

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

RIVANIA KALIL DUARTE

**Os espaços das pré-escolas municipais de São Paulo: projetos,
usos e transformações.**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

**São Paulo
2015**

RIVANIA KALIL DUARTE

**Os espaços das pré-escolas municipais de São Paulo: projetos,
usos e transformações.**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação: Currículo, sob a orientação da Professora Doutora Maria Machado Malta Campos.

**São Paulo
2015**

Rivania Kalil Duarte

Os espaços das pré-escolas municipais de São Paulo: projetos, usos e transformações

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação: Currículo, sob a orientação da Professora Doutora Maria Machado Malta Campos.

Banca Examinadora

Prof. Dra. Maria Machado Malta Campos (Orientadora - PUCSP)

Prof. Dr. Fernando José de Almeida (PUCSP)

Prof^a. Dra Mere Abramowicz (PUCSP)

Prof^a. Dra. Marina Célia Moraes Dias (USP)

Prof^a. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto (USP)

São Paulo, 16 de outubro de 2015.

*À minha mãe Ruth e ao meu pai Rage (in memoriam), que sempre apoiaram meus ideais.
Aos meus filhos, Fernanda e Luis, que me encorajaram e compartilharam alegrias e desafios desta trajetória.
Aos colegas que lutam por uma educação infantil com a qualidade dos espaços que nossas crianças merecem.
Às crianças pequenas de São Paulo, motivo deste trabalho e encanto da minha profissão.*

AGRADECIMENTOS

Expresso, aqui, a minha gratidão a todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho, especialmente:

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Maria Machado Malta Campos, pela atenção, apoio, ensinamentos, pela valorização de cada etapa de trabalho realizada, leituras e discussões inesquecíveis e pela condução compreensiva desta jornada. Minha admiração por sua contribuição e compromisso com a educação infantil pública brasileira.

À Coordenadora do Programa, Prof^a Branca Jurema Ponce e a todos os professores com os quais tive o privilégio de compartilhar reflexões, ações e conhecimentos.

Ao Prof. Dr. Fernando Almeida, Diretor da Diretoria de Orientação Técnica – DOT/SME, que possibilitou o acesso às escolas e documentos, que favoreceram a composição deste trabalho.

Às equipes da Memória, do Memorial do Ensino Municipal e da Biblioteca e colegas de SME, pela disponibilização de materiais e informações valiosas. À equipe de EDIF, pela presteza em fornecer as plantas de arquitetura das escolas.

À Cristina Colasanto, Mary Grace, Irmã Patrícia, Dolores, Silvana, Duda e a todos os colegas de curso. Nos fortalecemos nas trocas de conhecimentos e afetos.

À Adelaide Jóia, querida companheira de mestrado e doutorado, com quem compartilhei todas as etapas desta jornada.

Aos arquitetos da prefeitura de São Paulo que, tão generosamente, disponibilizaram espaço e tempo para realizarmos a entrevista coletiva, que conferiu novas perspectivas e diretrizes para esta pesquisa.

Às equipes das escolas pesquisadas, que abriram suas portas, permitindo o diálogo, o acesso às plantas, aos seus projetos pedagógicos e registros fotográficos analisados, com uma recepção sempre afetiva e acolhedora.

Às crianças das EMElS pesquisadas, que me receberam sempre com animada curiosidade e que contribuíram com seus desenhos e com sua alegria, para tornar mais doce e mais vivo este trabalho.

À minha mãe e professora Ruth, meus irmãos: Rejane, Rosane e Reinaldo, à minha querida família, pela compreensão, apoio e incentivo.

Aos meus filhos queridos: Fernanda e Luis, que contribuíram com leituras do

texto, ajudando a organizar as informações e me alimentando de coragem e carinho.

À eternamente querida Carmem. Suas palavras carinhosas continuam a me acompanhar e fortalecer.

À Sandra Lúcia e João Elias, pela participação especial até o final desta trajetória. Aos amigos queridos Larissa, Gabriela, Aninha, Regina, Marta, Sylvia Paula, Vilma, Stella, Noeli, Reginaldo (Regi), Cris, Gustavo, Edna, Wanderley, Carlos e Magro, presentes, nos momentos de avanços, de angústias e de decisões.

Às colegas que apoiaram minha jornada: toda a equipe da minha escola, à minha supervisora Andréa Garcia, Raquel, Mariana, Maria do Carmo, Yara.

Ao professor Agustín Escolano Benito, diretor do CEINCE – Centro Internacional de Cultura Escolar (Berlanga de Duero – Espanha) pela generosidade em me receber e apresentar o acervo do Centro e compartilhar comigo suas pesquisas. Seus conhecimentos e pesquisas na área de arquitetura e o contato com inovadora bibliografia subsidiaram e qualificaram este trabalho.

À professora Dra. Marina Célia Moraes Dias e professora Dra. Adriana Freyberger pelas contribuições durante o exame de qualificação, pela leitura atenta de meu trabalho, com sugestões que complementaram as reflexões e análises desta pesquisa.

À querida professora Dra. Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito, com quem aprendi muito nas aulas e na organização dos Encontros de Pesquisadores do Programa e que esteve sempre presente, acreditando e apoiando este trabalho.

À querida professora Dra. Mere Abramowicz, pelo olhar fraterno e compreensivo, para com todos os alunos, pelo carinho e palavras que sempre me encorajaram.

À Cida, atenciosa, companheira e sempre pronta a esclarecer nossas dúvidas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa concedida.

Enfim, agradeço a todos aqueles que estiveram comigo, fazendo com que eu me sentisse sempre acompanhada e contribuindo direta ou indiretamente, durante este percurso.

Usamos e vivemos no espaço, como se ele fosse um simples pano de fundo, de cor neutra, sem compromisso. No entanto, o espaço é elemento cheio de significado, que reflete sempre a história e a cultura de um povo; que revela no seu uso e na sua disposição, a relação efetiva que está estabelecida entre as pessoas que nele convivem. (Mayumi Watanabe de Souza Lima)

RESUMO

DUARTE, Rivania Kalil. **Os espaços das pré-escolas municipais de São Paulo: projetos, usos e transformações**. 2015. 245f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

Este estudo tem por objetivo discutir o espaço físico das pré-escolas municipais de São Paulo, buscando adensar estudos e reflexões sobre as edificações escolares: os projetos arquitetônicos, seus usos e transformações. Analisa os processos determinantes da organização e modificações que ocorrem nos prédios, seu significado educacional e cultural, e as intenções educadoras dos profissionais e supostas na estruturação espacial das instituições. A pesquisa parte das hipóteses de que há carências na articulação entre concepções e ações, entre as instâncias governamentais e as escolas, que podem se refletir nos espaços e processos educacionais e no acolhimento à comunidade educativa. Para fundamentar as análises foram consultados autores da área da educação e arquitetura, que concebem a arquitetura escolar como elemento significativo do currículo e fonte de experiências e aprendizagem. Também fundamentaram o trabalho documentos oficiais nacionais e municipais contendo orientações curriculares e padrões de qualidade para a educação infantil. Como fonte de dados foram realizadas entrevistas com arquitetos atuantes na rede municipal e com profissionais de três Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), que atendem crianças de 4 e 5 anos de idade. Foram levantadas fotos e plantas das unidades, seus projetos político-pedagógicos e documentos oficiais sobre orientações curriculares e legais que normatizam as intervenções nos prédios. A investigação procurou analisar papéis e responsabilidades de educadores, comunidade, gestores municipais e arquitetos, para intervenções nesses espaços e os elementos que se revelaram como motivadores dessas intervenções: o atendimento ao projeto pedagógico da escola; a funcionalidade; a segurança, o bem-estar e saúde dos usuários.

Palavras-Chave: Educação infantil; Arquitetura e educação; Pré-escola; Infraestrutura escolar.

ABSTRACT

DUARTE, Rivania Kalil. **The spaces of municipal preschools in São Paulo: projects, uses and transformations.** 2015. 245p. Doctoral Dissertation. Graduate Program on Education: Curriculum, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

The purpose of this research is to discuss the physical space of municipal pre-schools in São Paulo, deepening studies and reflections on school buildings: their architectural projects, uses and transformations. The work analyzes the determinant processes of the organization and the transformations that occur in school buildings, its educational and cultural meanings and educational intentions of the educators and the spatial structures of the institutions. The research hypothesis is that there are inconsistencies on the relationship between ideas and actions and between the system management and schools that can reflect on spaces and educational processes and on the engagement of the educational community. The research theoretical basis was found in the work of authors in the field of education, curriculum and school architecture, who consider the school space as a significant element of the curriculum and a source of learning experiences. The national and municipal official documents on early childhood education curricula and the official quality standards for preschools were also taken in account. The research analyses data from interviews with architects who work at the São Paulo municipal system and with staff from three municipal preschools for 4 and 5 years old children. It also gathered photos and construction plans of their buildings, school educational programs and official documents on curriculum and legal guidelines that regulate interventions in school buildings. The research analyses the role and responsibilities of educators, the community, municipal managers and architects, for making interventions in these spaces and the elements that have emerged as motivators of these interventions: the adequacy to the school education program; functionality; the users safety, well-being and health.

Key words: Early childhood education; Architecture and education; Preschool; School infrastructure.

LISTA DE SIGLAS

CF	Constituição Federal
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DOT	Diretoria de Orientação Técnica
DRE	Diretoria Regional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDIF	Departamento de Edificações
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FAUUSP	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo
Fundação SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
INDIQUE	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação Docente
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PMSP	Prefeitura do Município de São Paulo
PNE	Plano Nacional de Educação
P.P.P.	Projeto Político- Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SMESP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
SIURB	Secretaria de Infraestrutura Urbana e Obras
UE	Unidade Educacional
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Perguntas de pesquisa e estratégias metodológicas utilizadas	94
Quadro 2 Organização de Encontros: EMEI Hélio Duarte.....	102
Quadro 3 Participantes da EMEI Hélio Duarte	104
Quadro 4 Organização da Pesquisa: EMEI Anísio Teixeira	106
Quadro 5 Participantes da EMEI Anísio Teixeira	107
Quadro 6 Participantes da EMEI Fernando de Azevedo	110
Quadro 7 Intervenções realizadas nas escolas	189

