociedade interessada a fim de que possam refletir sobre a temática, e de forma participativa entre gestores e usuários formular sugestões para políticas públicas de adequações das escolas existentes e adaptações de soluções de projeto para novas escolas.

“O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário”.

(GRAMSCI, 1978, p. 12)

2 HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO E DA ARQUITETURA ESCOLAR EM DIFERENTES TEMPOS E ESPAÇOS

2.1. Traços da arquitetura escolar: dos povos primitivos ao descobrimento do Brasil

A base da educação de uma criança inicia-se pela imitação, como uma questão de instinto natural devido às necessidades básicas de sobrevivência. Assim, explica Monroe (1988), para os povos primitivos a educação prática é a primeira modalidade de educação, pois a criança precisa aprender o que fazer e como fazer, e esse ensino cujo resultado traduz-se na aprendizagem, realiza-se pela imitação do adulto. Além da prática existia também a educação teórica, pois os jovens precisavam passar pelas cerimônias de iniciação, para as quais eles tinham de ter o conhecimento da tradição, da história, dos mitos, das lendas, dos dogmas religiosos, enfim de um conhecimento teórico do seu povo. As cerimônias produziam um valor moral no jovem iniciado e estabelecia uma ordem social e política na tribo.

Percebemos que a Educação Infantil se torna muito semelhante a educação prática chamada pelos povos primitivos, pois a criança pequena ainda não tem o domínio da linguagem e da escrita, portanto, para apropriar-se de conhecimento precisa das práticas pedagógicas, as quais reproduzem as questões do cotidiano e da cultura do seu povo. Com isso, a criança interpreta os atos, pratica as atividades como um teatro da vida real e, assim consegue assimilar o conhecimento ao qual o seu professor quer transmitir.

A educação teórica para os povos primitivos era transmitida pelos feiticeiros, curandeiros, ou homens que consultavam os espíritos, considerados os professores primitivos que logo se constituem numa classe sacerdotal, classificados assim como os primeiros professores profissionais. A partir desta “profissionalização” a educação passa a ser dirigida a essa classe religiosa – o clero. Não obstante, por muitos séculos a educação continua sendo orientada por eles. (MONROE, 1998).

Porém, ao mesmo tempo em que ocorre essa organização de classe, as cerimônias tornam-se mais complexas e se torna necessária uma forma de registrá-las de maneira permanente, pois, que surge a linguagem escrita, marco da civilização e da organização social. As formas da linguagem escrita e o conteúdo da literatura são bases de estudos ao sacerdócio. Por isso as literaturas primitivas tinham caráter religioso.

Após um período de civilização, é no Oriente que inicia uma educação baseada na

linguagem escrita, ministrada por uma classe designada especificamente para a instrução formal. Este período é marcado por uma organização política de sociedade diferente da primitiva, na qual o indivíduo, mais do que a família ou classe, é a unidade social. No entanto, a referida instrução é realizada pela classe dominante da sociedade, a classe literária, que, geralmente, também constituía o sacerdócio. Nesta época, desenvolveram currículos e métodos de ensino, mas o foco era o domínio de línguas, para o entendimento das formas de conduta aprovadas e incorporadas na literatura sagrada. Consequentemente a imposição destes modelos de conduta a todo o povo era prioritário, de forma que não houvesse variação individual. Destarte, o resultado era uma ordem social estável a qual marcou a característica do oriente. (Monroe, 1998).

Percebemos, então, a Educação em massa com foco no povo, tendo como objetivo o ensino da linguagem, a fim de um entendimento dos modelos de conduta elaborados para obtenção de uma ordem moral e social. Além disso, notamos que havia um enorme respeito à classe detentora desses conhecimentos, pois o povo dependia dela para ter acesso a essas normas de conduta. Com isso, essa classe sacerdotal se tornava mais influente e poderosa materializando-se com a arquitetura imponente.

Contudo, foi na Grécia Antiga que surgiu o conceito do desenvolvimento individual na educação. O desejo de progresso e a luta por ele ocorrem com a educação grega, diferente da educação oriental, os gregos formularam uma educação liberal.

[...] Mais do que com qualquer outro povo do passado, foi com os gregos que o problema da educação surgiu com as características mais semelhantes das que adquiriu, para nós, nos séculos XIX e XX. Nenhum outro período há, até o século XVIII, tão cheio de sugestões para o educador do presente. (MONROE, 1988, p. 29).

Segundo o autor, o conceito do homem grego era tão amplo quanto o nosso nos dias de hoje. Foram eles que formularam o conceito de liberdade política no Estado e através dele. E foi dos gregos a ideia de que a educação é a preparação para a cidadania.

Na Grécia antiga, era de costume que a criança fosse criada por uma ama ou escrava até os sete anos de idade, após esse período, era confiada a responsabilidade do zelo a um pedagogo até os seus dezesseis anos. Durante esse período escolar, os meninos gregos das famílias livres frequentavam as escolas de música, literatura e ginástica. Completados os dezesseis anos, eles não dependiam mais do seu pedagogo e passavam a frequentar o ginásio, no qual havia o convívio, por dois anos, com meninos mais velhos, praticando jogos físicos e discussões sociais e políticas, que os preparavam para a vida. Se o jovem demonstrasse

preparo físico para além das exigências morais da cidadania, então fazia o juramento de fidelidade ao Estado e recebia o equipamento de soldado. A partir de então, também estava na lista de homem livre, no entanto, este homem era preparado para servir o Estado, o que demonstra que este período foi marcado pela característica do homem-cidadão – soldado, em detrimento ao interesse próprio. (MONROE, 1998).

O século V a. C foi marcado por uma transição na educação grega a qual foi resultado de mudanças nas relações econômicas e comerciais, além das causas sociais que modificaram a política vigente. A produção literária mais elevada do antigo período foi a tragédia e durante a última parte do século V a.C. a forma literária mais característica foi a comédia. Sendo esta obra uma crítica ao social e político da época – uma sátira – denunciava que o interesse pessoal prevalecia sobre o dever.

Essa modificação ocorreu na filosofia, na religião e na moral. Fato importante desta época nos traz Amaral (2014), com a história de Heráclito, pensador grego, nascido na cidade de Éfeso, filho da aristocracia local, o qual se recusa a participar do governo, renunciando ao título de Rei que foi assumido por seu irmão. O filósofo demonstra a sua vocação político-pedagógica na medida em que retira-se ao templo de Artemis, dedicando-se ao ensino das crianças. O autor descreve vários fragmentos da escrita do filósofo.

[...] (Fr. 34) Sem compreensão: ouvindo, parecem surdos, o dito lhes atesta: presentes estão ausentes; (Fr. 35). ...necessário serem os homens amantes da sabedoria para investigar muitas coisas. (AMARAL, 2014, p. 24).

Durante esse período, entende-se que Heráclito sentia a mudança política e social ocorrendo em seu entorno. No seu fragmento 91 – “não se pode entrar duas vezes no mesmo rio” – é o mais representativo do filósofo, dizendo que tudo flui e que tudo é movimento de polos opostos, fornecendo, assim, o elemento da dialética. Ainda no fragmento 116 – “é dado a todos os homens conhecer-se a si mesmo e pensar” – parece que o filósofo está descrevendo as novas exigências de mudanças na educação grega.

Os templos (Figura 1), então, ao que se pode perceber, além de abrigar os cultos, também eram locais usados para o ensino das crianças. Nota-se, inclusive, pela arquitetura da construção do templo, a imponência da obra materializando a importância do local, geralmente a localização na cidade também era escolhida de propósito em um lugar de destaque, geralmente em frente a Àgora – praça pública, localizada no centro da cidade, onde aconteciam as reuniões, festivais, assembleias políticas e transações comerciais.

Figura 1 - Templo de Ártemis, Cidade de Éfeso - Turquia



Fonte: SABINO, 2015.

Em prol de maior liberdade individual de pensamento e ação para o desenvolvimento pessoal, a fim de obter êxito numa sociedade democrática, estabelecida após a guerra da Persa, surgem os sofistas. A nova classe de professores que oferecia aos gregos uma educação a qual os preparava para um engrandecimento pessoal. Geralmente os sofistas não eram de Atenas, eram estudiosos, como explica o autor:

[...] Muitos davam um curso mais completo no estudo de questões do dia e nas ciências rudimentares, naturais e históricas da época, assim como um treino em dialética por meio da discussão, e em retórica por meio do discurso público. (MONROE, 1988, p. 54).

Os sofistas se intitulavam sábios, por esclarecer qualquer assunto, porém exigiam remuneração pelos seus serviços. Consequentemente, só uma parcela da sociedade tinha acesso, ou seja, podia pagar por estes serviços. A ideia comum a todos os sofistas era a de que não haviam ideias universais e nem padrões universais de conduta, negando os conceitos da antiga educação grega. Protágoras, um dos principais sofistas dizia: “o homem é a medida de todas as coisas”. (MONROE, 1998).

Após este período de conflito entre os conservadores – os quais rejeitavam a nova educação, defendendo a educação moral – e os sofistas, que a negavam, sem, no entanto, conseguir nenhuma interpretação satisfatória da realidade, do universo e da vida. Surge Sócrates definindo esse conflito como de “interesse social versus interesse individual.” (MONROE, 1998).

O filósofo aceitou a doutrina sofista de que o homem é a medida de todas as coisas,

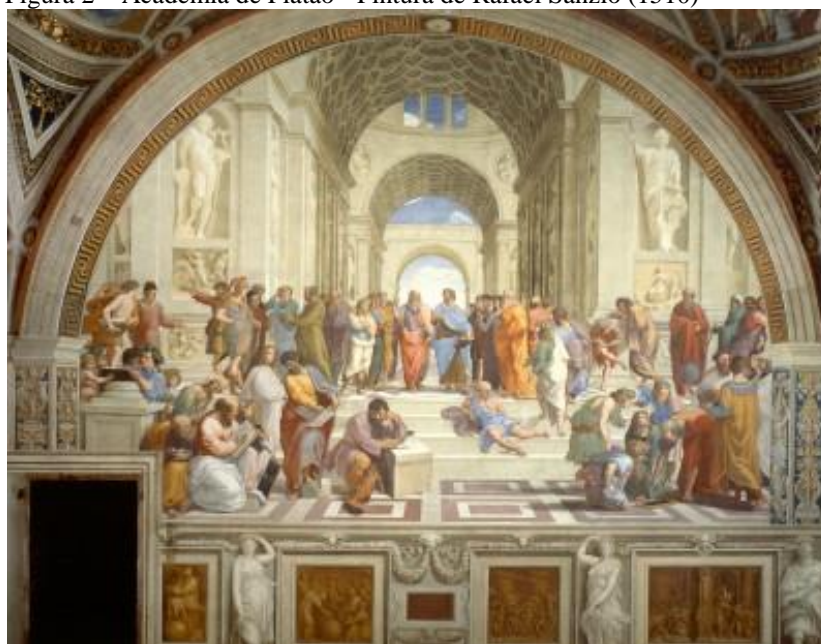
porém ensinou que o dever de cada indivíduo então, era o de conhecer a si próprio. Suas principais contribuições conforme Monroe (1988) é que o conhecimento possui um valor prático/funcional e é de natureza universal, que o processo objetivo para a obtenção deste conhecimento é o de conversação, e o subjetivo é o de reflexão e organização da própria experiência. Para Sócrates, a educação tinha por objetivo imediato o desenvolvimento da capacidade de pensar, não apenas o de ministrar conhecimentos.

Em oposição ao método popular sofista de disseminar informação por meio de discursos formais, Sócrates e Platão apresentam o método dialético ou de conversação – o qual tinha como objetivo aprimorar o poder de pensar.

Platão, discípulo de Sócrates, define a dialética como um contínuo discurso consigo mesmo. O filósofo tinha, entretanto, profundo interesse em determinar a natureza do conhecimento. Suas obras influenciaram os pensadores de séculos seguintes, como “A República” – a qual idealiza uma sociedade aristocrática de natureza socialista e cujos governantes eram os filósofos, os quais também organizavam os indivíduos para realização de tarefas para quais se destinavam por natureza.

Platão formulou a primeira concepção de educação identificada como liberal e fundou a Academia de Platão ou Academia de Atenas – a primeira Universidade de Atenas -, por volta de 387 a.c., conforme a Figura 2.

Figura 2 – Academia de Platão - Pintura de Rafael Sanzio (1510)



Fonte: EMERSON, 2015.

Conforme a figura acima, podemos identificar o interior da Academia de Platão e

podemos perceber também era a escala do prédio em relação à escala humana, caracterizando a importância do prédio. Notamos que o local era rico em detalhes, pinturas e esculturas, valorizando a arte, e com vários espaços abertos para entrada de luz.

Sócrates e Platão acreditavam que a virtude do indivíduo consistia na posse do conhecimento, o que, para Aristóteles, discípulo de Platão, consistia na conquista da felicidade ou do bem – o bem do intelecto e o bem do caráter, sendo o primeiro produzido e ampliado pelo ensino e produto da experiência de tempo, e o segundo adquirido pela prática de bons hábitos. Aristóteles dizia que o alvo da vida é “a vida feliz e bela”. (MONROE, 1998).

Aristóteles é considerado o pai da ciência moderna e foi o primeiro a formular a lógica dos métodos indutivos e dedutivos. Assim como Platão, Aristóteles acreditava que o sistema de educação formava uma parte componente do sistema do Estado. Conforme sua ideia, a criança até os 6 anos de idade seria educada pelos pais. Após isso seria controlada pelo governo, mas com educação moral ainda de responsabilidade dos pais. As matérias tradicionais para ele eram música e literatura, ambas indicadas para uma educação moral e como um primeiro estágio da educação intelectual. Conforme Monroe (1988), Aristóteles foi o fundador das ciências modernas – fisiologia, mecânica, física e ciência biológica.

Figura 3 – O Liceu de Aristóteles



Fonte: FILÓSOFOS, 2015.

Aristóteles fundou o Liceu no ano de 336 a.c., em Atenas, e conduziu pessoalmente

sua escola de filosofia até o ano de 323 a.c. Berço de muitos pensadores, a escola, como pode ser visto na Figura 3, demonstra a semelhança com a arquitetura imponente dos templos.

Os filósofos gregos⁸, em especial, Sócrates, Platão e Aristóteles tentaram harmonizar o conflito entre a velha educação institucional e a nova, porém a tendência individualista continuou até chegar a repressão política pelo Império Romano e moral pela Igreja Católica.

Para os Romanos, a educação era considerada como treino para a vida prática. O que caracterizava este povo, chamado “utilitário”, era a luta por um objetivo externo, algo concreto, de melhora ou de ordem material para seus companheiros. Suas contribuições para a civilização foram, segundo Monroe (1988, p.78), de dois tipos: 1º – Lançaram através das Leis, os fundamentos da organização social que constituem a base da vida moderna até os dias de hoje; 2º – Deram incremento às virtudes práticas, principalmente por meio do direito e do Estado; e com a propagação da religião cristã, contribuíram para a exaltação do conceito da vida moral.

Contudo, num primeiro período, quanto à educação, os Romanos, considerados pelos gregos como bárbaros, negaram todos os meios educativos empregados por eles, como o treino ginástico, a dança, a música, e a literatura. O lar foi a principal instituição educativa. Num segundo momento, os ideais e os processos educativos gregos foram retomados principalmente na educação superior, sendo muito aceito pelas classes superiores. Conforme Monroe (1988, p.93), para estas classes, organizou-se um completo sistema de escolas de gramática e de retórica, fundaram-se bibliotecas e algumas universidades. Houve ainda, uma tentativa de fundação de um sistema imperial de escolas, no qual os governos imperial e municipal tinham a responsabilidade da manutenção destas escolas, as quais perderam o caráter privado.

Por volta de 360 d.c., ocorreu um aumento das contribuições dos tesouros municipais ao tesouro imperial para a manutenção das escolas e em 376 d.c. o mesmo imperador romano instituiu uma tabela de salários aos mestres em todo o império. Até que, em 425 d.c., por decreto, estabeleceu-se que o governo imperial era a única autoridade a instalar escolas, declarando crime, qualquer tentativa de fundar escolas por parte de organizações particulares.

Por fim, o quarto período, denominado como o declínio da educação romana, se deu primeiramente pela grande influência do cristianismo sobre as massas do povo romano e a educação romana perdeu a sua importância social. O cristianismo se tornou a religião oficial

⁸Do povo Grego temos a herança do conceito de cultura. Os Gregos definiram os valores da vida como o prazer estético, o poder intelectual, a personalidade moral, a liberdade política e a característica social.

do Império Romano através de decretos dos imperadores, porém a religião separou-se da política e sua influência passou a ser na ética e na moralidade, primeiramente, como promessa de libertação para o povo mais humilde e, posteriormente, após a queda do Império do Ocidente 476 d.c., retirando o barbarismo dos povos teutônicos, conforme reporta-se Monroe (1988, p.98).

Com isso, percebemos a imposição de uma religião a qual influenciou por muitos séculos a educação, agindo até como freio do saber, quando nega todo o conhecimento pagão. Ao descrever uma passagem de São Basílio, padre grego, o autor nos chama a atenção sobre a atitude da Igreja em geral naquela época.

[...] temos então de abandonar a literatura? Direis. Não digo isso; mas que não devemos matar as almas.... Na verdade, a escolha jaz entre duas alternativas: a educação liberal que podeis conseguir enviando vossas crianças às escolas públicas ou a salvação das almas que podeis assegurar enviando-as aos monges. Quem deverá vencer, a ciência ou a alma? Se puderdes unir ambas as vantagens, fazei-o por todos os meios; mas se não o puderdes, escolhei a mais preciosa. (MONROE, 1988, p. 99).

Entendemos assim a grande separação, exclusão e isolamento não só dos que estavam do lado da igreja, da religião, quanto da formação da classe, dos escolhidos, que estes, sim, teriam o direito à educação e à salvação.

A vida dos monges no ocidente tinha a característica de convívio em sociedade, porém com suas regras próprias. São Bento, por volta de 529 formulou estas regras para a sua comunidade, a qual existe até os dias de hoje. As Ordens estão espalhadas pelo mundo e ainda recebem religiosos que fazem a escolha de viver aos modos destes preceitos. Conforme o autor, a Regra Beneditina é o primeiro reconhecimento do valor do trabalho manual na educação e representaram um grande passo adiante dos gregos e romanos.

O monaquismo era uma educação no mais amplo sentido social do termo. Os monges foram modelos para os camponeses, devido ao modo de cultivo e, ainda aos artífices de madeira, metal, couro e tecido com a inovação no processamento destes materiais. Eles estimularam o comércio entre a classe mercantil, ofereciam asilo aos rejeitados e precisados. Tinham como regra a leitura da Bíblia. Os ideais do monaquismo eram: castidade, pobreza e obediência. Tecnicamente dita por Monroe (1988) como conversão, estabilidade e obediência.

Seus ideais e hábitos contribuíram para a reorganização da sociedade, pela instituição do feudalismo, revelaram-se no movimento das cruzadas e ainda foram importantes para a sujeição do rude teutônico às restrições da civilização e da cultura. Do século VII ao XIII a educação era ministrada pelos monges e os mosteiros se transformaram nas únicas instituições

de ensino e com isso traçando novos rumos para a arquitetura.

Figura 4 - Mosteiro de Montecassino, Itália. Fundado por São Bento no ano de 529.



Fonte: SÃO BENTO, 2014.

Ao observar a imagem do Mosteiro de Montecassino (Figura 4) fundado por São Bento percebemos a característica arquitetônica do monumento que se fecha para um pátio interno, isola-se do exterior como um forte protegendo seus moradores e ainda no propósito do mosteiro, inclusive protegendo o saber.

Entre os séculos VII e XII, conforme Monroe (1988), o único aspecto não totalmente monástico foi o da restauração do ensino, pelo imperador Carlos Magno. Sua obra foi de unificar a civilização teutônica com a romana, ajustar o bárbaro franco à cultura romana. Os bárbaros tornaram-se cristãos através de uma adaptação religiosa realizada pela Igreja Católica. Conforme as determinações do imperador, cada mosteiro e cada abadia deveria possuir sua escola, onde os meninos pudessem receber o ensino dos Salmos, do sistema de notação musical, do canto, da aritmética e da gramática. Carlos Magno foi importante para a organização de um sistema de escolas elementares e para a garantia da educação a todos os meninos camponeses, passando estes objetivos aos seus discípulos e estes aos seus sucessores.

Com o passar dos séculos, solidifica-se o grande interesse intelectual e, nos séculos XI ao século XV, predominou o tipo de vida educativa, denominada Escolástica. Este período foi marcado pela criação das universidades e pela produção de uma literatura de características próprias.

[...] O movimento das cruzadas rompeu o isolamento e a rusticidade dos povos do Ocidente fazendo-os entrar em contato com a variedade de crenças do Oriente. Todas estas mudanças estimularam novos interesses intelectuais e impuseram a definição de crenças religiosas em novos termos. [...] O objetivo da escolástica era apoiar a fé na razão; revigorar a vida religiosa e a Igreja pelo desenvolvimento intelectual. Visava reduzir ao silêncio todas as dúvidas e controvérsias pelo argumento. (MONROE, 1988, p.119).

Este período caracteriza-se também pelo estudo da dialética em função da argumentação e de uma definição lógica para as crenças, assim como a exposição e defesa das mesmas contra os argumentos negativos. Assim, através da dialética estabeleciam-se as argumentações sobre as verdades e as crenças individuais. A escolástica teve como alvo o conhecimento com forma científica e ao indivíduo um domínio desse conhecimento. Juntamente com o impulso e interesse pela dialética, surgiram as universidades.

Compreendemos também que o convívio com os povos do Oriente, chamados sarracenos, trouxe à Europa um pouco da cultura árabe e a retomada dos conhecimentos da cultura e da filosofia grega e, através dessa influência, que no sul da Itália surge a primeira escola para ensino de Medicina, a qual, em 1224, recebe a denominação de Universidade de Nápoles. Ao norte da Itália os estudos eram acerca do direito e em Bolonha, perto de 1200, veio o reconhecimento oficial da universidade. (MONROE, 1988, p. 128).

As Universidades possuíam estatutos que determinavam os conteúdos estudados. Na Universidade de Paris, os estatutos de 1215 introduziram a Ética de Aristóteles, e em 1255, a Física, Metafísica. Até a metade do Século XV os estudos de Aristóteles dominaram o trabalho das universidades.

Quanto à influência das primeiras universidades no âmbito político, nos traz Monroe (1988, p. 133):

[...] Elas forneceram o primeiro exemplo de organização puramente democrática. O livre exame tanto de assuntos políticos quanto eclesiásticos e teológicos encontrou aí o seu primeiro ambiente propício.

Conforme Monroe, as universidades tiveram um papel muito importante e formaram com seus integrantes uma classe social respeitada a qual era solicitada para resolver inclusive assuntos de controvérsia entre o Estado e a Igreja, representando a nação em decisões inclusive contrárias ao papado. Esta organização de classe a qual retoma os conhecimentos e filosofia grega ocorre em período de inúmeras disputas, tanto territoriais quanto de poder, e isso refletia na arquitetura de seus prédios. Imponentes, com grande escala, fachada sem

vazios, prédios construídos sem recuos, grandes vãos e colunas robustas marcando o acesso, construções unindo-se gerando pátios internos, representam autoridade e proteção aos seus usuários.

Como exemplo, trouxemos a imagem da fachada da Universidade de Nápoles, construída na cidade italiana de Nápoles, fundada em 05 de junho de 1224 – Figura 5, a qual demonstra uma construção sem recuo, com pé-direito elevado, marcando a imponência do prédio e fachada sem vazios, construída no mesmo alinhamento.

Na outra ilustração percebe-se, na Figura 6, imagem interna da Universidade de Oxford construída na Inglaterra e fundada no ano de 1167. Percebemos o pátio central o qual possibilita área de lazer para os usuários, iluminação e ventilação para as salas. No entanto, caracteriza o isolamento para o ambiente externo real e a proteção e a segurança dos alunos e dos saberes praticado naquele local.

Figura 5 - Universidade de Nápoles, Itália. Fundada em 1224



Fonte: BORGES, 2014.

Figura 6 – Universidade de Oxford, Inglaterra. Fundado em 1167



Fonte: BORGES, 2014.

A característica arquitetônica da época demonstra a intenção da educação para uma formação disciplinar dos sujeitos, as regras disciplinares de conduta e de estudos praticadas nos mosteiros seguiram para as universidades. O autor refere-se além da educação nos mosteiros e nas universidades, o treino praticado na educação para a cavalaria, o qual era também disciplinador

[...] Os sistemas de pensamento construídos pelos escolásticos e as estruturas sociais do monaquismo e da cavalaria correspondiam a palácios destinados a uma vida perfeita. Revelaram-se prisões. Mal haviam os arquitetos completado o edifício e já aqueles para os quais tinha sido construído, o derrubavam como símbolo de sua escravidão. (MONROE, 1988, p.146).

A intenção disciplinar dos fins educacionais na época refletia-se na forma de projetar o edifício, e o espaço escolar revelava uma característica arquitetônica imponente, identificada na escala do prédio, ou seja, dimensões da construção e no partido arquitetônico apresentado de forma a circundar um espaço exterior chamado pátio, porém restrito aos usuários.

Conforme o autor, esses sistemas de pensamentos eram considerados perfeitos na época e não permitiam mudança nem progresso, por isso as práticas disciplinadoras

materializavam-se na arquitetura. Ainda sobre a disciplina nos métodos, nota-se um maior rigor com a cavalaria cujos treinos além de tudo eram físicos.

Entretanto, no Renascimento, período posterior à Idade Média, ressaltam-se os interesses no individualismo através de um movimento intelectual, estético e social promovido pelas universidades a partir do século XIII cujas aspirações geraram a restauração do conceito de educação liberal formulado pelos gregos e ainda mais tarde a educação humanista com inúmeras escolas, conforme afirma o autor:

[...] O ginásio alemão, a escola pública inglesa, o colégio e escola de gramática colonial americana foram todas do tipo humanista estreito. Em todas o conteúdo da educação foi restringido às literaturas e línguas latina e grega. Esta educação puramente formal veio a identificar-se com a educação liberal, transformando-se no tipo dominante de educação até o século XIX. (MONROE, 1988, p.171).

A educação liberal grega consistia num aprendizado de conhecimentos gerais e a prática de esportes, porém, dirigida aos homens livres, ou seja, a uma classe específica e com isso, era esta então, considerada como sendo uma classe superior. No período Renascentista, percebe-se algo parecido, contudo às classes privilegiadas que tinham acesso a essa educação eram a nobreza e o clero – classes dominantes até então.

Enquanto ocorria uma expansão escolar e crescimento das Universidades neste período Renascentista na Europa, o comércio caracterizava-se também pelo motor de crescimento e desenvolvimento das cidades e com isso a formação da burguesia – classe dos comerciantes. Em nome do comércio também se organizavam as cruzadas em busca do caminho às Índias, a fim de comprar direto da fonte as especiarias, porcelanas, tecidos e etc. Uma destas incursões marítimas, saída de Portugal, chegou a terras brasileiras no ano de 1500. Assim como explica o autor:

[...] A sociedade brasileira não foi produto apenas dos Grandes Descobrimentos. Resultou da descoberta decisiva, para a transição europeia, da Idade Média feudal para a Modernidade capitalista, da utilidade dos mercados cativos, através dos monopólios, para a acumulação de riquezas no comércio de mercadorias. (XAVIER, 1994, p.29).

O descobrimento do Brasil, como se refere o autor, foi um resultado da modernidade capitalista, ou seja, a posse de um território extenso e vasto de riquezas naturais a serem exploradas, fazia com que o “explorador” fosse poderoso no mercado capital. Portanto, conhecendo a história e os antecedentes ao descobrimento do Brasil, podemos entender o processo da colonização em meio ao desenvolvimento de um capitalismo globalizado.

2.2 Traços da arquitetura escolar: do período colonial ao final dos anos de 1920

O período colonial do Brasil foi marcado por uma economia agrária, latifundiária e escravista, o País estava produzindo em grande escala devido ao clima tropical e as grandes extensões territoriais. A mão-de-obra era em grande parte escrava através do negro africano que já era mercadoria no comércio europeu.

Além disso, a Igreja Católica que era rebatida com o movimento da Reforma em alguns países da Europa, em Portugal reafirmava-se, e em busca da hegemonia do catolicismo partiam em missões a fim de catequizar novos povos.

Com isso, a Coroa portuguesa envia para o Brasil a Companhia de Jesus a serviço da fé. Além de uma tarefa religiosa e moral a trabalhar com os degradados e aventureiros que também vinham para o Brasil, os Jesuítas tinham a função de civilização e educação a ser introduzida aos povos nativos, assim, conforme afirma:

[...] A introdução dessa racionalidade na vida dos nativos sem dúvida revolucionava os seus hábitos e reorganizava o seu cotidiano. À indiferença da oca, onde as famílias realizavam, sem qualquer privacidade, as atividades de trabalho e de lazer, deu lugar à vida regrada e imposta pelos jesuítas. [...] havia que ter lugar e tempo próprios para o sono, as refeições e as diversões, assim como lugar e tempo adequados para o trabalho e a devoção. (XAVIER, 1994, p.43).

Os jesuítas implantam o sistema de vida da civilização europeia para os nativos, sendo assim, introduzindo as noções de espaço derivado do construído, específico e o qual organiza as funções do cotidiano, trabalho e devoção.

As construções das igrejas vão surgindo e em anexo a elas, as escolas causando símbolos nas pessoas, ou seja, para obter a instrução, era necessário seguir as regras, a disciplina e a ordem ditada pela religião.

Conforme Xavier (1994) a ação educacional jesuítica concentrava-se nos colégios e seminários. Estes tiveram uma importância muito grande segundo o autor, no sentido da formação da Elite no Brasil colônia. Neste período, a população da colônia crescia, o desenvolvimento urbano, atividades comerciais e um aparelho administrativo se instalava, com isso a necessidade de instrução era urgente. Conforme essa procura, os seminários passaram a atender os estudantes leigos que não procuravam a vida religiosa, mas sim prosseguir os estudos posteriormente na Europa.

[...] Foi aí que se deu, de forma mais definitiva e culturalmente marcante, a ação educacional dos jesuítas no Brasil colonial. Passaram a ser, como as próprias Constituições da Companhia o sugeriam, os formadores das elites e das lideranças

da sociedade colonial. Era uma nova estratégia de combate que se criava, no avanço da guerra contra os hereges e os reformistas. (XAVIER, 1994, p.46).

Na citação o autor se refere às lutas da Companhia de Jesus contra a Reforma Protestante, por isso, viam a formação e instrução da elite condutora colonial como multiplicação de seguidores, ou seja, a vitória do catolicismo no novo território.

Além dessa referência escolar ligada à igreja católica no período colonial, dos colégios e seminários, também tivemos as influências arquitetônicas das ordens monásticas vindas da Europa com o mesmo intuito de formação religiosa e escolar, assim temos como exemplos os mosteiros construídos em São Paulo e presentes até os dias de hoje.

Figura 7 - Mosteiro de São Bento, São Paulo



Fonte: SÃO BENTO, 2014.

O Mosteiro de São Bento (Figura 7), construído em São Paulo em 1600, em terras doadas aos monges. Devido ao predomínio da religião Católica na sociedade colonial, a doação de terras a Igreja e às Ordens era comum naquela época. Em anexo a imagem do colégio e da faculdade (Figura 8) que foram construídas junto ao Mosteiro.

Figura 8 - Faculdade e Colégio de São Bento, São Paulo. Fundados em 1903



Fonte: HISTÓRICO, [2014].

A arquitetura renascentista europeia é materializada no Brasil, telhados com inclinações acentuadas características de locais de clima frio onde ocorre a presença de neve no inverno rigoroso foram trazidos para as terras de clima tropical – arquitetura importada. Além de todo o conceito da disciplina, lugar para poucos, os escolhidos num ambiente fechado em si, criando seu próprio pátio interno, sem contato com o exterior, o mundo real. Nos mosteiros, as construções imponentes demonstram o poder de guardar e proteger o saber e a ciência do mundo exterior.

Conforme Xavier (1994) outro fato marcante da história, ocorrido em meados do século XVIII, foi a Reforma Pombalina, a qual atingiu Portugal e suas colônias, sob os âmbitos econômico, administrativo e educacional. Os jesuítas foram expulsos de todo o Império lusitano como parte de um projeto de reconstrução cultural, com a criação de um sistema público de ensino, mais moderno e popular. Porém no Brasil resultou numa supressão do sistema que havia e com uma solução paliativa criada posteriormente, foram instituídas as Aulas Régias. Estas eram aulas avulsas também ministradas para uma parcela reduzida da população colonial a qual seguiria seus estudos na Europa.

No entanto, com a chegada de Dom João ao Brasil, devido a uma fuga de Portugal que havia sido invadido pelos franceses em disputa pelos mercados consumidores na fase primitiva do capitalismo, mudou completamente o cenário da colônia brasileira. Escoltado pela guarda inglesa, Dom João trouxe a corte e instalou a sede do governo no Brasil, decretando a abertura dos portos em 1808, devido aos interesses da burguesia industrial inglesa, conforme Xavier (1994).

Com isso ocorreu um enorme impulso educacional a fim de formar as lideranças intelectuais e políticas para a instalação da sede da administração do Reino. Junto a isso foram criados os primeiros cursos superiores no Brasil – Academia Real da Marinha (1808), Academia Real Militar (1810) e os cursos de Cirurgia, Anatomia e Medicina (1808-1809).

Xavier (1994).

Naquela época já haviam muitos fortes construídos nas áreas litorâneas que serviam para vigiar a aproximação dos navios e com localização estratégica para atacar os inimigos invasores. As escolas militares funcionavam nestes locais construídos assim como os mosteiros com quatro fachadas cercando um pátio interno. A arquitetura destes prédios seguiam os modelos europeus como referência. Na imagem a seguir (Figura 9), um exemplo da disposição em planta baixa da construção do Forte de Santo Antônio Além do Carmo construído em Salvador/Bahia.