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Desenho escolhido pelos alunos da EMEI D. Pedro I	16
Figura 2 Foto - Área externa da EMEI Anísio Teixeira	22
Figura 3 Desenho - área externa da EMEI Anísio Teixeira	23
Figura 4 Parede de vidro filtra a luz natural no corredor.....	26
Figura 5. Figura 5 Creche de Lleida, Espanha	28
Figura 6 Planta das dependências e planta geral do P.I. Santo Amaro	36
Figura 7 Aspecto da fachada de um Parque Infantil.....	37
Figura 8 Planta de Parque Infantil.	39
Figura 9 Perspectiva de um Parque Infantil.....	39
Figura 10 EMEI Padrão de 1981 e Parque Infantil de 1978.	43
Figura 11 Equipamentos dos CEUs.	45
Figura 12 Planta da EMEI Jardim Robru	51
Figura 13 Foto da fachada da EMEI “Fernando de Azevedo”	58
Figura 14 – Sala de atividades de uma escola infantil.....	73
Figura 15 Parque da EMEI Fernando de Azevedo	79
Figura 16 Desenho sobre o espaço preferido na escola	90
Figura 17 Parque da EMEI Hélio Duarte	104
Figura 18 Parque da EMEI AnísioTeixeira	108
Figura 19 Parque da EMEI Fernando de Azevedo	112
Figura 20 Áreas externas das três EMEI Anísio Teixeira	114
Figura 21 Áreas externas da EMEI Hélio Duarte.....	114
Figura 22 Áreas externas da EMEI Fernando de Azevedo	115
Figura 23 Croqui de Edifício: Escola Classe	120
Figura 24 Sala de aula da EMEI Hélio Duarte	127
Figura 25 Janelas com vidro translúcido	128
Figura 26 Recepção de uma das EMEIs pesquisadas.....	131
Figura 27 Planta da EMEI Hélio Duarte.....	141
Figura 28 Refeitório das crianças e refeitório dos adultos (ao fundo, à esquerda)..	143
Figura 29 Acesso das salas de aula para o parque: EMEI Hélio Duarte	144
Figura 30 Crianças brincando-parque da EMEI Hélio Duarte.....	145
Figura 31 Entrada antiga da EMEI Hélio Duarte	153
Figura 32 Entrada atual da EMEI Hélio Duarte	154
Figura 33 Área externa da EMEI Hélio Duarte	155
Figura 34 Área Externa – Parque pequeno	156
Figura 35 Sala de aula do prédio antigo.....	157
Figura 36 Refeitório dos funcionários – “Casinha da girafa” (à esquerda da foto) ..	158
Figura 37 Planta do Parque Infantil Fernando de Azevedo	160
Figura 38 Planta atual da EMEI Fernando de Azevedo	161
Figura 39 Fachada do Parque Infantil e da atual EMEI Fernando de Azevedo.....	162
Figura 40 Fachada do Parque Infantil e da atual EMEI Fernando de Azevedo.....	162
Figura 41 Crianças brincando na lateral do prédio novo. Entrada da escola.	170
Figura 42 Área externa da EMEI Fernando de Azevedo	172
Figura 43 Planta da EMEI Anísio Teixeira.....	174
Figura 44 Brinquedoteca da EMEI Anísio Teixeira (espaço 03)	176
Figura 45 Acesso ao parque da EMEI Anísio Teixeira	177
Figura 46 Refeitório da EMEI Anísio Teixeira com piano.	179
Figura 47 Área externa da EMEI Anísio Teixeira	187

Figura 48 Área externa da EMEI Fernando de Azevedo	198
Figura 49 Área externa da EMEI Anísio Teixeira	199
Figura 50 Área externa da EMEI Hélio Duarte	199

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1- ARQUITETURA ESCOLAR: A DIMENSÃO ESPACIAL DA ATIVIDADE EDUCATIVA	24
1.1 Breve histórico da arquitetura escolar no Brasil e na cidade de São Paulo.	32
1º Período: Final do século XIX até 1920.....	33
2º Período: 1920 até 1950.....	34
O início da história das EMEIs: 1935 – Os Parques Infantis	35
3º Período: 1960 até a década de 1990.....	40
4º Período: 1990 até a década de 2010.....	44
1.2. O espaço de uma escola de educação infantil	46
1.3. Os materiais, estruturação e os usos dos espaços	48
1.4. As áreas que podem compor uma escola de educação infantil	50
1.5. A Arquitetura do Programa.....	52
1.6. Avaliações Pós-Ocupação (APOs).....	54
1.7. Marcos arquitetônicos	57
CAPÍTULO 2- A LEGISLAÇÃO E A QUALIDADE DA INFRAESTRUTURA DOS PROJETOS, CONSTRUÇÕES E INTERVENÇÕES NOS ESPAÇOS ESCOLARES	63
2.1. A legislação (pós LDBEN/ 9.394/96): aspectos voltados à estruturação e à qualidade dos espaços das unidades educacionais.....	63
2.2. Qualidade da infraestrutura dos projetos unidades, construções e das intervenções nos espaços escolares.....	79
CAPÍTULO 3- A TRAJETÓRIA DA PESQUISA	91
3.1. Opção Metodológica.....	91
3.2. Questões da pesquisa.....	92
3.3. Estratégias metodológicas	94
3.4. Procedimentos da pesquisa	95
3.4.1. Levantamento de documentos legais e orientadores para a educação infantil e bibliografia sobre o tema	95
3.4.2. Entrevistas.....	96
Breve relato da pesquisa de campo realizada em três EMEIs de São Paulo.....	97
Participantes da pesquisa	98
Como se estruturou o trabalho de campo	98
EMEI Hélio Duarte.....	101
Conhecendo o contexto físico e educacional	101
Organização da Pesquisa	102
EMEI Anísio Teixeira.....	105
Conhecendo o contexto físico e educacional	105
Organização da pesquisa.....	105
EMEI Fernando de Azevedo	109
Conhecendo o contexto físico e educacional	109
Organização da pesquisa.....	110
Análise dos Projetos Pedagógicos	112
Levantamento e análise das plantas das escolas pesquisadas	113
CAPÍTULO 4 - ARQUITETURA E EDIFICAÇÕES ESCOLARES: EXPERIÊNCIAS PAULISTANAS	116
4.1. Ouvindo os arquitetos.....	116
4.2. Aproximação dos arquitetos com o tema desta pesquisa	118

4.3. Contribuições da entrevista com os arquitetos para esta pesquisa.....	121
4.4. O significado da conquista coletiva do lugar	122
4.5. Interfaces da educação com a academia e demais secretarias	123
4.6. Projeto arquitetônico e projeto pedagógico	124
4.7. Aspectos que relacionam arquitetura com educação.....	129
CAPÍTULO 5- AS VOZES DAS ESCOLAS: DO ESPAÇO CONSTRUÍDO À	
 ESPACIALIDADE VIVIDA.	133
5.1. O caminho trilhado na seleção das escolas, das profissionais e dos espaços.....	134
5.2. As escolas selecionadas	139
5.2.1. EMEI Hélio Duarte.....	139
As vozes das educadoras: algumas reflexões sobre o espaço escolar	143
O papel estruturador do espaço na concretização do projeto pedagógico.....	148
Disposição e distribuição interna dos edifícios escolares.....	150
Disposição e distribuição interna dos edifícios escolares: encontros e assimetrias	
dos olhares.....	151
Áreas não edificadas da escola: espaços educacionais e de envolvimento social.....	152
5.2.2. EMEI Fernando de Azevedo	155
Aproximação da escola com esta pesquisa	155
As vozes das educadoras: algumas reflexões sobre o espaço escolar	163
O papel estruturador do espaço na concretização do projeto pedagógico.....	165
Disposição e distribuição interna dos edifícios escolares.....	168
Áreas não edificadas da escola: espaços educacionais e de envolvimento social.....	170
5.2.3. EMEI Anísio Teixeira	172
Aproximação da escola com esta pesquisa	172
As vozes das educadoras: algumas reflexões sobre o espaço escolar	177
O papel estruturador do espaço na concretização do projeto pedagógico.....	180
Disposição e distribuição interna dos edifícios escolares: encontros e assimetrias	
dos olhares.....	182
Áreas não edificadas da escola: espaços educacionais e de envolvimento social.....	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
Segurança e Autonomia das Crianças	196
Saúde e Bem-Estar	201
Projeto Político-Pedagógico	203
Funcionalidade	205
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	209
ANEXOS	215
ANEXO 1 - Roteiro para entrevistas nas escolas.....	215
ANEXO 2 - Entrevista com arquitetos: Paulo, Claudio, Luis e Marcos.....	217

INTRODUÇÃO

Na realidade, toda escola deveria ser adequada à criança, sob todos os aspectos, a começar pelos espaços, não só os horizontais, como os verticais. E também tirando partido nas peculiaridades infantis, de olhar, de ver, de pular, de fazer todas as artimanhas que uma criança faz. (DUARTE, Hélio, 2009, p.161)

O interesse pelo tema Arquitetura e Educação tem me acompanhado há algum tempo. Em minha dissertação de mestrado, defendida em 2000, já havia pesquisado sobre as edificações escolares, voltadas à pré-escola, desde a criação dos Parques Infantis, nos anos 1930, no Município de São Paulo, até a década de 1980, com enfoque nos aspectos históricos sobre edificações escolares e as propostas político-pedagógicas.

Naquele estudo, pude confirmar o quanto as propostas educacionais das gestões municipais estiveram expressas nos espaços escolares, notadamente a partir da década de 1970, quando os Parques Infantis (PIs) transformam-se em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e acabaram perdendo parte de sua área externa para a construção de um maior número de salas de aula, sendo esta mudança motivada, principalmente, por transformações nas propostas curriculares, que passaram a conceber a pré-escola como compensatória e como forma de prevenir as *desvantagens culturais*¹ e os altos índices de evasão e repetência nas séries iniciais do Ensino Fundamental e também para atender à pressão da crescente demanda social por essas vagas.

A proposta em ouvir aqueles que são os usuários e aqueles que projetam os espaços dessas escolas surgiu, em 2005, a partir do processo de elaboração do Plano de Metas da Escola Municipal de Educação Infantil, da qual eu sou diretora, que desencadeou, na escola, uma discussão sobre o espaço, que favoreceria o desenvolvimento deste plano.

¹ Objetivos que passam a orientar o aumento no número de salas de aula e redução da área externa das EMEIs: prevenção da evasão e retenção no primeiro grau, prevenção de distúrbios do desenvolvimento, preparação para a alfabetização, aquisição de hábitos, atitudes e conhecimentos necessários ao escolar, que constam do documento: A realidade do ensino de 1º grau: o Plano de Educação Infantil (PLANEDI) como interveniente para a melhoria de rendimento escola-comunidade, elaborado pela SME, em 1979.

Essa escola é um dos primeiros Parques Infantis, inaugurados quando Mário de Andrade esteve à frente do Departamento de Cultura, ao qual se vinculavam os PIs².

Dispõe de um espaço privilegiado, tanto em sua área externa, ampla e arborizada, com vários brinquedos e áreas livres, como na área interna, com salas amplas, paredes envidraçadas do teto ao chão, que permitem iluminação natural, ventilação e integração dos espaços internos e áreas externas da escola, inclusive permitindo a visualização do entorno da escola, devido aos seus muros feitos de pilaretes.

Em função disso, a escola foi escolhida para sediar um dos eventos comemorativos dos 70 anos das EMEIs, em 2005. A equipe escolar, juntamente com o Conselho de Escola, decidiu estampar em uma camiseta um desenho elaborado e escolhido pelas crianças, representando o lugar preferido por elas, na escola. Não nos surpreendeu que a maioria tivesse desenhado os parques da escola (são dois: ambos grandes, com árvores e muitos brinquedos).



Figura 1 Desenho escolhido pelos alunos da EMEI D. Pedro I
Fonte: Arquivo da EMEI D. Pedro I (desenho feito por uma criança de 6 anos)

² Revista do Arquivo Municipal vol. 29, 1936 – *O Departamento de Cultura*, p.262-266 – As Unidades deveriam ser instaladas, por força do Ato de Criação dos Parques Infantis (Ato 767, de 9 de janeiro de 1935) e outros que o sucederam (Ato 861, de 30 de Maio de 1935, que organizava o 2 Departamento de Cultura e de Recreação - Anexo III), preferivelmente em corredores operários, locais onde eram mais necessários, próximos a escolas e moradias coletivas.

A partir daí, fui intensificando leituras na área de arquitetura e educação e, em 2010, por ocasião dos eventos comemorativos dos 75 anos da Educação Infantil, o concurso das camisetas foi reeditado: *desenho sobre o lugar preferido na escola*. Novamente, o desenho escolhido retratava o parque com seus brinquedos.

No mesmo ano, busquei organizar as reflexões e leituras que vinha fazendo sobre a infraestrutura dos prédios, as transformações e qualidade dos projetos arquitetônicos, tendo como parâmetros as condições favoráveis para a aprendizagem, as experiências e as relações interpessoais. Com foco na usabilidade, funcionalidade dos prédios e identidades com a pedagogia, considerando aspectos como conforto ambiental, equipamentos e mobiliários adequados ao atendimento às crianças de 4 e 5 anos de idade, aos funcionários e comunidade usuária.

Iniciei uma pesquisa junto ao Setor de Memória do Ensino Municipal, voltada a orientações e legislações que normatizassem a estruturação dos prédios e as propostas curriculares, para a organização e uso dos espaços, mobiliários e equipamentos e a partir dessas reflexões, elaborei um projeto para apresentar ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC/SP, que comportava o tema de interesse de meus estudos, na linha de pesquisa: Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares.

Durante o curso de doutorado, conforme buscava bibliografia sobre espaços da educação infantil e com os subsídios dos encontros de orientação, meu foco deslocou-se para os usos, reformas e adaptações nesses espaços. E para a identificação dos agentes e processos decisórios sobre os projetos, usos, modificações e adaptações nos prédios e suas interfaces com o projeto político pedagógico das escolas, desenvolvido de acordo com as orientações curriculares nacionais e municipais.

Para investigar esses aspectos, foi necessário buscar nos projetos arquitetônicos dos espaços escolares e nos protagonistas das ações sobre esses espaços, as questões que desejava observar e analisar: a concepção de edificação escolar como local do desenvolvimento de práticas educativas voltadas à formação social humana, e que reflete aspectos que vão além da sua materialidade, envolvendo a interação de processos pedagógicos, arquitetônicos e sociais. Espaços escolares, aqui entendidos como fonte de aprendizagens e organizadores de experiências e relações, tendo implicações no currículo desenvolvido nessas instituições.

De acordo com Lima (1995, p. 80): “A arquitetura e organização espacial falam muito da escola – possui um discurso, uma eloquência”.

Segundo essa arquiteta e educadora, o foco do projeto arquitetônico deveria ser o usuário, uma vez que, em sua concepção, o espaço escolar deve ter um caráter educativo, possibilitando que o usuário se perceba como sujeito capaz de transformar os espaços escolares e de “*construir o novo*”. (LIMA, 1995)

Esta construção refere-se à expressão material e simbólica de um lugar onde se desenvolverá o processo educativo de crianças e jovens, concebido como mediador entre os conteúdos e práticas pedagógicas e os sujeitos. (LIMA, 1995).

Assim, este trabalho foi sendo estruturado, ao longo de diversas experiências durante o período de doutorado, com participação em cursos sobre o tema; participação e atuação na organização de congressos e encontros de pesquisadores; participação em congresso de arquitetos; visitas a EMEIs; pesquisa em documentos da Memória e Memorial do Ensino Municipal (Setores ligados à SME).

Contribuiu para a fundamentação do trabalho, a visita realizada, em 2012, ao CEINCE – Centro Internacional de la Cultura Escolar³, em Berlanga de Duero, Espanha, cujo diretor, Professor Agustín Escolano Benito indicou boa parte da bibliografia aqui estudada, possibilitando a ampliação da discussão de vários aspectos desenvolvidos nesta pesquisa. Também foi relevante o apoio da Diretoria de Orientação Técnica de SME, que, por meio de seu diretor, autorizou a realização, em 2014, da pesquisa nas EMEIs,.

Em relação à entrevista com os arquitetos, no segundo semestre de 2013, a pesquisa lhes foi apresentada pela Prof^a Dra. Maria Machado Malta Campos, minha orientadora e pela coordenação do Programa, com convite para contribuírem com este trabalho.

As discussões realizadas nos encontros de orientação e outras atividades e disciplinas desenvolvidas no Programa auxiliaram na organização dos textos e subsidiaram a pesquisa e a análise dos dados. Cada uma dessas atividades sugeriu critérios para apurar o foco do trabalho, no caminho da definição de seu objetivo e de algumas questões a serem investigadas, apresentadas a seguir:

- Como foram definidos os projetos de construção dos prédios das EMEIs pesquisadas, considerando-se as orientações curriculares e normatizações de SME e EDIF quanto à distribuição e organização interna e externa dos edifícios?

³ O CEINCE é uma iniciativa cultural promovida pela Asociación Schola Nostra, coletivo que agrupa diversos professores e pesquisadores das Universidades de Valladolid, Burgos e Salamanca e outros grupos e pessoas ligadas à renovação pedagógica na Espanha. E-mail: ceince@ceince.eu

- Quais setores da Administração Municipal se responsabilizam por reformas, ampliações e outras intervenções nos prédios?
- Qual a interlocução existente entre os setores responsáveis por projetos e reformas dos prédios escolares e os setores que se ocupam da orientação curricular e pedagógica destinada às EMEIs?
- Qual a percepção de um grupo de gestores, professores e funcionários de um conjunto de escolas com mais de trinta anos de funcionamento, sobre a autonomia das unidades, para a realização de intervenções nos espaços internos e externos?

Tendo como pano de fundo a literatura que aponta a importância do planejamento desses espaços educativos e as possibilidades que eles podem abrir para o trabalho pedagógico, este estudo parte dessas inquietações surgidas a partir de minha experiência profissional, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, sobre as carências percebidas na articulação de concepções e ações entre instâncias governamentais e as escolas, que podem se refletir no atendimento à comunidade e no trabalho pedagógico.

O que é possível, portanto, é atender às condições e necessidades, em cada etapa do desenvolvimento econômico e social, cultural e político da população e do país. E ao planejamento das instalações escolares cabe assegurar as condições físicas e ambientais que, qualitativa e quantitativamente, possam assegurar o atendimento pretendido (...) o planejamento será tanto mais adequado quanto maior for a identidade entre as necessidades da população e os objetivos propostos para o atendimento pelo sistema educacional. (LIMA, 1995, p.53).

O principal objetivo do trabalho é discutir o espaço das pré-escolas municipais (EMEIs) de São Paulo, buscando analisar seus projetos, usos, e transformações ao longo do tempo, levando em conta as propostas curriculares nacionais e municipais e os estudos e as análises das noções e conceitos espaciais de educadores, arquitetos/planejadores e gestores públicos. A pesquisa procurou adensar as reflexões na área da arquitetura escolar e educação, por meio do aprofundamento no conhecimento dos espaços físicos dessas instituições, tal como se apresentam e das concepções educacionais que os conformam.

As questões acima foram discutidas a partir das entrevistas com arquitetos que atuam ou atuaram em EDIF - Departamento de Edificações, atualmente vinculado à Secretaria de Infraestrutura Urbana e Obras, das entrevistas com gestores,

educadores e funcionários de EMElS, utilizando-se também de fotos dos espaços das escolas e plantas dos prédios, documentos oficiais e bibliografia voltados à arquitetura das unidades escolares, associadas às propostas curriculares e ao projeto político pedagógico das escolas.

Na organização desta tese, o capítulo 1 discute o percurso teórico adotado, destacando os seguintes tópicos: aspectos históricos da arquitetura escolar no Brasil e das pré-escolas paulistanas, componentes e qualidade dos espaços escolares, projetos padronizados e avaliação pós uso das edificações escolares.

No capítulo 2 são analisados os documentos contendo orientações curriculares nacionais, estaduais e municipais e orientadores de edificações voltadas à pré-escola, enfocando elementos referentes à articulação entre os programas de arquitetura e os projetos político-pedagógicos das escolas e as competências de setores governamentais e instituições escolares para a estruturação e intervenções nos espaços escolares voltados a crianças de 4 e 5 anos, buscando a qualidade dos espaços/ambientes da educação infantil, nos aspectos: físico, psicológico, intelectual e social.

As discussões envolvem ainda, as especificações de projetos arquitetônicos para a edificação, reformas e intervenções nas escolas, tendo em vista as necessidades dos diferentes ambientes e as concepções curriculares que afetam as disposições espaciais em relação às áreas externas, área das salas de atividades, área administrativa e pedagógica, uso das entradas e dos espaços de recepção e acolhimento de crianças e familiares e uso múltiplo de alguns espaços. Ao final do capítulo, aprofundam-se as reflexões sobre as intervenções nos espaços das escolas e seus desdobramentos para os processos pedagógicos ali desenvolvidos.

O capítulo 3 apresenta a trajetória da pesquisa, discutindo as etapas de sua organização, a estruturação de encaminhamentos relacionados ao levantamento bibliográfico, à consulta de documentos oficiais sobre o tema, aos subsídios resultantes dos encontros de orientação, à bibliografia sugerida pelo professor Agustín Escolano, no CEINCE – Espanha, aos procedimentos e critérios para a organização das entrevistas com arquitetos e com as equipes das escolas selecionadas.

As estratégias selecionadas buscaram responder às questões aqui apresentadas, que acompanharam o desenvolvimento deste trabalho e atender os objetivos de investigação sobre como são definidos os espaços das EMElS no município de São Paulo e como seu uso vem sendo transformado pelos órgãos

governamentais e pelas equipes escolares. Foram especificados os encaminhamentos para a coleta de dados e especificadas as bases teóricas que subsidiaram esta pesquisa.

No capítulo 4 encontra-se a análise da entrevista realizada com quatro arquitetos que atuaram em EDIF, com larga experiência e conhecimento sobre arquitetura escolar e projetos pedagógicos. O conteúdo deste capítulo, além de subsidiar as reflexões sobre arquitetura escolar, presentes em todas as etapas deste trabalho, também favoreceu as análises das entrevistas com as equipes das escolas.

No capítulo 5 são analisadas as entrevistas realizadas com as equipes de profissionais das EMElS selecionadas, sendo contemplados representantes dos segmentos: gestores, professores e funcionários. O propósito deste capítulo é discutir e analisar aspectos relevantes sobre os usos e transformações que ocorrem nos espaços escolares, pelas vozes daqueles que organizam seu trabalho, considerando a estruturação desses espaços e as intervenções neles realizadas, quer pela solicitação de adequações feitas à Secretaria Municipal de Educação-SME, quer pelas iniciativas da própria equipe escolar, com a finalidade de favorecer o desenvolvimento de seus projetos pedagógicos ou contemplar as modificações necessárias ao atendimento à população usuária e às equipes de profissionais, que se sofrem alterações, com o passar dos anos. Os projetos político-pedagógicos das escolas, documentos, fotos do arquivo de cada escola e plantas das escolas também se constituem importantes fontes de dados para este capítulo.



Figura 2 Foto - Área externa da EMEI Anísio Teixeira
Fonte: Arquivo da EMEI Anísio Teixeira, 2014.

Nas considerações finais, são analisados papéis e competências de educadores, comunidade, gestores municipais e arquitetos, nas decisões sobre as intervenções nos espaços escolares e os elementos que se revelaram como motivadores dessas intervenções: o atendimento ao projeto pedagógico da escola; a funcionalidade; a segurança, o bem-estar e saúde dos usuários. Estes elementos foram levantados a partir da análise e interlocução entre as entrevistas realizadas com os arquitetos e os profissionais das escolas, com o subsídio do referencial teórico que embasa este trabalho.

As discussões presentes nesta pesquisa poderão favorecer reflexões sobre a estruturação de novos projetos arquitetônicos e intervenções nas escolas de educação infantil, que priorizem a qualidade pedagógica do atendimento, o bem-estar e segurança dos usuários e o conforto e ludicidade necessários ao desenvolvimento saudável, em relação aos aspectos cognitivos, relacionais e físicos para as crianças e todos aqueles que convivem nesses espaços.