Figura 9 - Fortaleza de Santo Antônio Além do Carmo, Bahia



Fonte: CRUZ, 2014.

A imagem de satélite no lado direito mostra a construção da Fortaleza preservada. Conforme a fonte estes documentos encontram-se no Arquivo Histórico Ultramarino em Lisboa. Em relação à disposição da construção:

[...] Uma organização centralizada é uma composição estável e concentrada que consiste em vários espaços secundários agrupados ao redor de um espaço central grande e dominante [...] O espaço organizador central pode ser um espaço interno ou externo. (CHING, 2013, p.196 e 197).

Neste caso as organizações espaciais destes Fortes, assim como dos mosteiros, geram um ambiente externo cercado pelas organizações secundárias – construções que fecham em si formando um pátio interno. Este espaço central torna-se dominante por criar um ambiente

único, isolado do exterior, no qual se executavam atividades diferenciadas, de lazer ou treinamentos físicos com a segurança estabelecida propositalmente pela arquitetura.

Além da segurança oferecida por um prédio construído de forma a cercar todo o terreno, o isolamento do exterior tanto para o interior do prédio, quanto para o pátio interno, traduz que a ciência, as informações, os conhecimentos e os treinamentos praticados, não podem sair daquele local, ou seja, não podem ser transmitidos a outras pessoas – somente aos escolhidos.

Este exemplo do Forte de Santo Antônio Além do Carmo (Figuras 10 e 11) construído na Bahia está preservado até hoje na cidade de Salvador. O prédio histórico foi tombado pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) em 1981 e a partir de então passou a abrigar Centros Culturais.

Figura 10 - Fortaleza de Santo Antônio Além do Carmo, Bahia. Fachada externa



Fonte: FORTE, 2014.

Figura 11 - Fortaleza de Santo Antônio Além do Carmo, Bahia. Fachada interna



Fonte: FORTE, 2014.

As Academias Reais da Marinha e Real Militar citada anteriormente funcionavam nestes Fortes a fim de multiplicar soldados instruídos em cartografia, navegação, engenharia entre outros conhecimentos que servissem tanto para a proteção do território conquistado quanto para exploração das terras desconhecidas.

Fundado o Império do Brasil em 1822, a prioridade tornou-se a construção de um Sistema Nacional de Instrução Pública, conforme explica Xavier (1994, p.61), o objetivo para a jovem nação era buscar a civilização – a garantia da instrução primária a todos os cidadãos do Império era um dispositivo da Constituição de 1824.

No entanto, a primeira proposta de criação de escolas primárias no país foi apresentada em 1826, através do Projeto Januário da Cunha Barbosa o qual se tornou Lei sob o Decreto de 15 de outubro de 1827. Além desse atraso, ainda existia um descompasso em relação ao projeto encaminhado cujas intensões eram a separação de graus e amplos conteúdos, porém o decreto transformava o Ensino Primário em simples Escolas de Primeiras Letras, não dispendo sobre as condições materiais de sua implantação. Entendem-se as reais intenções com o trecho do autor:

[...] É preciso considerar, antes de mais nada, o carácter meramente formal da independência. Ela se constituiu, de fato, num arranjo político que favorecia os interesses da camada senhorial brasileira, grande empresária da emancipação política, assim como os interesses do novo capitalismo europeu. (XAVIER, 1994, p.62).

De acordo com Xavier (1994) durante todo o Período Imperial ocorreu um descaso com a instrução pública elementar pelo Estado gerando, em 1834, o Ato Adicional Diogo de Feijó – Emenda Constitucional que descentralizou a administração pública no país durante o período das Regências, transferindo a competência relativa às Escolas de Primeiras Letras para os governos provinciais.

Esse descaso trazido à baila, conseqüentemente se traduziu na omissão do poder central e no desajuste entre o discurso e a prática. Refere-se o autor, portanto à falta de interesse por parte do Estado em instruir a população, pois com menos instrução seria mais fácil conduzir as decisões políticas que favoreciam a elite brasileira e a burguesia europeia.

Estratégias parecidas com as decisões políticas educacionais apresentadas atualmente devido às recomendações do Banco Mundial⁹. Ontem a Colônia torna-se Império impulsionado pelo novo capitalismo europeu, seguindo as leis do mercado conforme Xavier (1994), e hoje, o país dependente do financiador, o qual guia suas ações visando à redução da pobreza para a promoção de um ambiente macroeconômico conducente a investimentos e a planejamento de longo prazo, ou seja, parece que a intenção torna-se a cerca de uma instrução superficial para a formação de soldados produtores – mão-de-obra de baixo custo – suprimindo um mercado favorável a investidores estrangeiros. (NAÇÕES UNIDAS, 2017).

Tais interpretações são tiradas do próprio site das Nações Unidas o qual identifica as estratégias do Banco Mundial em relação ao Brasil. Este cenário torna-se bem parecido com o descrito pelo autor na fase do Império, período de esquecimento e negligência com a população em relação a sua instrução, situação a qual impulsionou o Ato Adicional de 1834, como descreve:

[...] O **Ato Adicional de 1834**, emenda à Constituição de 1824, vedava explicitamente às Assembleias Provinciais deliberar sobre questões “de interesse geral da nação”. Com base nesse veto, entendia-se que o governo central deveria concentrar seus esforços no suprimento dos cursos superiores, enquanto as províncias se encarregariam da instalação e manutenção dos cursos secundários e elementares. (XAVIER, 1994, p.73).

⁹ O Grupo Banco Mundial é uma agência financiadora para países em desenvolvimento cuja adesão gera uma interferência de ações e aplicações nas políticas públicas dos países. Conforme fonte: <https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial/> é a maior fonte global de assistência para o desenvolvimento, proporcionando cerca de US\$ 60 bilhões anuais em empréstimos e doações aos 187 países-membros.

A determinação da obrigatoriedade da oferta à educação é de responsabilidade do Estado e dos municípios e isso foi determinado ainda no Período Imperial. Os cursos superiores visavam atender a elite, a qual, naquela época, recebia o ensino elementar em casa.

O ensino secundário passou a ter os primeiros currículos seriados uniformizado seguindo o modelo do Colégio Dom Pedro II (1837/1838) no Rio de Janeiro, município da Corte. Marcando assim um controle silencioso do Poder central sobre o ensino secundário oferecido nas Províncias. Estas ofertavam o ensino, mas seguindo modelos elaborados pela Assembleia Nacional, conforme esclarece Xavier (1994).

Portanto, historicamente, percebe-se esse descompasso entre as redações das diretrizes, normativas, regulamentações e determinações das Leis Federais com a implementação e manutenção realizada pelos Estados e municípios. Imagina-se que no Período Imperial as diversidades culturais não fossem tão distantes, além disso, a densidade demográfica deveria ser bem menor. No entanto, na atualidade, nota-se que as generalizações e conseqüentemente padronizações para um país de grande extensão territorial e características climáticas diferenciadas, apresentam-se, algumas vezes, de difícil implementação ou manutenção da prática proposta. Aliado a este pensamento reforça Vieira (2011, p.129),

[...] No caso de um país de dimensões continentais como o Brasil, é imperioso indagar em que medida as soluções globais oferecem alternativas aos problemas locais – de construção de escolas à formação de educadores. Sem perder de vista Parâmetros Nacionais, há, com efeito, peculiaridades próprias a observar, considerando diferentes populações a serem beneficiadas pela educação escolar, regiões geográficas, cenários urbanos e rurais.

A autora traz em seu artigo este questionamento, com muita propriedade, na análise das políticas padronizadas a um País de grande extensão e diversidade. Se os municípios têm a obrigatoriedade de ofertar e manter uma escolarização de qualidade a todos os seus cidadãos, seria mais conveniente que pudessem também propor suas alternativas de soluções específicas a sua realidade, claro, desde que sejam obedecidos os parâmetros e indicativos deste atendimento.

Segundo Xavier (1994), a primeira Lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino elementar é conhecida como Reforma Couto Ferraz ou Regimento de 1854, a qual dentre outras coisas, reforça o princípio da gratuidade estabelecido constitucionalmente, vetava o acesso dos escravos ao ensino público e previa a criação de classes especiais para adultos.

Entre outros projetos realizados o autor destaca o Liceu de Artes e Ofícios, do Rio de

Janeiro (1856), o de São Paulo (1874) e a transformação do Asilo de Menores Desvalidos, no Rio de Janeiro, em Escola Profissional Masculina, também em 1874. E a última e mais importante reforma educacional do Período Imperial foi a Leônicio de Carvalho, de 1879, a qual traçou normas para o ensino primário e secundário e dispunha sobre o ensino superior em todo o país.

Quanto às escolas superiores – estabelecia liberdade de ensino e pesquisa, fazia alteração nos planos das faculdades e especificava condições para o estabelecimento de escolas particulares. Além disso, insistia na obrigatoriedade do ensino dos 07 aos 14 anos e eliminava a proibição da frequência dos escravos. (XAVIER, 1994).

A partir de 1889 com a Proclamação da República e a Constituição Republicana de 1891, foi mantida a restrição do voto ao analfabeto e reafirmada à descentralização escolar conforme a definição de 1834. Permaneceu como responsabilidade específica dos estados manterem e legislar sobre a instrução pública elementar.

Com Base nisso, os políticos republicanos e educadores passam a se preocupar e defender a proposta de construção de espaços destinados exclusivamente à escola – prédios grandes, arejados, bem localizados na malha urbana.

Conforme Buffa (2002), no pensamento dos políticos, as construções dessas escolas eram medidas que visavam não só um investimento no ensino da população, mas também um populismo político, pois as construções eram a materialização da valorização da gestão do Estado em relação à educação da época. Estas primeiras construções foram chamadas de Grupos Escolares e coincidem também com o período em que as escolas começam uma organização em classes sequenciais.

Este populismo ao qual a autora refere-se estava atento em aumentar o número de votantes, por isso precisava alfabetizar o maior número de pessoas, sendo assim a necessidade de escolas era eminente. Contudo, se o prédio escolar fosse construído com uma estética e escala assemelhadas às melhores e mais ricas construções da época, esta simbologia seria a tradução do quanto o político estava valorizando o seu povo.

A Figura 12 traz a imagem do Grupo Escolar da Avenida Paulista construído em 1909, prédio tombado como patrimônio histórico o qual abriga ainda hoje a escola Rodrigues Alves. A obra teve a autoria do arquiteto Ramos de Azevedo. Arquiteto citado por Buffa (2002) como o autor do projeto do primeiro edifício destinado a uma escola primária em São Paulo – Escola Modelo da Luz, mais tarde denominada Grupo Escolar Prudente de Moraes em 1893.

Figura 12 – Grupo Escolar da Avenida Paulista ou Grupo Escolar Rodrigues Alves, construído em 1909, São Paulo/SP.



Fonte: ESCOLA, 2015.

Ramos de Azevedo era brasileiro, mas teve sua formação em arquitetura na Bélgica. Além dele, outros arquitetos inclusive estrangeiros desenvolveram os projetos dos primeiros Grupos Escolares paulistas. O Estado de São Paulo vivia um período econômico favorável devido a riqueza promovida pela cafeicultura, com isso, não só arquitetos mas projetos com estilos arquitetônicos europeus aliados a materiais requintados foram importados para o Brasil. Essa compreensão do contexto histórico esclarece as dimensões, requinte e qualidade demonstrada nas construções desta época.

No entanto num plano republicano de modernização da cidade e do Estado de São Paulo devido à riqueza e o desenvolvimento imobiliário, conforme nos explica a autora, surgiram algumas consequências.

[...] A alternativa dominante nas primeiras construções escolares foi a utilização de projetos –tipo, ou seja, projetos genéricos que foram construídos em diversos bairros da capital e muitas cidades do interior do Estado. [...] A utilização de projetos-tipo atendia às necessidades de construir com rapidez um grande número de edifícios em prazos exíguos e baixo custo. (BUFFA, 2002, p. 34 e 35).

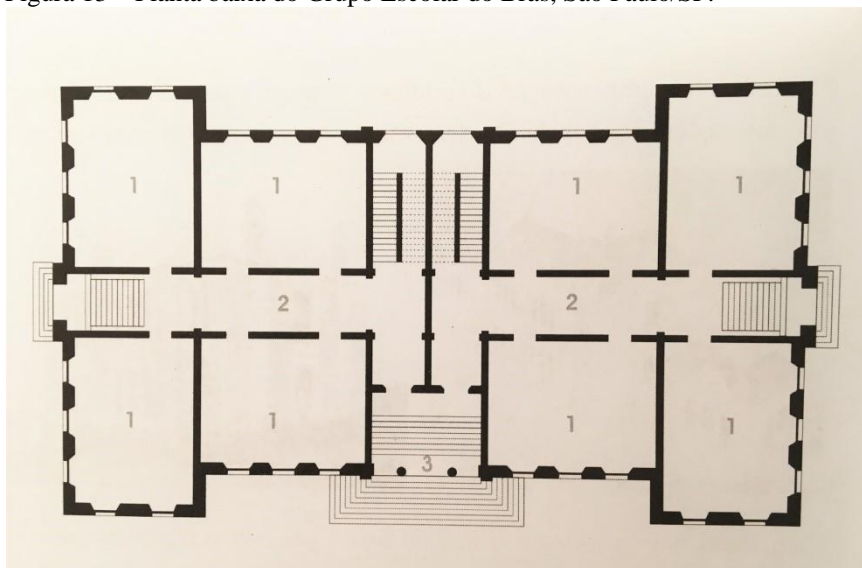
A citação acima demonstra que a pressa na solução da estratégia de alfabetizar o mais rápido possível gerou projetos importados e adaptados aos locais a serem construídos. Os projetos-tipo mencionados pela autora significam plantas arquitetônicas de um modelo padrão que se adaptam em qualquer lugar. Portanto, parece que as preocupações com a especificidade local e a característica cultural foram deixadas em segundo plano. E com isso temos a primeira amostra da nossa herança cultural nas soluções construtivas no âmbito da educação com projetos padronizados.

Contudo, sabemos que as iniciativas de investimentos na construção de prédios escolares atenderam e cumpriram a função escolar à muitas crianças na época referida dos primeiros Grupos Escolares, e estas soluções adotadas pelos gestores de construções rápidas e de baixo custo também coincidem com estudos sobre o tema. Como exemplo citado pela autora, o manual *School Architecture*, escrito em meados do século XIX nos Estados Unidos, por Henry Barnard, o qual acreditava na concepção de prédios escolares cuidadosamente planejados com a participação de educadores, ou seja, já trazia a ideia do processo de desenvolvimento de projeto realizado por uma equipe multidisciplinar conforme Buffa (2002).

No entanto, ao observar as plantas arquitetônicas dos primeiros Grupos Escolares podemos identificar certa simplicidade no programa de necessidades. Internamente havia apenas salas de aula e as circulações. Nenhum ambiente destinado ao setor administrativo da escola estava previsto. O galpão era construído aos fundos do terreno ou lateral e abrigava o recreio coberto, a ginástica e as festas cívicas, além dos sanitários que também eram construídos isolados do prédio. E, além disso, dentro da própria escola havia a divisão entre meninos e meninas. Isto ocorria através de uma parede interna divisória, a qual separava, inclusive, a escadaria, as salas de aula e as circulações. Ou então ocorria com a construção de dois prédios no mesmo terreno, um para meninos e outro para meninas exatamente iguais.

Na Figura 13 trazida por Buffa (2002) podemos identificar a parede central dividindo o prédio escolar internamente, gerando duas escadas que acessam o andar superior. Observam-se também duas entradas nas laterais esquerda e direita as quais eram utilizadas de um lado para meninos e de outro para meninas nos dias normais de aula. E ainda, conforme indicação com o número 3 – a escadaria central mais pomposa, localizada no centro da fachada principal era utilizada para entrada somente em dias especiais comemorativos.

Figura 13 – Planta baixa do Grupo Escolar do Brás, São Paulo/SP.



Fonte: BUFFA, 2002.

Quanto a essa valorização de detalhes construtivos, reforça Bencostta (2005) na análise dos primeiros Grupos Escolares do Estado do Paraná, em especial na gestão do presidente de estado Francisco Xavier da Silva, o qual primeiramente fez a observação das construções dos primeiros Grupos Escolares de São Paulo antes de implantá-los na sua capital Curitiba.

Assim como os demais presidentes de Estado, Xavier da Silva também tinha um discurso sintonizado com as mudanças que o mundo moderno da época propunha a partir de experiências civilizatórias norte-americanas e europeias. Quase que como uma religião cívica, suas ações objetivavam estabilizar e eternizar a República na busca de uma nação dotada de instrução através da educação. Para isso, além da própria atitude do investimento na construção dos prédios exclusivamente destinados à educação, havia intensões no sentido da valorização da gestão e a da República conforme explica o autor:

[...] Em regra geral, a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornasse visível, enquanto signo de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime. (BENCOSTTA, 2005, p. 97).

Na Figura 14 pode-se entender o que relata o autor referindo-se às tomadas de decisões políticas quanto aos investimentos na estratégia da visibilidade da ação que os poderes públicos lançaram mão a fim de concretizar os discursos em relação à instrução escolar como pilar de sustentação da civilização. Esta visibilidade da ação tratava-se bem

mais do enaltecimento da República do que necessariamente da democratização da escola. Assim explica Bencostta (2005).

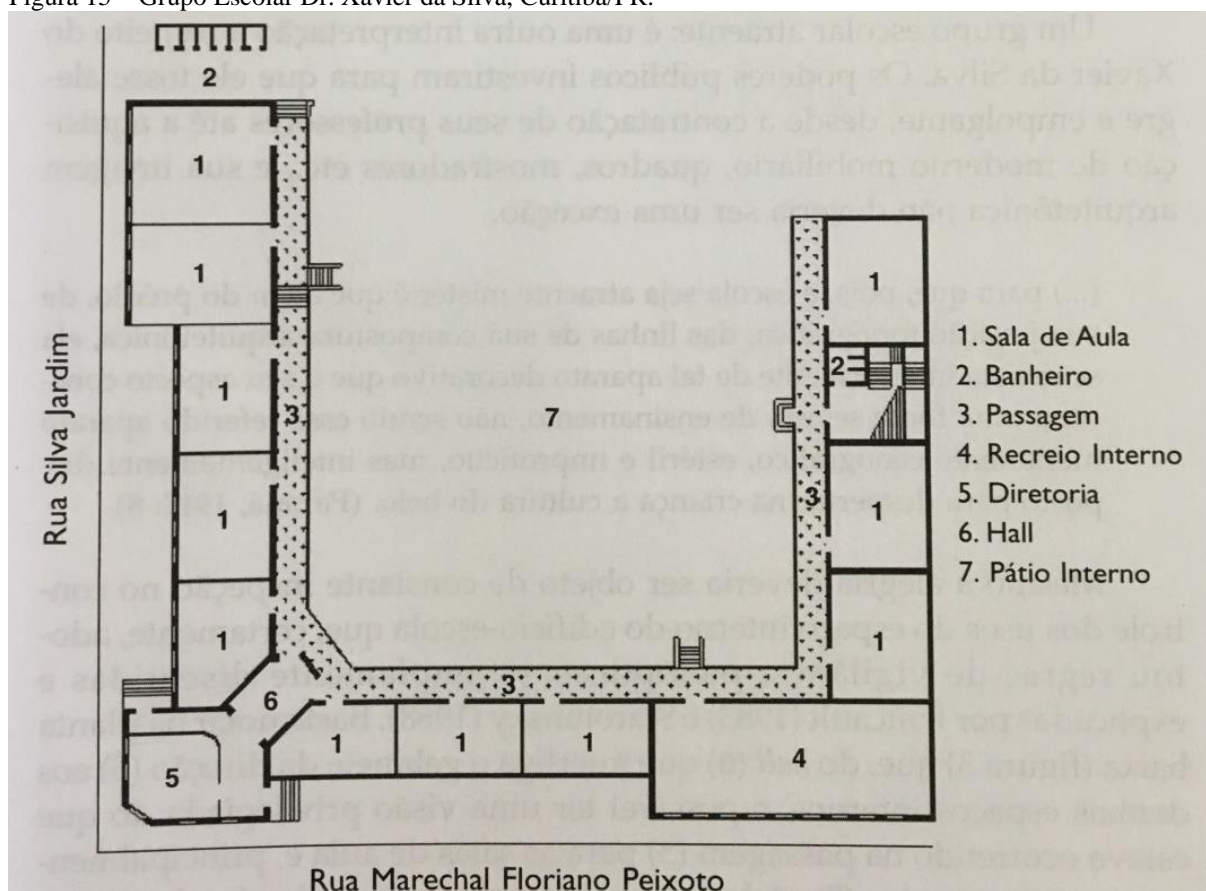
Figura 14 - Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva, Curitiba/PR



Fonte: TAKEUCHI, 2017.

O prédio escolar da Figura 14 abriga ainda hoje, a Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental Dr. Xavier da Silva em Curitiba Estado do Paraná, é patrimônio histórico da cidade. Sua fachada é ornamentada com elementos decorativos num estilo eclético, possui em destaque um medalhão em alto relevo marcando o ano de sua inauguração, localizado num frontão que destaca a esquina. A proposta simétrica causa uma estética harmoniosa e a construção em formato de “U” (Figura 15) traduz a função de resguardar o pátio interno e seus alunos, conforme figura abaixo. O engenheiro responsável pela obra foi Candido Ferreira de Abreu.

Figura 15 – Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva, Curitiba/PR.



Fonte: BENCOSTTA, 2005 .

Bencostta (2005) reforça que os Grupos Escolares construídos no início do século XX, principalmente os que traziam no seu programa arquitetônico a natureza monumental tinham ainda a intenção do apreço pela educação racional e científica sentida pelos alunos, porém através de uma valorização de uma simbologia estética, cultural e ideológica construída pelas Luzes da República.

Vale lembrar que nesta época havia um regulamento com especificidades mínimas a serem exigidas na construção das escolas e ainda regulares vistorias com relatórios de avaliação dos prédios, emitidos pelos delegados de educação.

O autor cita algumas das determinações para o funcionamento das escolas conforme o artigo 855 do Regulamento datado de 1929:

- a) Os prédios escolares, sempre que for possível, deverão ser construídos em um só pavimento, com porão de um metro de altura, no mínimo, convenientemente ventilado;
- b) As dimensões das salas de classes serão proporcionadas ao número de alunos, o qual não deverá exceder de 40 em cada sala, devendo ser reservado a cada escolar uma área, no mínimo de um metro quadrado de superfície, quando as cadeiras forem duplas, 1.m235, quando individuais;
- c) O pé-direito mínimo das salas de classe será de 3 metros, devendo ser

- aumentado, quando as condições de iluminação natural assim o exigirem;
- d) As salas de classe terão preferentemente a forma retangular, cujos lados guardem a relação de 2 para 3;
 - e) A iluminação das classes deverá ser unilateral esquerda, sendo tolerada a bilateral, desde que proceda de faces paralelas;
 - f) A iluminação das classes deverá ser tal, que na fila de carteiras mais afastadas das janelas o centro da mesa receba iluminação em dias nublados, nunca inferior a vinte e cinco luzes;
 - g) A ventilação das salas deverá ser perfeita, sem correntes de ar que possam prejudicar a saúde das crianças;
 - h) Disporão de latrinas na proporção mínima de uma para trinta alunos frequentes, do sexo masculino, e de uma para cada grupo de vinte alunos, do sexo feminino;
 - i) O interior das escolas, sempre que for possível, deverá ser revestido de material que permita lavagens frequentes sem se deteriorar, com tonalidades suaves, como por exemplo, cinzento-claro, azulado ou esverdeado, sem saliências em reentrâncias;
 - j) Os prédios escolares deverão dispor de amplo campo destinado ao recreio e exercícios físicos, devendo uma parte deste ser coberta de material mau condutor de calor. (BENCOSTTA, 2005, p. 108).

Estas determinações nacionais, descritas num Regulamento, composto por diretrizes a serem seguidas para as construções das escolas da época, assim como os modelos arquitetônicos, seguiam exemplos europeus, como exemplifica Bencostta (2005), que na França, por ação de Jules Ferry, desde 1868, já determinava que uma sala de aula de uma instituição pública deveria ter espaço, material e mobiliário específico. E em 1882, regulamentou as seguintes determinações para o ambiente de sala de aula – forma retangular, piso de parquet de madeira resistente, altura do teto igual a 4 metros, área mínima de 1,25m² por aluno, e não exceder a 50 alunos por sala de aula – com isso surge os regulamentos brasileiros, seguindo estudos realizados na Europa.

No Brasil república, conforme os estudos de Buffa (2002) sobre as construções dos primeiros grupos escolares como estratégia da redução do analfabetismo mostra também, que as construções de Escolas Normais seguiram quase que a mesma proporção de rapidez devido à necessidade de formação de professores para o trabalho docente da época.

No entanto, além de identificarmos neste período, uma arquitetura escolar copiada do modelo europeu renascentista, percebemos que a exemplo dos prédios escolares, a educação por muitos séculos demonstrava a característica conservadora do ponto de vista pedagógico aplicando o método tradicional em que o professor era o centro e o detentor de conhecimento.

Com isso, tanto a arquitetura do prédio, quanto a disposição interna das salas de aula eram projetadas de forma a promover este aspecto disciplinador ao qual o professor deveria ter em relação aos alunos. Pois o papel da escola estava claro, conforme Saviani

[...] Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos. (SAVIANI, 2008, p. 6).

Portanto, de acordo com Saviani, o papel do aluno esperado neste período, era a obediência e a disciplina, a fim que receber os conhecimentos do mestre, conforme o modelo da pedagogia tradicional esclarecida pelo autor. Método este, criticado pelos pensadores da educação, os quais através de um movimento em meados da próxima década trouxeram um novo modelo pedagógico e de construção escolar.

2.3 Traços da arquitetura escolar da década de 30 ao final dos anos de 1950

A década de 30 foi marcada por uma diminuição considerável no ritmo das construções. Algumas mudanças nas soluções arquitetônicas também surgiram, assim como os banheiros construídos dentro dos edifícios escolares e as construções de lajes de concreto nas coberturas das escolas. Quanto à riqueza de detalhes ornamentais, houve uma simplificação, devido inclusive a questões financeiras, o estilo então, passa a aproximar-se do neocolonial. (BUFFA, 2002).

Os anos 30 do século XX no Brasil foram marcados por rupturas políticas, econômicas, sociais e culturais. Após o golpe de Estado dado por Getúlio Vargas, o qual pôs fim na República Velha, marcada pelo poder das aristocracias paulista e mineira e ainda pela influência do coronelismo nos poderes locais, iniciou-se um novo processo no segmento urbano – o populismo – ou seja, a participação das massas na política. Surgem novos grupos sociais, trabalhadores urbanos e operários juntamente com os processos de industrialização e urbanização. E ainda, além da classe trabalhadora que empurra a engrenagem dessa industrialização, surge também a burguesia industrial. (BUFFA, 2002).

Com o aumento demográfico ocorrido nessa época, era difícil atender a todos, com isso, amplia-se a burocracia pública e privada no atendimento à educação e demais serviços. Muitas escolas ainda na década de 20 já haviam reduzido o tempo de atendimento, repartindo em turnos, manhã e tarde, a fim de atender mais crianças. No entanto, devido a esse aumento populacional, e ainda a queda nos investimentos das construções de escolas, ocorreu que, várias instituições escolares funcionavam em prédios alugados e muitas vezes sem as condições higiênicas adequadas ao funcionamento de uma escola primária. Além é claro, de muitas vezes a constatação do pior cenário – crianças sem acesso escolar – conforme explica

Buffa (2002).

Porém não era somente a situação precária das escolas, e nem a escassez delas, mas também a forma de ensino que preocupava muitos intelectuais no Brasil desde a década de 20 do século XX. Os chamados Renovadores da educação lutavam por uma reconstrução educacional do país, em busca de uma remodelação do ensino, inspirados no princípio do movimento da Escola Nova, o qual defendia segundo Buffa (2002, p. 65) “[...] a necessidade de se colocar a criança como o centro do processo de ensino-aprendizagem e, mais ainda, educá-la para viver num mundo em constante transformação”.

Estes intelectuais envolvidos com a escolarização do país fundaram em 1924 a ABE (Associação Brasileira de Educação) e a partir de 1927 realizavam Conferências Nacionais de Educação, onde discutiam os problemas relacionados à educação. Após uma solicitação do Governo Vargas, esse grupo preparava um plano educacional para o país. No entanto antes de receber tal estudo, o Ministério da Educação e Saúde, reformou o ensino secundário e superior brasileiro e como resposta a essa ação, os educadores produziram um documento conhecido como – Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova – assinado por várias personalidades no ano de 1932. Nesse documento eram apontadas as críticas ao ensino da época e ainda os princípios que deveriam nortear a sua revisão.

[...] Dentre esses, merecem destaque a proposta de uma escola primária pública, universal, leiga, obrigatória e gratuita em consonância com a nova realidade do país; a proposição de uma escolarização adaptada às características regionais e a formação em grau superior de todos os professores. (BUFFA, 2002, p. 66).

Conforme a autora, já era defendida na época a proposição de uma escolarização adaptada às características regionais, ou seja, culturais, climáticas e etc. Talvez uma crítica ao modelo padronizado dos primeiros grupos escolares construídos anteriormente cujos modelos eram reproduzidos em qualquer condição e terreno.

O Censo Escolar de 1934, na cidade de São Paulo, mostra que mais de 60% da população escolarizável não frequentava a escola, e a causa maior era a escassez de escolas. Com isso, o Governo do Estado traçou um plano de edificações e adaptações de escolas através de um estudo realizado pela Diretoria de Educação e a Diretoria de Viação e Obras Públicas. Este estudo resultou num livro intitulado – Novos prédios para Grupo Escolar – publicado em 1936. (BUFFA, 2002).

A equipe multidisciplinar responsável por esse estudo era composta por representantes que ocupavam importantes cargos na administração pública. O plano de construções escolares

foi realizado por educadores, psicólogos, engenheiros, arquitetos, médicos e inspetores de higiene e educação sanitária.

No aspecto quantitativo, o plano visava os seguintes objetivos segundo Buffa (2002, p. 72) “[...] atender 100 mil crianças que estavam fora da escola; reduzir a dois períodos de atendimento nos grupos escolares que estavam tresdobrados; dispensar os prédios alugados e dispensar os porões e salas impróprias dos prédios estaduais”.

Nota-se a preocupação em deixar as crianças todo o dia na escola, com a proposta de um turno assistir as aulas, e no outro turno desenvolver atividades complementares na biblioteca, na sala de jogos ou no barracão com trabalhos manuais. Essa proposta trazida pelos renovadores da escola propõe além da questão do desenvolvimento geral da criança, um zelo à sua integridade evitando a ação deletéria das ruas.

Conforme Buffa (2002), o plano de construções escolares traz ainda considerações sobre a escolha do terreno e o programa arquitetônico do prédio – princípios básicos de arquitetura escolar – atendendo as necessidades pedagógicas, as condições do meio e as possibilidades existentes, ou seja, uma visão realista e coerente com a realidade e a cultura local, colocando sempre como intenção principal o desenvolvimento da criança. Demonstram assim a preocupação típica da Escola Nova: a criança como centro da aprendizagem e, portanto, a escola precisa ser alegre, acolhedora, bonita, espaçosa e higiênica para possibilitar uma educação integral.

No entanto, estes novos olhares e estudos sobre as construções escolares no Brasil a partir destas novas ideias de concepção pedagógica, também tiveram influências arquitetônicas vindas do movimento moderno iniciado com a Semana de Arte Moderna de São Paulo ocorrido em 1922. A partir então, da metade da década de 30 surgem modelos de grupos escolares com mais liberdade de implantação, e arquitetonicamente lançando mão de formas geométricas simples, adotando o concreto armado e propondo estrutura da obra independente da vedação, pátios internos sob pilotis e grandes aberturas envidraçadas.

Segundo Buffa (2002, p. 78) “[...] livres de uma implantação rígida, eram situados de forma a privilegiar um controle da insolação e da ventilação dos ambientes da sala de aula, sobretudo num momento em que as preocupações higienistas, devido às epidemias existentes, eram evidenciadas”.

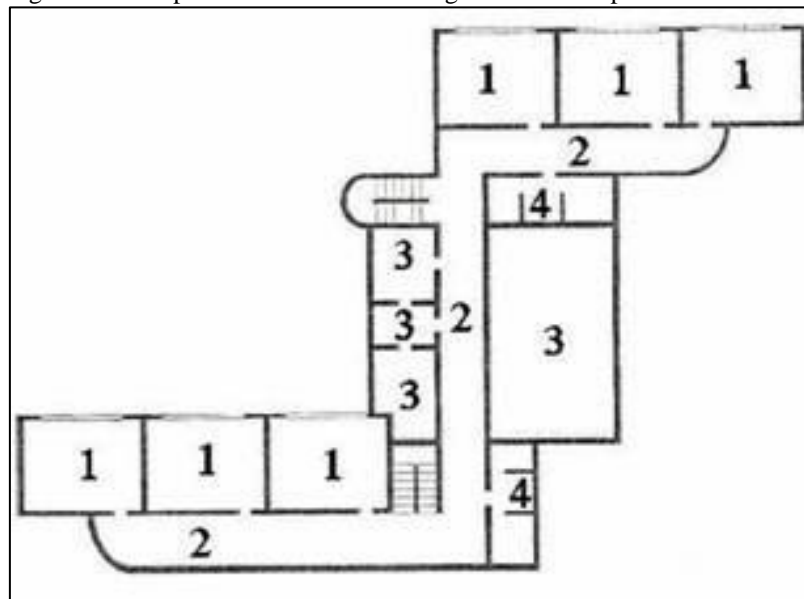
Conforme a autora, entendemos que esta fase foi diferente do período anterior, ou seja, a década de 20, a qual foi caracterizada por modelos padronizados e bem ornamentados, copiando os modelos europeus. Na década de 30 foram construídos menos exemplares se compararmos a anterior novamente, porém foram projetados e pensados sob duas perspectivas

novas, tanto pedagógica quanto arquitetonicamente.

A Figura 16 a qual ilustra a planta baixa do primeiro pavimento do Grupo Escolar Visconde Congonhas do Campo, construído em São Paulo no ano de 1936, projetado pelo arquiteto José Maria da Silva Neves, demonstra um projeto mais livre no terreno, sem se preocupar em produzir um pátio interno fechado pelo construído. Percebe-se também que as salas de aula, identificadas pelo número 1, possuem a mesma orientação solar, ou seja, posicionamento de janelas para mesmo lado, favorável à higiene e saúde, orientação solar leste.

E ainda na Figura 17, podemos identificar a perspectiva frontal do prédio que conforme Buffa (2002, p. 81) “[...] Ao invés de apoiar o edifício diretamente sobre o terreno, apoia os volumes das salas de aula sobre os pilotis – característica marcante da arquitetura moderna, criando sob eles, pátios cobertos para recreação”.

Figura 16 - Grupo Escolar Visconde Congonhas do Campo – São Paulo/SP



Fonte: BUFFA, 2002 (p. 80).

Podemos identificar ainda na perspectiva do Grupo Escolar Visconde Congonhas do Campo o estilo moderno na tipologia volumétrica do prédio, o qual possui formas geométricas simples como os cubos retangulares de alturas diferenciadas e ainda paredes curvas valorizando o volume da escada. Os prédios a partir da década de 30, portanto, aparecem sem as ornamentações neoclássicas da década de 20, porém pretendem ainda valorizar a importância do prédio escolar com a monumentalidade.

Figura 17 - Perspectiva da fachada do Grupo Escolar Visconde Congonhas do Campo - São Paulo/SP



Fonte: BUFFA, 2002 .

Conforme Buffa (2002), os pavimentos térreos dos grupos escolares, passaram a contemplar ainda, sala para educadora sanitária e gabinete dentário, devido à preocupação higienista. Aliado a isso, as novas proposições pedagógicas também solicitavam salas de leitura, bibliotecas, auditório, museus e ainda ginásios a serem construídos nas novas escolas, a fim de atingir o objetivo da nova concepção educativa – onde os alunos possam se familiarizar com a leitura e a essência de bons livros – e ainda no ginásio realizar atividades de recreação e de trabalho em conjunto, acrescida do estímulo da vida social, artística e recreativa proporcionada pelas vivências no auditório.

Conforme Buffa (2002), no livro intitulado – Novos prédios para Grupo Escolar – publicado em 1936, havia um artigo de Noemy Rudolfer pensadora da educação, a qual defendia uma proposta de auditório-ginásio no prédio escolar, ou seja, um espaço multiuso como solução para situações de pouco investimento. Uma alternativa segundo Rudolfer, a fim de garantir a oportunidade do desenvolvimento das crianças através das atividades interativas, as quais são traduzidas como a primeira fase de uma vida social vivenciada pela criança longe do grupo familiar. Rudolfer, conforme nos traduz Buffa (2002), enfatiza que este espaço defendido por ela significaria tempo – significaria a possibilidade de dilatação do período escolar para uma vida mais real, mais integrada.

Entende-se então a riqueza das propostas pedagógicas dos pensadores da educação do período da década de 30 no Brasil, e apesar de menos exemplares construídos até a década de 40, conclui-se que os projetos e planejamentos das construções escolares estavam sendo pensados com a melhor relação arquitetura x educação, a fim de que os novos prédios pudessem contemplar ambientes, inexistentes nos Grupos Escolares da década de 20, os quais teriam a função de promover uma educação de formação global da criança, preparando-a para

vida.

Quanto ao programa de necessidades, portanto entendemos uma evolução, pois a quantidade e diversidade de ambientes ampliaram-se no sentido de proporcionar atendimento, educação em saúde e socialização da criança. No entanto quanto ao estilo arquitetônico da época – arquitetura moderna – percebe-se uma mudança radical em relação ao prédio escolar, estrutura independente, concreto armado, grandes vãos, vedação com menos tijolos e mais vidros. Além da modulação, alteração bem expressiva também, pois antes os ambientes eram determinados pelas atividades e número de pessoas que deveriam comportar, e a partir desta fase passam a ter as suas dimensões determinadas pela modulação do sistema estrutural do edifício. Transformações cujo ponto de partida ocorreu na segunda metade da década de 30, tornaram-se quase que padrões na década de 50. (BUFFA, 2002).

Na segunda metade da década de 40, importantíssimo exemplo do estudo dos renovadores da educação, trazendo propostas diferenciadas ao Brasil – Anísio Teixeira – sob a ótica de uma educação integral, propõe a construção do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro em Salvador, na sua gestão de Secretário da Educação da Bahia.

[...] Anísio Teixeira criticava a escola existente reduzida a objetivos intelectualistas, a um ensino verbalista, a um ensino que classifica (diríamos hoje, um ensino que distingue), destinada às crianças das elites e das camadas médias. Além disso, a presença dos pobres na escola primária impunha à organização escolar problemas que era preciso resolver: irregularidades no desenvolvimento orgânico dos alunos, em suas reações emocionais, nas dificuldades de socialização e no estranhamento da cultura escrita acarretando repetência e evasão. (BUFFA, 2002, p. 102).

Conforme a citação acima, a autora nos traz o pensamento de Anísio Teixeira, contrário ao ensino tradicionalista e preocupado com a educação para os menos favorecidos, os quais quando demonstravam sinais de déficit intelectual acabavam por desistir da escola. Anísio Teixeira, portanto, defendia uma educação integral – física, psicológica, moral e intelectual – desde a escola primária, como preparação para a vida. Sendo assim, e para que pudessem acontecer essas atividades que proporcionassem essa formação, o edifício escolar precisava se reinventar e trazer um programa arquitetônico bem diferente daquele modelo dos Grupos Escolares do início do século. (BUFFA, 2002).

O Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro em Salvador, era composto de 4 escolas-classe e uma escola-parque, o qual atendia 4mil alunos, os quais frequentariam um turno uma e no outro turno a outra. Na escola-classe as crianças aprenderiam a leitura, escrita, cálculo, ciências e história. Na escola-parque teriam educação física, recreação e jogos,

desenho e artes industriais, música, educação social, educação da saúde e atividades extraclasse.

Portanto, as chamadas atividades socializantes não eram consideradas recreação pois para Anísio Teixeira a concepção de educação era vida, e vida numa sociedade em constante transformação. A proposta de utilização das instalações do Centro Educacional é que tivesse maior envolvimento com a comunidade, constituindo um foco irradiador de cultura e educação. Inclusive a ideia era que a biblioteca fosse utilizada à noite pela comunidade e até mesmo para a alfabetização de adultos. (BUFFA, 2002).

A fim de realizar todas estas atividades, foram construídos mais de dez pavilhões, como centro de educação, de trabalho, um pavilhão de atividades socializantes, um núcleo destinado à alimentação e uma biblioteca.

Na Figura 18, podemos identificar a biblioteca e seu partido arquitetônico concebida com lajes inclinadas formando um telhado de várias águas, o prédio tem a forma sextavada devido aos ângulos formados pelas paredes. Com altura dupla do piso ao teto, a biblioteca da Escola-Parque garantia ótima iluminação natural aos usuários. Além disso, o trajeto percorrido ao chegar à biblioteca, assim como nos demais prédios eram circundados por áreas verdes e de convívio. (BUFFA, 2002).

Figura 18 - Escola-Parque construída em Salvador/BA – arquiteto Diógenes Rebouças.



Fonte: BASTOS, 2009.

A influência do filósofo e pedagogo americano John Dewey resultou nesse pensamento pedagógico de Anísio Teixeira, o qual entendia que a educação é um processo de contínua reorganização e reconstrução da experiência, ou seja, não se aprende para depois viver, por isso sua ideia principal era – escola como preparação para vida.

[...] Anísio Teixeira bem como os demais renovadores da educação acreditavam que o Brasil dos anos 20, 30 e 40 passava por um processo de modernização por meio da industrialização. Assim a ciência e o progresso social decorrente de sua aplicação eram considerados valores fundamentais para a construção, no Brasil de uma república moderna que o colocaria no patamar das nações civilizadas. (BUFFA, 2002, p. 100).

De acordo com a citação acima entendemos também porque nesta época a escola se “abre”, libertando-se dos modelos fechados em si, os quais originavam pátios internos e ambientes totalmente separados e isolados do exterior, da vida real. Pois pela primeira vez surgia a ideia da ciência para todos e de forma democrática a fim de se construir uma nação civilizada através da educação.

Para Anísio Teixeira, depois do professor, nenhum outro elemento era tão fundamental quanto o prédio e suas instalações. Ao seu lado trabalhou Diógenes Rebouças, arquiteto e urbanista da Bahia e Hélio Duarte, arquiteto e urbanista paulista, o qual trouxe sua experiência em Salvador para implantar no Convênio Escolar realizado em São Paulo, entre o Estado e o município em 1949. Hélio Duarte assumiu a presidência da comissão executiva de um desafio assumido na época, para a construção de grupos escolares, adaptação e recuperação de prédios existentes, e ainda a execução de galpões provisórios, bibliotecas, recantos e parques infantis, teatros e ginásios – construídos no período de 1949 a 1959 em São Paulo. (BUFFA, 2002).

Diferente da Bahia ocorreu em São Paulo neste período, um fato inusitado através destes estudos propostos pela comissão liderada por Hélio Duarte – os arquitetos propõem o projeto arquitetônico e também o projeto pedagógico da escola – na medida em que projetam novos ambientes e novos layouts, acabam possibilitando uma nova forma de ensinar, na medida em que as possibilidades de interação e atividades são facilitadas. Algumas das soluções propostas pelos arquitetos eram as seguintes:

[...] a composição de blocos distintos cada qual com uma função específica: ensino, administração e recreação, interligados por circulação externa. O bloco do ensino é composto por salas de aula, museu e biblioteca infantil. O bloco da administração compreende secretaria, diretoria, arquivo, material escolar, sala e biblioteca para professores e gabinetes assistenciais para médico, dentista e assistente social, além da zeladoria com apartamento próprio. Finalmente, o bloco de recreação era a

tradução da escola-parque de Teixeira, com destaque para o galpão coberto destinado ao recreio e à ginástica, com palco para dramatizações e possibilidade de projeção. (BUFFA, 2002, p. 115).

Além do programa de necessidades da escola conforme a citação acima, Hélio Duarte tinha mais algumas preocupações, inclusive com o mobiliário das salas de aula, os quais para ele deveriam ser mais leves e de fácil mobilidade, a fim de permitir alterações nas disposições na medida em que fosse necessário devido a uma atividade a ser desenvolvida. Para Duarte a característica primordial arquitetônica, deveria ser subordinada em primeiro lugar – à criança. (BUFFA, 2002).

Conforme Niemeyer (2002) os Parques Infantis¹⁰ idealizados por Mário de Andrade na gestão de Fábio Prado (1935-1938) em São Paulo, também tinham os princípios da escola-parque de Anísio Teixeira, e numa fase mais madura, através do convênio escolar, estavam sendo executados como expansão do processo educativo aliando-se aos Grupos Escolares e funcionando como espaço para as atividades complementares de socialização, recreação e atividades físicas. Podendo ainda, ser utilizado no período da noite por adolescentes e adultos como clubes. Além disso, configuravam um equipamento urbano modernizador na cidade.

[...] o objetivo dessas intervenções era obter uma paisagem urbana limpa, sadia e moderna [...] as intervenções urbanas incorporam objetivos urbanísticos fortemente assentados em valores éticos e morais, buscando disciplinar os comportamentos, educando os cidadãos a viverem em coletividade, negando hábitos e costumes considerados “não civilizados” que pudessem obliterar os inadiáveis caminhos da modernidade. (NIEMEYER, 2002, p. 77).

A construção dos Parques Infantis de São Paulo, portanto, além de serem equipamentos urbanos modernizadores, ofereciam espaço físico para uma cidade em crescimento demográfico e urbanização acelerada, e ainda lazer gratuito às crianças e adultos num ambiente higiênico.

De acordo com Niemeyer (2002), os Parques Infantis, principalmente na época do convênio escolar, constituíram-se como um projeto moderno e social, oferecido através de uma política cidadã de desenvolvimento urbano, com o objetivo de alimentar a cultura e o lúdico num ambiente bem arborizado, com areia, brinquedos e poucas salas – nenhuma de aula.

¹⁰ Para um maior entendimento ler: Parques Infantis de São Paulo: Lazer como expressão de cidadania. Carlos Augusto da Costa Niemeyer. São Paulo, 2002.

Portanto, conforme vimos, estas alterações nos projetos escolares acompanharam de forma harmônica o modelo pedagógico da Escola Nova, transformando-se e proporcionando o ensino com enfoque no aluno e no seu desenvolvimento.

A pedagogia nova difere-se em total sentido da pedagogia tradicional, assim como explica Saviani (2008, p. 8):

[...] Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e psicologia.

O autor detalha as diferenças entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, e explica que o importante não é apenas aprender, mas conforme os pensadores deste movimento, o importante é – aprender a aprender.

2.4 Traços da arquitetura escolar: dos anos de 1960 ao final do século XX

Com o término do convênio escolar por volta de 1960, agravou-se a crônica da falta de vagas no estado de São Paulo, e as medidas paliativas encontradas pelo estado e município para resolver a situação, acabavam por afetar a qualidade do ensino. A exemplo disso, o estado de São Paulo criou o FECE (Fundo Estadual de Construções Escolares) com a finalidade de elaborar, desenvolver e custear o programa de construções, ampliações e equipamentos de prédios destinados às escolas públicas estaduais de ensino primário e médio.

Conforme Buffa (2002), o FECE contratou vários escritórios de arquitetura com o intuito de promover maior rapidez na confecção dos projetos para a construção e reformas das escolas, a fim de atender as vagas exigidas em quantidades exponenciais devido ao crescimento demográfico acelerado da cidade de São Paulo.

No entanto como os recursos do FECE eram escassos, foram adotadas prioridades. A primeira era que somente seria construído ou ampliado prédios para grupos escolares, ou seja, somente a zona urbana seria atendida. A segunda prioridade foi a de que todos os recursos seriam destinados ao aumento de salas de aula, tanto em prédios novos como em prédios existentes, ou seja, foram canceladas as ampliações de dependências complementares como galpões, cozinhas, salas para o setor administrativo e etc.

Como resultado das contratações dos escritórios de arquitetura para a elaboração dos projetos escolares, ocorreu um distanciamento dos diálogos antes praticados, entre arquitetos e pedagogos. Os projetos padronizados foram abolidos, e a maioria dos prédios foram projetados de acordo com o caso específico.

A década de 60 conforme Buffa (2002) foi um período em que a arquitetura moderna aflorou nos prédios escolares, com novidades interessantes como a mudança dos corredores estreitos e compridos por “ruas” largas compostas por recantos de descanso durante o trajeto e todos envidraçados para que pudessem ser visualizada a escola e pátio por um todo.

Devido à tecnologia construtiva tronou-se possível também uma construção de planta livre com grandes vãos sem a presença de pilares o que tornou possível realizar espaços internos com maior liberdade.

Porém Buffa (2002), alerta que ocorreram aspectos negativos com essa falta de diálogo entre arquitetos e educadores, são eles: equívocos na articulação de espaços internos, como bibliotecas entre salas de aula e sanitários distantes.

Além disso, tanto a função, quanto a forma do prédio escolar era definido pelo arquiteto, resultando em muitos exemplos num detrimento de conforto térmico, acústico e luminotécnico em favorecimento da forma estética do prédio.

Assim, eram construídas escolas belas, porém frias no inverno e quentes no verão, com áreas importantes mal iluminadas e outras áreas sem controle de ventilação.

No entanto este período de livre criatividade nos projetos escolares teve um curto prazo devido a poucos recursos. Assim como explica Buffa (2002, p. 148) “[...] Em seguida, a política adotada foi a de uma economia ainda maior de custos de projeto e construção dos edifícios escolares. Como resultado, adotaram-se principalmente soluções modulares e projetos-padrão repetidos por todo o Estado”.

Em 1971 um estudo apontou que cerca de 16% dos prédios em situações bem precárias e ainda mais 10% que deveriam ser imediatamente substituídos. Grupos Escolares que funcionavam em dois períodos tiveram que abrir a noite para atender turmas de quarta a oitava séries do primeiro grau, e adolescentes sentavam-se em carteiras feitas para crianças.

Com isso, a declarada falta de qualidade no ensino da época se agravou, e aliada a uma precariedade de serviços e condições físicas dos prédios, como insuficiência de sanitários, instalações elétricas e hidráulicas por fazer. (BUFFA, 2002).

Na metade da década de 80, conforme Bastos (2009) surge uma outra política pública para construções escolares – os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) –

construídos em áreas mais carentes a fim de proporcionar condições de aprendizado, cuidados com a saúde e integração da sociedade com a escola.

Na Figura 19, ilustramos o modelo padronizado elaborado pelo arquiteto Oscar Niemeyer num projeto de sete mil metros quadrados, englobando um edifício principal de três pavimentos com 24 salas de aula, refeitório, consultório e serviços auxiliares, e em dois anexos, a biblioteca e um ginásio de esportes, numa configuração que demandava terrenos de dez mil metros quadrados.

Figura 19 - CIEP Nelson Rodrigues - Construído no Rio de Janeiro bairro Nova Iguaçu -



Fonte: Wikipédia, 2017.

Seu atendimento era em período integral (manhã e tarde), com acompanhamento docente extra-aula e três refeições diárias, além de atendimento médico e odontológico. Aos sábados e domingos a quadra, a biblioteca e o consultório funcionavam também. Alguns alunos em condições de vulnerabilidade tinham a oportunidade de morar na escola, e moradores do bairro eram contratados como funcionários a fim de estreitar os laços familiares com a escola.

A técnica construtiva adotada foi a estrutura pré-moldada de concreto devido a escala e rapidez que deveriam ser construídos. Nas duas gestões de Leonel Brizola no governo do Rio de Janeiro (1983-1987 e 1991-1995) foram construídas 500 unidades. (BASTOS, 2009).

Nesta fase, observa-se segundo Saviani (2008), uma tendência pedagógica embasada no tecnicismo devido à algumas frustrações em relação aos resultados da atuação do novo modelo escolanovista e o surgimento da marginalização.

[...] Ao findar a primeira metade do século XX, o escolanovismo apresentava sinais visíveis de exaustão. As esperanças depositadas na reforma da escola resultaram frustradas. Um sentimento de desilusão começava a se alastrar nos meios educacionais. A pedagogia nova, ao mesmo tempo que se tornava dominante como concepção teórica – a tal ponto que se tornou senso comum o entendimento segundo o qual a pedagogia nova é portadora de todas as virtudes e de nenhum vício, ao passo que a pedagogia tradicional é portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude –, na prática revelou-se ineficaz em face da questão da marginalidade. (SAVIANI, 2008, p. 10).

Conforme o autor, surge então a pedagogia tecnicista, com a reordenação do processo educativo tornando-o objetivo e operacional, inspirado nos princípios da eficiência e da produtividade. Neste modelo, o foco não é professor e nem o aluno, mas a organização dos meios e o processo, ou seja – aprender a fazer.

Com mais esse exemplo, compreendemos as diferentes fases ocorridas no Brasil entorno das construções escolares, tipologias arquitetônicas, intenções pedagógicas e decisões políticas as quais interferem nos direcionamentos e estratégias em relação ao principal objetivo – a educação.

A leitura da história e esse resgate de fatos e influências servem como base para o entendimento de muitos resultados e heranças até hoje cultivadas. Assim como explica Saviani (2009, p. 43) “[...] uma visão histórica da educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem. Os tipos variam de acordo com as diferentes exigências das diferentes épocas. Mas a preocupação com o homem, esta é uma constante”.

Conforme esta historiografia, entendemos que passamos por períodos cuja intenção com a formação moral e religiosa era a principal. Outros tempos nos quais a formação militar e cívica era a mais importante para a segurança do país. E outro período ainda, o principal objetivo era a socialização a fim de construir uma democratização frente à rápida urbanização e crescimento demográfico das cidades.

Ao longo desses anos a educação assume essas intenções, demonstrando-se em diferentes modelos pedagógicos os quais também podemos detectar através das diferenças nas

instituições escolares, materializadas por suas construções arquitetônicas.

De acordo com Buffa (2007) o projeto e a construção destinada à escolas é historicamente recente, foi com os colégios do século XVI (ensino secundário humanista), que surgiram a estrutura e organização: seriação, salas de aula, programas, currículos, horários, exames, recursos pedagógicos e etc, ou seja, os antigos colégios constituíram a matriz pedagógico-espacial de nossas escolas. E quanto a Educação Infantil, Buffa (2007, p. 162) continua:

[...] Quando são discutidos espaços adequados para a educação infantil, que foi chamada de pré-escola (é pré, mas é escola), perguntamos: esse espaço precisa ter a fisionomia de escola? Ou assemelhar-se a uma casa? Ou poderia ser um espaço diferente destinado ao desenvolvimento da criança?

Os questionamentos da autora nos dão fôlego e entusiasmo para desenvolver nossa pesquisa a cerca dos projetos arquitetônicos padronizados destinados à Educação Infantil – Modelo Proinfância – os quais são construídos a partir de uma política pública desde 2007. Com isso, passamos a estudar a Educação Infantil, através da infância e seu enfoque nos diferentes períodos históricos. Além dos modelos pedagógicos críticos aos tradicionais e alguns exemplos de arquitetura escolar, a fim de construir um embasamento teórico antes de analisar as escolas de Educação Infantil modelo Proinfância.

“É num espaço físico que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas; e ao fazê-lo esse espaço material se qualifica. Ele deixa de ser apenas um material construído ou organizado para se embeber da atmosfera que as relações ajudam a estabelecer”.

(LIMA, 1989, p. 13)

3 HISTORIOGRAFIA DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Através de uma revisão bibliográfica buscamos compreender a história da Educação Infantil pelas principais ideias dos pesquisadores e estudiosos que contribuíram e são referência para a elaboração das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Acreditamos na importância de entender as principais intenções do atendimento/ensino às crianças pequenas para assim relacioná-las com as formas arquitetônicas destinadas aos prédios da Educação Infantil.

Recorrendo a história com o Philippe Ariès (2006) passamos a entender a forma como a criança era vista na antiguidade e como surge o sentimento de infância. Segundo o autor do século X ao século XII se tem pouca referência e importância às crianças em registros históricos, percebe-se nas poucas representações das mesmas, imagens em forma de miniaturas de adultos, ou seja, como se a criança fosse um adulto pequeno.

Devido ao alto índice de mortalidade infantil, nesta época as crianças recém-nascidas eram levadas de suas casas para serem criadas por amas, para que sua mãe não se apegasse tanto e com isso não sofresse pela falta das mesmas se viessem a óbito.

Conforme Ariès no século XIII, os colégios funcionavam como instituições para os pobres, mantidas por doadores – percebemos a relação assistencialista desde então.

[...] Não se ensinava nos colégios. A partir do século XV, essas pequenas comunidades democráticas tornaram-se institutos de ensino, em que uma população numerosa (e não mais apenas os bolsistas da fundação, entre os quais figuravam alguns administradores e professores) foi submetida a uma hierarquia autoritária e passou a ser ensinada no local. (ARIÈS, 2006, p. 110).

Por volta do século XV e século XVI surgem registros de adultos demonstrando as ações das crianças pequenas como forma de graça, diversão, e até sendo comparadas a animais de estimação. No entanto, demonstra o convívio familiar, a criança está com sua família, nota-se que a convivência passa a ser diferente, porém a criança ainda é vista como um brinquedo, pois no momento que não depende tanto de sua mãe ou sua ama para viver, ela ingressa no mundo dos adultos, passando a realizar as mesmas tarefas e usar as mesmas vestimentas. Ou seja, não havia a consciência da particularidade infantil, a qual a distingue do adulto até mesmo quando jovem. O período geralmente considerado como primeira infância até a metade do século XVII era de 5 a 6 anos de idade, passando a criança a partir dos 7 anos de idade a conviver com os adultos e poder frequentar o colégio.

Nesta época, Ariès caracteriza pelo primeiro sentimento da infância, chamando-o de

“paparicação”, período em que os adultos viam as crianças como interessantes apenas para diverti-las, paparicando-as e dando carinho. No momento em que os pequenos passam a não fazer mais graça, logo os transformavam em miniadultos. Essa prática segundo o autor ocorria não só com os bem-nascidos, mas também com as mais pobres, havendo relatos das crianças mal-educadas, as que faziam somente o que queriam, sem que os pais se importassem. Por volta do final do século XVI e início do século XVII aparecem textos sobre a psicologia infantil.

[...] Era preciso antes conhecê-la melhor para corrigi-la.... Tentava-se penetrar na mente das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação. Pois as pessoas se preocupavam muito com as crianças, consideradas testemunhos da inocência batismal, semelhantes aos anjos e próximas de Cristo, que as havia amado. Mas esse impunha que se desenvolvesse nas crianças uma razão ainda frágil e que se fizesse delas homens racionais e cristãos. (ARIÈS, 2006, p. 104).

Percebe-se o fortalecimento da instituição familiar e da Igreja, além de uma influência dos moralistas primando pela disciplina e racionalidade dos costumes. Eles viam as crianças como seres frágeis que eles precisavam preservar, porém disciplinar. As ordens religiosas como os jesuítas, tornaram-se ordens dedicadas ao ensino, sendo este dirigido especialmente às crianças e jovens. Ensinavam aos pais que eles eram os guardiões espirituais e que eles tinham responsabilidade perante Deus pela alma e pelo corpo de seus filhos. A moral da época, no final do século XVII impunha aos pais proporcionar a todos os filhos inclusive as meninas, uma preparação para vida e, por regra essa preparação era assegurada pela escola, um instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política.

No século XVIII conforme explica o autor surge ainda na família, assim como já era questão importantíssima para os moralistas e educadores, a preocupação com a higiene e saúde física. A criança havia assumido um lugar central dentro da família. Aliado a isso, e também a uma rejeição da precocidade, nesta época, estende-se a primeira infância até os 9 ou 10 anos de idade e, portanto, as crianças passam a frequentar a escola somente a partir dos 10 anos, ocorrendo uma diferenciação entre primeira infância de uma infância escolar. Além dessas mudanças ocorreram também as diferenciações de classes.

[...] As escolas de caridade fundadas no século XVII, fundadas para os pobres, atraíam também as crianças ricas. Mas a partir do século XVIII, as famílias burguesas não aceitaram mais essa mistura, e retiraram suas crianças daquilo que se tornaria um sistema de ensino primário popular, para coloca-las nas pensões ou nas classes elementares dos colégios, cujo monopólio conquistaram. Os jogos e as escolas, inicialmente comuns ao conjunto da sociedade, ingressaram então num sistema de classes. (ARIÈS, 2006, p. 196).

Portanto, a partir do século XVIII, com a evolução desta separação das crianças e a criação dos sistemas educacionais tradicionalistas moldados à luz de uma sociedade burguesa como modelo de padrão ao restante da população, começam a surgir os pensadores críticos a essa realidade.

E para entender melhor as pedagogias propostas recorreremos a um histórico sobre os mais relevantes pensadores e estudiosos, lidos e estudados até os dias de hoje. Barbosa (2006) faz um histórico sobre as principais ideias pedagógicas que influenciaram as pedagogias de Educação Infantil, as quais ainda são vistos como clássicos.

A autora inicia esse histórico citando Rousseau (1712-1778), pensador cuja obra publicada em 1762 – *Emílio ou Da educação* – traz as suas principais ideias sobre a educação dos primeiros anos de vida das crianças pequenas. Conforme a autora, Rousseau na sua obra, afirma à importância de uma educação adequada às necessidades das crianças, descreve que inicialmente a educação deve ser realizada por meio do corpo, seguida pela educação da inteligência e da consciência moral, e ainda descreve atividades e rotinas que deveriam ser realizadas com as crianças.

De acordo com Barbosa (2006), Rousseau chamou a atenção para a importância de o corpo da criança ser deixado livre para desenvolver movimentos, alertou que os ambientes deveriam ser ricos em objetos sensíveis a fim de estimular a aprendizagem das crianças pequenas, e ainda ressaltou sobre a necessidade de transportar as crianças para diferentes espaços com o intuito de enriquecer a sua experiência de mundo, frisando que o mais importante era deixar as crianças agirem.

Kowaltowski (2011), em seu estudo sobre o projeto do ambiente escolar, também fez um histórico sobre as principais ideias pedagógicas, e resalta sobre a obra de Rousseau, os mais importantes posicionamentos deste pensador, cuja proposta de um novo modelo de educação baseavam-se nos dons naturais da criança, na liberdade, na autonomia a fim de minimizar o autoritarismo e a competição, características que geram sujeitos dependentes moral e intelectualmente.

Para a autora, Rousseau introduziu o conceito que a criança é um ser com ideias e interesses próprios e não pode ser vista e tratada como um adulto em miniatura. O pensador Rousseau, segundo Kowaltowski (2011) defende que o homem não se constitui apenas de intelecto, mas de emoções, sentidos, instintos e sentimentos, dispositivos primitivos que existem antes do pensamento elaborado. Para ele cada fase da vida possui características próprias e a educação é o elemento necessário para a adaptação do homem e da sociedade às

suas próprias modificações.

Conforme Kowaltowski (2011), em meio aos rígidos sistemas educacionais disciplinares do século XVIII, Rousseau provoca uma revolução nas teorias educacionais, enfatizando que o ensino era um apoio para a criança crescer naturalmente. Para ele a criança deve ser educada para tornar-se um ser completo e não para uma profissão específica, sendo assim ele coloca o professor como orientador.

Suas principais ideias, de acordo com Kowaltowski (2011), são: a atenção ao desenvolvimento individual, a harmonia das necessidades e habilidades e a prevalência de um espírito humanitário. E por ser contrário à rígida disciplina e ao excessivo uso da memória, Rousseau propôs para a criança, o brinquedo, o esporte e a agricultura, e ainda, a linguagem, o canto, a aritmética e a geometria, pois com essas atividades, a criança desenvolveria habilidades da vida cotidiana como medir, contar e pesar.

Outro importante pensador da educação foi Pestalozzi (1746-1827), o qual segundo Kowaltowski (2011), foi um adepto da educação pública, proclamava ser direito de todas as crianças desenvolver os poderes dados por Deus e defendia as teorias e práticas da educação baseadas em conhecimentos da natureza da mente humana. Para ele, a escola deveria assemelhar-se a uma casa bem organizada, pois o lar era a melhor instituição de educação, base para a formação moral, política e religiosa. Sua proposta valorizava a experiência antes do simbolismo, trazendo a realidade para o ambiente escolar com grande volume de trabalhos manuais. Pestalozzi deu um impulso à formação de professores e ao estudo da educação como ciência. Sua equipe elaborou materiais pedagógicos voltados à linguagem, matemática, ciências, geografia, história e música.

Conforme Kowaltowski (2011), Friedrich Froebel (1782-1852), foi um educador de destaque, após trabalhar com Pestalozzi, abriu seu primeiro jardim de infância (kindergarten) e dedicou sua vida ao ensino pré-escolar, à formação de professores e à elaboração de métodos e equipamentos para as instalações. A essência da sua pedagogia era a atividade e a liberdade, sua principal contribuição foi a importância dada ao brinquedo.

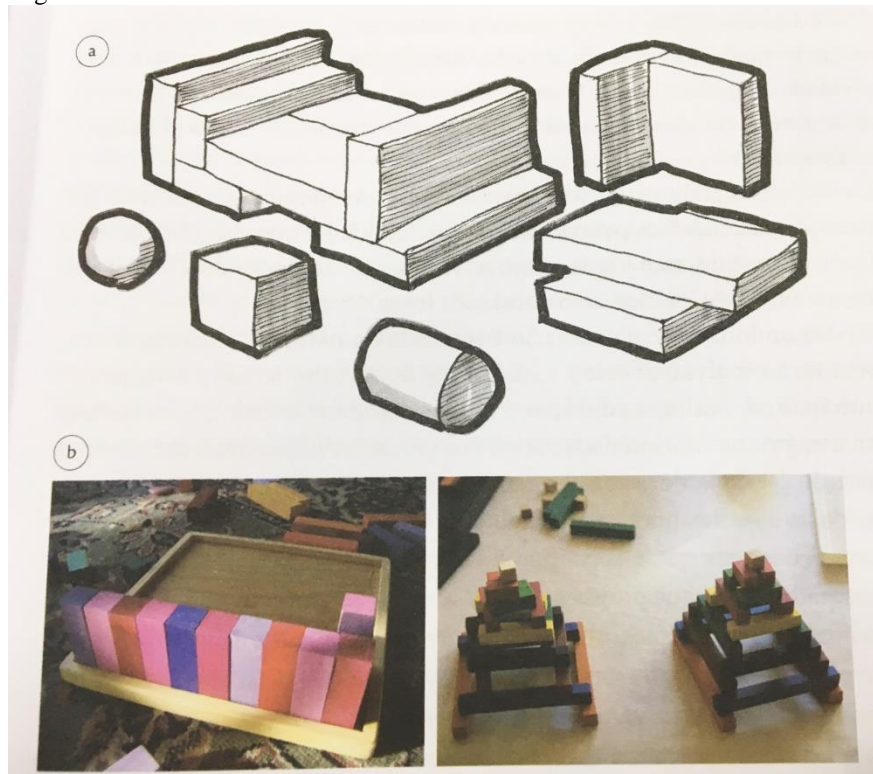
De acordo com Barbosa (2006), Froebel, organizou sua metodologia de trabalho nos jardins-de-infância com inúmeras atividades para as crianças, assim como, as conversações (rodinhas), a hora dos contos, o estudo dos seres vivos, os passeios ao ar livre, o contato da natureza nos jardins de infância e nas hortas, jogos de construção, movimentação física e sensorial, de atenção, memória, linguagem, movimentos corporais, de expressão rítmica e dramática, além de trabalhos manuais e de desenho.