Figura 3 Desenho - área externa da EMEI Anísio Teixeira

Fonte: Acervo pessoal. (desenho feito por uma criança de 4 anos: área externa da EMEI Anísio Teixeira, 2014.)

Abrangemos assim o universo dos nossos desenhos vividos. Esses desenhos não precisam ser exatos. Basta que sejam tonalizados no mesmo modo do nosso espaço. Mas que livro teríamos de escrever para determinar todos esses problemas! O espaço convida à ação. E antes da ação, a imaginação trabalha. (BACHELARD, 1995, p.31)

CAPÍTULO 1- ARQUITETURA ESCOLAR: A DIMENSÃO ESPACIAL DA ATIVIDADE EDUCATIVA

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a Educação. Resulta disso, que a Educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo da atividade educativa (FRAGO, 1998, p.25)

Inquietações sobre o tema espaços escolares para crianças pequenas mobilizam, cada vez mais, educadores e arquitetos pela necessidade de se conferir novos sentidos para a construção desses espaços, exercitando o aprendizado mútuo, que possibilite recriar, não apenas os espaços materiais, mas os lugares, comprometidos com a melhoria da educação infantil.

As ideias e interpretações compiladas a seguir, sobre o significado do espaço na educação, ilustram a abordagem de espaço escolar utilizada neste trabalho. São concepções coerentes com propostas curriculares contemporâneas que valorizam o protagonismo infantil, a flexibilidade no uso do tempo e do espaço, a brincadeira, a expressão artística, as atividades ao ar livre.

A construção do espaço por aqueles que nele interagem, possibilita que ele seja transformado em lugar. O espaço se projeta ou se imagina, mas o lugar é construção coletiva. Construção que se vale do espaço como suporte.

O espaço está sempre disponível a converter-se em lugar. Como lugar, situado em espaço específico, a escola possui uma dimensão espacial, ao mesmo tempo em que o espaço escolar educa. Espaço e educação, que sempre se apresentam com implicações recíprocas. (FRAGO; ESCOLANO, p.61-65,1998).

O espaço, como linguagem, abarca códigos nem sempre explícitos, mas que são percebidos e interpretados pelos indivíduos desde pequenos. A noção de espaço escolar já se traduz na educação da pequena infância, como elemento constitutivo da formação das crianças, que instiga sua curiosidade, ações e gestos, competências construtivas e possibilidades comunicativas (Branzi, 2009). Esta noção também pode ser considerada um elemento mediador da comunicação educativa, havendo estreita relação entre planejamento pedagógico e estrutura do espaço ou do projeto arquitetônico da escola.

Assim, os edifícios devem adequar-se às propostas curriculares, o que significa que devem ter flexibilidade para atender a demandas pedagógicas cada vez mais complexas, com atividades diversificadas, combinando propostas de trabalho individual e em grupo, num clima de respeito e autonomia.

Para favorecer propostas pedagógicas que promovam autonomia, comunicação e respeito às características e necessidades dos alunos é preciso que os espaços também se integrem, numa organização que reserve áreas de privacidade e de convívio e que favoreça a autonomia e a relação entre crianças e adultos. (SUREDA E COLOM, 1989).

A qualidade de uma escola infantil está em grande parte relacionada às características funcionais e estéticas de seu espaço físico, que podem proporcionar diferentes experiências formativas e riqueza de informações e relações.

Um espaço flexível, capaz de permitir diferentes formas para seu uso e organização, pode se modificar, evoluir de acordo com o projeto pedagógico, o que permite que seja personalizado, com identidade construída por quem vive a escola diariamente. (BRANZI, 2009).

Na escola infantil⁴, (Gariboldi, in Bondioli e Nigito, 2011) a organização dos espaços, em suas características físicas, expressivas e simbólicas, possui uma dimensão comunicativa, uma linguagem e faz parte da tradição pedagógica da pré-escola.

O espaço vem sendo valorizado como recurso educativo e componente básico da qualidade educativa da pré-escola, por dois motivos:

- O desenvolvimento, nas últimas décadas, de pesquisas em instituições educativas para a primeira infância (0 a 6 anos), de um enfoque que dirige sua atenção às interações dinâmicas entre o sujeito e as propriedades do contexto em que se situa;
- A consolidação de um enfoque pedagógico, em especial na educação infantil, que confere importância educativa ao jogo e às atividades de exploração e estudo e valoriza a aprendizagem por meio da descoberta e da criação.

Os materiais e a estruturação do espaço em uma escola infantil podem influir diversamente em crianças que pertencem a culturas ou contextos culturais diferentes e seu respectivo ambiente psicológico pode ter repercussões também distintas em um mesmo ambiente físico, afetando sua percepção e possibilidades de uso.. Este

⁴ “Escola Infantil”: como GARIBOLDI denomina a pré-escola na Itália, in BONDIOLI e NIGITO: 2011.

espaço abrange uma realidade percebida nos aspectos relacionados ao *corporal, objetual e relacional*, que podem ser diferenciados, mas que se apresentam sempre interrelacionados. (Gariboldi, in BONDIOLI E NIGITO, 2011)

Os parques ou áreas de jogos devem ser o mais abertas e simples possível, de modo a encorajar as crianças a usar sua imaginação. Lugares que incluam elementos próprios da natureza, como água, plantas, árvores e recantos para esconder-se, em áreas livres que proporcionem liberdade e segurança e estimulem a imaginação em suas brincadeiras. A estrutura dos brinquedos e sua organização estimulam o sentido de aventura e criatividade nas crianças: escalar livremente, esconder-se, jogar por toda parte, permitir brincar com as sombras, interpretar as expectativas das crianças e o desenvolvimento de sua imaginação ilimitada e poderosa, que pode colocar-se em marcha, apenas com a organização de uma boa proposta espacial (MINGUET, 2011).

Os espaços internos podem favorecer experiências de contato com a paisagem externa, estímulos sensoriais em paredes, chão, ou seja, concepções pedagógicas associam-se a concepções arquitetônicas, para aguçar a percepção e promover conhecimento.



Figura 4 Parede de vidro filtra a luz natural no corredor

Fonte: Arquitectura de Guarderías Jardines de Infância y colégios. Monsa Ediciones, 2007.

A linguagem das formas e cores permite que a curiosidade seja acionada e que as crianças descubram, junto com outras crianças e adultos, as amplas possibilidades dos espaços e brinquedos, cuja estrutura pode favorecer que se encontrem e se ajudem nas brincadeiras. (MINGUET, 2011).

A concepção de edificação escolar utiliza como ferramenta a sistematização dos conceitos e estratégias do projeto arquitetônico, apoiadas nas vivências e usos dos espaços escolares, por toda comunidade educativa.

Para Kowaltowski (2011), nas relações entre espaços e seus usuários devem ser considerados os seguintes parâmetros: dimensionamento do terreno, padrões de habitabilidade do espaço físico edificado, racionalização dos processos de construção, respeitadas as condições e especificidades locais, funcionalidade e identidades com a pedagogia, em seus aspectos teóricos e práticos, a cultura, conforto ambiental, equipamentos, mobiliário e características construtivas: de implantação, instalações e infraestrutura.

A amplitude de aspectos que envolvem os projetos de edificações escolares deve abarcar uma abordagem multidisciplinar, que inclua o aluno, o professor, as teorias pedagógicas, o projeto de cada unidade escolar, equipes administrativas e de apoio das escolas e o próprio prédio, constituído como lugar, que deve ser construído e apropriado no cotidiano de seus usuários. (KOWALTOWSKI, 2011).

Para Escolano (2000), a organização espacial é ferramenta do ofício docente e contribui para a composição de modelos pedagógicos mais humanistas, configurando sistemas de preservação e proteção para a infância.

A organização do espaço físico escolar necessita da participação de todos os envolvidos no processo pedagógico do espaço construído, para articular-se aos objetivos educacionais. “O prédio escolar se confunde com o próprio serviço escolar e com o direito à educação”. (LIMA, 1995, p.35).



Figura 5. Figura 5 Creche de Lleida, Espanha

Fonte: Kindergartens education spaces. XV Studio. P. 24, 2011

Todas estas cuestiones pueden ser referidas al ámbito de la escuela como lugar, a su configuración arquitectónica y a la ordenación espacial de personas y objetos, de usos e funciones que tiene lugar en dicho ámbito. Pero también indican ya algunos de los aspectos que hacen de la escuela un espacio peculiar y relevante. En especial si se tiene en cuenta que en ella se permanece durante aquellos años en los que se forman las estructuras mentales básicas de los niños, adolescentes e jóvenes. Unas estructuras mentales conformadas por un espacio que, como todos, socializa e educa, pero que, a diferencia de otros, sitúa y ordena con esta finalidad específica a todo y a todos cuantos en el se hallan (FRAGO, 1993, p.19)⁵

⁵Tradução: Todas estas questões podem referir-se ao âmbito da escola como lugar, à sua configuração arquitetônica e ao arranjo espacial de pessoas e objetos, usos e funções que ocorrem neste âmbito. Mas também já indicam alguns dos aspectos que fazem da escola um espaço peculiar e relevante. Em especial se se tem em conta que nela permanecem, durante aqueles anos em que se formam as estruturas mentais básicas das crianças, adolescentes e jovens as estruturas mentais formadas por um espaço que, como todos, socializa e educa, mas que, ao contrário dos outros, situa e ordena com esta finalidade específica a tudo e todos os que estão nele se encontram. (Viñao Frago, 1993, p. 19) - In Revista Interuniversitaria: artigo: Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones, autor: Antonio Viñao Frago

O edifício escolar, deve ser analisado como resultante da expressão pedagógica, arquitetônica, cultural, social e política de uma sociedade. A arquitetura simboliza uma época histórica e revela programas de um período político, assumindo, assim, relevância para os estudos que envolvem a educação e a arquitetura, pois a configuração do espaço escolar, sua organização e usos, não podem se restringir a apenas uma dessas áreas.

A localização do edifício escolar e a disposição física ou organização das dependências ou espaços refletem as diferentes concepções sobre sua natureza, usos e funções e os elementos que a compõem atendem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p.45).

Uma vez construído, é necessária uma leitura pedagógica sobre esse espaço, que poderá influenciar na formação de valores, idéias, comportamentos de crianças e jovens.

Lima (1995) reafirma a importância pedagógica do planejamento, organização e cuidado com a qualidade dos espaços escolares desde as instituições de educação infantil, até a educação superior, referindo-se às condições e às interferências físicas do atendimento educacional, relacionadas aos estreitos limites do prédio e seu entorno.

La escuela, además de un centro donde se imparten conocimientos, es un lugar donde se aprende a pensar, a compartir y a convivir; de ahí la importancia de que los proyectos dedicados a estos centros cuenten con la mayor cantidad de recursos e innovaciones y con un espacio lo más adecuado posible (MINGUET, 2007, p. 7)

Para Sureda e Colom, (1989), é necessária a participação do pedagogo na elaboração do projeto das escolas, pois possuem maior conhecimento sobre as atividades a serem desenvolvidas em cada ambiente, podendo, por meio de seu conhecimento, opinar sobre o que favorece ou compromete a efetivação de uma arquitetura da comunicação.