Barbosa (2006) completa que Froebel defendia que o Estado deveria ser o responsável

pela construção de edifícios projetados para educar a pequena infância, e que estes deveriam atender as crianças de todas as idades e todas as classes sociais. A autora chama a atenção, sobre os textos froebelianos, para a riqueza dos dons como brinquedos com evidente carácter estético, tanto que vários arquitetos que fundaram o movimento Bauhaus e estudaram em jardins froebelianos deixaram vestígios do estudo dos dons nas suas obras.

Completa Kowaltowski (2011), que de acordo com o arquiteto Frank Lloyd Wright¹¹, os blocos de construção, chamados “Froebel Blocks”, que eram usados pelas crianças nas suas atividades criativas, exerceram um papel fundamental na sua infância e no desenvolvimento de suas habilidades espaciais e tridimensionais. A autora ilustra, conforme Figura 20, os Blocos Froebel originais (letra a) e os Blocos Froebel usados atualmente nas escolas (letra b).

Figura 20: Blocos Froebel



Fonte: KOWALTOWSKI, 2011.

Nas escolas de Froebel, conforme Kowaltowski (2011), trabalhava-se além dos blocos de construção, com os mais variados materiais, assim como papel, papelão, argila e serragem. Outras atividades bem valorizadas eram as histórias, os mitos, as lendas os contos de fadas e

¹¹ Foi um arquiteto, escritor e educador, um dos conceitos centrais em sua obra é o de que o projeto deve ser individual, de acordo com sua localização e finalidade. Wright influenciou os rumos da arquitetura moderna com suas ideias e obras e é considerado um dos arquitetos mais importantes do século XX.

fábulas, pois enquanto os brinquedos físicos davam força e poder ao corpo, as histórias desenvolviam a mente.

[...] para Froebel, o professor não deveria intervir ou impor a educação, mas procurar as razões do comportamento da criança e remover as barreiras ao desenvolvimento criativo dela. As excursões às montanhas e vales eram semanais, pelo poder da natureza em auxiliar a criança a compreender a si e aos outros. . (KOWALTOWSKI, 2011, p. 19).

Conforme a citação da autora, percebemos a preocupação e valorização do desenvolvimento da criança a partir dos seus próprios conhecimentos. Além disso, Froebel valorizava a família tanto quanto Pestalozzi, abrangendo a função familiar aos planos biológicos, sociais, religiosos e educacionais.

Neste contexto histórico, Kowaltowski (2011) cita um dos maiores pedagogos americanos – John Dewey (1859-1952) – o qual divulgou intensamente os princípios da Escola Nova. Para Dewey o conhecimento é uma atividade dirigida, que não tem um fim em si, mas à experiência. As ideias são hipóteses de ação e são verdadeiras quando funcionam como orientadoras dessa ação.

Conforme a autora, Dewey valorizava as atividades manuais, por apresentarem situações de problemas concretos a serem resolvidos. Ele acreditava que o trabalho desenvolvia o espírito de comunidade, e a divisão das tarefas entre os participantes estimulava a cooperação e a consequente criação de um espírito social. A iniciativa e a independência levam à autonomia e ao autogoverno, qualidades de uma sociedade democrática – em oposição ao ensino tradicional, que valoriza a obediência. Portanto os ambientes escolares devem propiciar essas experiências de criatividade e autonomia da criança.

Kowaltowski (2011) cita também Jean Piaget (1896 – 1980) um psicólogo, filósofo, que estudou a evolução do pensamento da criança até a adolescência, focado no processo de construção do conhecimento. Através de uma observação das crianças, inclusive seus filhos, Piaget formula sua teoria baseada no interacionismo, uma espécie de construtivismo sequencial, gerado da interação da criança, seja com objetos, ou com pessoas. Pois para ele, é a partir desta interação com o ambiente que surge a construção de estruturas mentais a fim de fazê-las funcionar.

Conforme a autora são dois processos simultâneos ao longo da vida: a organização interna e a adaptação ao meio.

[...] A adaptação, definida por Piaget, como o próprio desenvolvimento da inteligência ocorre pela assimilação e acomodação. Os esquemas de assimilação modificam-se, conforme os estágios de desenvolvimento, influenciados por fatores como: maturação (crescimento biológico dos órgãos), exercitação (funcionamento dos esquemas e órgãos que implica a formação de hábitos), aprendizagem social (aquisição de valores, linguagem, costumes e padrões culturais sociais) e equilíbrio (processo de autorregulação interna do organismo, que se constitui na busca sucessiva de reequilíbrio após cada desequilíbrio sofrido). (KOWALTOWSKI, 2011, p. 21).

Portanto de acordo com a autora, na visão piagetiana, a educação deve possibilitar à criança um processo amplo e dinâmico de vivências, partindo dos esquemas de assimilação da criança, propondo atividades desafiadoras, que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas, a fim de possibilitar as descobertas e a construção do conhecimento. Sendo assim, os conflitos cognitivos são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem.

Outra importante contribuição, segundo Kowaltowski (2011), foi o desenvolvimento da pedagogia “Waldorf”, fundada por Rudolf Steiner (1861 – 1925). Steiner criou a pedagogia “Waldorf” para a escola de fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, embasada no conceito do desenvolvimento humano, colocando as crianças e os jovens em contato com a natureza e com a história cultural, estimulando a criatividade a fim de provocar a imaginação e levar a criança à um pensamento livre, independente das forças econômicas ou imposições do governo.

Conforme a autora, para Steiner, o ensino teórico era sempre acompanhado do prático e com grande enfoque nas atividades corporais (ação), artísticas e artesanais, de acordo com a idade das crianças. E as atividades do pensamento iniciavam com o exercício da imaginação, do conhecimento dos contos, lendas e mitos, até atingir o desenvolvimento do pensamento abstrato, teórico e rigorosamente formal.

Suas escolas, em contraponto à arquitetura racionalista, adotava uma arquitetura diferenciada, embasada na arquitetura orgânica, influenciadas por diversos arquitetos como Antoni Gaudí na Espanha, Alvar Alto na Finlândia, Frank Lloyd Wright nos Estados Unidos e pelo movimento “Art Nouveau” na França. Nestas escolas privilegiavam-se formas não ortogonais, sem repetições, sem monotonia e simetria com espaços iguais e ainda aplicavam-se materiais naturais, não industrializados de acordo com o exemplo da Figura 21.

As ideias de Steiner, segundo Kowaltowski (2011) influenciaram o currículo escolar, as metodologias pedagógicas e também o ambiente físico das escolas – a sua arquitetura.

Figura 21: prédio escolar Waldorf – Freie Waldorfschule – Kirchheim – Alemanha.



Fonte: KOWALTOWSKI, 2011.

Kowaltowski (2011) destaca em sequência a pedagogia desenvolvida por Maria Montessori (1870 – 1952) a qual relaciona-se com a normatização e consiste em harmonizar a intenção de forças corporais e espirituais, corpo, inteligência e vontade. A pedagogia de Montessori ocupa um papel de destaque no movimento das “Escolas Novas” devido a técnica apresentada para os jardins de infância e para as primeiras séries do ensino fundamental.

Montessori propõe, a partir de seu material educativo, a compreensão das coisas a partir delas mesmas, com a função de estimular e desenvolver o intelecto espontaneamente na criança. Seu material trata-se de uma série de cinco grupos de material didático para: exercícios da vida cotidiana, linguagem, matemática, ciências e questões sensoriais. São elas: peças sólidas de diversas formas e tamanhos, caixas para abrir, fechar e encaixar, botões, para abotoar, campainhas de diversos sons e ainda o “Material Dourado” composto por cubos, placas e barras de madeira.

De acordo com Barbosa (2006), duas características da pedagogia de Maria Montessori eram apreciadas na época: uma delas era a criação de um ambiente especialmente

pensado para atender às necessidades das crianças com móveis e objetos nas suas dimensões e a outra era a formação específica dos educadores. Para Montessori, a disciplina estabelecida em suas casas das crianças não era a coerção, mas a “disciplina ativa”, pois considerava disciplinado o indivíduo que era patrão de si mesmo e que poderia dispor de si quando quisesse seguir uma regra de vida.

Existem exemplos de arquitetura escolar embasada nos conceitos montessorianos, trazendo nas próprias circulações do prédio escolar outros usos e funções, não se restringindo a uma simples passagem, a um simples trajeto, mas trazendo a possibilidade de paradas e atividades no espaço de circulação, conforme podemos identificar nas Figuras 22, 23 e 24.

Figura 22: Apollo School – Holanda – 1980



Fonte: GONÇALVES, 2009.

Figura 23: Waalsdorp School – Holanda – 2014



Fonte: ESCOLA MONTESSORIANA WAALSDORP / DE ZWARTE HOND, 2015.

Figura 24: Waalsdorp School – Holanda – 2014



Fonte: ESCOLA MONTESSORIANA WAALSDORP / DE ZWARTE HOND, 2015.

Conforme Figuras acima, podemos identificar que arquitetos como Herman Hertzberger, famosos arquiteto holandês, na década de 80 projetou escolas trazendo os princípios montessorianos para o seu projeto e ainda hoje encontramos exemplos destes conceitos nos projetos escolares, assim como a Waalsdorp School construída na Holanda em 2014, a qual traz esses espaços ampliados nas circulações e áreas comuns, mobiliadas com mesas cadeiras, livros e até uma cozinha, acessíveis as crianças, trazendo essa liberdade de movimento e escolhas das atividades que segundo a teoria montessoriana, auxilia no desenvolvimento da criança.

Kowaltowski (2011) descreve ainda os estudos de Henri Wallon (1879 – 1962) e de Vygotsky (1896 – 1934), Wallon criou um conceito de motricidade, emotividade, de inteligência humana e ainda uma maneira diferente de pensar a psicologia infantil e reformular os seus problemas. Conforme a autora, para Wallon não era possível dissociar as características biológicas das sociais no homem, base de sua Teoria do Desenvolvimento, que concebe o homem como genética e organicamente social, e sua existência como algo que ocorre entre as exigências da sociedade e do organismo. Wallon se aproximou das teorias de Piaget e Freud (o pai da psicanálise) pois considerava adequado conhecer a criança em seu contexto por meio da observação pura.

Vygotsky, segundo a autora, construiu sua teoria com base no desenvolvimento do indivíduo, como resultado de um processo sócio-histórico.

[...] Para Vygotsky, o cérebro é a base biológica, e suas peculiaridades definem limites e possibilidades para o desenvolvimento humano, pois as funções psicológicas superiores, por exemplo, linguagem e memória, são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo. Desse modo, as funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais, e dependem de processos de aprendizagem. (KOWALTOWSKI, 2011, p. 28).

Portanto, conforme Kowaltowski (2011), a construção do conhecimento no indivíduo, na teoria de Vygotsky, se dá através de uma interação mediada por várias relações e a linguagem aparece como um salto qualitativo na evolução da espécie, porque fornece os conceitos, as formas de organização da realidade e a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Vygotsky acreditava em dois níveis de desenvolvimento, sendo um real, adquirido ou formado e o outro potencial, que seria a capacidade de aprender com a outra pessoa. E para ele, segundo a autora, a escola seria o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo de ensino e aprendizagem. O professor, segundo Vygotsky, teria o

papel de interferir no processo, diferentemente de situações informais, nas quais a criança aprende por imersão em um ambiente cultural. Para ele, era papel do docente provocar avanços nos alunos com suas interferências.

Vygotsky, conforme Kowaltowsky (2011) destacava o papel do contexto histórico e cultural nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, chamado de sociointeracionista, e não apenas de interacionista como Piaget, que enfatizava os aspectos estruturais e as leis de carácter universal (de origem biológica) do desenvolvimento. A autora faz esta análise entre as duas teorias, pois se remetermos aos ambientes escolares são as diferenças que implicam concepções espaciais também diferentes.

Por isso com esse histórico das principais ideias pedagógicas, críticas ao tradicionalismo disciplinador de suas épocas, podemos entender como surgiram alguns exemplos de projetos arquitetônicos escolares, as suas soluções e as suas possibilidades criadas dentro ou fora dos prédios escolares, a fim de garantir e possibilitar as intenções das práticas pedagógicas inseridas num contexto teórico de cada estudioso a cerca do desenvolvimento da criança.

Contudo, trouxemos este histórico de forma a ilustrar como exemplos de prédios escolares podem seguir uma concepção de infância que priorize um espaço explorável, transformável e acessível a todos. Numa escola construída de forma a considerar as especificidades climáticas e culturais do local, resultando num ambiente promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios e aprendizagem, facilitando as interações criança-criança, criança-adulto, e ainda das crianças com o meio ambiente, uma vez que entendemos que a infância é o período que predomina a heteronomia, a dependência da criança em relação ao adulto, mas também é o período da descoberta, da construção do 'eu' e do processo de construção da autonomia.

Para Educação Infantil, acreditamos que este é o ambiente ideal, para intensificar este processo, pois o espaço escolar, tanto construído, quanto o não construído estará contribuindo para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Com isso, passamos para um histórico sobre a Infância e a Educação Infantil no Brasil, a fim de entender como se desenvolveram os projetos escolares e quais foram as influências mais marcantes ao longo dos anos, para com isso analisar o nosso modelo de escola de Educação Infantil – Proinfância.

“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, 1989, p. 13).

4 HISTORIOGRAFIA DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, conforme trajetória histórica, descrita no primeiro capítulo, herdamos ainda as questões sociais de separação de classes, estilos de vida, bairros e conseqüentemente de escolas. Conforme Viera (2015) houve uma separação entre classes mais favorecidas cujas crianças eram atendidas em jardins de infância em meio período, com um método pedagógico baseado na concepção froebeliana, enquanto que as menos favorecidas eram atendidas em turno integral nas creches e maternais cujo atendimento era voltado ao assistencialismo.

Tratando sobre a classe social, Kramer (1992) alerta para a realidade de populações infantis diferentes, devido a processos desiguais de socialização construídos conforme a posição da criança e de sua família na estrutura socioeconômica. Portanto as características de comportamento das crianças refletem, segundo a autora, a classe social na qual ela está inserida e seus papéis e desempenhos, são reflexos de sua participação no processo produtivo, no tempo de escolarização, nas atividades cotidianas, brincadeiras ou tarefas e no processo de socialização no interior da família e da comunidade.

E ainda sobre o sentimento moderno de infância, Kramer (1992) reforça que as duas atitudes dos adultos – paparicação seguida de moralização – comportamentos dos adultos tratados por Ariès (2006), repetem-se ainda na atualidade. A paparicação demonstrada quando se considera a criança ingênua, inocente e graciosa. E a moralização, seguida da fase da paparicação, contrapondo-se a esta, é demonstrada quando percebe-se a criança como um ser imperfeito e incompleto o qual necessita da educação e moralização feita pelo adulto.

No entanto, Kramer (1992), avalia tanto a postura de conduta das pessoas em geral quanto os discursos oficiais, que na sua maioria traduzem um conceito de criança padrão, aproximando-se da vida de uma criança burguesa. É onde ocorre, segundo a autora, a dificuldade de enxergar a criança dentro de um contexto social menos favorecido e detectar as suas necessidades específicas e de desenvolvimento adequado.

Devido à própria forma de organização da sociedade em classes sociais, menos ou mais favorecidas, e a ideia de infância universal, segundo a autora, passa a ser divulgada pelas classes dominantes baseadas no seu modelo de padrão de criança, característico de um tipo de papel desempenhado no interior desta classe, o qual passa por estágios de dependência dos adultos.

[...] Parte-se da hipótese de que a concepção de infância implícita nos discursos oficiais, ao contrário, supõe que existe um padrão médio, único e abstrato de comportamento e desempenho infantil: as crianças das classes sociais dominadas

(economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, de baixa renda) são consideradas como “carentes”, “deficientes”, “inferiores” na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a estas crianças, “privadas culturalmente”, determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcidos. A fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares, ou as do meio sócio-cultural em que vivem as crianças, são propostos diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório. (KRAMER, 1992, p. 24).

Esta educação de caráter compensatório promovidas pelas pré-escolas, segundo a autora, ocorre devido à cinco conjuntos de fatores: os de ordem sanitária e alimentar; os que dizem respeito à assistência social; os relacionados a novas teorias psicológicas; os referentes às diferenças culturais e os propriamente ditos educacionais. E até hoje é divulgado por organismos internacionais como estratégias de superar a miséria a ser praticado em países em desenvolvimento como o Brasil.

Numa descrição histórica, Kramer (1992), destaca que na década de 30 marcada por uma depressão econômica a qual assolou a Europa e os Estados Unidos, a educação pré-escolar passou a ter um caráter de necessidade tanto para manter o emprego de professores, enfermeiros e demais profissionais dedicados a estas escolas, quanto para garantir a nutrição, proteção e um ambiente saudável e emocionalmente estável para as crianças carentes de dois a cinco anos de idade.

E ainda, segundo a autora, outro aspecto histórico marcante, foi a Segunda Guerra Mundial, a qual impulsionou o crescimento das pré-escolas com o conceito de assistência social à criança cujo pai convocado para a guerra, deixava sua ausência e a necessidade da mãe ingressar no mundo do trabalho, ou seja, a educação e os cuidados dos filhos precisavam ser terceirizados.

Após a Guerra, conforme Kramer (1992) cresce o interesse dos estudiosos para o conhecimento dos aspectos cognitivos do desenvolvimento da criança e ainda a preocupação com o aspecto emocional e social. A pré-escola passa por um processo de valorização e expansão alicerçadas pela teoria psicanalítica e pelas teorias do desenvolvimento da criança na prática escolar, embasadas nos estudos teóricos de Piaget, Montessori e Vigotsky.

No Brasil, segundo a autora, o histórico de atendimento à criança inicialmente tinha o caráter assistencial e era oferecido por instituições particulares. Após o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, ocorrido em 1922, houve um apelo para o apoio das autoridades governamentais, surgindo então alguns órgãos de assistência à infância, como lactários, jardins de infância, escolas maternais, e etc. Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública o qual mais tarde organizou o Departamento Nacional da Criança.

No entanto, conforme Kramer (1992) no que se refere à responsabilidade do atendimento à infância, o governo caracterizava-se por uma atuação centralizadora de direção e fiscalização, e por trás das justificativas de faltas de recursos, solicitava a ação de órgãos particulares, associações religiosas, organizações leigas, médicos e educadores a realizar a proteção e o atendimento à infância.

[...] percebem-se duas tendências que até os dias de hoje caracterizam o atendimento à criança em idade pré-escolar: o governo proclama(va) a sua importância e mostra(va) a impossibilidade de resolvê-lo dada as dificuldades financeiras em que se encontra(va), enquanto imprimia uma tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância brasileira, em que o atendimento não se constituía em direito, mas em favor. Ambas as tendências ajudam a esconder que o problema da criança se origina na divisão da sociedade em classes sociais. (KRAMER, 1992, p. 61).

O estudo da autora, a cerca do conceito de infância, através de uma análise do atendimento pré-escolar existente ao longo da história no Brasil, revela, na data da publicação, a característica de educação compensatória, no sentido de entender a criança como um padrão único.

Aliado a isso, segundo Kramer (1992), o governo federal proclamava a importância da pré-escola, porém apontava as impossibilidades financeiras, eximindo-se que qualquer ação, apoiado pela legislação que responsabilizava os municípios por esta tarefa.

Contudo a partir de 2007, surge uma política pública proposta pelo governo federal acerca da pré-escola, ou seja, um programa de financiamento das construções das escolas de Educação Infantil – Proinfância – o qual traz um projeto arquitetônico padronizado para todos os municípios, de norte à sul do País, conforme veremos adiante.

Portanto, apoiadas em Kramer (1992), acreditamos que uma interpretação dos discursos e ações a partir das políticas públicas no Brasil a cerca da Educação Infantil, traduzem-se numa visão de uma criança padrão, sem distinção de classe social e cultura, pois as características do seu habitat, clima, hábitos culturais e sociedade na qual estas crianças estão inseridas, parecem ser desconsiderados, na medida em que se adota um projeto de escola único – padronizado.

Retomando os aspectos históricos, de acordo com Kramer (1992), o Departamento Nacional da Criança dava ênfase aos serviços relativos à higiene da maternidade e da infância, além da assistência social de ambos. No entanto, na década de 60 houve um enfraquecimento da estrutura, e seus serviços foram absorvidos pelo Ministério da Saúde. Em 1972 foi criado o INAN – Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, com foco na assistência nutricional das gestantes, nutrízes, lactentes e população infantil.

Em paralelo as ações governamentais, segundo a autora, surge em 1942 a LBA – Legião Brasileira de Assistência – com apoio das Associações Comerciais e Confederação Nacional das Indústrias. Sua função era assistencial visando a proteção na maternidade, infância e amparo a família, de forma direta ou com o apoio do poder público e instituições privadas. De 1946 à 1966, a LBA atuou em obras assistenciais brasileiras, inclusive auxiliando a previdência social em casos de emergência como incêndios, enchentes, etc.

Segundo Kramer (1992), em 1966 a LBA transformou-se em FLBA, e a fundação passou a prestar assistência à maternidade, à infância e à adolescência. E em 1974 no cumprimento de suas atribuições, propôs o Projeto Casulo, inserido no Programa Assistência, objetivando com pouco gasto, atender o maior número de crianças. O foco eram os menores de zero à seis anos de idade, visando a proteção contra a marginalidade. E ainda proporcionando às mães, tempo livre para ingressar no mundo do trabalho, além de elevar a renda familiar.

Ainda com ações assistenciais às crianças e a família, segundo Kramer (1992), o UNICEF (Ação do Fundo das Nações Unidas para a Infância) atuou de 1956 à 1960 como política de incentivo aos Serviços Sociais com ênfase no bem estar da criança e da família. Porém a partir de 1961, passou a se relacionar diretamente com as prioridades dos países auxiliados, com isso a situação das crianças passava a ser analisada juntamente com o governo do país em questão e após isso eram estabelecidas as prioridades e elaborados os projetos.

Com isso, relata Kramer (1992), UNICEF, UNESCO, e outras agências ligadas à ONU e financiadas pelo Banco Mundial, ampliam sua atuação em relação à infância e reconhecem a importância da educação como preparação da criança e do adolescente para o mercado de trabalho – filosofia dos Organismos Internacionais anteriormente discutida.

A autora descreve também, as ações da OMEP (Organização Mundial de Educação Pré-Escolar), de caráter privado e beneficente, e da COEPRE (Coordenação de Educação Pré-Escolar) do Ministério da Educação e Cultura, de caráter público federal. A primeira, com um trabalho voltado a despertar a consciência tanto de quem trabalha nas instituições pré-escolares, quanto de quem tem o poder de decisão no País, sobre a necessidade do atendimento pré-escolar.

Quanto à ação da COEPRE, Kramer (1992) descreve que após um diagnóstico realizado sobre a educação pré-escolar no Brasil, foram realizados seminários, a fim de reunir subsídios para a elaboração de um Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, enquanto ação do MEC. E a partir dos princípios gerais apontados neste programa é que deveriam ser

estabelecidas as bases para o planejamento e implantação de projetos a cerca de cada Unidade da Federação, as quais receberiam as sugestões (não imposições), porém na medida do aceite do auxílio financeiro, passariam a ser exigências.

No entanto segundo a autora, a COEPRE indicava programas pré-escolares compensatórios a fim de superar as deficiências ocasionadas pelas condições sociais, nutricionais e culturais.

O importante alerta de Kramer (1992) é sobre a prática constante ao longo da nossa história, de criar e extinguir órgãos burocráticos com função de controle, acarretando a superposição do atendimento e redundando a existência de órgãos com a mesma função. Segunda a autora, este cenário expressa uma forma estratificada de ver a criança, e uma pretensão de resolver problemas de forma isolada, como a saúde, o bem-estar e a educação.

[...] A fragmentação tem como resultado o fato de que ninguém se responsabiliza pelo problema. Em uma área de atuação, outra área é responsabilizada: a “educação” esbarra nas carências alimentares e nas precárias condições de saúde; a “saúde” proclama a importância de formação de hábitos das famílias; a “assistência social” destaca a necessidade de uma ação educacional... e assim sucessivamente. A precariedade em cada um dos três – saúde, assistência, educação – é apontada como causa, mas ela é, ao contrário, consequência das condições de vida das classes sociais em que estão inseridas as crianças. Essas condições é que determinam os problemas de saúde, nutrição, educação e situação familiar, e não o inverso, como aparece nos discursos oficiais. (KRAMER, 1992, p. 87).

Segundo a autora, existe uma longa distância entre a valorização da criança expressa nos discursos oficiais, e a situação real da infância brasileira. Conforme Kramer (1992), o entendimento da real situação esta equivocado e as intensões compensatórias não são capazes de mudar a realidade social da infância na medida em que os atendimentos nos três planos citados não se integram e sim se superpõem e configuram um atendimento à infância totalmente estratificado.

Kramer (1992) enfatiza a necessidade que a educação pré-escolar precisa se libertar do caráter compensatório, pois afirma que este antecipa a marginalização e discriminação que as crianças menos favorecidas sofrem na escola. Para a autora a pré-escola precisa se revestir de um cunho pedagógico que enxerga a criança concreta e não abstrata. É preciso que a ação pedagógica se diversifique e leve em consideração as reais condições de vida da criança, garantindo que ela aprenda verdadeiramente, acreditando nas suas possibilidades de conseguir.

E neste pensamento de Kramer (1992), apoiamos nossa intenção de pesquisa relacionando o modelo arquitetônico do Proinfância com o discurso oficial, descrito nos

Parâmetros Nacionais. São nestas conclusões da autora que nos questionamos: em que sentido o espaço construído destas escolas proporciona todos os resultados previstos nos Parâmetros?

Estudando o tema da infância e das políticas públicas com Kramer (1992) entendemos a importância das ações pedagógicas no sentido de conduzir e proporcionar o acesso à cultura na pré-escola, com atividades que conduzem a um desenvolvimento integral da criança.

Relacionamos, contudo, esse pensamento ao espaço escolar, o qual precisa ser dotado de um projeto arquitetônico facilitador dessas ações. E voltamos ao tema da Escola Parque de Anísio Teixeira, estudada no primeiro capítulo, a qual tinha como intenção para a criança – a preparação para a vida. E ainda aos Parques Infantis de Mário de Andrade em São Paulo, estudado por Faria (2002) cuja tese de doutorado aprofunda-se sobre a infância, a educação e a classe operária.

Faria (2002) acredita no papel do Estado para elevar a cultura, descrevendo sobre o período da pré-escola, pois ressalta a eficácia das ações de cima para baixo, exemplificando como: proprietário à propriedade, devido à dependência financeira dos municípios, responsáveis pela oferta desta fase escolar.

A autora nos traz com mais detalhes a intenção de Mário de Andrade, na época diretor do Departamento de Cultura, na gestão do prefeito de São Paulo, Fábio Prado de 1935 a 1938. Uma ação exemplar proposta nos Parques Infantis, os quais proporcionavam às crianças o direito à infância, ao espaço livre e o brincar. A preocupação de Mário de Andrade com a cultura local, valorizando o folclore enquanto manifestação estética popular mostra que a intenção não era introduzir um único modelo cultural e sim respeitar a característica local.

[...] Tudo isso inserido no PI, onde também a criança foi vista como inteira, diferente, consumindo e produzindo cultura, através das mais variadas formas de expressão e dos jogos tradicionais infantis, que permitam o brincar livremente a construção de conhecimento espontâneo, me fizeram encontrar um importantíssimo educador infantil. (FARIA, 2002, p. 18).

Faria (2002) demonstra uma enorme admiração por Mário de Andrade idealizador do Parque Infantil cuja concepção estava voltada à preocupação com a qualidade de vida da infância, desenvolvendo o lúdico e o artístico como marca registrada, aproximando as crianças da natureza e permitindo o inesperado, facilitando a construção do conhecimento espontâneo e a cultura infantil.

A autora fez um estudo investigativo sobre o poeta Mário de Andrade e identificou sua estreita relação com a infância, através de seus personagens-crianças, de suas pesquisas no Departamento de Cultura e ainda nos seus diversos artigos publicados, os quais

demonstravam a atenção em relação à arte infantil e a arte proletária. Mesmo manifestando-se não gostar da política, durante sua gestão demonstrou-se compromissado com as questões sociais e em seu projeto inovador colocava a criança em primeiro lugar.

[...] Ao lado do folclore, jogos e brincadeiras eram atividades principais do PI, fazendo com que as crianças participassem do projeto de construção da cultura nacional. MA acreditava que a criança não só aprende e consome a cultura do seu tempo, como também produz cultura, seja a cultura infantil de sua classe, seja reconstruindo a cultura à qual tem acesso [...] Mário acreditava que todo ser humano produz cultura, faz história. Portanto, o povo e a elite, as crianças e os adultos, os negros, os índios e os portugueses, italianos etc. produzem e consomem cultura, influenciando-se e construindo, na diversidade, a identidade nacional. (FARIA, 2002, p. 48).

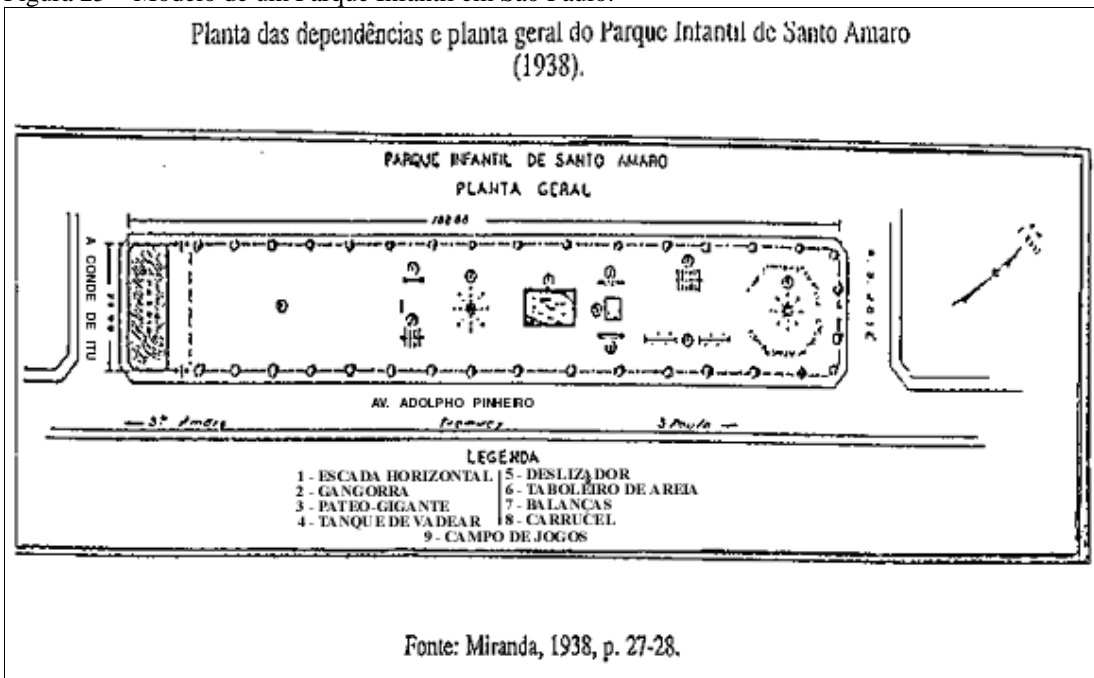
Com isso, conforme a autora, Mário de Andrade fez o público, realmente ser público e ainda qualificou o serviço público atendendo uma clientela que ainda não era atendida até então – os filhos dos operários. Estes, portanto, contemplados com o direito da infância, ou seja, com o direito do não trabalho, garantindo o direito de brincar e criar a cultura infantil.

Os Parques Infantis, segundo Faria (2002), atendiam não só as crianças de 3 à 7 anos como primeira iniciativa educacional-municipal-pública-paulistana, mas também contemplava as crianças de até 12 anos com as mesmas atividades educacionais, não escolares, centradas nos jogos e brincadeiras e no folclore brasileiro. Posteriormente, em 1937, também foi criado o Clube para Menores Operários, para meninos trabalhadores de 12 a 21 anos, que ocupavam, no período noturno, as instalações do Parque Infantil.

Portanto, conforme interpretação da autora, o Parque Infantil foi na sua época, uma conquista do espaço público para o tempo livre das crianças e dos operários, em uma sociedade em plena fase de industrialização, urbanização e grande aumento demográfico. As atividades desenvolvidas no Parque Infantil garantiam um trabalho integrado em vários níveis: a criança, o jogo, a cultura, a educação e a saúde. Os Parques Infantis, integrados ao departamento de cultura, formavam uma estrutura criada para atender a recreação e cultura num planejamento de urbanização da cidade, com campos de atletismo, divertimento público, bibliotecas e etc.

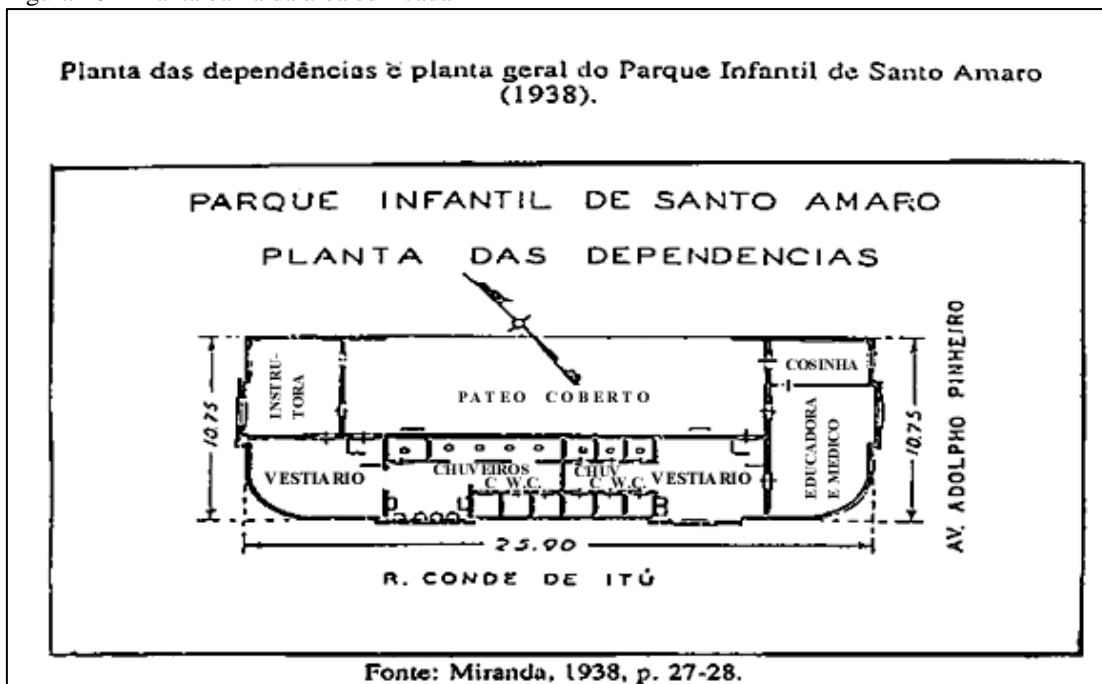
Como ilustração de um modelo dos Parques Infantis, construídos em São Paulo, podemos identificar na Figura 25 e na Figura 26, tanto o complexo do Parque, quanto a estrutura física construída, demonstram os diversos equipamentos de recreação, um grande espaço livre, e o espaço construído que abrigava as atividades higienistas da população além de local específico para atendimento médico.

Figura 25 – Modelo de um Parque Infantil em São Paulo.



Fonte: FARIA, 2002.

Figura 26 – Planta baixa da área edificada



Fonte: FARIA, 2002.

Através do histórico apresentado no primeiro capítulo, apresentamos os Grupos Escolares construídos na década de 20, antecedendo a época dos Parques Infantis. Ao analisar as figuras acima podemos entender a necessidade deste empreendimento e como funcionou ainda como complementar aos Grupos Escolares cujo programa de necessidades, ou seja, o projeto arquitetônico era simplificado, contando praticamente com salas de aula e banheiros,

além é claro de uma fachada bonita em estilo neoclássico – copiada de modelos europeus.

Este contexto nos faz refletir sobre a nossa realidade nos tempos de hoje, com um projeto de pré-escola padronizado, não tão simplificado, no que diz respeito ao programa arquitetônico das escolas na década de 20, mas parecendo simples e incompleto para a nossa época, e para as aspirações descritas nos Parâmetros Nacionais de Infraestrutura.

Conforme relata Faria (2002) na sua pesquisa, encontrou vários relatos do sucesso dos Parques Infantis devido a sua integração com o bairro no qual era instalado e com as famílias. A autora considera a experiência dos Parques Infantis como heranças positivas de Mário de Andrade

[...] podem enriquecer qualquer tipo de experiência que almeje uma educação voltada para a criança enquanto criança (e não somente como aluno, futuro aluno, futuro aluno); que não discrimine sua origem sócio-cultural; que reconheça a existência de vários tipos de conhecimento (científico, artístico, acadêmico, não-acadêmico etc) e que acredite na capacidade de a criança também produzir conhecimento, além de aprender novos e reconstruir outros. (FARIA, 2002, p. 195).

É interessante essa questão levantada pela autora, de uma política educacional voltada a reconhecer a criança como criança, principalmente na fase pré-escolar, e não como aluno, ou futuro aluno. Permitir através dos espaços escolares e atividades propostas, que a criança tenha esse tempo e espaço para interagir e se desenvolver aprendendo, mas principalmente permitindo que ela crie seus próprios conhecimentos. Trazendo sempre no ambiente escolar as tradições e a cultura específica do seu local.

Por isso Faria (2002), demonstra tanta admiração por Mário de Andrade, o qual criticava na década de 30, a Pedagogia contemporânea e a baixa cultura produzida nos Grupos Escolares da década de 20. O Parque Infantil e o Departamento de Cultura, eram um projeto de educação extra-escolar cuja intensão era não reproduzir o modelo escolar tradicional. Para tanto as educadoras deveriam brincar com as crianças, ensiná-las a brincar e não perturbar nem ameaçar a liberdade e a espontaneidade dos pequenos. Por isso a primeira função dos educadores dos Parques Infantis era estudar a criança nos seus aspectos higiênicos, psicológicos e sociais.

A autora comenta que a escolarização disciplinadora (própria das instituições governamentais das sociedades capitalistas) que as atuais EMEIs vem adotando, voltada à uma preparação para a escola, pré-alfabetização, disciplinas e etc. diferem bastante da proposta dos Parques Infantis. Faria (2002) destaca a originalidade da proposta dos Parques

Infantis, na década de 30, adotando o jogo, as áreas abertas e o nacionalismo aliado a não-separação educação-cultura.

Barbosa (2006), também tem uma visão crítica à essa escolarização disciplinadora praticada na pré-escola, e chama a atenção para as práticas rotineiras, para os dois extremos – repressão e liberdade. A autora estuda as rotinas, são elas: o horário, o emprego do tempo, a sequência das ações, trabalho dos adultos e trabalho das crianças, plano diário, rotina diária, jornada e etc.

Ao longo de seu estudo, Barbosa (2006) relata que historicamente, o conceito de rotina no campo da educação, está em profunda relação com as rotinas organizadas, tanto social, quanto politicamente, além de receberem a influência das teorias de organização do trabalho nas empresas, formuladas a partir de Frederick Taylor – estudioso que trouxe uma visão sobre tempos aplicado ao aumento de produtividade. Segundo a autora, Taylor sugere que os gerentes façam um estudo dos movimentos elementares do trabalho realizado pelos operários, medindo-os, registrando-os, separando os úteis dos inúteis, com o intuito de encontrar o “tempo ótimo” para a realização de cada tarefa.

[...] Tais modos de organização do trabalho, que surgiram para dar conta das demandas do setor fabril privado, aos poucos se tornaram o modo de funcionamento hegemônico de todas as organizações sociais ocidentais e sua aplicação deslizou do setor privado para o público e percorreu o caminho que vai das instituições industriais para as de serviços, como os hospitais, as escolas e as creches, estabelecendo-se em todo o modo de pensar e de realizar as atividades cotidianas. (BARBOSA, 2006, p. 64).

Para Barbosa (2006), a expansão das teorias administrativas para o campo da educação teve como objetivo fazer com que os educandos chegassem à indústria com hábitos bem definidos e adequados ao universo da produção. A autora chama a atenção para os métodos praticados nas instituições educativas e chama-as de – agências de iniciação – pois dão ênfase a disciplina, pontualidade, horário em busca da melhoria da eficácia como prioridade.

Barbosa (2006) ressalta que o mundo dos monastérios, hospitais, indústrias, escolas e colégios foi referência para a organização das creches e pré-escolas, com suas rotinas de trabalho, ou seja, rotinas científicas, para o cuidado e educação das crianças pequenas. A autora discute também sobre a construção da modernidade e faz uma relação da sua influência com a ideia de progresso, evolução e dinamismo focados no desenraizamento, desconsiderando assim, tradições e costumes praticados por ações de grupos familiares, singulares, heterogêneos e locais. Resultando com isso, segundo Barbosa (2006), em organizações amplas, impessoais, racionalizadas, disciplinadas, homogêneas, padronizadas e

globais – com o intuito de enquadrar os sujeitos – com percepções limitadas no mundo moderno.

Conforme Barbosa (2006), um mundo que estava ficando complexo, passa a ser enquadrado em padrões, e os sujeitos perdem a liberdade da imaginação e da construção própria. E para a autora a modernidade traz essa padronização como característica dentro de um sistema social mantido através da exploração e manipulação. E estas características, segundo Barbosa (2006), estão presentes nas instituições de Educação Infantil

[...] pois elas tem uma função social clara, uma especificidade em termos de clientela e de profissionais que nelas atuam e possuem seus próprios rituais, o que as torna semelhantes, independentemente do contexto em que atuam ou de como exercem seu poder e sua ação. (BARBOSA, 2006, p. 72).

A autora chama a atenção para a padronização e enquadramento aos quais as instituições de Educação Infantil passaram a se caracterizar, ou seja, uma forma de institucionalizar e rotinizar a infância e a educação das crianças pequenas. Barbosa (2006), assim como Faria (2002), concordam na crítica à essa escolarização disciplinadora adotada na Educação Infantil, focada à uma preparação para a escola, pré-alfabetização, disciplinas, tempo, produções, metas e etc.

Portanto se pensarmos numa Educação Infantil que permita o desenvolvimento da criança como criança, e não como um mini-soldado, a fim que ela se desenvolva criando seus próprios conhecimentos e valores, acrescidos de uma identidade cultural, temos que pensar o espaço e a escola de Educação Infantil adaptada de forma a possibilitar esse desenvolvimento.

No documento oficial produzido pelo Ministério da Educação – Parâmetros Nacionais de infraestrutura para instituições de educação infantil – já define desde 2008 os padrões de infraestrutura para o espaço físico como um espaço de qualidade que precisa estar adaptado às especificidades regionais, pois este espaço deve ser promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem, facilitando as interações criança-criança, criança-adulto, e deles com o meio ambiente.

Com isso, para que este espaço seja explorável, transformável e acessível a todas as crianças, tanto é preciso avaliar as práticas rotineiras, quanto é necessário construir este espaço arquitetônico adequado a esta intenção tão defendida nos discursos oficiais. No entanto a escola de Educação Infantil proposta e financiada para todo o País, desde 2007 – modelo Proinfância – cuja característica e padronização foram apresentadas no capítulo anterior, revelam um espaço construído, cercando um espaço central chamado de pátio

coberto, os quais nos parecem proporcionar a disciplina e as rotinas regidas pelo tempo.

Além do espaço construído, formador de barreiras físicas aos usuários, às vezes desejáveis e às vezes nem tanto, temos outras questões que podem ser consideradas barreiras, como as práticas rotineiras, às quais, Barbosa (2006) se refere em seu estudo no qual ela separa elementos que constituem a estruturação das rotinas para poder analisá-las. São elas: a organização do ambiente; o uso do tempo; a seleção e as propostas de atividades e a seleção e a oferta de materiais.

Tratando sobre a organização do ambiente, a autora analisa o espaço físico da escola, ou seja, espaço construído e espaço aberto, e traz um conceito que para a criança os espaços são vistos como espaços de alegria, espaços de medo, espaços de proteção, espaços de mistério, espaços de descoberta, ou seja, diferenciando-se em espaços de liberdade ou espaços de opressão.

[...] o espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente. [...] Também como elemento dessa função simbólica, o espaço pode funcionar como um lugar de vigilância ou de controle, como quando é pensado para disciplinar os corpos e as mentes, ou para auxiliar na melhoria da produção. (BARBOSA, 2006, p. 120)

A autora explica que as diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação com as crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às ideias pedagógicas.

Barbosa (2006) explica também que o fato de pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem, refletindo sobre a luz, a sombra, as cores, os materiais, o olfato, o sono e a temperatura, consistem num ato de construção de uma pedagogia da Educação Infantil, projetando ambientes que favoreçam as relações entre as crianças, as crianças e os adultos e as crianças e a construção das estruturas do conhecimento, ou seja, tornando o prédio escolar facilitador das práticas de maneira confortável.

No entanto a autora comenta que os prédios escolares de Educação Infantil têm sido construídos com bases nos modelos hospitalares e de escolas de ensino fundamental. Ela explica que os berçários são salas fechadas, com berços altos do chão, com iluminação indireta, muitas vezes na penumbra e com venezianas e janelas fechadas, lembrando ambientes asilares e hospitalares. E as salas da pré-escola aparecem bem parecidas com as salas de aula tradicionais das escolas de ensino fundamental, copiando o modelo emergente

das sociedades industriais modernas, que tinham como base os princípios de uma racionalidade funcional.

Com isso a autora chama a atenção para essa tradição em planejar e organizar os ambientes de forma higienista, assemelhando-se a um hospital mais do que uma instituição para crianças saudáveis. Encontrando inclusive um uso exacerbado do espaço interno em detrimento ao uso do espaço externo, pois este significa a contaminação e a ausência de controle sobre as crianças.

Barbosa (2006) completa que quando os projetos são padronizados ainda surgem outros problemas que podem afetar tanto o conforto das crianças dentro das instituições, como também criar barreiras físicas que dificultam atividades pedagógicas são eles: a posição solar, diferenças climáticas e topografia do terreno em desacordo com o projeto arquitetônico.

A autora analisa a questão da disposição do prédio e sua relação com a rotina e comenta:

[...] A própria arquitetura da escola, que tem um pátio mais aberto, por onde os pais passam quando chegam, com condições climáticas adequadas para o verão, grama e sombra, e uma proposta de trabalho coletiva na qual cada educador está em uma parte do pátio com grupos mistos de crianças de acordo com o interesse – e não por faixa etária – modificam o modo como as crianças são acolhidas na instituição, como as famílias são vistas e o tipo de relação família-escola que se estabelece. (BARBOSA, 2006, p. 127)

Entende-se assim como as características arquitetônicas influenciam as concepções pedagógicas. Desde o exemplo de um muro que cerca a escola, observa-se que muros baixos os quais permitem uma visão do mundo exterior, tornam a escola mais atraente do que aquelas escondidas por muros altos. Até a localização do pátio da escola, analisa-se se este está na frente, ou nos fundos, se existe separação de faixa etária para a sua utilização, ou não, se existem elementos da natureza, grama, árvores, playground, ou somente pavimentação. Todos esses aspectos diferenciam as escolas entre si e proporcionam ou dificultam as práticas pedagógicas.

Sobre a estrutura física da escola, ou seja, o projeto arquitetônico, Barbosa (2006) faz uma análise entre as escolas de Educação Infantil pública e particular no Brasil, e ainda escolas no exterior, na qual ressalta algumas diferenças: na grande maioria das escolas públicas no Brasil, a autora observou pátios externos com areia e alguns balanços, trepa-trepa, e etc., algumas dificuldades de uso, as vezes por uma população acima da capacidade deste pátio, gerando brigas e disputas por brinquedos, e outras vezes por uma falta de planejamento e manutenção, apresentando um local com problemas de drenagem da água da chuva, poucas

árvores, ou seja, tornando-se pouco usado devido ao calor excessivo ou ao alagadiço da área. O fato de este pátio oferecer poucos brinquedos e nenhum mais criativo que proporcione a imaginação da criança também são considerações da autora.

Quanto à estrutura interna, a autora chama a atenção do engessamento do prédio escolar, construído com decisões arquitetônicas que isolam as crianças em compartimentos separados por idade, bloqueando as visões para o exterior das salas, as quais muitas vezes superlotadas. Barbosa (2006) alerta que corredores e muitas vezes até o pátio interno, são escuros, utilizados somente para a passagem de pessoas, sendo que o pátio interno quando usado para refeitório, ainda ocupa o único lugar possível para a utilização de brincadeiras e atividades de grandes grupos, impossibilitando sua utilização devido a presença das mesas e cadeiras.

Em algumas escolas particulares, a autora observou uma diferença em quantidade de salas, possibilitando a cada troca de atividade com as crianças, um deslocamento, e uma troca de cenário, facilitando o desenvolvimento das práticas propostas. Como exemplo destas possibilidades são as salas de dança com espelhos, os ateliês de pintura, os laboratórios e bibliotecas, pátios e refeitórios específicos. O fato de trocar de ambientes, segundo Barbosa (2006) faz com que a estrutura do novo espaço ao qual a criança chega, já traga a referência da atividade realizada naquela ocupação.

E por fim, ao comparar essas escolas de Educação Infantil no Brasil, com escolas no exterior, como Barcelona, Berlim, entre outras, Barbosa (2006) elenca detalhes das suas estruturas físicas cujas características beneficiam e estimulam as atividades pedagógicas e o desenvolvimento das crianças, são elas: corredores largos com mesas, livros e etc, possibilitando além da passagem, muitas vezes a divisão da turma populosa, em metade na sala de aula e metade no corredor, desenvolvendo atividades simultâneas.

A autora cita eventos interessantes, como a educação dos pequenos para as divisões de tarefas e cuidados com seu próprio ambiente, a exemplo disso, os alunos acompanhados das monitoras, desenvolvem atividades como a limpeza da própria sala de aula. Além de dispensar a presença de um adulto especificamente para realizar a tarefa da limpeza, os alunos ganham o conhecimento e a educação para o cuidado do seu próprio ambiente, levando essa ideia para o seu próprio lar. Aliado a isso, a decoração dos ambientes escolares traz características de hábito e cultura da comunidade, mais um fator favorável ao apego e cuidado que as crianças e as famílias possuem pelo prédio escolar.

Barbosa (2006), com estas visitas nas escolas de Educação Infantil, fora do Brasil, trouxe ainda outros exemplos diferentes como um banheiro numa escola em Berlim, bem

grande, com brinquedos, uma banheira coletiva, que lembra uma piscina, ambiente com calefação, o qual se tornou um lugar de brincadeiras para as crianças. E ainda, ambientes específicos para receber e interagir com as famílias das crianças, além de armários dentro das salas de aula, os quais são monitorados e manuseados com reposição de materiais sempre pelos pais das crianças, ou seja, a família também usa o espaço escolar.

[...] Certos referenciais podem auxiliar na construção dos espaços: ver com os olhos das crianças e as suas medidas, integrá-las ao espaço cultural circundante, mas não se restringir a ele; verificar a riqueza de possibilidades motoras, sensoriais, aquisitivas de conhecimento; construir o espaço junto com as crianças e mudá-lo ao longo do ano. (BARBOSA, 2006, p. 135)

Assim, a autora conclui que o espaço pode ou não favorecer as estruturas cognitivas e subjetivas das crianças, da mesma forma que pode impor limites, ou estimular a imaginação para a criação de ambientes ricos e desafiadores. Além disso, sobre sua observação, ressalta que as rotinas diversificam-se em espaços mais complexos, pois a disponibilidade de ambientes variados e a variação dentro de um mesmo ambiente ampliam o universo cultural e conceitual das crianças.

Dentre os elementos pesquisados por Barbosa (2006), a cerca das rotinas na Educação Infantil, ressaltamos o espaço escolar, pois é de nosso interesse, entender essa relação do prédio, ou seja, do espaço construído com a criança nas escolas públicas do Brasil – modelo Proinfância – objeto de nosso estudo. Com isso, passamos a estudar as docências na Educação Infantil, através de um trabalho publicado pelo Projeto de Assessoramento e Acompanhamento Pedagógico às Redes e Sistemas de Ensino na Implementação do Proinfância em Municípios da Região Central, Norte e Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, originado do II Seminário do Proinfância – Crianças, Infâncias e Docências na Educação Infantil.

O projeto se constitui em relatos e conclusões de ações realizadas em três polos regionais no Rio Grande do Sul – Santa Maria, Ijuí e Passo Fundo – e faz parte de uma formação continuada de professores da Educação Infantil, além de estudos sobre as políticas específicas à pequena infância, resultando em ideias pra pensar e repensar as práticas pedagógicas cotidianas, além de reconhecer as possibilidades de políticas públicas de educação numa perspectiva mais igualitária para a Educação Infantil.

De acordo com Mello (2016), este projeto de assessoramento técnico e pedagógico, foi dirigido aos municípios que aderiram ao Proinfancia, visando além de qualificar a Educação Infantil, contribuir para o fortalecimento das políticas públicas municipais na implementação

das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (Resolução CEB/CNE 05/2009). As ações do projeto visaram propor uma metodologia de formação continuada a partir das vivências, práticas, teorias e concepções aprendidas, dirigidas aos docentes e gestores. A fim de potencializar a aprendizagem ao final do processo, a pesquisa foi realizada utilizando quatro princípios: a sensibilização, a problematização, a investigação e a criação. Além das visitas técnicas às escolas, foram utilizados dados estatísticos de cada município, dados do IBGE, TCE/RS, INEP e CENSO ESCOLAR 2012.

Contudo, ainda foram realizados encontros e seminários. Num destes seminários, realizado no ano de 2013, foi trabalhado com os municípios o resultado do diagnóstico realizado, e após isso foram propostas as metas e as ações para a Educação Infantil, nas seguintes dimensões: política de formação inicial e continuada; relação escola e comunidade; organização curricular; didático-pedagógica e infraestrutura. Com isso, foi solicitado um plano de ação com metas de curto, médio e longo prazo a todos os municípios.

Conforme Mello (2016), o projeto de assessoramento chegou a algumas conclusões, são elas: cada sala de aula necessita ter professor em turno integral, e não auxiliar respondendo como professor; os professores tem que ter formação em Pedagogia; quadro de professores de Educação Infantil, com conhecimento na área de Educação Infantil; professores concursados, garantindo concurso na área; quadro permanente de professores na escola, evitando trocas anuais de uma escola para outra; respeito ao direito das crianças, compreendendo que o tempo das crianças deve ser pensado em função das crianças e não dos adultos.

Embasadas nestas conclusões, segundo Mello (2016), o trabalho passou a ampliar a discussão desses temas com o desenvolvimento de Ciclos Formativos integrando vários municípios da mesma região. O primeiro Ciclo estudou as concepções de infância e suas implicações para o trabalho pedagógico junto às crianças de até 06 anos de idade. Entendendo o espaço como mais um educador, conforme a autora, foram trabalhados os assuntos da rotina, e na relação do espaço e tempo refletindo sobre como tornar estes espaços e estas rotinas mais qualificadas para as crianças, tornando-as protagonistas nestes espaços.

A partir disso foram elencadas algumas questões, dúvidas e questionamentos aos quais as profissionais da Educação Infantil relataram durante o estudo do Ciclo, e assim vamos relacioná-los aqui em destaque, pois são pertinentes ao nosso tema de pesquisa:

- Qual a melhor forma de dispor os jogos e brinquedos ao alcance das crianças?
- Como ampliar os espaços dos berçários? Diminuindo o número de berços e bebês

conforto e deixando o ambiente mais acolhedor.

- De que forma qualificar os espaços dos banheiros para promover a autonomia das crianças?
- Como organizar o pátio externo com mais brinquedos e permitir o deslocamento das crianças em segurança?
- Como reorganizar a disposição do mobiliário no espaço das salas permitindo as crianças fácil acesso aos materiais e com espaço para a exposição das produções das crianças?

Algumas conclusões foram tiradas destes questionamentos, após os estudos e debates dos docentes e gestores das escolas Proinfância, produzindo, segundo Mello (2016), alguns indicadores de ações a serem implementadas para qualificar os espaços das unidades de Educação Infantil, são elas:

- Ampliar a pracinha e o número de brinquedos neste espaço;
- Providenciar material e mobiliário adequado à faixa etária de cada grupo de crianças, possibilitando que elas alcancem os materiais;
- Adquirir espelhos seguros expostos na altura das crianças para todos os espaços, para que possam brincar e observar a própria imagem diariamente;
- Ampliar os cantinhos e áreas de interesse semiabertas para as crianças: como cantinho do teatro, das atividades plásticas, dos jogos, do faz de conta, com pequenos cenários convidativos;
- Disponibilizar brinquedos e diferentes materiais adequados as necessidades das crianças pequenas (explorar texturas, sons, formas e pesos, morder, puxar, por e retirar, empilhar e empurrar) em quantidade suficiente.

Portanto, entendemos com as questões acima, como um espaço arquitetônico influência nas práticas pedagógicas, nas rotinas diárias das crianças e ainda neste processo de buscar a autonomia e o protagonismo dos pequenos dentro do espaço escolar na Educação Infantil.

A nossa pesquisa está focada em relacionar este projeto arquitetônico padronizado do modelo Proinfância aos Parâmetros Nacionais de Infraestrutura Para Instituições de Educação Infantil, e, contudo, esses relatos, questionamentos e planos de ações descritas acima, elencadas num trabalho conjunto de docentes e gestores dentro das próprias escolas

Proinfância, nos faz entender a importância de pesquisar e trabalhar em equipes multidisciplinares, a fim de chegar numa melhoria dos ambientes escolares possibilitando as práticas pedagógicas e qualificando o espaço arquitetônico proposto às escolas de Educação Infantil.

Com isso, embasadas nessas conclusões propostas pelos docentes a fim de adaptar o espaço escolar às práticas pedagógicas, concluímos que a presença do arquiteto nesta discussão é primordial, pois o conceito de infância precisa estar claro no momento de projetar a escola de Educação Infantil. Além disso, como vimos com Kowaltowski (2011), este conceito é visível na arquitetura escolar, ou seja, o espaço escolar construído revela um conceito, e este precisa estar compatível com as intensões pedagógicas para esta fase da vida. Defendemos também a importância de projetar a escola de Educação Infantil de forma a facilitar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, com espaços livres, amplos e de fácil transformação pelas próprias crianças. Com isso, uma arquitetura escolar aberta e facilitadora à uma concepção de infância embasada na formação de um indivíduo autônomo, livre, ativo, criativo e protagonista do seu desenvolvimento.

Passamos então a seguir, para um estudo sobre a política pública de Educação Infantil, criada em 2007 e ainda em vigor – o Proinfância – especificando suas ações e demonstrando seus projetos arquitetônicos propostos para as construções das escolas nos diferentes modelos elaborados. Em paralelo apresentaremos as descrições que compõem os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura Para as Instituições de Educação Infantil, relacionando-os aos modelos de Escola proposto pelo Proinfância, a fim de analisar em que sentido os projetos consideram as recomendações dos Parâmetros.

“A insegurança não diz respeito apenas ao medo de que as crianças fiquem expostas a possíveis perigos, pois estes são reais e podem ser controlados objetivamente; o medo maior é o do desconhecido, do novo que pode surgir na ação das crianças e que pode colocar-nos diante da necessidade de nos repensarmos enquanto profissionais, enquanto pessoas que dominam o saber e, portanto, o poder”.

(LIMA, 1989, p. 11)

5 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

5.1 O Proinfância e os documentos oficiais

O Proinfância é uma política pública brasileira, criada em 2007 a fim de oferecer não só o financiamento, mas o modelo arquitetônico padronizado de escolas de Educação Infantil a serem construídas em todo o Brasil. No entanto, torna-se pertinente o entendimento da engrenagem que move algumas decisões relativas às políticas públicas no nosso País.

Como explica Silva (2002), em 1944, durante a Conferência de *Bretton Woods*, Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, foram criados o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização Mundial do Comércio. Nesta Conferência foram traçadas metas para reconstrução da economia de países em desenvolvimento, assim como os da América Latina.

Neste sentido, em 1948 foram criados outros organismos internacionais, a fim de comandar, hierarquizar o poder e redefinir as forças políticas e econômicas, os quais: a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL)¹² e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

A presença da CEPAL no Brasil teve início com um acordo de colaboração entre a CEPAL e o BNDES (Banco Nacional do Desenvolvimento), em outubro de 1952, quando foi criado o Grupo Misto de Estudos CEPAL/BNDES. (NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL, CEPAL, 2017).

Com a presença dessa comissão no País, o estudo e as propostas para as questões do desenvolvimento do setor educacional, o que nos interessa nessa pesquisa, parece portanto, estar vigiado e com isso elaborado, através do apoio e direcionamento dos interesses dos grupos que compõem a hegemonia financeira no mundo capitalista.

Em 1968, foi instalado, no Rio de Janeiro, o Escritório Regional CEPAL/ILPES. O Escritório foi transferido para Brasília em 1978, a partir de um acordo entre a CEPAL, o governo brasileiro e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA.

¹² A CEPAL é uma das cinco comissões da ONU e Desde 1948 contribui para o debate da economia e da sociedade latino-americana e caribenha, apresentando alertas, ideias e propostas de políticas públicas. No entanto, hoje seu discurso está bastante afinado com os demais organismos multilaterais, contrariando os propósitos que tinha na sua origem que era pensar o desenvolvimento político, econômico e social da América Latina e do Caribe, numa proposição inovadora, menos dependente dos países desenvolvidos.

Desde então, o Escritório da CEPAL no Brasil tem mantido, além do acordo com o IPEA, acordos com diversos organismos da administração federal para cooperação técnica, analisando as transformações na economia brasileira, prestando assistência técnica, realizando pesquisas, treinamento de recursos humanos, organização de seminários, intercâmbio de técnicos, bem como apoio a estados e municípios, entidades de classe e universidades. (NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL, CEPAL, 2017).

Entende-se assim, o envolvimento da CEPAL nos assuntos diretos do País, o qual nem sempre se apresenta com as únicas boas intenções de trabalho e pesquisa no sentido do desenvolvimento de novas propostas, a fim de promover uma melhoria nas condições educacionais, mas também demonstra estar entrosado num diagnóstico o qual fornece dados e informações privilegiadas aos que podem se beneficiar de um mercado livre para ações lucrativas.

Na década de 1980, foi criado o Programa de Ajuste Estrutural – imposto pelo Banco Mundial e Fundo Monetário – aos países em desenvolvimento como condição para renegociação da dívida externa. Conforme Silva (2002), tal Programa, proposto aos países latino-americanos prescrevia: disciplina fiscal, redefinição das prioridades dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização do setor financeiro, manutenção de taxas de câmbios competitivas, liberalização comercial, entre outras medidas.

Nos anos de 1980, o Banco Mundial passou a assumir o monopólio da condução das políticas e das estratégias sociais e educacionais, sistematizando-as nos documentos oficiais. ... O ideário-pedagógico do Banco Mundial imposto aos Estados da América Latina, com prioridade para o Brasil, nas duas últimas décadas, está em sintonia com os determinantes e com a natureza do projeto econômico excludente, antidemocrático e hierarquizador (SILVA, 2002, p. 46).

Como exigência para os empréstimos e financiamentos para os programas de “redução da pobreza”, o Banco Mundial intervinha nas políticas dos países capitalistas devedores, prescrevendo inclusive as políticas para educação pública.

Para a educação, a concepção fixada foi a de investimento industrial, expressa na racionalização dos custos, na política da concorrência e da competitividade e na abertura de mercado para a educação privada, para empresários de equipamentos técnicos, informática e do livro didático (SILVA, 2002, p. 64).

Essas políticas seguem as deliberações do exterior cujas prioridades são os mecanismos de favorecimento e abertura de um mercado voltado à educação promovida por um setor privado. Para um País capitalista cujos negócios com o Brasil são baseados na

exploração de suas riquezas, implantação de empresas que contratam mão-de-obra barata e se instalam num território fértil, farto e cheio de isenções e benefícios, quais seriam as intenções de uma formação cidadã desde a primeira infância?

Quanto à educação infantil, Silva (2002) comenta que na década de 1980, devido às contingências sociais e econômicas, era alvo de fortes manifestações e reivindicações das mulheres trabalhadoras para que fossem criadas e oferecidas creches e pré-escolas. Em decorrência dessa necessidade assistencial, a fim de manter a continuidade das mulheres no mercado de trabalho, foi um dos motivos que impulsionou a formulação no texto da Constituição Federal de 1988, a expressão sobre os direitos da criança – direitos sociais e educacionais – a criança como cidadã tem o direito ao acesso escolar, o qual deve ser oferecido e mantido pelos municípios. Bem tardio esse reconhecimento, tendo em vista que em 1959 a Organização das Nações Unidas divulga a – Declaração Universal dos Direitos da Criança – documento que reconhece a criança como sujeito de direito, marco do início da história das crianças como cidadãos.

A Constituição Federal estabelece responsabilidades aos municípios quanto à oferta dos serviços, e, aliada a Lei federal nº 12.796, do dia 4 de abril de 2013 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, torna obrigatória a oferta gratuita de Educação Básica a partir dos quatro (04) anos de idade a partir de 2017.

No entanto conforme Silva (2002) já há muito tempo, esta Educação Infantil, parte integrante da educação básica, vive um cenário bem diferente do proposto pela Constituição Federal.

A educação infantil, parte integrante da educação básica atribuída aos municípios, convive com algumas questões: o esvaziamento da concepção de direito conquistado e expresso na constituição de 1988, a secundarização dentre as prioridades municipais, a cobertura insuficiente e a premente necessidade de construção coletiva de uma proposta pedagógica inserida no reordenamento dos sistemas de educação dos municípios (SILVA, 2002, p. 156).

Entendendo que Silva (2002), escreve sobre as políticas públicas, as quais na época, definiram a educação infantil como parte não obrigatória da educação básica, ou seja, a educação infantil não estava contemplada nas políticas do Banco Mundial para a educação pública, pois não rendia lucros e não atendia aos interesses do mercado ainda, segundo Silva (2002).

Conforme registro no site das Nações Unidas no Brasil, o Banco Mundial tem como funções e objetivos, os seguintes itens:

- O investimento nas pessoas, especialmente por meio da saúde e da educação básicas;
- A criação de um ambiente para o crescimento e a competitividade da economia;
- A atenção ao meio ambiente;
- O apoio ao desenvolvimento da iniciativa privada;
- A capacitação dos governos para prestar serviços de qualidade com eficiência e transparência;
- A promoção de um ambiente macroeconômico conducente a investimentos e a planejamento de longo prazo;
- O investimento em desenvolvimento e inclusão social, governança e fortalecimento institucional como elementos essenciais para a redução da pobreza. (NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL, Banco Mundial, 2017).

Portanto, as intenções estão descritas e bem claras, divulgadas para quem quiser saber e entender como funciona o processo da elaboração das políticas públicas educacionais, as quais surgem oriundas das recomendações dos organismos externos, assim como os destacados acima, e são traduzidas em leis federais cujo texto menciona várias vezes a palavra “garantia”, no entanto, na prática como funciona esse acesso? E essa qualidade?