Para a viabilização da arquitetura da comunicação, os autores destacam quatro pré-requisitos:

1. Identificação das atividades que compõem os processos de aprendizagem e que contemplem as interações com a comunidade e entorno da escola: bibliotecas, quadras escolares, áreas verdes e pátio escolar, que possam ser utilizados pela comunidade;

2. Determinar os tipos de espaços mais adequados às diversas atividades previstas nos projetos pedagógicos: áreas de trabalho abertas, de expressão plástica, locais para trabalhos individuais e em grupos, oficinas, entre outros.

3. Determinar critérios para a concepção desses espaços: condições ambientais, acústicas, entre outros.

4. Selecionar mobiliários e equipamentos.

Esta arquitetura da comunicação precisa traduzir-se nos espaços da escola, que não podem ser compostos por compartimentos estanques, fechados, que não prevejam os deslocamentos entre as áreas pedagógica, administrativa e de serviços, e a disposição e organização desses espaços favorecerá liberdade e autonomia também para a edificação dos projetos pedagógicos. (SUREDA E COLOM, 1989)

Determinado por condições históricas, geográficas e sociais, o espaço-escola é, como outros tipos de edificação, também criação cultural, que abriga concepções e orientações pedagógicas e políticas e seus usuários possuem discursos e saberes sobre esse espaço, no qual é possível a intersubjetividade, o diálogo e os fazeres compartilhados (ALVES, 1998, p.132).

Discursos, conhecimentos e ações sobre esse espaço interagem e estruturam uma interpretação pluralista de elementos que envolvem decisões, com intencionalidade para responder a estratégias ou demandas de construção da educação da cidadania. (ESCOLANO, 2007)

A arquitetura dos espaços escolares é determinante para promover transformações e a construção de identidades e sua organização pode contribuir para a formação de cidadãos criativos, questionadores de valores e visões de mundo, solidários, que sejam desafiados à “*atual suscita em relação ao convívio, à diferença, ao novo, ao desconhecido.*” (MACHADO, 2008, p.216).

Como agente na construção de identidades, deve também possibilitar locais para a calma, a reflexão, o silêncio, locais onde o grupo receberá instruções e poderá interagir e locais que favoreçam também os trabalhos individuais dos alunos.

A flexibilidade exigida pelos novos programas pedagógicos supõe um novo espaço escolar que atenda às necessidades de superação do modelo no qual o aluno praticamente não se locomove, com mobiliários com dimensões e formas que possibilitem o acesso e a autonomia de escolha dos alunos⁶.

⁶ (Architecture Scolaire et Pédagogie Nouvelle. Paris: La Documentation Française Illustrée, 1975, junho).

A escola passa a constituir-se, nesta perspectiva, como

(...) lugar de movimento, de vivências, pleno de operações, devidas a ações de sujeitos históricos, portanto local privilegiado de interações entre professores e alunos, que se estrutura a partir de sua apropriação, de suas possibilidades e limites, tornando-os agentes e suportes de inúmeras ações formativas. (ALVES, 1998, p.130)

Essas ações ficam impressas nas edificações escolares e se tornam registros empíricos da memória da educação, das crenças e construções coletivas, dos projetos e propostas curriculares ali gestadas e desenvolvidas.

A gestão dessas propostas nos espaços coletivos e individuais da escola pode então produzir ações de vigilância e controle, favorecidas ou não pelo mesmo espaço físico, que podem fragmentá-lo e subtrair significados à infância que o ocupa e, possivelmente, aos docentes, que são quem, em geral, os organizam ou, então, promover inovações, desvelando concepções de educação e de seu papel na construção da sociedade.

Kowaltowski (2011) considera que, quando se trata de espaços coletivos, como é o caso das edificações escolares, a humanização desses espaços não diz respeito apenas a padrões objetivos, como: edifícios com muita vegetação, harmonia de cores e ornamentação, variações de ordem espacial, manutenção e cuidados adequados, mas focalizam a construção de uma imagem do edifício, associada à cultura local e aos moradores do entorno, que devem envolver-se com projetos de arquitetura da nova escola ou de intervenções que se fazem necessárias com o passar do tempo, devido aos desgastes de uso e às modificações propostas pela educação.

Segundo a autora, em relação às edificações escolares, ainda persistem modelos que não atendem às demandas das novas propostas curriculares, sendo, muitas vezes necessários empenho e criatividade para superar os obstáculos presentes nos ambientes educacionais, provocados por questões advindas da arquitetura escolar, a qual, nem sempre fornece um suporte adequado para o desenvolvimento do currículo que se pretende para as escolas de educação Infantil e que necessita ser discutida, repensada, aperfeiçoada para acolher as orientações da legislação atual, no que se refere a parâmetros qualitativos e técnicos, voltados à implantação e adequações de uso. (KOWALTOWSKI, 2011).

No Brasil ainda é comum a centralização de decisões sobre os projetos para escolas públicas, o que resulta em erros que trarão problemas difíceis de serem

solucionados no decorrer de seu uso e que poderiam ser evitados, por meio de processos participativos de elaboração e controle do projeto.

A participação do usuário é considerada importante para que ele passe a atuar na solução dos problemas, estabelecendo um vínculo de proximidade com o espaço construído, agregando seus conhecimentos e experiências e as próprias emoções, *para humanizar o ambiente ocupado*. (KOWALTOWSKI, 2011, p.115).

Projetar o espaço de uma escola, que se traduza como um ambiente da infância supõe considerá-lo de forma ampla, para que atenda a demandas pela qualidade pedagógica, arquitetônica, social, cultural e política, utilizando novos parâmetros, que possibilitem projetar o novo, qualificar as relações, provocar e promover novas formas de ver, conceber e interpretar a realidade e representá-la com consciência crítica.

1.1 Breve histórico da arquitetura escolar no Brasil e na cidade de São Paulo.

Ao longo da História é possível ver, claramente, os reflexos da função pedagógica na organização do espaço escolar (ESPAÑA, MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL, 1960).

Segundo Lima (1995), as edificações escolares também devem considerar a heterogeneidade das escolas públicas, a finalidade e a população escolar a que se destinam, bem como as peculiaridades regionais e culturais.

As mesmas preocupações encontram-se descritas em material publicado pela FDE, em 1998, no qual a arquitetura escolar é considerada fundamental para o desenvolvimento das novas metodologias e técnicas pedagógicas, adequadas às atuais necessidades do ensino e características dos alunos.

Segundo a obra, os prédios devem compatibilizar seus desenhos e adequar suas dependências, sem perder de vista a qualidade construtiva, assim como a beleza e harmonia das linhas. Reconhece, também, o registro tradicional e histórico impresso na arquitetura escolar paulista.⁷

A organização dos espaços escolares em edificações planejadas com a participação de educadores, surge em meados do século XIX, em vários países europeus e nos Estados Unidos, com o manual *School Architecture*, escrito por Henry Barnard. (BUFFA; PINTO, 2002 apud KOWALTOWSKI, 2011).

⁷ Mário Covas, governador do Estado de São Paulo. *A nova escola*. – Abertura do documento elaborado pela FDE: *Arquitetura Escolar e Política Educacional: os programas na atual Administração do Estado*, 1998, p.10.

A seguir serão apresentados quatro períodos, com acontecimentos políticos, sociais e econômicos que influenciaram as edificações escolares no Brasil.

A divisão dos períodos apresentada a seguir, pauta-se na organização de Dóris Kowaltowski (2011) com base nos autores: Segawa; Corrêa, Mello e Neves; Artigas; Buffa e Pinto Dorea; Loureiro e Amorim e Raimann; Raimann.

1º Período: Final do século XIX até 1920

Destacando-se a Instrução Pública dentre as várias representações e práticas que objetivavam estabilizar e eternizar a República, como afirma Monarcha (apud Bencostta, 2005), os prédios escolares do novo regime eram imponentes, com pé-direito alto e andar térreo acima do nível da rua. Grandes escadarias destacam estes edifícios no entorno urbano.

A arquitetura acompanhava valores culturais da época, como, por exemplo, divisão entre as áreas femininas e masculinas. Atendia às preocupações higienistas da época.

Durante a Primeira República (1890-1920), a maioria dos edifícios localizava-se em espaços contíguos a praças, podendo observar-se impressa nos prédios a importância atribuída à educação, por meio do estilo e da imponência dos prédios, com detalhamento sofisticado, uma interação entre projeto arquitetônico e projeto pedagógico.

A pedagogia baseava-se em pressupostos *modernos*, enfatizava a importância de edificações bem ventiladas, com luz abundante, em local salubre, seguro, isolado, para favorecer a concentração dos alunos, com ambientes claros, áreas ajardinadas, com mobiliários adequados aos estudantes e às necessidades do ensino. (BENCOSTTA, 2005)

São sistematizadas, pela primeira vez, exigências em relação à salubridade das construções em 1884, em São Paulo, com determinações referentes às questões urbanas, como largura da rua, altura dos edifícios, obrigatoriedade de alinhamento do lote e obrigatoriedade de porão, para nivelamento do prédio, espessura mínima das paredes, ar e luz diretos para todos os cômodos.

Não havia regulamentação e especificações técnicas em relação às suas exigências, mas expressava as necessidades da época em relação aos cuidados com a manutenção da saúde dos alunos, assim como marcava a imponência da primeira era republicana.

2º Período: 1920 até 1950

Este é um período que se destaca neste trabalho, pois ocorreram marcantes movimentos sociais e manifestações culturais, como a *Semana de arte Moderna*, em 1922 e o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, documento assinado por um grupo de intelectuais que defendia a escola pública, laica e gratuita, que tiveram importante influência nos rumos da educação nacional e na arquitetura escolar.

Para Kowaltowski (2011) é no período da Segunda República que os edifícios deixam de ser compactos, extinguiu-se a divisão entre os sexos, as construções apresentam características mais flexíveis, como o pavimento térreo livre para atividade recreativa dos alunos. As edificações passaram a retratar o crescimento político, social e econômico que a educação passa a alcançar no país.

Fernando de Azevedo, redator do *Manifesto*, já apontava no final da década de 1920, que ainda havia número significativo de prédios alugados ou impróprios, aproximadamente 170 dos 260, no Rio de Janeiro, utilizados para fins escolares.⁸ (DUARTE, 2000).

A primeira Constituição, de 1934, obrigava os municípios a investirem 10% de sua arrecadação tributária em educação, para a construção e manutenção da escola pública. Neste contexto, com a definição do Código de Saboya, uma norma técnica, que reproduzia o Código de Posturas de 1886, ficou determinado o número máximo de *quarenta alunos por sala*, sendo que o dimensionamento da sala se vinculava ao tipo de carteira: *cada aluno dispunha de, no mínimo, um metro de superfície quando duplas e um metro e meio, quando individuais*.

O Código expressava ainda a preocupação com a iluminação, janelas que garantissem boa circulação de ar, para as salas e banheiros, na área interna aos prédios. Estas normas obedeciam a uma concepção tradicional de espaço escolar, de

⁸ Fernando de Azevedo, em entrevista ao jornal "A Pátria", 26/ 10/1927, quando Diretor Geral da Instrução Pública, no Rio de Janeiro (in Azevedo, 1932. P. 123). Foi também redator da introdução do "Manifesto dos pioneiros da educação nova (p. 7-30)" e autor da Reforma Fernando de Azevedo, de 1928, no Distrito Federal, R.J. Esta Reforma, como a caracterizou Lourenço Filho (também integrante do movimento pela Escola Nova e signatário do "Manifesto dos Pioneiros"), tornou-se o foco mais intenso de irradiação das novas idéias e técnicas pedagógicas, construindo novos prédios escolares para a escola primária, mobiliários e utensílios para estas escolas e para a Escola Normal, cursos de aperfeiçoamento para professores, introdução das novas descobertas das técnicas científicas. (in Azevedo, 1963. P. 655-656)

acordo com um modelo em que os alunos eram posicionados em filas de carteiras, para receber instruções de um professor, colocado à sua frente.