Parece-nos, que em muitas vezes elas têm mais o papel de legalizar a responsabilidade local, principalmente dos municípios no sentido de “garantir” o acesso à escolarização. Em outras palavras, por um lado, faltando vagas para as crianças na escola, as famílias recorrem ao Ministério Público, o qual por sua força de ação e autoridade obriga o gestor municipal a cumprir com a lei de atendimento secundarizando a questão da qualidade do mesmo; por outro lado, sendo obrigatória a escolarização aos quatro anos de idade, as famílias de maior poder aquisitivo, cientes das condições e deficiências da escola pública, procuram os serviços educacionais do setor privado para seus filhos.

No entanto, após esse parêntese realizado a fim de entender os processos de formação e elaboração das políticas públicas de Educação Infantil, chegamos a dois marcos dentro da nossa história educacional, primeiramente uma política de financiamento para a construção de Escolas de Educação Infantil elaborada em 2007, e num segundo momento uma lei de obrigatoriedade da escolarização a partir dos 04 anos de idade formulada em 2013.

Contudo, se os valores investidos nestas construções das escolas de Educação Infantil – Proinfância – bem como seus espaços estivessem contemplando toda a demanda da população escolarizável, e ainda, de resultados satisfatórios na relação investimento X atendimento, não haveria motivo de seguir com o tema de pesquisa.

Entendemos que uma análise sobre a política pública do Proinfância relacionada aos Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil, documento oficial elaborado a fim de determinar diretrizes para os projetos e construções de Escolas de Educação Infantil, nos mostrará as relações entre as propostas do referido Programa com os Parâmetros e em que medida avançou na concretização das intenções descritas nos documentos oficiais.

5.2 Modelos arquitetônicos do Proinfância

Destarte, passamos a uma descrição sobre o Proinfância e seus modelos propostos para as construções de Escolas de Educação Infantil. De acordo com o site do FNDE, o Proinfância é a principal ação do FNDE no campo da infraestrutura educacional, presta assistência técnica e transfere recursos financeiros a municípios e ao distrito federal para construir creches e adquirir equipamentos e mobiliários para a Educação Infantil. (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Inicialmente, a partir de 2007, data da implantação do programa, o Proinfância propunha dois modelos de escolas a serem escolhidas pelos municípios beneficiados com o financiamento. Eram os modelos B e C diferenciados pelo tamanho da obra e consequentemente pelo número de crianças a serem atendidas.

Apresentaremos abaixo a tipologia **Proinfância Tipo B**. Conforme figura 20 do modelo B reproduzindo a planta baixa da escola de Educação Infantil a qual atende 120 alunos em período integral ou 240 alunos se for dividida em dois turnos. A área construída é de 1.323,58m² exigindo um terreno de 40,00m x 70,00m de dimensões mínimas, ou seja, 2.800,00m² de área livre. Como exigência de contrapartida, o FNDE exige que o município seja o proprietário deste terreno e que tenha essa propriedade registrada.

A pintura dentro dos ambientes na Figura 27 objetivou separar os ambientes por setores: sendo em amarelo os ambientes de aprendizagem, em azul os ambientes administrativos e em vermelho os ambientes de serviço e banheiros coletivos.

Figura 29 - Modelo B – Perspectiva frontal



Fonte: FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017.

Observa-se uma escola térrea, concebida em blocos separados de diferentes usos, com um pátio interno coberto, o qual é utilizado para as atividades livres, brincadeiras e ainda como o refeitório para as crianças. Conforme Figura 30, percebe-se que este pátio coberto apresenta-se com a mesma tipologia arquitetônica de cobertura dos outros blocos, ou seja, telhas de barro, porém com um pé-direito mais elevado (altura do chão ao telhado) das demais construções e ainda deslocado, ou seja, os telhados não se encontram.

Deste modo, ocorre uma ventilação cruzada e um resfriamento deste ambiente, pois o ar mais quente sobe devido a sua densidade ser menor, e com isso é trocado pela corrente de ar na camada superior.

Percebemos ainda com a mesma figura 30, que existe uma laje em balaço (avançada) além dos blocos das salas de aulas, a fim de promover uma circulação coberta, protegendo nos dias de chuva. Além disso, nesta figura observamos as janelas das salas de aula voltadas a essa circulação de dimensões bem reduzidas. Estas janelas servem para promover uma ventilação cruzada dentro da sala de aula, também para a retirada do ar quente em dias de calor.

Na Figura 31 podemos observar uma imagem interna da sala de aula, composta por uma porta aos fundos da sala a qual acessa ao solarium e uma janela grande, uma divisória para o espaço reservado ao repouso das crianças e uma bancada de apoio.

Figura 30 - Modelo B - Pátio interno coberto



Fonte: FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017.

Figura 31 - Modelo B - Imagem interna da sala



Fonte: FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017.

Na Figura 32 podemos identificar novamente a diferença de altura entre os telhados do pátio e dos blocos de sala de aula, uma circulação coberta que liga um bloco ao outro aos fundos do pátio e ainda o playground aos fundos com base em areia.

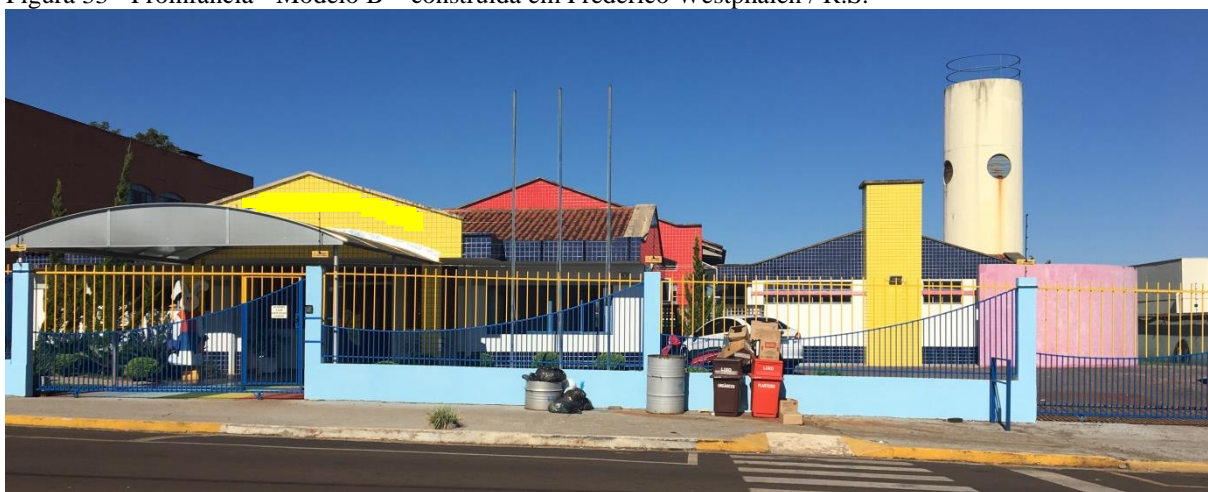
Figura 32 - Modelo B - Imagem externa fundos



Fonte: FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017.

Em visita a uma das Escolas de Educação Infantil Proinfância Modelo B, construída na cidade de Frederico Westphalen – R.S¹³ conforme Figura 33, percebemos algumas intervenções arquitetônicas. Já na entrada do prédio, uma cobertura em policarbonato para proteção da entrada e saída das crianças em dias chuvosos, alterando o projeto original.

Figura 33 - Proinfância - Modelo B – construída em Frederico Westphalen / R.S.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Na Figura 34 podemos observar o fechamento de todos os espaços abertos no pátio coberto, inclusive circulações, isolando-o das correntes de ar, da chuva e do frio. A cidade de Frederico Westphalen é situada no estado do Rio Grande do Sul, localizado no sul do Brasil cujo clima predominante é o frio com presença de chuva e ventos em muitos dias do ano letivo.

¹³ Trazemos no decorrer deste trabalho exemplos de escolas construídas no modelo Proinfância Tipo B visitadas em dois Estados do Brasil, Rio Grande do Sul e Rio Grande do Norte, a fim de ilustrarmos que possíveis diferenças essas escolas poderiam representar se considerados clima, aspectos culturais, dentre outros.

Figura 34 - Proinfância - Modelo B – Construída em FW / R.S.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Na Figura 35 observamos o fechamento completo do pátio coberto com vidros temperados, sendo que foram colocadas janelas de correr na parte inferior, porém no oitão (parte superior triangular) foi executado fechamento com vidro fixo.

Esta solução executada posteriormente a obra inaugurada seguiu uma iniciativa do poder público local – ação do município – através de recursos próprios da Secretaria Municipal da Educação, pois não estava contemplado no projeto original concebido pela equipe técnica do FNDE.

Com isso, o fechamento com vidro do pátio coberto soluciona a questão dos dias frios e chuvosos, no entanto as soluções da colocação de vidros temperados fixos nos oitões do pátio impossibilitam uma circulação de ar nos dias de calor.

Na Figura 36 podemos observar novamente as janelas estreitas oriundas das salas de aula, as quais serviriam para promover a ventilação cruzada. Além disso, mais um detalhe de intervenção observado foi o gradil em curva colocado para proteção do anfiteatro, o qual é previsto com execução apenas em forma de arquibancada curva em níveis mais abaixo do piso do pátio. A colocação do gradil demonstra a preocupação com as crianças pequenas que

brincam em volta do local, para não caírem nestes degraus.

Figura 35 - Proinfância - Modelo B - Construída em Frederico Westphalen / R.S.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

A Figura 36 demonstra um detalhe entre os telhados do pátio coberto e do bloco pedagógico, espaço que passava a chuva e ventilação, agora fechado com vidro temperado fixo. E ainda um espaço existente entre a viga horizontal que sustenta o telhado do pátio e une os pilares entre si, até as telhas de barro. Espaço considerável devido à altura das vigas de concreto inclinadas que servem como tesouras as quais determinam a inclinação do telhado. Este referido espaço foi fechado com tela para solucionar a questão da presença dos pássaros no local do pátio coberto, o qual serve também de refeitório para as crianças, quando ocorria a presença dos mesmos, o local inclusive mesas e bancos das crianças, ficavam sujos. Sendo um refeitório, portanto, as mesas devem sempre estar limpas e higienizadas para receber os alimentos oferecidos aos pequenos.

Figura 36 - Proinfância Modelo B - construída em FW/R.S.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

A fim de verificar algumas suspeitas que o projeto arquitetônico padronizado de escolas de Educação Infantil modelo Proinfância fosse voltado às condições climáticas do nordeste¹⁴, e com isso melhor adaptada à população dos estados do nordeste do Brasil, resolvemos visitar um modelo de Escola construído em algum dos estados desta região.

Com isso, em visita a uma das Escolas de Educação Infantil Proinfância Modelo B, construída na cidade de Natal – R.N conforme Figura 37, fomos à busca de algumas adaptações e de conhecer a realidade do projeto para aquele lugar.

Na entrada do prédio, percebemos uma guarita e fechamento com grade, porém este fechamento frontal fica a cargo do município elaborar o que melhor lhe convém, não sendo disponibilizado modelo pelo FNDE. Portanto é decisão do gestor e do responsável técnico do município, juntamente com a equipe técnica da Secretaria da Educação em propor a melhor solução para o fechamento frontal da sua escola.

¹⁴ Embora o objetivo desta pesquisa não previsse estudo de campo, os questionamentos que o estudo suscitou nos levaram a visitar alguns espaços escolares construídos no modelo Proinfância.

Figura 37- Proinfância - Modelo B - construída em Natal/RN



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Conforme Figura 38 percebemos que não há nenhuma adaptação de fechamento em vidro executada no pátio coberto, até porque a temperatura na cidade é mais elevada se comparada ao sul do Brasil, e permanece nessa constante na maioria dos dias do ano.

Quanto à ventilação cruzada promovida pelas aberturas dos oitões do pátio coberto, no município de Natal, resulta num conforto térmico benéfico aos usuários, porém o afastamento entre a cobertura do pátio e os outros blocos (sinalizada na Figura 38) permite a passagem da chuva, a qual é constante em pelo menos dois meses do ano nestes estados do nordeste do Brasil, trazendo com isso um desconforto nas ações do cotidiano da escola – alimentação, brincadeiras – atividades que ocorrem no espaço do pátio coberto.

Figura 38 - Proinfância - Modelo B - construída em Natal/RN



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Quanto à questão do anfiteatro, o qual foi isolado com grade na cidade de Frederico Westphalen, por precaução contra quedas dos pequenos que correm perto do local, na cidade

de Natal foram pintados os degraus da arquibancada a fim de destacar os níveis, sinalizando com as cores e assim chamando a atenção das crianças para o perigo de queda.

No entanto outros itens ressaltados na Figura 39 são as janelas de dimensões reduzidas, responsáveis pela ventilação cruzada nas salas de aula, as quais não vencem a troca de ar quente do ambiente. Por isso, as salas de aula foram todas climatizadas, mas devido à falta de previsão da instalação destes equipamentos, as tubulações e drenagens dos mesmos ficaram todas aparentes e adaptadas conforme podemos destacar também na Figura 40.



Figura 39 - Proinfância - Modelo B - construída em Natal/RN

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Figura 40 - Proinfância- Modelo B - construída em Natal/RN



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Outra situação enfrentada no município cujo desconforto na maioria dos dias é em relação ao calor, são as necessidades de higiene relacionadas ao banho. No entanto os banheiros da escola e principalmente os de dentro das salas reservadas ao atendimento dos bem pequenos, de zero a dois anos, não possuem chuveiros, com isso a solução encontrada pela escola foi uma adaptação de um chuveirinho improvisado da ligação de água do lavatório conforme Figuras 41, 42 e 43, para garantir um conforto maior as crianças durante os dias de muito calor.

Figura 41 - Proinfância- Modelo B - construída em Natal/RN



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Porém o ambiente não foi planejado para banho, com espaço específico, box, piso específico, ralo e separação da área molhada, por isso o ambiente fica quase que na sua totalidade molhado. No entanto a prática do banho traz conforto e higiene para os pequenos.

Figura 42 - Proinfância - Modelo B - construída em Natal/RN



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

CHUVEIRO ADAPTADO

Figura 43 - Proinfância - Modelo B - construída em Natal/RN



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Outro modelo de escola de Educação Infantil, apresentado como modelo pelo Proinfância em 2007, foi a escola **Proinfância Tipo C**. Conforme figura 43 do modelo C reproduzindo a planta baixa da escola de Educação Infantil a qual atende 60 alunos em período integral ou 120 alunos se for dividida em dois turnos. A área construída é de 781,26m² exigindo um terreno de 45,00m x 35,00m de dimensões mínimas, ou seja, 1,575,00m² de área livre. Como exigência de contrapartida, o FNDE exige que o município seja o proprietário deste terreno e que tenha essa propriedade registrada.

A pintura dentro dos ambientes na Figura 44 também objetivou separar os ambientes por setores: sendo em amarelo os ambientes de aprendizagem, em azul os ambientes administrativos e em vermelho os ambientes de serviço e banheiros coletivos.

O acesso da escola acontece pelo setor administrativo que inclui a recepção, localizado na direita do setor pintado de azul na Figura 44 e identificado pelo pórtico vermelho conforme Figura 45.

Figura 44- Modelo C - Planta baixa



Fonte: FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017.

Neste modelo Tipo C, existe uma diferença em tamanho em relação à escola Tipo B, pois esta é menor e atende menos crianças. Além disso, a configuração espacial da escola tem algumas diferenças, as quais geram dois espaços livres cobertos e separam o refeitório do pátio destinado a atividades livres e brincadeiras com as crianças.

No modelo Tipo C, os telhados estão no mesmo nível (mesma altura), conforme identificados nas Figuras 45 e 46, não ocorrendo a problemática das chuvas no meio da escola. Porém a tipologia de espaços livres somente cobertos, ainda está presente, estratégia que nas cidades do sul do Brasil trazem muito desconforto para as crianças no momento das refeições, praticadas no refeitório e ainda nas atividades livres e brincadeiras praticadas no pátio coberto.

Figura 45 - Perspectiva externa - modelo C



Fonte: FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017.

Este modelo de escola também sofreu alterações com fechamento em vidro em vários municípios do estado do Rio Grande do Sul devido ao frio. Estas obras eram executadas após a conclusão da escola, com recursos de contrapartida do município.

Figura 46 - Cobertura e implantação - modelo C



Fonte: FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017.

Em 2015 o FNDE, através de uma revisão dos modelos Proinfância existentes, apresenta mais dois modelos de escolas de Educação Infantil, os modelos Tipo 1 e Tipo 2 .

O modelo a ser apresentado abaixo é o modelo **Proinfância Tipo 1**, cuja planta baixa está demonstrada na Figura 47 da escola de Educação Infantil a qual atende 188 alunos em período integral ou 376 alunos se for dividida em dois turnos. A área construída é de 1.513,16m² exigindo um terreno de 40,00m x 70,00m de dimensões mínimas, ou seja, 2.800,00m² de área livre. Como exigência de contrapartida, o FNDE exige que o município seja o proprietário deste terreno e que tenha essa propriedade registrada.

De acordo com a revisão dos modelos iniciais B e C das escolas Proinfância, alguns detalhes construtivos foram alterados a fim de melhorar e aperfeiçoar as escolas de Educação Infantil, alguns deles foi o reconhecimento das diversas condições climáticas presentes no nosso País, conforme citação de um trecho do memorial descritivo do projeto Tipo 1:

[...] A existência de um projeto padrão, contudo, dificulta em partes a adaptação climática a regiões específicas. Para a resolução de tal problema, foram criados durante a execução do projeto arquitetônico, alguns elementos construtivos acessórios e opcionais de controle de ventilação, e melhoria do conforto térmico, para serem adotados conforme a necessidade climática da região onde se construirá cada unidade de creche:

- **Fechamentos dos Pátios:** No pátio coberto, foram definidas esquadrias que podem ser usadas nas regiões de clima frio. São compostas de janelas de vidro laminado ou temperado, com folhas de correr por frisos localizados no piso e teto, permitindo que esses ambientes fiquem parcialmente ou totalmente fechados. (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Memorial Descritivo: Projeto Proinfância – Tipo 1, 2015.)

De acordo com o trecho destacado, percebemos a opção de fechamento do pátio coberto nas laterais conforme descrito no memorial descritivo, como solução para cidades de clima frio. As laterais referidas no memorial são as linhas tracejadas acima e a abaixo do setor do pátio coberto identificado em verde escuro na Figura 47. No entanto vale destacar que se o fechamento em vidro é considerado opcional, os municípios ainda podem optar por não fechar e quem sofrerá as consequências são as crianças.

Além desta solução de fechamento do pátio, observamos também que o refeitório, destacado em laranja na Figura 47, aparece num local específico para o uso e também protegido por alvenaria e esquadrias de vidro, ou seja, em locais de clima frio, também poderão ser usados fechados.

Outro ponto positivo a destacar é que foram previstos chuveiros nos banheiros tanto coletivos, quanto nas salas dos pequenos de zero a um ano de idade. Quanto ao atendimento também vale destacar que houve um avanço, pois o município que antes num terreno de 40,00m x 70,00m construía uma escola de Educação Infantil para atender 120 crianças em turno integral, agora num mesmo tamanho de terreno, pode construir uma escola que atende 188 crianças em turno integral. Além disso, também nestes modelos Tipo 1 e no Tipo 2 foram previstas as instalações de climatizadores nas escolas.

Figura 47 - Planta Baixa - modelo Tipo 1



Fonte: FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017.

Na Figura 48 podemos observar a fachada frontal do modelo de escola de Educação Infantil Tipo 1. A imagem demonstra a tipologia construtiva diferenciada dos modelos B e C pois a cobertura nesse modelo Tipo 1 é composta com tesouras metálicas e telhas metálicas termoacústicas do tipo sanduiche e forro modular em fibra mineral. Com isso a inclinação do telhado é menor e as platibandas (paredes em alvenarias) escondem o telhado.

Figura 48 - Fachada frontal - modelo Tipo 1



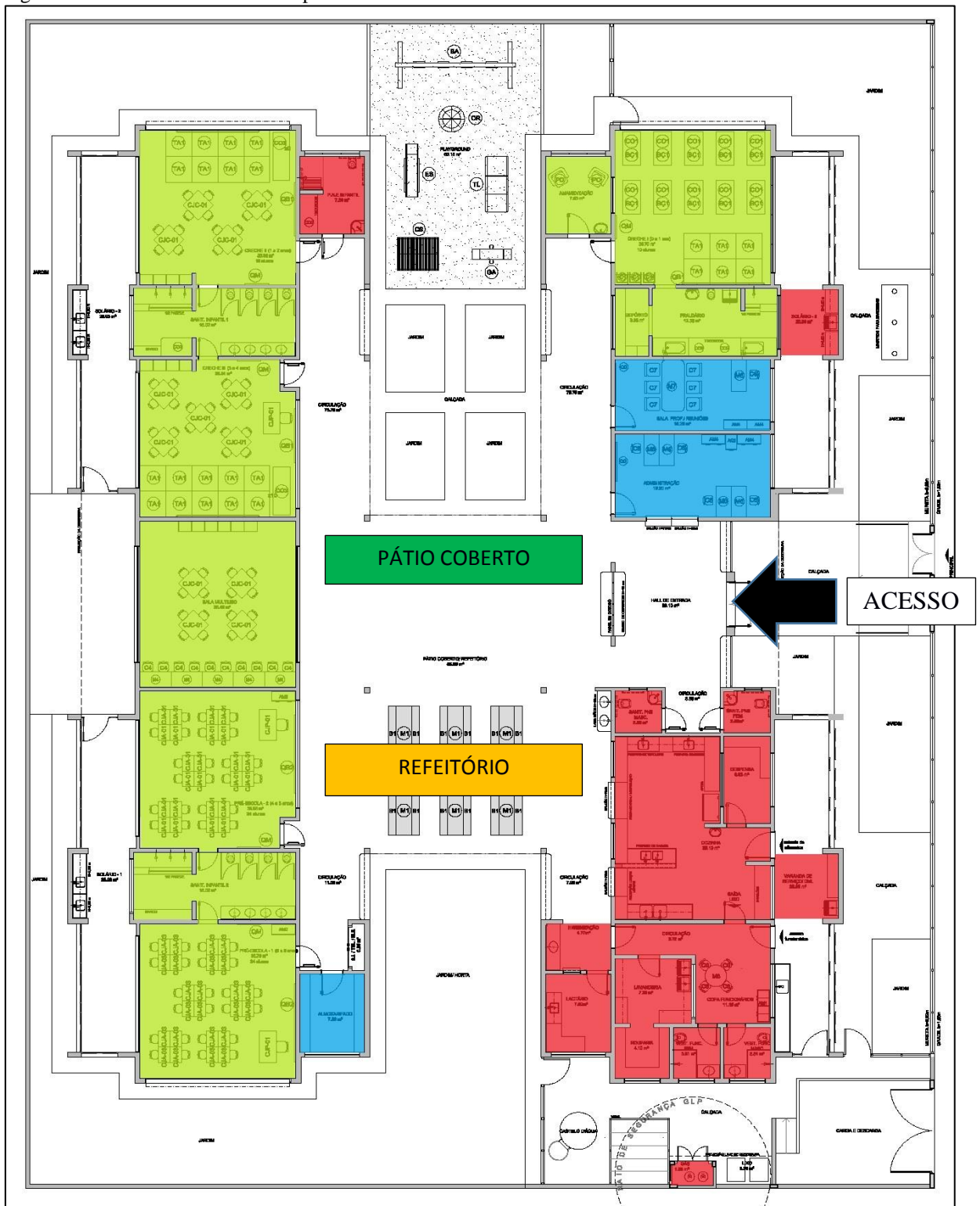
Fonte: FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017.

Outro modelo a ser apresentado abaixo é o modelo **Proinfância Tipo 2**, cuja planta baixa está demonstrada na Figura 49 da escola de Educação Infantil a qual atende 94 alunos em período integral ou 188 alunos se for dividida em dois turnos. A área construída é de 895,53m² exigindo um terreno de 45,00m x 35,00m de dimensões mínimas, ou seja, 1.575,00m² de área livre. Como exigência de contrapartida, o FNDE exige que o município seja o proprietário deste terreno e que tenha essa propriedade registrada.

Igualmente a melhoria demonstrada do modelo B para o modelo Tipo 1, a revisão do modelo C também resultou num modelo Tipo 2 mais eficiente pois no mesmo tamanho de terreno é possível construir uma escola que atende ao invés de 60 alunos em turno integral – 94 alunos – melhorando assim a relação investimento X atendimento.

No entanto neste modelo Tipo 2, o refeitório está localizado na mesma posição do pátio coberto conforme identificado em laranja e verde escuro na Figura 49. Sendo assim, nos municípios de clima frio torna-se quase que indispensável a adaptação prevista pelo FNDE de fechamento em vidro destas extremidades durante a obra.

Figura 49- Planta baixa - modelo Tipo 2



Fonte: FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017.

Quanto as fachadas da escola de Educação Infantil Proinfância Tipo 2, seguem o modelo e tipologia construtiva da escola Tipo 1, parecendo-se bastante conforme Figura 50 e 51.

Figura 50 - Fachada frontal - modelo Tipo 2



Fonte: FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017.

Figura 51- Fachada lateral - modelo Tipo 2



Fonte: FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017.

Em 2016 o FNDE, apresenta mais um modelo de escola de Educação Infantil, o modelo Tipo 3, diferenciando-se dos demais modelos que são todos térreos, este novo modelo desenvolve-se em 3 andares.

O modelo a ser apresentado abaixo é o modelo **Proinfância Tipo 3**, cujas plantas baixas estão demonstradas nas Figuras 52, 53 e 54 da escola de Educação Infantil a qual atende 188 alunos em período integral a ser implantada em capitais ou regiões metropolitanas exigindo um terreno de 45,00m x 28,00m de dimensões mínimas, ou seja, 1.260,00m² de área livre. Como exigência de contrapartida, o FNDE exige que o município seja o proprietário deste terreno e que tenha essa propriedade registrada.

No andar térreo da escola estão as áreas administrativas pintadas de azul, as áreas de serviço pintadas de vermelho, algumas salas de aula na direita, pintadas de amarelo – o refeitório e o pátio coberto (local de brincadeiras) ao lado esquerdo do acesso a escola conforme Figura 52 ilustrando internamente o local.

A escola possui circulação vertical pelas escadas e elevador. No segundo andar estão localizadas as demais salas de aula, a sala multiuso e banheiros coletivos, Figura 53. No terceiro andar está localizado o playground – no terraço – figuras 54 e 55.

Figura 52 - Planta baixa térreo - modelo Tipo 3



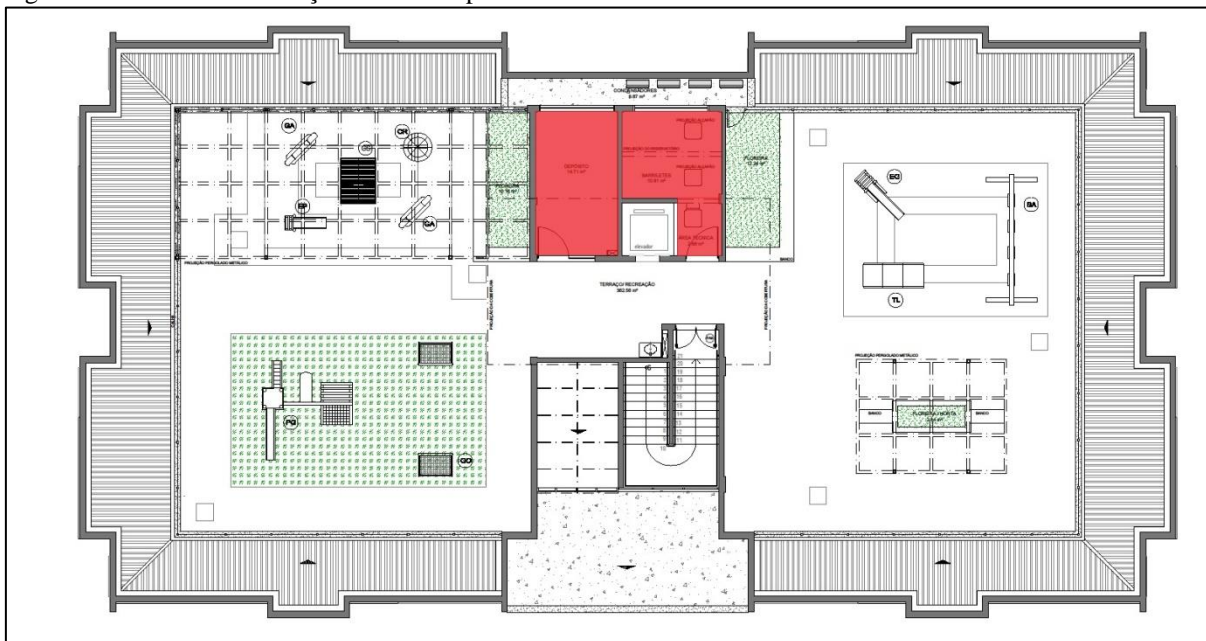
Fonte: FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017.

Figura 53 - Planta baixa segundo pavimento - modelo Tipo 3



Fonte: FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017.

Figura 54- Planta baixa terraço - modelo Tipo 3



Fonte: FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017.

As imagens ilustrativas do prédio construído no modelo Tipo 3, conforme Figuras 55, 56 e 60 demonstram a escola construída num terreno pequeno como opção para os municípios de cidades mais populosas.

Figura 55 - Perspectiva externa - modelo Tipo 3



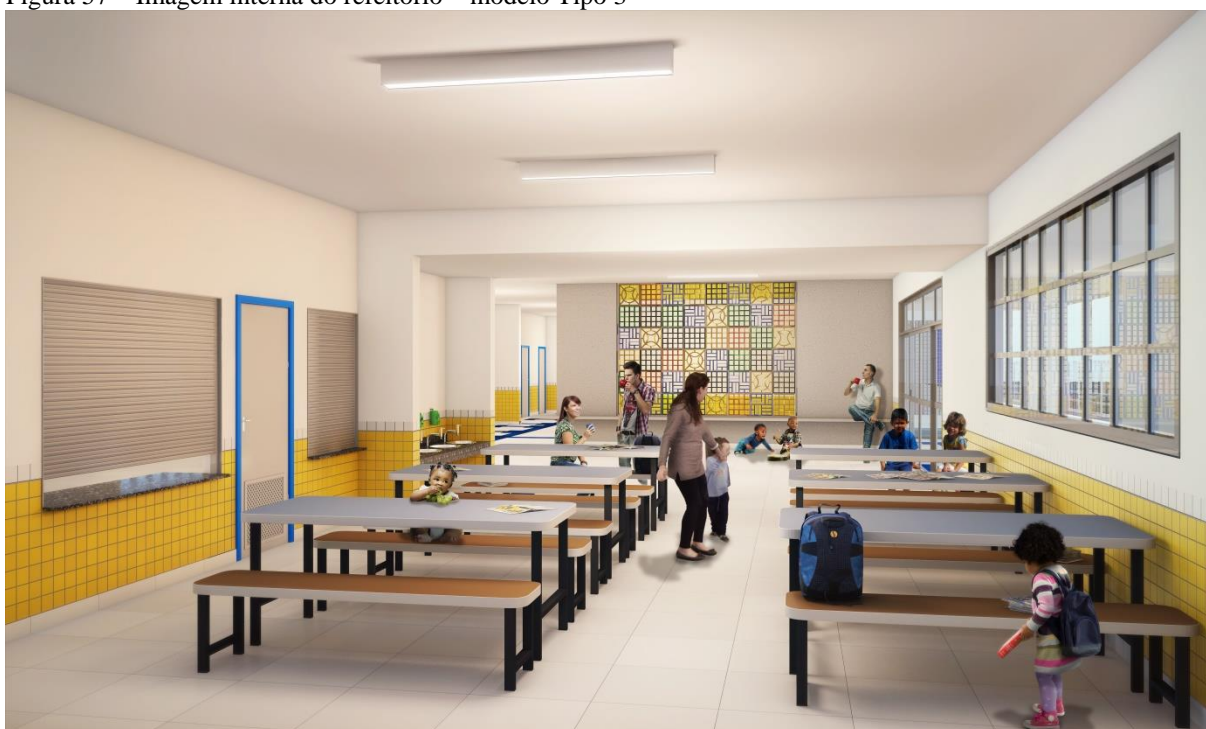
Fonte: FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017.

Figura 56 - Perspectiva externa – frontal – modelo Tipo 3



Fonte: FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017.

Figura 57 – Imagem interna do refeitório – modelo Tipo 3



Fonte: FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017.

As Figuras 58 e 59 demonstram as salas de aula internamente e seus solários, no térreo e na

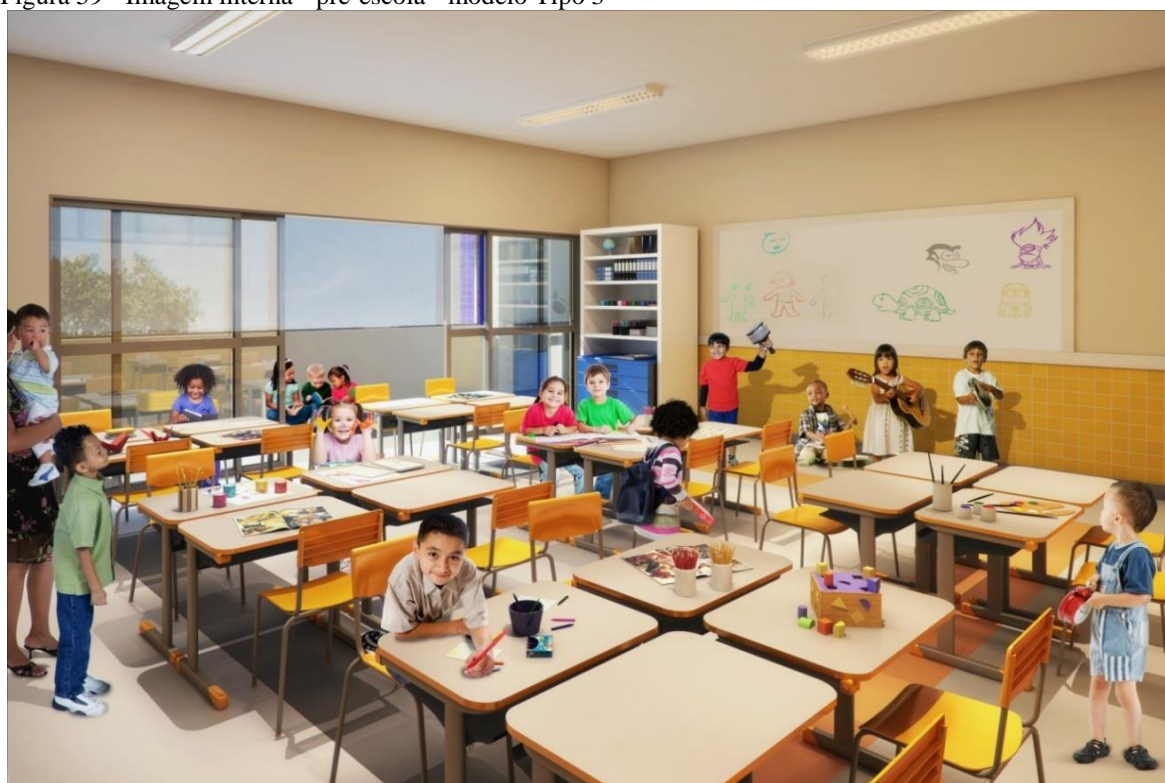
forma de sacadas no segundo andar.

Figura 58 – Imagem interna – modelo Tipo 3



Fonte: FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017.

Figura 59 - Imagem interna - pré-escola - modelo Tipo 3



Fonte: FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017.

Figura 60 - Imagem externa - playground no terraço - modelo Tipo 3



Fonte: FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017.

Após esta apresentação descritiva dos modelos padronizados Proinfância, de escolas de Educação Infantil, projetadas e financiadas pelo FNDE, nos questionamos sobre qual concepção de infância esta contemplada neste modelo de escola?

Portanto, para uma análise comparativa entre os modelos construídos e a teoria das recomendações, passamos a destacar alguns pontos das diretrizes para elaboração de projeto e construção de escolas de Educação Infantil apresentados nos Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.

5.3 Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil

Os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil – Documento Oficial – apresentado pelo MEC em 2008, como resultado de um trabalho coletivo realizado em parceria com as secretarias municipais de educação e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME – através de oito seminários regionais para discussão e elaboração deste documento.

[...] As contribuições dos gestores públicos, dos técnicos das secretarias e de outros segmentos que atuam nos municípios formulando e executando políticas para a educação infantil tiveram importante papel no sentido de contemplar as especificidades de cada região. [...] é desejo do MEC que este documento e a forma

como ele foi produzido contribuam para um processo democrático de implementação das políticas para as crianças de 0 a 6 anos. (BRASIL, 2008, p.3)

Com isso, fica expressa no documento apresentado pelo Ministério da Educação, a vontade de construir uma política pública através de processos participativos contendo a contribuição de uma equipe multidisciplinar. Esta equipe multidisciplinar é de total importância uma vez que traz seus conhecimentos e ainda reúne vários representantes de estados do Brasil com o intuito de confrontar realidades culturais e climáticas a fim de construir as diretrizes orientadoras de projetos específicos para as construções de instituições de Educação Infantil.

Conforme o documento oficial, a concepção do projeto da escola de Educação Infantil deve ser antecedida de um processo participativo o qual evolva toda a comunidade educacional – crianças, professores, funcionários, familiares e gestores – além de profissionais da área de engenharia, educação e saúde, a fim de compartilhar os saberes e as experiências para incorporar a reflexão sobre o perfil pedagógico da instituição a ser construída.

As grandes diversidades existentes no país, como densidade demográfica, recursos socioeconômicos, contexto cultural, condições geográficas e climáticas, de acordo com BRASIL (2008) exigem uma abordagem de projeto que identifique os parâmetros fundamentais para a qualidade do ambiente das unidades de Educação Infantil e ofereça condições para que as prefeituras criem uma rede de qualidade, adaptando esses critérios de acordo com suas especificidades.

Com isso, entendemos que o trabalho realizado, apresentado em 2008 pelo Ministério da Educação o qual define os padrões de infraestrutura para o espaço físico destinado à educação Infantil, entende e defende que um espaço de qualidade precisa estar adaptado às especificidades regionais, pois este espaço deve ser promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem, facilitando as interações criança-criança, criança-adulto, e deles com o meio ambiente. Este espaço deve ser explorável, transformável e acessível a todos, assim defende o documento. (BRASIL, 2008).

Portanto, se o projeto arquitetônico estiver em desacordo com as especificidades locais, o ambiente da educação infantil ao contrário do esperado, será um dificultador dos processos de interação e descobertas das crianças, com isso percebemos a importância de um estudo que avalie estas condições servindo de guia e consulta aos profissionais de engenharia e arquitetura antes de projetar os espaços escolares.

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de

Educação Infantil (BRASIL, 2008), cada um dos setores envolvidos na elaboração da infraestrutura das instituições de Educação Infantil devem considerar algumas questões que são específicas a eles. Os setores envolvidos são separados pelos seguintes grupos: dirigentes municipais da educação, equipe multidisciplinar, arquitetos e engenheiros e os gestores e demais profissionais da instituição de Educação Infantil.

Quanto aos dirigentes municipais da educação, a sugestão do documento oficial delimita algumas tarefas: criar uma equipe multidisciplinar para determinar as diretrizes de construção e reforma das unidades de Educação Infantil; procurar integrar os responsáveis pela Secretaria de Obras com os responsáveis pela Secretaria de Educação; considerar o enfoque do desenvolvimento sustentável na arquitetura das unidades de Educação Infantil; levar em consideração critérios de qualidade para realização das obras; e, promover diálogos entre os diferentes atores sociais envolvidos no planejamento e concepção arquitetônica das unidades.

Para a equipe multidisciplinar a sugestão proposta é: elaborar diretrizes e desenvolver o esboço inicial da concepção arquitetônica da unidade fundamentada na diversidade dos contextos físico-geográficos, socioeconômicos e culturais das comunidades locais; definir estratégias para concepção e construção das unidades; criar e orientar comitês específicos para cada empreendimento, compostos pela equipe de projeto, profissionais da Educação Infantil e representantes das comunidades locais; elaborar cadernos e manuais para as comunidades, abordando conceitos relativos a sustentabilidade na arquitetura das unidades de Educação Infantil, métodos participativos para concepção e manutenção das edificações e, normas e recomendações dos conselhos estaduais e municipais.

Além disso, cabe a esta equipe multidisciplinar atualizar as normas, códigos de obras e cadernos de encargos; propor indicadores para avaliação da qualidade das edificações no decorrer de sua realização; estabelecer metas e processos sistemáticos de avaliação pós-ocupação; propor ações de reconhecimento aos gestores das creches e pré-escolas; estabelecer parcerias com universidades e instituições de pesquisas para oferecer cursos e seminários aos planejadores, arquitetos e engenheiros, gestores e educadores.

Quanto aos arquitetos e engenheiros, o estudo apresentado sugere: atuar a partir das orientações definidas pela equipe multidisciplinar; trabalhar para que a arquitetura das unidades de Educação Infantil seja embasada na diversidade dos contextos físico-geográficos, socioeconômicos e culturais da comunidade; efetuar estudos, pesquisas e projetos de ambientes educacionais; considerar e difundir o emprego de materiais e técnicas locais, visando a sustentabilidade e atuação da comunidade local no segmento da construção civil;

atentar para o fato de que o desenvolvimento de unidades de Educação Infantil inclusivas requer um maior conhecimento sobre o processo de projeto, procurando integração entre o usuário, o ambiente construído, o ambiente natural e a metodologia educacional.

E ainda quanto aos gestores e demais profissionais da instituição de Educação Infantil, a sugestão é: encaminhar às autoridades competentes quadros de necessidades e solicitações dos itens básicos para construção ou reforma da unidade; após a obra, elaborar periodicamente relatórios sobre o estado da unidade; orientar os demais usuários e pais nos cuidados que devem possuir com relação à manutenção e à segurança da edificação, de suas instalações e de seu entorno; buscar integrar as atividades pedagógicas e de lazer ao espaço físico da unidade; promover palestras e outras iniciativas com a comunidade, objetivando discutir questões ligadas à sustentabilidade; auxiliar os profissionais de engenharia e arquitetura quanto às necessidades pedagógicas da construção e da reforma dessas unidades.

Para elaboração do projeto de uma unidade de Educação Infantil, conforme afirma Brasil (2008), é preciso que exista um compromisso de interdisciplinaridade por parte dos profissionais envolvidos no mesmo, evitando assim, conflitos, erros e redundâncias decorrentes de decisões isoladas e estanques.

A abordagem interdisciplinar do projeto, também segundo Brasil (2008), considera os seguintes itens: a edificação e o local configuram-se como um todo inserido no contexto da comunidade; a unidade de Educação Infantil está inserida num contexto maior, que inclui o ecossistema natural; a escola de Educação Infantil encontra-se inserida num contexto sócio-histórico-cultural que contempla a sociedade e toda sua ampla diversidade cultural, social e física, devendo a edificação ser concebida para agregar as diferenças como forma de enriquecimento educacional e humano, além de respeito à diversidade; a verificação das condições da unidade construída após um determinado período de uso, de forma que tal análise possa servir como fonte de consulta para projetos semelhantes.

Pode-se dizer assim, que a elaboração dos projetos de unidades de Educação Infantil é constituída de quatro etapas: programação, estudo preliminar, anteprojeto, projeto legal e, o projeto de execução (BRASIL, 2008).

A programação, como afirma os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2008), consiste em caracterizar o futuro edifício, estabelecendo o perfil da edificação a ser construída, a filosofia pedagógica empregada, o programa de necessidades e as especificações educacionais. É de suma importância a participação da comunidade e dos futuros usuários da unidade nesta etapa, sendo necessário atentar para fatores como: condições de acesso e de infraestrutura, acessibilidade universal,

legislação arquitetônica e urbanística vigente, população, entorno, disponibilidade de mão-de-obra e materiais de construção, condições físico-ambientais do local e processo participativo.

O estudo preliminar é produto das definições da etapa de programação, consistindo na primeira configuração gráfica do projeto. Nesta etapa são delineadas as soluções arquitetônicas e preliminares da edificação e de sua respectiva implantação, em função das condições físico/climáticas do terreno (BRASIL, 2008).

Segundo os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2008) na etapa de anteprojeto o objetivo é desenvolver o estudo preliminar já aprovado. Neste momento devem ser avaliadas as características dos materiais e as soluções construtivas alternativas, devem ser realizadas simulações de funcionamento e demais ações que busquem minimizar as condições desfavoráveis que possam surgir após a conclusão da obra.

O projeto legal constitui-se da etapa cuja finalidade é a aprovação legal do projeto pelas autoridades competentes, compreendendo o conjunto de elementos requeridos para obtenção de licenças e alvarás da obra. Os documentos necessários para cumprimento desta etapa variam de acordo com as exigências locais e específicas de cada tipo de empreendimento.

A última etapa, o projeto de execução, consiste na preparação das informações requeridas para a execução da obra. Ela é composta pelo conjunto de todos os projetos elaborados para que seja possível a construção da unidade de Educação Infantil.

Tendo a criança como sujeito do processo educacional, e a principal usuária do ambiente educacional, torna-se preciso identificar os parâmetros necessários aos ambientes físicos e que ofereçam condições compatíveis com os requisitos definidos pelo PNE (Plano Nacional de Educação). Desta forma, como afirma Brasil (2008), o entendimento das necessidades de desenvolvimento da criança (físicas, psicológicas, intelectuais e sociais) constitui-se em um requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil.

O projeto, a edificação e as reformas das unidades de Educação Infantil devem objetivar uma relação harmoniosa com o entorno, garantindo conforto ambiental aos seus usuários e qualidade sanitária dos ambientes. O emprego adequado de técnicas e materiais de construção, de forma a valorizar as reservas regionais e focar na sustentabilidade, além do planejamento do canteiro de obras e a programação de reparos e manutenção do ambiente construído, buscando reduzir os efeitos da poluição, também são itens a serem observados. A adequação dos ambientes internos e externos com as práticas pedagógicas, a cultura, o

desenvolvimento infantil e acessibilidade universal, envolvendo o conceito de ambientes inclusos devem ser prioridades nos projetos de escola de Educação Infantil. (BRASIL, 2008).

Baseando-se nos aspectos apontados, segundo Brasil (2008), podem ser contempladas estratégias de projetos capazes de considerar os parâmetros seguintes: contextuais-ambientais, funcionais, estético-compositivos e técnico-construtivos. Tais parâmetros serão conceituados e abordados individualmente na sequência.

- Parâmetros contextuais-ambientais:

Os parâmetros contextuais-ambientais, de acordo com Brasil (2008), definem-se como as circunstâncias preexistentes, influenciadoras das decisões arquitetônicas, como por exemplo: condições do terreno, infraestrutura, legislação em vigor, aspectos socioculturais e econômicos, aspectos físico-climáticos, entre outros.

Quanto as características do terreno, deve-se levar em consideração a relação entre a área construída e as áreas livres, áreas de recreação, de paisagismo, estacionamento e ampliação, e ainda as curvas de níveis, evitando grandes movimentos de terra e terrenos que apresentem diferença de cota entre o nível da rua e o da edificação (maior de 1,50 m).

Com relação à localização das unidades de Educação Infantil, deve-se: evitar locais próximos das zonas industriais e demais fontes poluidoras e de ruído, atentando para a direção dos ventos dominantes; considerar as distâncias percorridas pelas crianças, as dificuldades e facilidades de acesso até a instituição e as atividades vizinhas; e, nas entradas, prever uma área de espera externa, com a finalidade de diluir a aglomeração de pessoas formada nos horários de entrada e saída da unidade.

No que diz respeito à adequação da edificação aos parâmetros ambientais é preciso considerar a configuração de uma arquitetura que responda a tais parâmetros, ou seja, integrada ao clima, empregando materiais mais compatíveis com o local e com os elementos de proteção à insolação; promover adequações térmicas do ambiente na fase de elaboração do projeto; considerar a insolação, a direção dos ventos dominantes e a ventilação – visando ao conforto térmico e proporcionando a renovação do ar; privilegiar a iluminação natural sempre que possível, objetivando promover a harmonização entre tal iluminação e a artificial e, buscando a redução do consumo de energia e a utilização de fontes de energias alternativas.

- Parâmetros funcionais e estéticos:

Os parâmetros funcionais, como abordado por Brasil (2008), devem ser analisados no momento da concepção da edificação, vislumbrando o desempenho esperado para os ambientes. São eles: organização espacial e dimensionamento dos conjuntos funcionais, acessos, percursos, segurança e adequação do mobiliário.

No entanto, os aspectos estéticos-compositivos estão intimamente ligados à imagem e a aparência, traduzindo-se em sensações diferenciadas e que garantam o prazer de estar nesse ambiente. Incluem-se portanto, as diversidades de cores, texturas e padrões das superfícies, além do padrão construtivo, das formas, dos padrões das superfícies, dos símbolos e dos princípios construtivos.

A partir da organização espacial, ou seja, da disposição dos ambientes na planta baixa da edificação é possível visualizar e prever o fluxo, as formas de circulação, e as opções de interação dos futuros usuários. Quando o espaço permite a setorização clara dos conjuntos funcionais (sociopedagógico, assistencial, técnico e de serviços), tem-se o favorecimento das relações intra e interpessoais e o fornecimento de uma melhor compreensão da localização dos ambientes aos usuários.

Com relação ao setor técnico-administrativo, é preferível que facilite o acesso e permita uma maior interação entre os professores, a direção/coordenação e as crianças. O setor administrativo deve estar próximo ao acesso principal, auxiliando a relação pais-instituição. Deve-se prever também, um espaço para recepção e acolhimento junto a este setor.

A criação de salas multiuso localizadas no centro da unidade proporciona uma extensão do pátio externo, assim como a criação de salas de atividades com área adjacente, uma vez que estimulam a convivência em grupo e encorajam a interação entre atividades internas e externas.

Os espaços de recreação e vivência tem como objetivo incrementar a interação das crianças, são os locais onde devem ser desenvolvidas atividades como jogos, brincadeiras, leituras, nos quais ocorre a estimulação da curiosidade sobre o conhecimento do meio ambiente e do mundo exterior. Tais espaços devem ser organizados de acordo com os momentos de desenvolvimento das crianças, ou seja, em função das diferentes faixas etárias. Crianças menores precisam de delimitação mais clara do espaço e à medida que elas crescem, os espaços podem ser expandidos, favorecendo a exploração e o desenvolvimento físico-motor.

A ambientação interna da unidade é envolvida pela relação da proposta pedagógica com o conhecimento dos processos de desenvolvimento da criança, sendo elaborada de

acordo com as atividades que serão realizadas e das interações desejadas. O mobiliário, os equipamentos e o próprio espaço devem ser adaptados de acordo com a faixa etária da criança, de forma a permitir uma maior autonomia e independência da mesma.

Quanto ao layout é necessário que ele permita a circulação adequada dos professores entre as mesas e a livre movimentação das crianças no ambiente, fazendo também, com que as crianças possam ver-se mutuamente. Quadros e painéis devem ser posicionados à altura das crianças, permitindo que estas tenham autonomia e possam pregar seus próprios trabalhos e expressar suas ideias.

As cores possuem grande importância nos ambientes destinados à educação da primeira infância, uma vez que reforçam o caráter lúdico, despertando os sentidos e a criatividade. O uso da cor, além de estimulante, pode ser também um instrumento de comunicação visual, identificando ambientes e setores.

Como regra geral, segundo Brasil (2008), nos espaços em que se torna necessária maior concentração – salas de atividades e bibliotecas – deve ser evitadas as cores quentes e utilizados tons mais suaves, em nuances pastéis, como verde, bege, marfim e branco. Contudo, nos ambientes de recreação e vivência, podem ser usadas as cores primárias em tons mais fortes, enfatizando o caráter lúdico, marcando setores de atividades e destacando-se na passagem natural.

A alternância de espaços-corredores com espaços-vivência promove uma dinâmica espacial na qual as pessoas podem se encontrar, trocar experiências ou simplesmente sentar e descansar. Esses espaços podem atuar como locais de divulgação de informações e exposição de trabalhos.

O espaço de chegada à Unidade de Educação Infantil configura-se como um local de transição entre o ambiente exterior e os ambientes da unidade, devendo ser tratado com paisagismo, proteção contra intempéries e comunicação visual adequada. Logo na entrada, a existência de um ambiente acolhedor, pode estabelecer também, um ponto de encontro, um local de convivência para congregar pais, crianças e professores, estreitando a relação entre a comunidade e a UEI (Unidade e Educação Infantil).

- Parâmetros técnicos

Com relação aos serviços básicos de infraestrutura, a Unidade de Educação Infantil deve ter acesso privilegiado a eles, que são: água, esgoto sanitário e energia elétrica. As necessidades de higiene e saúde dos usuários também devem ser atendidas.

Tratando-se dos materiais e dos acabamentos, os mesmos devem ser escolhidos em função da tradição, das especificidades de cada região, das características térmicas, das suas durabilidades, racionalidades construtivas e facilidades de manutenção.

- Reforma e adaptação

As crianças e demais profissionais da Educação Infantil passam, praticamente, um terço de seu dia no interior da creche ou pré-escola, com isso, entende-se que a qualidade desse ambiente é extremamente significativa para a vida de seus usuários, influenciando no projeto político-pedagógico e no processo educacional a serem desenvolvidos. (BRASIL, 2008).

No entanto as edificações concebidas com informações previamente fornecidas, em geral, acabam não observando as necessidades e valores das comunidades onde são inseridas, especialmente as características, sonhos e desejos dos usuários. Desta forma, como afirma Brasil (2008), estudos apontam que mais de 70% dos problemas na construção dos edifícios são decorrência de falhas de projeto e de execução.

Considerando a vida útil de trinta anos para os edifícios, 2% do custo correspondem aos gastos com projetos e construção, 6% aos custos com construção e o restante (92%), corresponde aos custos com mão-de-obra e manutenção. Assim, como enunciado por Brasil (2008), procura-se economizar nos custos equivalentes aos 8% (correspondentes ao projeto e à construção), desconsiderando a eficiência deles sobre os 92% restantes.

Levando em consideração essas questões, a partir do final do século XX, como abordado por Brasil (2008), surgiram procedimentos sistemáticos para avaliar o desempenho dos projetos e dos edifícios, conhecidos respectivamente, como Avaliação Pré-Projeto (APP) e Avaliação Pós-Ocupação (APO). Essas metodologias envolvem a investigação multidisciplinar e sistematizada de projetos e de edificações, após sua ocupação e utilização, com a finalidade de programar futuras intervenções corretivas e reformas.

Por meio das análises e dos diagnósticos, torna-se possível propor recomendações e gerar diretrizes para qualquer tipo de edificações, em especial aquelas de uso coletivo e de grande complexidade, como é o caso das unidades municipais de Educação Infantil. Dentre os avanços que podem ocorrer no processo, haverá possibilidade de se adotar uma sistemática de prevenção, ao invés de correção, nos programas de manutenção, estabelecendo padrões em toda a rede municipal de edificações destinadas à Educação Infantil. (BRASIL, 2008).

5.4 Relação do modelo Proinfância com os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil

Analisando os projetos arquitetônicos padronizados das escolas de Educação Infantil do modelo Proinfância e relacionando com os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, observamos que não tivemos avanços no âmbito de um espaço escolar facilitador e inovador, mesmo após a revisão dos projetos que resultaram em novos modelos apresentados em 2016.

Além disso, o projeto de assessoramento das escolas Proinfância, realizado por uma equipe de pesquisadores através da Universidade Federal de Santa Maria em convênio com o FNDE, demonstrou a falta da participação de uma equipe técnica de arquitetura e engenharia, ou seja, o projeto arquitetônico, a implantação da escola, e o ambiente escolar, não estão sendo discutidos com uma equipe técnica.

Alguns relatos, contido no projeto de assessoramento, conforme Mello (2016), revelam a preocupação dos docentes em relação ao espaço escolar

[...] E algumas questões emergiram ao pensar nas crianças como protagonistas e produtoras de cultura nestes espaços: Como trazer atividades mais diversificadas para o cotidiano das crianças? [...] Como os espaços educam? Que pedagogia norteia a concepção de espaços para que crianças pequenas desenvolvam sua autonomia? Que concepções de infância temos “presentes” nos diferentes espaços da escola?. (MELLO, 2016, p. 45)

Conforme a citação acima, entendemos que o espaço torna-se tema de questionamento entre os docentes, em busca de um pensar sobre a qualidade deste ambiente, e de que forma eles poderiam transformá-lo e adequá-lo à uma pedagogia que gerasse maior autonomia da criança no processo de desenvolvimento.

No entanto, se este processo de assessoramento estivesse sendo aplicado por uma equipe multidisciplinar, acrescida por arquitetos, responsáveis técnicos dos municípios, ou representantes do corpo técnico de projeto do FNDE, ou ainda pesquisadores da área de arquitetura escolar da Universidade, haveria outro estudo sobre a transformação dos espaços projetados.

O projeto arquitetônico da escola Proinfância, poderia ser pensado pelos profissionais da área da arquitetura, de maneira a transformá-lo, ampliá-lo ou reprojeta-lo, nas oportunidades de escolas novas, na medida em que toda essa discussão sobre os processos pedagógicos lhes trouxessem um embasamento e o entendimento das práticas e dos usuários

das escolas.

Quanto ao projeto escolar, nos embasamos nos conceitos de Lima (1995)

[...] O prédio escolar se confunde com o próprio serviço escolar e com o direito à educação. Embora colocado no rol dos itens secundários dos programas educativos, é o prédio da escola que estabelece concretamente os limites e as características do atendimento. E é ainda esse objeto concreto que a população identifica e dá significado. (LIMA, 1995, p. 75)

Conforme a autora, entendemos a preocupação dos docentes em identificar estes limites da edificação, e o quanto a arquitetura escolar pode transmitir estes obstáculos às práticas pedagógicas.

Apesar das inúmeras propostas e indicações trazidas nos Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, o modelo Proinfância ainda propõe escolas de Educação Infantil com uma simplicidade de projeto trazida pela própria padronização.

A escola demonstra-se esteticamente bela, colorida, bem localizada na área urbana do município, isto caracteriza a relação de um dever mais político do que social, pois traz a simbologia grandiosa da escola, porém pelo mínimo, em oferecer – o espaço e as vagas.

Conforme o discurso dos docentes das escolas Proinfância, trazido pelo projeto de assessoramento, a necessidade é maior, ou seja, mais espaço livre, mais pátio, mais ação, autonomia das crianças. Contudo, a fim de que a escola favoreça todos esses anseios em relação ao espaço pedagógico, a escola precisa ser mais rica, não rica pela estética, materiais de acabamento e construção em terrenos caros, no centro da cidade. A escola precisa ser mais rica em espaços livres de pátio e brinquedos que possam ser transformados pelas crianças, construídos e reinventados por eles, conforme a imaginação deles permitir.

O pátio da escola precisa ter mais espaço para receber a família, construir uma horta com a ajuda dos pais e das crianças, plantar, colher, construir uma casa na árvore, ou uma casa de leitura simples, em baixo da sombra das árvores, com troncos para sentar, ler, escutar histórias, ou seja, um espaço externo transformável.

Quanto aos espaços internos, a escola necessita, conforme relatos dos docentes, de espaços multiuso, para a prática teatral, musical, e de exercícios físicos. Os descontentamentos manifestados pelos professores são inclusive sobre salas de aula, corredores e pátio interno lotados de mobiliário, dificultando a transformação dos ambientes quando há necessidade de adequá-los às atividades específicas.

Entendemos que os questionamentos manifestados pelos docentes, durante os

seminários de trabalho e trocas de experiências entre as diversas escolas Proinfância, no projeto de assessoramento, organizado por professores e pesquisadores da Universidade Federal de Santa Maria, através de um convênio com FNDE, responde o nosso problema de pesquisa.

Ao passo que os Parâmetros Nacionais trazem especificações que contemplem as características climáticas e culturais da região a ser construído o prédio escolar, com a participação de uma equipe multidisciplinar e da comunidade escolar na concepção de projeto para essa escola, o modelo Proinfância traz uma padronização de projeto arquitetônico o qual simplificou o programa escolar e as práticas pedagógicas, além de desconsiderar a cultura local e característica regional a favor de um modelo único de escola.

O projeto de uma escola de Educação Infantil é considerado de extrema importância para os pesquisadores da área da educação, não só para a formação da criança cidadã, mas também para a inclusão da família e do corpo docente nesse processo de construção e mudança social. É preciso então, para nós arquitetos, padronizar esses conceitos, e não mais as escolas. É de extrema importância que o arquiteto projetista da escola, reconheça esta fase da Educação Infantil, como a fase do período da descoberta, da construção do 'eu' e do processo de construção da autonomia da criança. Portanto, são estes conceitos de liberdade nos ambientes e transformação dos espaços pela própria criança, que devem nortear os projetos de escolas de Educação Infantil.

“A simplicidade transformou-se na padronização e primarização dos espaços, interpretadas as necessidades educativas das crianças das camadas populares, segundo a visão reducionista e hierárquica das camadas dominantes”.

(LIMA, 1995, p.80)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa a qual desenvolvemos cujo tema são os projetos arquitetônicos das escolas de Educação Infantil do modelo Proinfância, analisando se estes projetos padronizados, levam em consideração os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura Para Instituições de Educação Infantil, como problema de pesquisa.

A partir disto, realizamos estudos a fim historiar o nosso objeto de pesquisa – as Instituições Escolares – e suas transformações desde os povos primitivos até o final do século XX. Além disso, seguimos para uma historiografia da Educação Infantil e das principais ideias pedagógicas à cerca do desenvolvimento da criança. E ainda um recorte detalhado sobre a política pública do Proinfância e os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura Para Instituições de Educação Infantil, os quais nos propomos a relacionar para responder nossa questão norteadora da pesquisa.

Segundo Lima (1989) existe uma resistência a qual devemos nos libertar, do medo e da insegurança que nós adultos, pais, e educadores, buscando a nossa tranquilidade, cerceamos a liberdade das crianças impondo-lhes até mesmo os caminhos da imaginação.

[...] A insegurança não diz respeito apenas ao medo de que as crianças fiquem expostas a possíveis perigos, pois estes são reais e podem ser controlados objetivamente; o medo maior é o do desconhecido, do novo que pode surgir na ação das crianças e que pode colocar-nos diante da necessidade de nos repensarmos enquanto profissionais, enquanto pessoas que dominam o saber e, portanto, o poder. (LIMA, 1989, p. 11)

Para a autora, os espaços construídos são considerados como elementos ativos de controle e condicionamento das crianças para a formação de um futuro adulto conforme um padrão desejado. Apoiando-nos em Lima (1989), consideramos ainda, que o histórico sobre as características arquitetônicas das instituições escolares, apresentado no primeiro capítulo, também revelou um espaço arquitetônico destinado às crianças cuja intenção era na maioria das vezes discipliná-los para uma formação social e moral predefinida.

Alguns períodos durante a história foram marcados por ordens religiosas, outros por necessidade de lutar, entendemos com isso, que a educação, conforme Brandão (2013) possui um papel formador e geralmente obtém seus resultados conforme suas intenções cujas variáveis são tanto o período histórico vivido, quanto o grupo social e cultural ao qual pertence à sociedade em questão.

Por isso, a análise do objeto de estudo, conforme Michelotto (2010) precisa ter a preocupação e o rigor de um método que analisa o objeto em sua totalidade, ou seja, entendendo-lo histórica, social e politicamente inserido no movimento que o torna determinado e, também, determinante. A autora nos traz esses conceitos através de uma análise das obras de Antônio Gramsci¹⁵, pensador italiano cujas escritas são preciosas fontes de subsídios às pesquisas em educação de carácter qualitativo e cunho crítico e transformador.

Michelotto (2010) nos explica que sobre a obra de Gramsci, pode-se destacar algumas categorias de método de pesquisa como a totalidade, a qual, embasada em KOSIC ela traduz como realidade de um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido.

Conforme explica a autora, Gramsci é um autor que buscou de forma incansável a transformação da sociedade capitalista.

[...] Fiel ao seu objetivo, jamais perdido de vista, buscou oferecer reflexões que contribuem para desencadear ou enriquecer movimentos em direção à criação da nova e almejada sociedade; o autor relaciona, sempre, cada categoria analisada com a situação real e concreta, dando a ela um cunho transformador, o que demonstra que sua metodologia se configura como *práxis* (MICHELOTTO, 2010, p. 120).

Reforçando a citação acima, a autora alerta para a necessidade da politização das pesquisas em educação e recuperação do espaço da crítica. Portanto, apoiadas nestas ideias, acreditamos que nosso objeto de pesquisa – as escolas de Educação Infantil modelo Proinfância – ao longo da pesquisa, foi analisado na sua totalidade, contudo, consideramos que para uma concepção ampla de democracia e transformação da sociedade, estamos partindo do princípio, do local exato, ou seja, da escola,

[...] A escola deve ser “capaz” de levar os indivíduos das mais diferentes classes sociais, sobretudo das classes subalternas, a uma condição de esclarecimento e de conhecimento de seus direitos e deveres em uma sociedade moderna. (MOCHCOVITCH, 1990, p. 7).

A autora acima também refere-se aos ideias Gramscianos, aos quais temos a esperança de contribuir com nossa pesquisa a cerca destes referenciais de transformação social dos sujeitos em busca de uma situação democrática de cultura e conhecimento ao alcance das nossas crianças na Educação Infantil.

¹⁵ Antônio Gramsci, filósofo marxista, italiano cujo pensamento tinha um compromisso com a transformação da sociedade, viveu entre 1891-1911.

Constatamos através das publicações do projeto de assessoramento às escolas Proinfância, o trabalho de formação continuada a docentes da Educação Infantil, além dos ciclos de estudos formativos e debates com gestores, o quanto as pedagogias sobre a infância têm sido estudadas e aprimoradas, no entanto sobre a estrutura física, o projeto arquitetônico da escola, parece não ter sido contemplado nesses processos e debates.

Consideramos que para as novas análises dentro deste processo de revisão e assessoramento das práticas nas unidades Proinfância torna-se imprescindível a participação das equipes de engenharia e arquitetura dos municípios contemplados. Com o intuito de estes profissionais contribuírem com suas ideias no contexto das discussões e ainda obterem uma formação a cerca da infância, das rotinas pedagógicas desenvolvidas, dos tempos e espaços de atividades.

Os resultados desta união de profissionais da área da Pedagogia e da área da Arquitetura e Engenharia, a partir das trocas de experiências e conhecimento, em busca de repensar soluções e transformações, certamente contribuirão para iniciativas de espaços facilitadores da liberdade de expressão e autonomia à qual se busca na Educação Infantil, conforme nos alerta Cancian:

[...] Surge o desafio de pensar as Unidades de Educação Infantil com a infância, com o humano, em pensar com profundidades, numa perspectiva pedagógica, que realize intervenções e esteja em permanente construção/reconstrução, num processo dinâmico, em constante movimento. [...] pensar o que significa educação, pela ideia de um reconhecimento universal e uma práxis da libertação, um mundo humano, onde todas as crianças possam ser livres em todas as suas dimensões de existir. (CANCIAN, 2016, p. 35)

A citação acima foi retirada da publicação do resultado do projeto de assessoramento às unidades Proinfância. Acreditamos que este relato externa a inquietação de inúmeros pesquisadores e docentes das escolas de Educação Infantil, inclusive a nossa durante esta pesquisa sobre o modelo arquitetônico padronizado, proposto pelo FNDE a todos os municípios contemplados com o programa de financiamento de escolas.