Os *novos princípios e novos fins da educação* expressos no *Manifesto* começaram a ser considerados na concepção dos projetos das escolas, de forma a permitir o estabelecimento de um programa de necessidades que contemplasse aspectos importantes dos projetos arquitetônicos das escolas, como: salas de aula amplas, claras e ventiladas, com 6mx8m e com pé direito de 3,60m, pintadas nas cores creme ou verde claro; dependências de trabalho, auditório, sala de educação física, jogos, canto, cinema educativo, sala de festas, de reunião, biblioteca, instalações para assistência médica, dentária e higiênica, vestiário, instalações sanitárias. (FDE,1998, apud KOWALTOWSKI, 2011).

O início da história das EMEIs: 1935 – Os Parques Infantis

Os primeiros Parques Infantis, inaugurados na década de 1930, adotaram projetos arquitetônicos inspirados na arquitetura colonial brasileira, que incentivavam a estadia das crianças ao ar livre, prevendo apenas uma pequena área construída que não contava com salas para as crianças.

Posteriormente, na vigência do Convênio Escolar, adota-se outro modelo de arquitetura, mais de acordo com um paradigma modernista, sendo que aos poucos os espaços cobertos vão ganhando novos usos. (NIEMEYER, 2002).

A Figura 6 mostra a planta do Parque Infantil de Santo Amaro, onde já se pode notar a presença dos chuveiros e vestiários para as crianças.

Essa nova arquitetura adotada para os Parques Infantis apresenta as seguintes características: formas simples e bem geométricas, integração de espaços internos e externos, boas condições de iluminação e ventilação e instalações em número e qualidade suficientes, para favorecer a prática de hábitos higiênicos e o trabalho educativo. Os prédios contavam ainda com grandes corredores para uma boa circulação. Na área externa, previa espaços destinados a piscina, ginástica e pátios de recreio, oferecendo ambiente “calmo, agradável e pitoresco” às crianças, aos jovens e a toda a população usuária (DUARTE, 2000).

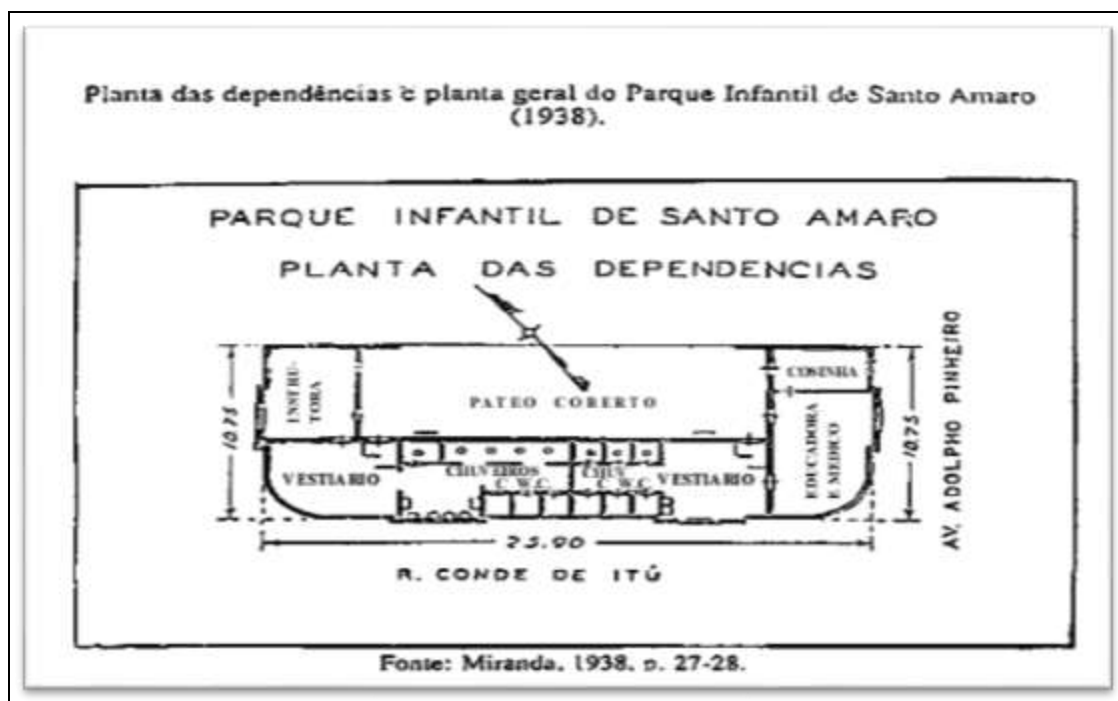


Figura 6 Planta das dependências e planta geral do P.I. Santo Amaro
Fonte: DUARTE, 2000.

Com o objetivo de educar, assistir e recrear, os P.I.s valorizavam as atividades pedagógicas realizadas ao ar livre: as *atividades de campo*. Os prédios dos primeiros P.I.s tinham, geralmente, duas salas apenas, pois as crianças permaneciam pouco tempo em atividades na área interna.

A prioridade era para os jogos, histórias, músicas e danças folclóricas. Eram planejadas atividades voltadas ao atendimento da criança, nos aspectos físico, moral e intelectual, com valorização de atividades em grupo e artísticas e de integração entre as escolas. Nos espaços destinados a áreas de transição⁹ eram realizadas palestras e reuniões com a comunidade, com as professoras e educadora sanitária. (REVISTA ESCOLA MUNICIPAL 1985, pp. 19-29).

⁹ Áreas de transição: áreas cobertas no espaço externo das unidades, locais de proteção e acesso, destinados ao convívio e atividades coletivas. (LIMA, 1995, p.100)

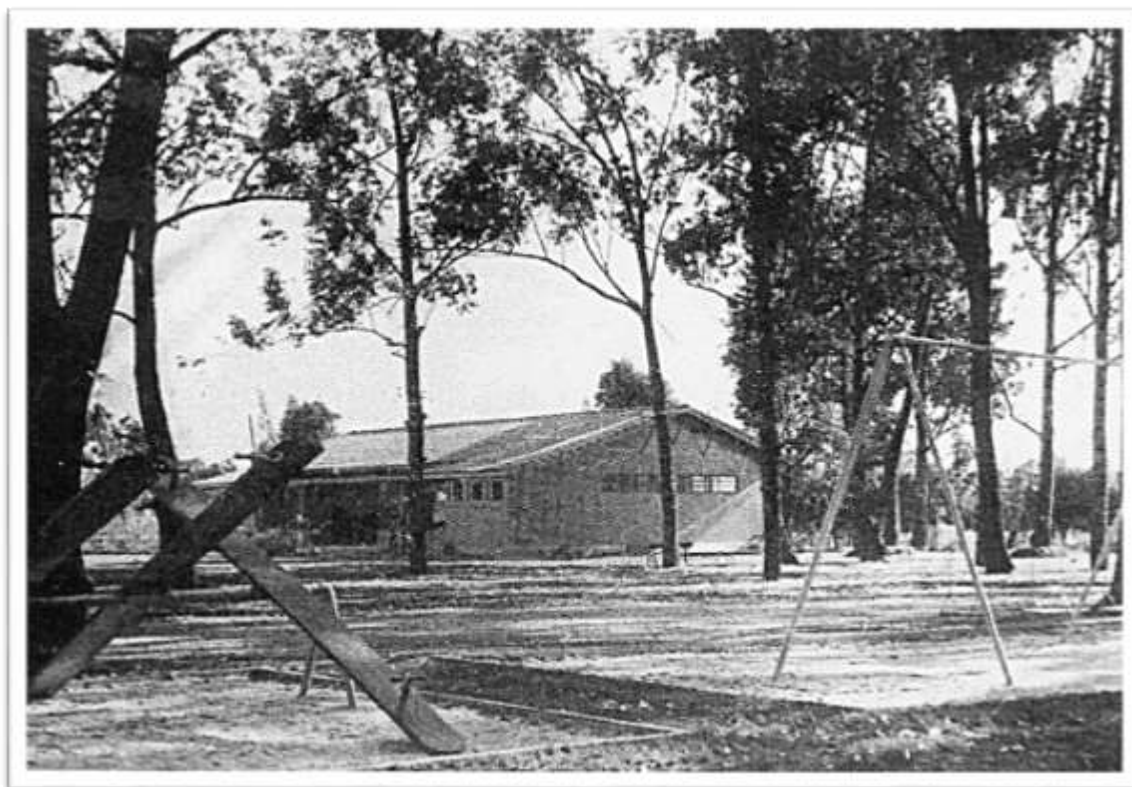


Figura 7 Aspecto da fachada de um Parque Infantil

Fonte: Documento: O que são os parques e recantos infantis de São Paulo. 1949 – MTD SME PMSP

Os mais perfeitos exemplares de arquitetura escolar, pondo nos seus termos exatos e procurando resolver a multiplicidade de problemas de natureza higiênica e pedagógica, que suscita a construção de prédios escolares”. (AZEVEDO, 1932, p. 134).

No período de 1920 a 1940, em que ocorre a consolidação da ocupação e expansão urbana, São Paulo assiste à duplicação de sua população, de 579.033 para 1.326.261 habitantes¹⁰.

Concorre para este significativo aumento populacional, entre outros fatores, a atração das populações rurais, devido aos benefícios das leis trabalhistas, que não alcançavam a população do campo. São Paulo tornou-se o mais importante polo industrial do país, na década de 1940, o que correspondia a novas demandas socioeconômicas, entre elas, a construção de novas escolas. (DUARTE, 2000)

Em 1949 foi criado o “Convênio Escolar”, celebrado entre o Estado e o Município de São Paulo. A equipe de arquitetura era coordenada por Hélio Duarte,

¹⁰ (IBGE, Censos Demográficos. Disponível em: <http://smdu.prefeitura.sp.gov.br/historico_demografico/tabelas/pop_brasil.php. > Acesso em 11 de maio de 2015).

com auxílio de Anísio Teixeira e propôs um sistema em que a educação da sala de aula fosse complementada por atividades de educação física, sociais, industriais, com a concepção de um espaço completo de formação para os alunos. (KOWALTOWSKI, 2011).

Com as contribuições de Anísio Teixeira, a arquitetura escolar austera e imponente cede lugar a uma escola alegre, horizontal, em meio a jardins. As escolas são abertas, simples, bem planejadas, voltadas à educação do olhar¹¹, pela proposta de grandes aberturas envidraçadas, que permitem a integração do espaço interno e externo. A maioria dos edifícios apresentava arquitetura moderna, com formas geométricas simples, com estruturas de cimento armado e pátios internos.

Em editorial da Revista paulista de arquitetura “Habitat” nº 3, página 29, em 1951, dedicada às escolas, foi publicado o seguinte texto, que revela o sentimento dos arquitetos que se envolveram com o “Convênio Escolar”:

(...) eis que de repente encontramos uma mina, pouco vistosa, mas ótima, para boas realizações e bons desenhos: O centro de estudos para construções de edifícios escolares, construções estas que constituem o primeiro e o mais vasto problema do campo construtivo de São Paulo. Visitamos este centro e queremos salientar que o trabalho é executado com inteligência e entusiasmo (...). É de se esperar que a generosidade das ideias pedagógicas e a funcionalidade da arquitetura possam enfim se unir. (DUARTE, 2009, p. 51-52).