Apresentamos de forma detalhada, no último capítulo, o que é o programa Proinfância e como são os modelos arquitetônicos propostos à construção, trouxemos imagens das plantas baixas das escolas elaboradas em 2007 quando o programa foi lançado, e algumas imagens internas de dois exemplos de escolas construídas, uma no Rio Grande do Sul e outra no Rio Grande do Norte, as quais foram visitadas a fim de observar o comportamento do prédio escolar frente às atividades diárias, ou seja, o uso propriamente dito, identificando se

houveram intervenções ou incompatibilidades, tomando como base dois Estados em locais extremos do País, com características climáticas bem distintas.

Observamos, portanto, a questão climática, a qual se difere na maioria dos períodos do ano nestes dois exemplos visitados, no entanto, as escolas foram construídas exatamente iguais. Contudo, durante o desenvolvimento da nossa pesquisa, encontramos no site do FNDE, no ano de 2016, a apresentação de mais 03 modelos de escolas, propostas para construção nos próximos municípios contemplados.

Constatamos que algumas adaptações técnicas nas novas escolas, já haviam sido corrigidas, muitas inclusive das que apontamos no levantamento fotográfico das escolas visitadas. No entanto, notamos, que as correções apresentadas, mediante uma revisão realizada após 09 anos em que está em vigor a política pública do Proinfância, são de carácter técnico construtivo, como a chamada técnica inovadora para a execução estrutural do prédio. A previsão dos climatizadores, dos chuveiros nos banheiros, da possibilidade de fechamento do pátio coberto com vidros nos municípios em região de clima frio e etc. Contudo, não impactando, necessariamente na questão pedagógica que envolve a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Acreditamos na importância do governo federal promover estes financiamentos de construções das escolas de Educação Infantil no Brasil. É inegável que esta medida elevou o número de escolas de Educação Infantil no país de forma rápida, a partir de 2007, com isso minimizando o déficit de vagas para crianças de zero a seis anos.

No entanto, salvo os benefícios, temos as regras de um programa cuja habilitação prevê as padronizações de construções, deixando de lado as características climáticas e culturais do local onde será construída. Em análise aos Parâmetros Nacionais de Infraestrutura Para Instituições de Educação Infantil, e aos modelos arquitetônicos propostos pelo Proinfância, percebemos que mesmo após a revisão dos projetos das escolas de Educação Infantil, houve pouco avanço, como nos indica o texto a seguir:

[...] Quanto aos arquitetos e engenheiros, o estudo apresentado sugere: atuar a partir das orientações definidas pela equipe multidisciplinar; trabalhar para que a arquitetura das unidades de Educação Infantil seja embasada na diversidade dos contextos físico-geográficos, socioeconômicos e culturais da comunidade; efetuar estudos, pesquisas e projetos de ambientes educacionais; considerar e difundir o emprego de materiais e técnicas locais, visando a sustentabilidade e atuação da comunidade local no segmento da construção civil; atentar para o fato de que o desenvolvimento de unidades de Educação Infantil inclusivas requer um maior conhecimento sobre o processo de projeto, procurando integração entre o usuário, o ambiente construído, o ambiente natural e a metodologia educacional (BRASIL, 2008, p.13)

A citação acima, de um trecho descrito nos Parâmetros Nacionais, cujo conteúdo detalhado, descrevemos no último capítulo, destaca alguns itens a serem observados pelos arquitetos e engenheiros, responsáveis pelo projeto da escola, a fim de adaptá-la a uma realidade local, tanto cultural, quanto climática, num processo participativo de desenvolvimento de projeto com usuários e comunidade.

Portanto, através deste embasamento descrito como recomendações nos Parâmetros Nacionais, percebemos a contradição entre a teoria e a prática sob o tema do nosso objeto de estudo – as escolas de Educação Infantil modelo Proinfância.

Esta contradição observada nos aspectos construtivos das escolas Proinfância em relação ao discurso trazido pelos Parâmetros Nacionais, também observa-se em relação à outros programas de incentivo a qualidade e eficiência das construções, como exemplo o programa de etiquetagem PBE edifica¹⁶, o qual classifica uma edificação de acordo com a sua eficiência energética, ou seja, de acordo com a sua característica maior ou menor de manter o conforto térmico à seu usuário, com o mínimo de gasto energético.

Portanto, acreditamos que os projetos públicos, cujo financiamento advém de recursos públicos federais deveriam inclusive entender o que é Eficiência Energética de uma edificação a fim de aplicar os conhecimentos, na elaboração do projeto do edifício escolar em relação às escolhas de materiais das fachadas, paredes, coberturas e vidros. Estas escolhas, aliadas às tomadas de decisões específicas, as condições de clima do local da construção, conseguem obter resultados de eficiência energética nas edificações em níveis consideráveis de economia de energia elétrica.

Além disso, o Governo Federal através do Ministério do Meio Ambiente estimula o uso de uma ferramenta de projeto chamada Projeteer¹⁷. Este programa é praticamente um banco de dados climáticos online, onde se pode acessar gratuitamente, colocando o nome da cidade à qual o projeto será desenvolvido, obtém-se todos os dados climáticos do local e as sugestões de materiais a serem utilizados no invólucro da edificação.

Contudo, as contradições aumentam juntamente com as inquietações, ao constatar que programas, estudos, propostas e legislações parecem que não são construídas para um mesmo

¹⁶ Para entender mais sobre o PBE edifica, leia em <http://www.pbeedifica.com.br>.

¹⁷ A plataforma Projeteer - Projetando Edificações Energeticamente Eficientes foi desenvolvida pela PROCEL/Eletrôbrás e a Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, com o intuito de fortalecer a capacitação técnica e contribuir com referências climáticas brasileiras para o desenvolvimento de projetos de edifícios eficientes.

país e para os mesmos sujeitos, pois elas não se complementam, não se conversam, deixando lacunas e falhas as quais acarretam prejuízo à nossa própria evolução.

Entendemos com as citações de Silva (2002), no último capítulo, que as intervenções nas políticas públicas do Brasil, através de organismos internacionais devido à dependência financeira do nosso país, e o interesse das potências econômicas mundiais na exploração, além de investimentos no mercado brasileiro, podem estar ocasionando de forma intencional essa fragmentação de programas e incentivos a fim de beneficiar uns em detrimento dos outros.

No entanto, com uma postura coerente em nossas pesquisas, e atentos a quem queremos formar, e quais intenções estão inseridas nos processos educativos, nós arquitetos, em busca de conhecimento e trabalhando em conjunto com equipes multidisciplinares, estaremos no caminho certo, a fim de adequar os projetos arquitetônicos das nossas escolas aos objetivos pretendidos, pois o espaço educa, como vimos com Lima (1989) e Barbosa (2006), já que, pode ser considerado uma ferramenta pedagógica.

Lima (1989) trabalha sobre as diferenças claras nos padrões de escolas, as quais diferenciam-se por classes sociais

[...] As escolas nas áreas centrais, até por terem sido geralmente construídas na época em que só as elites tinham acesso à educação, eram providas de espaços adequados para a leitura e para a recreação. [...] a medida que as camadas populares, em massa, conquistaram o direito à educação, os espaços escolares passaram por um processo de emagrecimento. Desapareceram os laboratórios, a biblioteca, o antigo salão ou auditório, e o próprio galpão destinado ao recreio passou a ser dimensionado para o uso em rodízio. (LIMA, 1989, p.37)

A autora nos traz esse aspecto de empobrecimento e emagrecimento do programa de necessidades das escolas públicas, o que podemos perceber inclusive, nos modelos Proinfância, os quais contam apenas com um pátio coberto, na maioria das vezes, lotados de mesas e cadeiras, ou seja, sem espaço livre para as crianças. Com apenas uma sala multiuso, pequena, uma área externa com playground, e um anfiteatro descoberto sem proteção do sol, vento e chuva.

Quanto às salas de aula observamos a configuração do espaço e mobiliário de forma a adiantar o formato escolarizado tradicional, cuja justificativa e benefício às crianças da Educação Infantil, não foi encontrado durante nossa pesquisa.

Além disso, os brinquedos do playground, conforme Lima (1989), são de certa forma prazerosos as crianças, como os balanços, trepa-trepa, gira-gira, e etc., geralmente pintados das mesmas cores inclusive. No entanto, são brinquedos que não estimulam a imaginação da

criança, pois não se pode mexer, nem modifica-los, tampouco empurrá-los. Ou seja, a autora nos traz mais uma questão de engessamento inclusive na hora do brincar.

Apesar de encontrarmos na redação dos Parâmetros Nacionais algumas sugestões sobre as áreas externas:

[...] A área externa deve ser adequada para atividades de lazer, atividades físicas, eventos e festas da escola e da comunidade. Contemplar, sempre que possível, duchas com torneiras acessíveis às crianças, quadros azulejados com torneira para atividades com tinta lavável, brinquedos de parque, pisos variados, como por exemplo, grama, terra e cimento. Havendo possibilidade, deve contemplar anfiteatro, casa em miniatura, bancos, brinquedos como escorregador, trepa-trepa, balanços, túneis, etc. Deve ser ensolarada e sombreada, prevendo a implantação de área verde, que pode contar com local para pomar, horta e jardim. (BRASIL, 2008, p.23)

Confirmando com a citação acima, encontramos nas redações dos Parâmetros Nacionais de Infraestrutura Para Instituições de Educação Infantil, a previsão de área bem mais rica em possibilidades de criação, escolhas e apropriação dos espaços pelas crianças pequenas, a fim de construir seus conhecimentos e culturas durante esse processo de brincar. No entanto na prática, não é o mesmo que encontramos, pois não está contemplado no projeto e sendo assim não é construído.

No primeiro capítulo da nossa pesquisa, realizamos uma historiografia sobre as instituições escolares dos povos primitivos até o século XX, nesta busca de conhecimento sobre a arquitetura escolar e a educação, encontramos um período que marcou a história das padronizações das instituições escolares no Brasil. Esta referida época, foi a década de 20, marcada pelas construções dos primeiros Grupos Escolares cujos programas de necessidades eram mínimos, contavam somente com salas de aula e circulações.

As escolas eram padronizadas, construídas do mesmo modelo em várias cidades e locais, sendo apenas alteradas as fachadas, as quais copiavam o estilo Europeu de construção da época. Os Grupos Escolares eram construídos rapidamente e em vários exemplares, as construções dessas escolas eram medidas que visavam não só um investimento no ensino da população, mas também um populismo político, pois as construções eram a materialização da valorização da gestão do Estado em relação à educação da época.

Acreditamos que estas padronizações aliadas à simplicidade das escolas na década de 20, podem até ser superadas, no entanto quase um século depois, estamos ainda construindo escolas com o mesmo modelo padronizado para todo o País. Apesar de todos os estudos, comprovando que as especificidades climáticas são condicionantes de escolhas de materiais e técnicas construtivas, a fim de obter uma construção eficiente energeticamente, estamos

construindo escolas para crianças pequenas, de zero a seis anos, exatamente iguais, do Oiapoque ao Chuí.

No segundo capítulo, através de uma historiografia da Educação Infantil, entendemos as inúmeras vantagens e contribuição que um espaço explorável pelas crianças favorece ao seu desenvolvimento. Com esse histórico, conhecemos as principais ideias pedagógicas, críticas ao tradicionalismo disciplinador de suas épocas, e assim passamos a entender como surgiram alguns exemplos de projetos arquitetônicos escolares, com as suas soluções e as suas possibilidades criadas dentro ou fora dos prédios, a fim de garantir e possibilitar as práticas pedagógicas, inseridas num contexto teórico de cada estudioso, a cerca do desenvolvimento da criança.

Portanto, após tantos estudos e propostas pedagógicas elaboradas a partir de teorias sobre as possibilidades de melhorar o desenvolvimento das crianças pequenas, através de maior conhecimento sobre os aspectos cognitivos do desenvolvimento da criança, e ainda a preocupação com o aspecto emocional e social, contrariando o ensino tradicional disciplinador, nos perguntamos então, porque a aproximação do modelo escolarizado tradicional repete-se nas escolas de Educação Infantil?

E ainda, conforme os argumentos de Kramer (1992), porque a criança é ainda vista como única, padronizada, de forma que as crianças de classes menos favorecidas são tratadas única e exclusivamente pela falta do que não tem? As atitudes de uma educação compensatória dirigida às classes subalternas com o intuito de igualá-las ao modelo burguês, sem considerar as suas características únicas e seu poder de formar sua própria cultura, lhes negam o acesso e a oportunidade de desenvolvimento social.

Conforme Saviani (2008) a escola pode até ter a aparência unitária e unificadora, no entanto ela é dividida em duas grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado.

[...] A escola é, pois um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Consequentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária. (SAVIANI, 2008, p.22)

O autor classifica este cenário como teoria da escola dualista, no entanto explica os aspectos históricos deste processo do domínio da classe burguesa sobre a escola. O papel da escola no século XIX, quando foram criados os chamados sistemas nacionais de ensino, era o

de difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente, como um antídoto contra a ignorância, transformando os súditos em cidadãos, ou seja, em indivíduos livres porque esclarecidos.

[...] O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. (SAVIANI, 2008, p.5)

Conforme explica Saviani (2008), em busca de conquistar o poder, a classe emergente – a burguesia – acabara por apostar todas as fichas no papel desempenhado pela escola, o qual conforme aspiração desta classe em ascensão seria responsável por abrigar a todos e torna-los bem sucedidos. No entanto, completa o autor, que além de não conseguir realizar o desejo da universalização, ou seja, deixando alguns de fora, também não cumpria com a tarefa de deixá-los bem sucedidos, e com isso começaram as críticas a essa escola que passou a ser chamada de Escola Tradicional.

De acordo com Saviani (2008), as críticas à Escola Tradicional com seu mestre-escola, agência centrada no professor, o qual transmite o conhecimento aos alunos organizados por classes, em salas de aula disciplinadoras, passa a ter uma nova proposta com o movimento do Escolanovismo, através da pedagogia nova. A pedagogia nova conforme o autor acredita nas diferenças dos indivíduos no âmbito do domínio do conhecimento, da participação do saber e do desenvolvimento cognitivo.

Acrescentando, Saviani (2008) explica que para a pedagogia nova, a educação seria um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuísse para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importando as diferenças de quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade específica.

Conforme vimos no primeiro capítulo e no segundo, os aspectos arquitetônicos da Escola Parque de Anísio Teixeira e os Parques Infantis de Mário de Andrade, foram exemplos da Escola Nova no Brasil. Saviani (2008) comenta, que para funcionar a escola embasada nesta nova concepção da pedagogia nova, a organização escolar deveria passar por uma reformulação.

[...] A organização escolar teria que passar por uma sensível reformulação [...] a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre. [...] a aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o

professore. (SAVIANI, 2008, p.8)

Sendo assim Saviani (2008) completa que o aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, daria lugar a um ambiente alegre, movimentado, barulhento e multicolorido. Com isso reforçamos nosso entendimento ao longo desta pesquisa, que o espaço educa e é mais uma ferramenta pedagógica dentro do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Outro aspecto trabalhado por Barbosa (2006), o qual trouxemos no segundo capítulo, é o modelo de produção aplicado na escola, o qual Saviani (2008), classifica como pedagogia tecnicista, a qual trabalha o processo educativo de maneira a torna-lo objetivo e operacional. Trazendo uma semelhança com o trabalho fabril, as propostas pedagógicas trazem um enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada e as máquinas de ensinar, a fim de formar indivíduos eficientes, ou seja, aptos a dar a sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade.

Conforme o autor, portanto, do ponto de vista pedagógico, para a pedagogia tradicional o foco é aprender, para a pedagogia nova é aprender a aprender e para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer.

No entanto, o que importa para as nossas crianças da Educação Infantil? Levando em conta o nosso período histórico e as condições econômicas e políticas do nosso País, nos perguntamos, como será a nossa escola de Educação Infantil? O que ela poderá proporcionar e de que maneira conduzirá os espaços construídos e não construídos dentro das escolas? De que maneira o modelo de escola Proinfância poderá se adaptar à um conceito de criança cidadã, criadora de sua cultura e protagonista no papel de transformação da sociedade?

Nas Figuras 61 e 62, ilustramos um exemplo de uma escola de Educação Infantil, construída na cidade de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina.

A escola de Educação Infantil, assim como as do modelo Proinfância, também recebeu recursos financeiros do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – a escola gera eletricidade própria por meio de energia solar, e o excesso de eletricidade produzida será transferido para a rede da companhia estadual como crédito para outras unidades educativas.

Conforme Brasil (2015), todo o madeiramento usado na construção foi proveniente de manejo florestal, e a escola tem também sistemas de aquecimento de água por energia solar e de aproveitamento da água de chuva para fins não potáveis, características que fazem da unidade um modelo em edificações sustentáveis para fins educativos.

Figura 61: Imagem da Creche Hassis – Florianópolis S.C.



Fonte: BRASIL, 2015.

Acreditamos que tais iniciativas técnicas, assim como neste exemplo, também poderiam ser executadas no modelo Proinfância, pois não só as crianças, mas as famílias, os docentes e servidores da escola levam como filosofia de vida, uma educação sustentável de aproveitamento e uso coerente dos recursos naturais.

Figura 62: Ilustração das inovações em projeto na Creche Hassis – Florianópolis S.C.



Fonte: BRASIL, 2015.

Podemos observar neste exemplo de projeto, conforme a figura acima, que a escola foi construída num terreno com grande área livre, contando ainda com parte dela destinada a um bosque com árvores frutíferas. Sobre a área construída para trabalhos manuais, isolada do corpo principal da escola, foi executado um telhado verde, chamado de telhado vivo, pois é composto por vegetação rasteira.

Além disso, os recursos naturais são bem aproveitados e reutilizados, como por exemplo, a água da chuva, é captada e reservada para lavagens, jardins e descargas dos vasos sanitários. A água potável é aquecida por placas solares e também guardada em reservatório específico.

A arquitetura do prédio, com pé-direito elevado, conta com aberturas nas paredes bem ao alto, favorecendo a entrada de luz natural nas áreas internas e de circulação da escola, diminuindo o gasto de energia das luminárias.

Nas figuras 63, 64 e 65, trouxemos um exemplo de uma escola de Educação Infantil da rede pública do município de Chapecó – S.C., a qual implantou uma academia de bebês num espaço destinado a receber até 200 crianças por dia. A sala foi montada após a escola receber colchonetes e outros estofados para ginástica, as aulas são destinadas para os bebês e crianças até 03 anos de idade.

Através do cuidado e orientação de um professor de educação física, as crianças desenvolvem a coordenação motora e habilidades corporais. E ainda outras vezes são praticadas aulas com o acompanhamento dos pais, atividade que além de ser benéfica ao desenvolvimento físico da criança, ainda reforça os laços afetivos com o familiar que acompanha o exercício.

As atividades propostas segundo o professor, são de força, equilíbrio, coordenação motora, e etc, com frequência de até 3 vezes por semana. A comissão de pais também teve participação na montagem da sala, atitude que auxilia na cooperação e criação de vínculo com a escola e a família.

A atividade física, portanto, agregou mais uma rotina aos alunos desta escola, que de forma prazerosa trouxe os exercícios físicos como estimulante da brincadeira, do movimento e do desenvolvimento das crianças. Acreditamos com isso que mais uma especialidade deve compor a equipe técnica multidisciplinar responsável pelo projeto ou melhoria de uma escola de Educação Infantil – o professor de Educação Física.

Figura 63: Sala destinada à academia de bebês – escola de Educação Infantil – Chapecó S.C.



Fonte: RBS TV, 2017.

Figura 64: Menina se exercitando na academia – escola de Educação Infantil – Chapecó S.C.



Fonte: RBS TV, 2017.

Figura 65: atividades orientadas na academia de bebês – escola de Educação Infantil – Chapecó S.C.



Fonte: RBS TV, 2017.

Logo a baixo ilustramos outro exemplo de escola de Educação Infantil construída em Tóquio, no Japão em 2007. Esta escola recebeu o Prêmio Royal Architectural Institute of Canada no ano de 2017 pelo projeto elaborado. O Prêmio reconhece um único trabalho de arquitetura que é transformador dentro do seu contexto social e reflete a convicção de Moriyama¹⁸ de que a grande arquitetura é um elemento transformador da sociedade promovendo justiça social e valores humanistas de respeito e inclusão.

O arquiteto da obra comenta que a intenção do projeto foi criar uma circulação infinita em cima do telhado, e aproveitando a presença de 3 árvores que haviam no terreno, o projeto previu a manutenção das mesmas, executando um isolamento no térreo e permitindo o brincar das crianças ao seu redor dos seus galhos no telhado. Com a permanência das árvores no local e o benefício da sombra gerada por elas no telhado, as crianças podem brincar com mais conforto.

No vão entre o piso e o tronco das árvores, o arquiteto projetou uma rede de proteção, a fim de possibilitar a brincadeira com segurança. As crianças se jogam nas redes e competem no espaço das árvores. Nas Figuras 66, 67, 68, 69 e 70, identifica-se os detalhes deste projeto em Tóquio.

¹⁸ Raymond Moriyama, arquiteto canadense, juntamente com a RAIC e RAI Foundation, criaram em 2014 o prêmio internacional de excelência em arquitetura, que consiste em uma doação monetária de 100 mil dólares canadenses e um troféu esculpido pelo designer Wei Yew.

Figura 66: Jardim de infância Fuji de arquitetos de Tezuka



Fonte: LYNCH, 2017.

Figura 67: Vista do jardim de infância Fuji de arquitetos de Tezuka



Fonte: LYNCH, 2017.

Figura 68 - Crianças brincando na área externa no jardim de infância



Fonte: LYNCH, 2017.

Figura 69 – Salas de aula do Jardim de Infância



Fonte: LYNCH, 2017.

Figura 70 - Vista aérea do jardim de infância



Fonte: LYNCH, 2017.

Outra solução de projeto foi executar um pé-direito baixo no térreo, com o intuito de deixar o telhado (terraço) numa altura que o professor possa visualizar os alunos que estão correndo e brincando. Além disso, este telhado/terraço serve como arquibancada para os pequenos se posicionarem para assistir os eventos e atividades que ocorrem no pátio central, que através de uma grade de proteção, podem ficar em segurança, no andar de cima.

No pátio existem também baldes e torneiras com chuveirinhos, possibilitando lavagens e brincadeiras com água. Quanto a área interna, identificada na Figura 69, o arquiteto explica que as divisões do interno com o externo, passam a maior parte do tempo abertas.

Conforme o arquiteto, não existe divisões entre as salas de aula, explicando ele, portanto, que a escola não possui barreiras acústicas, justificando que muitas crianças num espaço silencioso, geram ansiedade e nervosismo em algumas delas. Ao passo que nessa escola, não há motivos para nenhum nervosismo, pois ela não oferece limites nem barreiras, portanto as crianças saem e voltam.

No anexo a escola existe uma estrutura circular composta com escadas e rampas, com 5 metros de altura, dividida em 7 andares. As crianças sobem e descem, e experimentam lugares e alturas, as vezes até de forma a se arriscarem a cair. No entanto conforme o arquiteto, as crianças através do medo em situações de perigo, praticam atitudes de solidariedade de forma que os colegas às vezes precisam ajudar uns aos outros.

Portanto, as ideias norteadoras deste projeto são intencionais em relação à criança, conforme explica o arquiteto – não controla-las, não protegê-las em demasia – elas precisam cair e precisam se magoar às vezes, pois isso ajuda a ensiná-las a viver nesse mundo.

Em fim, assim como o projeto de escola de Educação Infantil construída em Tóquio, chegamos ao final de uma pesquisa, e ao início de mais uma inquietação. Assim como o telhado circular da escola, propondo uma trajetória infinita, referenciamos nosso caminhar em relação às novas pesquisas – sempre há possibilidade de seguir e transformar.

Comparando o nosso modelo Proinfância com este modelo de Tóquio, percebemos a simplicidade das nossas soluções, as quais acabam por frustrar os docentes e engessar as práticas pedagógicas, assim como o desenvolvimento da autonomia das crianças. Assim como explica Lima (1995, p. 80) “[...] A educação se reduziu a uma relação aritmética de volume de crianças distribuídas numa área mínima, durante um certo tempo”.

A citação da autora traduz de forma dura, porém verdadeira para muitos projetos de arquitetura escolar. Acreditamos numa transformação social através da educação, no entanto, precisamos melhorar as nossas escolas, a fim de melhorar todo um sistema educacional, assim como ressalta Ravitch (2011)

[...] O grande desafio da nossa geração é criar um renascimento da educação, um que ultrapasse em muito as habilidades básicas que foram recentemente o único foco da atividade federal, um renascimento que busque ensinar o melhor que foi ensinado, conhecido e realizado em cada campo de iniciativa humana. (RAVITCH, 2011, p.249)

Assim como se refere a autora, temos que ter essa consciência, de fazer o nosso melhor, dentro da nossa área de conhecimento, a fim de contribuir para uma mudança da realidade que está posta – escolas de Educação Infantil padronizadas.

Esta realidade nos preocupa, e com isso, passamos a refletir em que sentido podemos contribuir com a nossa pesquisa, para uma melhoria da qualidade da arquitetura escolar.

Entendemos que, há um distanciamento de informações e conhecimento multidisciplinar desde a base da formação superior na área da Arquitetura e Urbanismo, tendo em vista a ênfase de conhecer o usuário do espaço projetado, neste caso, referindo-nos às

crianças de zero á seis anos. Finalizando, nos questionamos para pesquisas futuras, quem projeta a escola? Quais conhecimentos e conceitos são levados em consideração ao projetar uma escola de Educação Infantil? Portanto, quem precisa aprender a aprender?

REFERÊNCIAS

- AMARAL Filho, Fausto dos Santos. **Os filósofos e a educação**. Chapecó, SC: Argos, 2014.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1981.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**; tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BASTOS, Maria Alice Junqueira. **A escola-parque: ou o sonho de uma educação completa (em edifícios modernos)**. AU Pini, ed. 178, janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.au.pini.com.br/arquitetura-urbanismo/178/artigo122877-3.aspx>>. Acesso em: 05 mar. 2017.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino, org. **História da Educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BORGES, Claudia. **Conheça as dez universidades mais antigas do mundo**. Mega Curioso, 2014. Disponível em: <http://m.megacurioso.com.br/historia-e-geografia/48048-conheca-as-10-universidades-mais-antigas-do-mundo.htm>>. Acesso em: 05 fev. 2017.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- BRASIL. Governo do Brasil. Secretaria de Educação Básica. **Creche é modelo de edifício sustentável em Florianópolis**. Brasília, MEC, FNDE, 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/creche-e-modelo-de-edificio-sustentavel-em-florianopolis-sc>>. Acesso em: 18 out 2017.
- BRASIL. Lei 12.796, de 04 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**. Brasília, MEC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 14 abr 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2008.
- BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893 - 1971**. São Carlos: Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002.
- _____, Ester. **Os Estudos sobre Instituições Escolares: organização do espaço e propostas pedagógicas**. In: Nascimento, Maria Isabel Moura [et. al] **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDB; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. Coleção memória da educação.

CAMPOS, R., ROCHA, E. A. C. **Educação Infantil e Organismos Internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional.** 2008. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92091>. Acesso em: 11 mar. 2016.

CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA. In: **WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre.** Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Centros_Integrados_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_P%C3%BAblica&oldid=49000982>. Acesso em: 9 jun. 2017.

CHING, Francis D. K. **Arquitetura: forma, espaço e ordem;** tradução: Alexandre Salvaterra. 3.ed – Porto Alegre: Bookman, 2013.

CRUZ, Tenente-coronel João José de Sousa. **Sargento-mor de infantaria, com exercício de engenharia, José Antônio Caldas.** Revista Militar, Lisboa, edição nº. 2555, 2014. Disponível em: http://www.revistamilitar.pt/artigo.php?art_id=991>. Acesso em: 05 mar. 2017.

ESCOLA Estadual Rodrigues Alves. Wikipédia, A enciclopédia livre, [20--]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_Estadual_Rodrigues_Alves>. Acesso em: 19 mar. 2017.

ESCOLA Montessoriana Waalsdorp / De Zwarte Hond. Montessori School Waalsdorp / De Zwarte Hond. 13 Jan 2015. ArchDaily Brasil. (Trad. Santiago Pedrotti, Gabriel). Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/759921/escola-montessoriana-waalsdorp-de-zwarte-hond>. Acesso em: 03 set 2017.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil.** 2.ed – Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.

FILÓSOFO – Aristóteles. Para eternidade, [20--]. Disponível em: <http://www.paraeternidade.com.br/personalidades/6-aristoteles>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

FORTE de Santo Antônio Além do Carmo. Wikipédia, A enciclopédia livre, 2014. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Forte_de_Santo_Antônio_Além_do_Carmo>. Acesso em: 05 mar. 2017.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Diretoria de Gestão, Articulação e Projetos Educacionais. **Elaboração de projetos de edificações escolares: educação infantil** / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Diretoria de Gestão, Articulação e Projetos Educacionais. – Brasília: FNDE, 2017.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Diretoria de Gestão, Articulação e Projetos Educacionais. **Seleção de terrenos para edificações escolares e implantação de obras** / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Diretoria de Gestão, Articulação e Projetos Educacionais. – Brasília: FNDE, 2017.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, FNDE. **Memorial descritivo: Projeto Proinfância – Tipo 1.** Brasília: FNDE, 2015.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, FNDE. **Proinfância**. Brasília: FNDE, 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

GONÇALVES, Polyanna Alves. **Apollo Schools - Montessori School and Willemspark School, Amsterdam**. São Paulo, 15 out 2009. Disponível em: <<http://hertzbergertca.blogspot.com.br/2009/10/apollo-schools-montessori-school-and.html>>. Acesso em: 03 set 2017.

HISTÓRICO. Colégio São Bento, [20--]. Disponível em: <<http://colegiodesaobento.com.br/programs/>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

KOWALTOWSKI, Dóris C. C. K. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1992 (coleção biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.3)

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

_____, Mayumi Souza. **Arquitetura e Educação**. São Paulo: Nobel, 1995.

LÜDCKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2004.

LYNCH, Patrick. **O jardim de infância Fuji de arquitetos de Tezuka ganha o Prêmio Internacional Moriyama RAIC em 2017**. 20 Set 2017. Disponível em: <<https://www.archdaily.com/880027/tezuka-architects-fuji-kindergarten-wins-2017-moriyama-raic-international-prize>>. Acesso em: 12 out 2017.

MELLO, Débora Teixeira de; CORREA, Aruna Noal; CANCIAN, Viviane Ache, org. **Docências na Educação Infantil: currículo, espaços e tempo**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

MICHELOTTO, Regina Maria. **LDB, Educação Superior e a crítica na pesquisa: a contribuição de metodológica de Antônio Gramsci para se investigar a educação**. Em Política, Gestão e História da Educação no Brasil. Curitiba: UTP, 2010.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a Escola**. São Paulo: Ed. Ática SA, 1990.

MONROE, Paul. **História da educação**; tradução e notas de Idel Becker. 19 ed. – São Paulo: Editora Nacional, 1988.

MORA, Pola. **Neuroarquitetura e educação: aprendendo com muita luz**. 23 de Março de 2014. ArchDaily. Disponível em: <<http://www.archdaily.com.br/br/01-184224/neuroarquitetura-e-educacao-aprendendo-com-muita-luz>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL, ONUBR. **Banco Mundial**. Brasília, 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial/>>. Acesso em: 19 maio 2017.

_____, ONUBR. **CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe**. Brasília, 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial/>>. Acesso em: 19 maio 2017.

NIEMEYER, Carlos Augusto da Costa. **Parques Infantis de São Paulo: lazer como expressão de cidadania**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002.

NORIEGA, Farid Mokhtar, Et all. **Creando espacios de aprendizaje con los alumnos para el tercer milenio**. Bordón, v. 68, nº. 1, p. 61-82, jan./mar. 2016.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, Jorge Luiz Rocha Reghini. **Implatação de programas federais e descentralização de políticas públicas: um estudo de caso no contexto da proinfância**. 2011. Dissertação de Mestrado em Administração. Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/9522>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**; tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REZENDE, Leonardo Milhomem. **Monitoramento e avaliação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Proinfância: uma proposta metodológica**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/14797>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

RBS TV. **Escola de SC cria academia para bebês**. Disponível em : <<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/escola-de-sc-cria-academia-para-bebes.ghtml>>. Acesso em: 12 out 2017.

SABINO, Rafaela. **História da Engenharia - A Grécia Antiga**. Blog do Pet Civil, 2015. Disponível em: <<https://blogdopetcivil.com/2015/06/01/historia-da-engenharia-a-grecia-antiga/>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

SANTIAGO, Emerson. **Academia de Platão**. Info Escola, [20--]. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/educacao/academia-de-platao/>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

SANTOS, Elza Cristina. **Dimensão lúdica e arquitetura: o exemplo de uma escola de Educação Infantil na cidade de Uberlândia**. Tese de Doutorado em Arquitetura e Urbanismo. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16138/tde-11012012-141130/>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

SÃO BENTO Abade. Paróquia São Conrado RJ, 2014. Disponível em: <<http://paroquiasaoconradorj.blogspot.com.br/2014/07/sao-bento-abade.html>>. Acesso em: 08

jan. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18 ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção educação contemporânea)

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

TAKEUCHI, Washington Cesar. **Grupo Escolar Xavier da Silva**. Circulando por Curitiba, 2017. Disponível em: <<http://www.circulandoporcuritiba.com.br/2017/03/grupo-escolar-xavier-da-silva.html>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. – São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões**. RBPAE, v. 27, nº. 1, p. 123-133, jan./abr. 2011

VIEIRA, Analúcia de Moraes. **Currículo e arquitetura escolar: olhares cruzados na Educação Infantil**. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

XAVIER, Maria E. S. P.; RIBEIRO, Maria L. S.; NORONHA, Olinda M. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Apende & Ensinar).

ZEVI, Bruno. **Saber ver a arquitetura**; tradução Maria Izabel Gaspar, Gaëtan Martins de Oliveira. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.