Os prédios dos P.I.s eram térreos, com portões para entrada e saída dos alunos e portão para entrada de mantimentos e contavam com uma grande área externa, com muitas árvores e jardins, parque de jogos, piscinas, vestiário, brinquedos de parque, auditório, *tanques de vadear* (tanques de areia), refeitório, salas de atividades, gabinete médico e dentário.

Os espaços eram amplos, para atender, não apenas às crianças em idade pré-escolar, como as que frequentavam o ensino fundamental em contra turno e toda a população que necessitasse de tratamento dentário ou quisesse usufruir das piscinas e para tanto, eram examinadas pelos médicos de plantão. (DUARTE, 2000).

¹¹ Foi utilizado o termo: *educação do olhar*, com o mesmo sentido de *educação visiva*, presente em uma citação do editorial da Revista Habitat nº3, 1951, referindo-se à educação voltada à estética, ao encantamento.

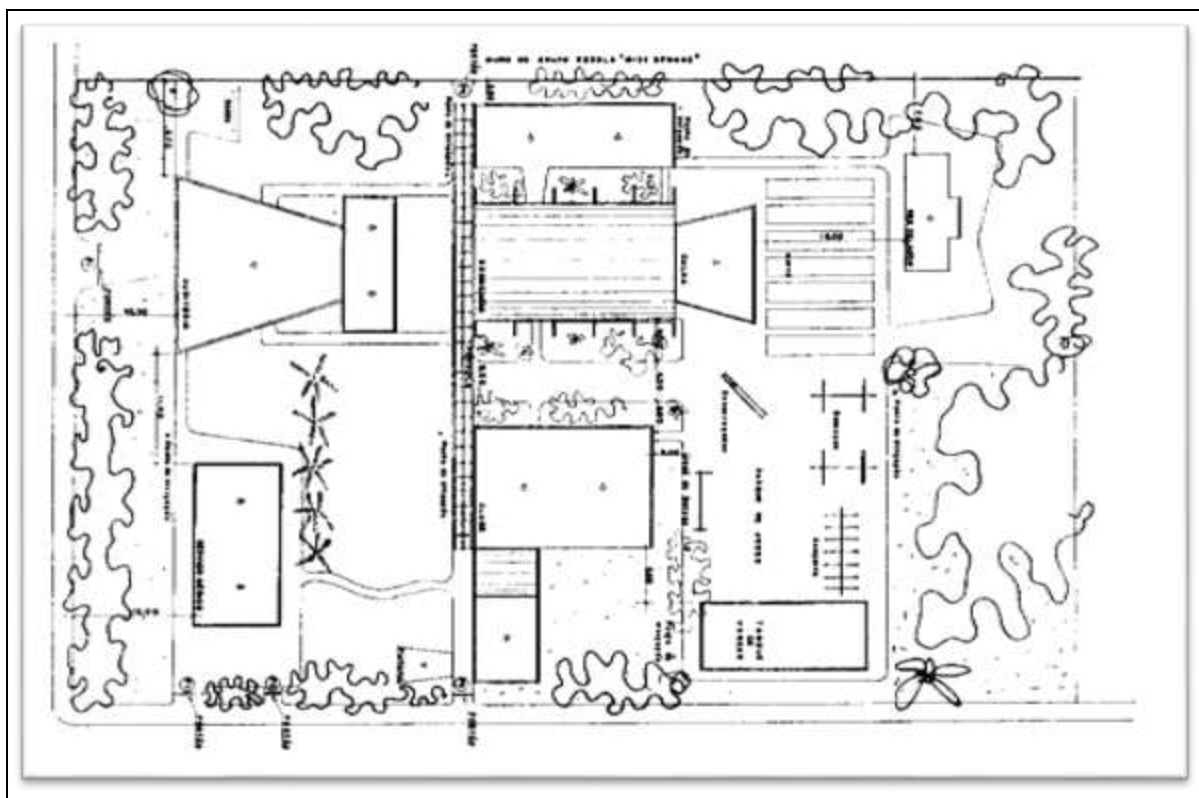


Figura 8 Planta de Parque Infantil.

Fonte: Revista Habitat, 1951.

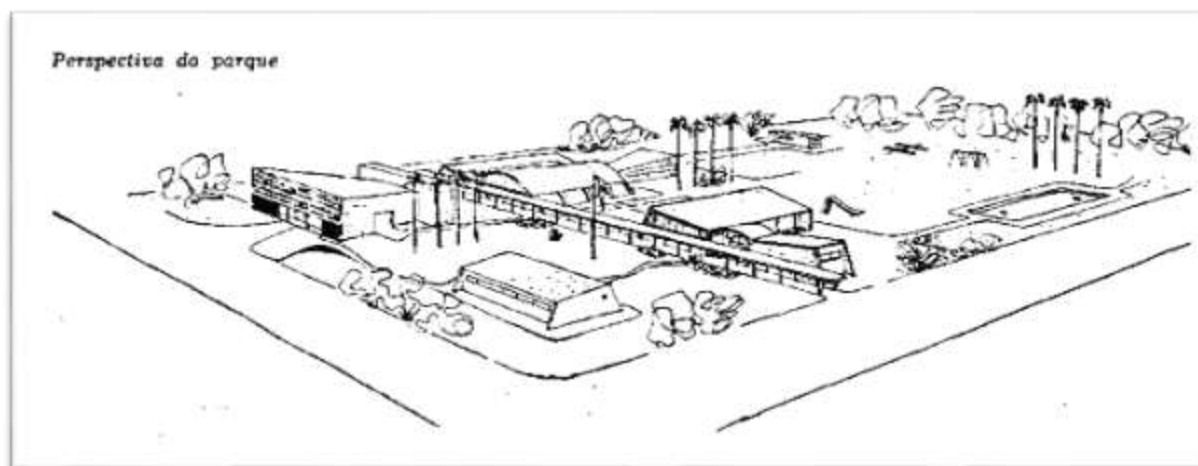


Figura 9 Perspectiva de um Parque Infantil.

Fonte: Revista Habitat, 1951.

A necessidade de construção de maior número de escolas em pouco tempo e com pouca verba devido à acentuada industrialização, mais fortemente demarcada nos anos 1950, prejudicou a qualidade das construções, em relação ao detalhamento e especificações de materiais de acabamento. (ORNSTEIN; BORELLI, apud KOWALTOWSKI, 1995).

Esta foi a época em que foi criada a rede municipal de ensino fundamental de São Paulo, no ano de 1956, sendo rompido o Convênio Escolar entre o estado e o município. Nesta década, ocorre o maior número de construções para o atendimento de crianças de 3 a 6 anos, crescimento superado apenas na década de 1980. É a época em que são criados os Recantos e Recreios, que atendiam crianças de 3 a 6 anos, com o objetivo de proporcionar recreação organizada e saudável às crianças que moravam em habitações coletivas ou precárias.

Com área bem menor do que a dos Parques Infantís, as edificações foram feitas com materiais de baixa qualidade e sem os equipamentos de que dispunham os P.I.s, ou seja, não possuíam piscinas, nem ambulatório médico ou gabinete dentário ou teatro, contando apenas com um galpão (refeitório), sala de atividades e área externa com parque também menor do que os parques dos P.I.s.¹²

A partir deste período, passou a ser priorizada a construção de escolas de ensino fundamental, especialmente em São Paulo, uma vez que esse nível de ensino se apresentava como obrigatório por força da Constituição e necessário como qualificação mínima para o exercício de todas as profissões. Esta expansão acarretou mudanças na concepção arquitetônica, que passou a fazer uso de novas técnicas construtivas, como os elementos pré-fabricados, o que se observou, principalmente nos prédios destinados ao ensino fundamental, em São Paulo, a partir do próximo período. (KOWALTOWSKI, 2011).

3º Período: 1960 até a década de 1990

A exigência da situação vivida no Brasil, no final da década de 1950 e início da década de 1960, consolida a arquitetura moderna, por meio de um processo construtivo de estrutura de concreto independente, com pátios abertos para recreação no pavimento térreo e, o fechamento dos espaços nos demais pavimentos com alvenaria de tijolos. (KOWALTOWSKI, 2011).

Observam-se, nos anos 1950, poucas construções de P.I.s e até mesmo o fechamento de alguns, e o investimento da SME concentra-se em construções de escolas municipais de ensino fundamental.

¹² Revista Escola Municipal, 1985 nº 13, pp 15-16.

Na década de 1970 ocorre um grande salto em relação ao número de Unidades criadas. Nessa década, as escolas construídas já eram mais simples, não havendo mais dependências médicas ou odontológicas, nem construção de piscinas e teatros. Os Parques Infantis acabam por ser rebatizados como Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, em 1975, restringindo-se a faixa etária atendida e o horário de permanência das crianças. (NIEMEYER, 2002).

Durante o período destacado o grande diferencial em relação às propostas anteriores, é que as propostas para a pré-escola, voltadas à diminuição do fracasso escolar nas primeiras séries, passam a considerar, não apenas o atendimento às necessidades e interesses de sua infância, mas passam a considerar a criança como um aluno ou escolar, em fase de preparação.

“A pré-escola é considerada *fundamental* para a redução do fracasso escolar, para reduzir os altos índices de repetência e evasão nos primeiros anos do ensino fundamental”. (DUARTE, 2000, p. 118-127)

O conteúdo pedagógico das propostas implementadas na Rede de EMEIs, no período de 1970 até o início dos anos 1980, traduziu-se em modificações verificadas nos edifícios escolares, em sua área interna e externa.

As novas prioridades acarretaram exigências funcionais de novas dependências no interior dos prédios, redução da área externa, com conseqüente modificação na arquitetura das EMEIs, para atender a uma educação infantil mais voltada ao modelo escolar, desenvolvido nas escolas de ensino fundamental. (DUARTE, 2000)

A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, atribuiu ao Estado a responsabilidade pelo Ensino Fundamental. O atendimento à demanda escolar era um dos principais problemas que o ensino fundamental enfrentava em vários Estados.

Em São Paulo, o sistema de construções foi simplificado, com paredes de alvenaria de blocos aparentes de concreto, o teto feito de laje pré-moldada, com cobertura de telhas de fibrocimento.

O empobrecimento da qualidade dos materiais utilizados é conseqüência de uma política governamental, que visava a diminuição de prazos e custos de construção. (Xavier; Lemos; Corona, 1983 apud KOWALTOWSKI, 2011).

Em 1976 foi criada a Companhia de Construções de São Paulo (CONESP), para agilizar a implementação das edificações, mediante concorrências públicas. Ao invés de adotarem projetos-padrão, os arquitetos responsáveis pela CONESP

optaram pelo caminho do processo de projeto. Os programas arquitetônicos definiram especificações que descreviam o ambiente escolar, caracterizando os usuários por faixa etária, os currículos a serem adotados e os objetivos e conceitos do prédio escolar, a possibilidade de ampliações e reformas, flexibilidade para diversificação de usos. As especificações incluíam também o conforto ambiental, ainda não padronizado pela FDE. (FDE, 1997 apud KOWALTOWSKI, 2011).

No início da década de 1980, época em que, segundo o documento elaborado pela SMESP: “Levantamento da Situação e Proposta de Trabalho”, de 1983, era enfatizada a necessidade da racionalização dos custos com construções escolares das EMEIs. Segundo o documento, os custos da construção de EMEIs não diminuíram em relação a épocas anteriores, mas a qualidade das edificações e dos materiais utilizados é considerada inferior, como é possível constatar no parágrafo abaixo:

As construções mais recentes, cuja filosofia básica parecia estar vinculada ao barateamento dos custos das obras, mostraram-se, na prática, insatisfatórias, dada a má qualidade do material empregado, dos serviços executados, pela inadequada escolha dos terrenos usados e até porque os custos mantiveram-se elevados. (SME/1983 p. 36.)

No início dos anos 1980 a estrutura física dos prédios das EMEIs, segundo o Documento: Treinamento para Professores de Primeiras Séries do Primeiro Grau e de Educação Infantil - Metodologia Específica da Educação Infantil (Duarte, 2000) configura uma escola térrea, pois as Relações Principais dos Ambientes supõem que estejam todos no mesmo pavimento. Já nesta época as escolas eram construídas com quatro salas de aula (os P.I.s dispunham de duas ou três salas de aula, mais um refeitório), que deveriam comportar de 40 a 50 crianças, ocupando uma área de 46,58m².

Para a área externa era preservado o espaço amplo para atividades recreativas e esportivas, com brinquedos de parque, como balanço (pneu), escorregador, barras, elementos de equilíbrio, gaiola, tanques de areia, gira-gira, escada horizontal.

A diversidade arquitetônica das EMEIs, segundo a Revista Escola Municipal de 1981¹³, acumulada em seus 45 anos de existência, ocorreu devido a projetos desenvolvidos para atender, não apenas às peculiaridades das atividades deste tipo de Unidade Educacional, como também, às dificuldades orçamentárias do município

¹³ Revista Escola Municipal, 1981, nº10, p. 17.

nas diferentes épocas, que propiciaram desde prédios dotados de recursos como teatros, piscinas, amplos jardins e campos de jogos, até edificações muito simples, galpões de madeira, criados para atender à pressão da demanda.

A figura abaixo apresenta modelos de edificação em dois pavimentos e edificação térrea de EMEIs.

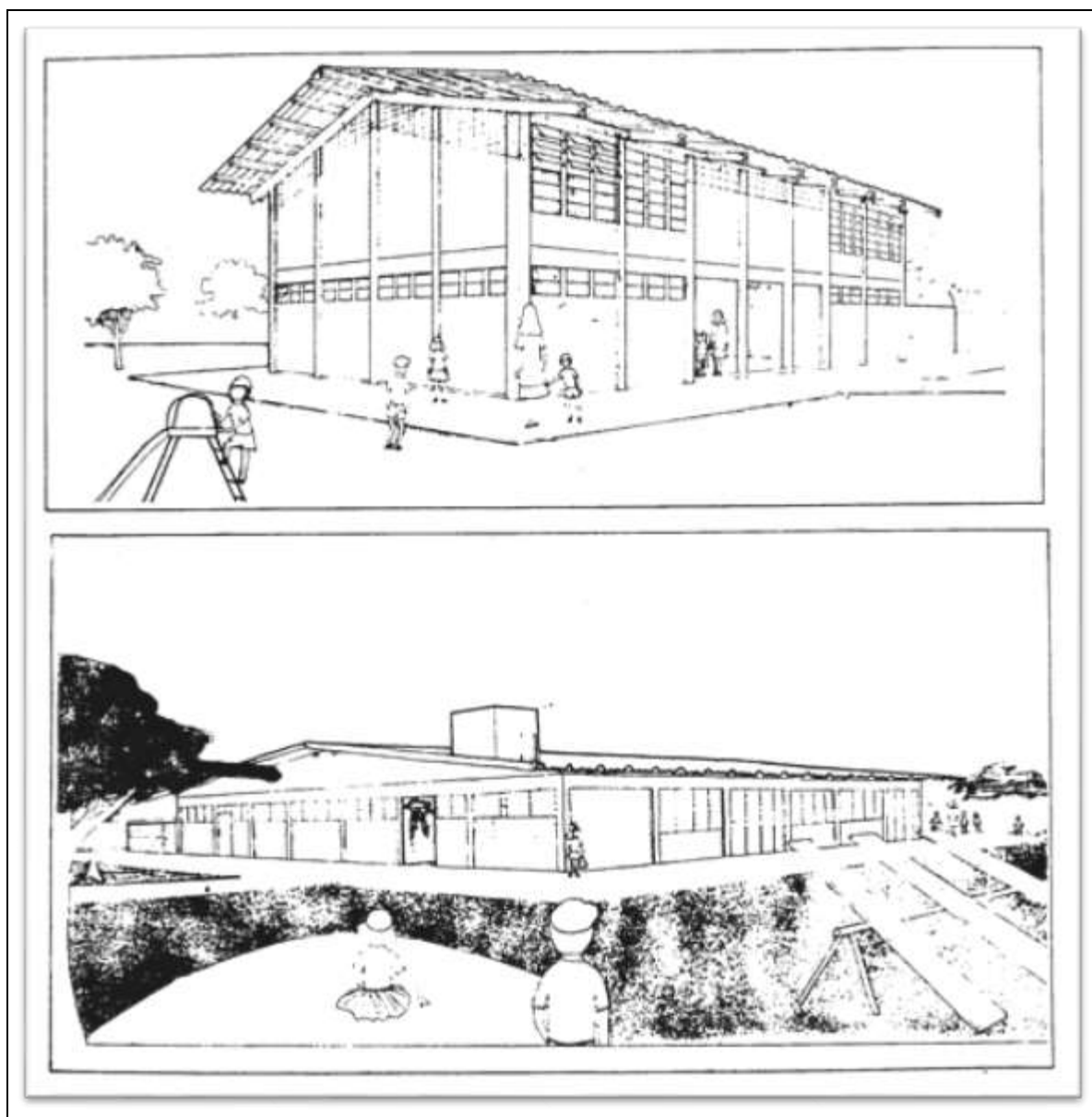


Figura 10 EMEI Padrão de 1981 e Parque Infantil de 1978.
Fonte: Revista do Ensino Municipal/SME/PMSP, nº 50, 1985.I

Para atender com maior rapidez à crescente demanda, buscando soluções econômicas, surgem os prédios de dois pavimentos, com quatro salas de aula¹⁴, como demonstram os modelos acima, que apresentam um prédio de uma EMEI Padrão de 1981 e outro de um P.I., em 1978.

Além da alternativa de construções com dois pavimentos, a necessidade de adequação dos prédios à clientela numerosa e às atividades *sistemáticas* desenvolvidas nas EMEIs a partir da década de 1970, demandaram por parte da Secretaria adaptações, reformas e ampliações nos prédios¹⁵.

Até o final da década de 1990 as EMEIs seguem com a mesma estrutura que adquiriram a partir de 1981: prédios de dois pavimentos, com maior número de salas de aula, geralmente 5 ou 6 salas e menor área externa. Apesar de contar com mais um profissional na gestão: o Coordenador Pedagógico – cargo criado em 1985, não houve construção de sala para o Coordenador Pedagógico, ainda nesta época.

A legislação vigente, na cidade de São Paulo, até o final de 1999 considerava que cada criança deveria dispor de 1,50m² de área na sala, o que apontaria para uma sala maior do que o tamanho padrão, utilizado em 1980, pois para 40 alunos, a sala deveria ser construída com 60m². (DUARTE, 2000)

Em relação ao Estado de São Paulo, as especificações feitas pela CONESP sobre as edificações de escolas de ensino fundamental e médio, nos aspectos de conforto ambiental, insolação e ventilação e outros já descritos anteriormente, foram posteriormente padronizadas pela FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação), na Resolução SS-493 de 8/9/1994: Norma Técnica que dispõe sobre a elaboração de projetos de educação de 1º e 2º graus no Estado de São Paulo. (KOWALTOWSKI, 2011)

4º Período: 1990 até a década de 2010

No Brasil as edificações escolares, na maioria dos Estados, não têm apresentado arquitetura padronizada nos últimos trinta anos. Em São Paulo, nas escolas de ensino fundamental, predominam edificações de três pavimentos. Em algumas escolas há interferência no desempenho acústico. A qualidade construtiva e dos materiais empregados nas quadras de esportes, nem sempre é alcançada nos

¹⁴ Os Parques Infantis, anteriores a 1975, contavam com 2 ou 3 salas de aula.

¹⁵ DOC. 16/1983, p.35

contratos de obras públicas. A crítica dos projetistas refere-se ao fato de que obras licitadas atendem ao menor preço, que nem sempre correspondem ao nível esperado de qualidade para as escolas. (KOWALTOWSKI, 2011)

Os projetos já incorporaram laboratórios de informática, quadra de esportes, que, próximas a outros ambientes de vivência, como cozinha, refeitório, sanitários, que favorecem atividades coletivas como jogos, reuniões festas, conferiram novo valor ao espaço escolar.

No início dos anos 2000, na gestão da prefeita Marta Suplicy, foram criados os CEUS – Centros Educacionais Unificados, localizados nas regiões periféricas da cidade de São Paulo.

A concepção inicial do CEU pressupõe a oferta de educação integral às crianças e aos jovens, com programas pedagógicos abrangentes. O conceito pedagógico tem como referência o modelo escolar idealizado por Anísio Teixeira, com espaços e situações de aprendizagem que promovam a integração das experiências culturais da população, favorecendo sua organização e articulação no que se refere aos projetos sociais e às ações de interesse local.



Figura 11 Equipamentos dos CEUs.
Fonte: Caderno CEU. MTD/SME, 2003

Os CEUs atendem a todos os níveis de ensino, da creche até o ensino profissionalizante. O projeto de arquitetura foi desenvolvido pelo arquiteto Alexandre Delijaicov e equipe de EDIF/SSO, aproveitando e desenvolvendo o conceito de “praça de equipamentos”. (Caderno CEU, MTD/SME, 2003).

Em relação às EMEIs de São Paulo, há atualmente, escolas com até 10 salas de aula, mas apenas recentemente os projetos têm incluído uma sala para a coordenação pedagógica.

Não há, contudo, um registro documental desta exigência ou recomendação para a construção de mais este ou outro espaço que possa vir a ser construído como um refeitório para os professores que permanecem mais tempo na escola ou um vestiário para os funcionários operacionais.

Nem mesmo se encontra discussão sobre os espaços das EMEIs registradas em documentos de SME, com uma avaliação detalhada, desde a década de 1980. Também não foi encontrada uma documentação com recomendações atualizadas para os espaços das EMEIs, em EDIF.

Estas informações nos reportam à necessidade de ambas a Secretarias: SME e SIURB/EDIF, discutirem e normatizarem as novas demandas em relação aos espaços, mobiliários e equipamentos das escolas e buscarem atender as adaptações e reformas necessárias ao desenvolvimento dos projetos político-pedagógicos das escolas.

1.2. O espaço de uma escola de educação infantil

O cuidado com o projeto de organização dos espaços, presente na tradição pedagógica da escola infantil, considera que o espaço, em suas características físicas, expressivas e simbólicas, possui uma dimensão comunicativa, uma linguagem, que influencia e regula o comportamento dos indivíduos, em especial, daqueles em processo de desenvolvimento.

A intenção pedagógica desta dimensão comunicativa e a consideração do espaço como recurso educativo e como elemento básico da qualidade educativa na educação infantil baseia-se, principalmente, em dois aspectos:

- O desenvolvimento, nas últimas décadas, de pesquisas sobre instituições educativas para a primeira infância, com *enfoque ecológico* direcionadas às interações dinâmicas entre os sujeitos e as propriedades do contexto no qual se situam.

- Um *enfoque pedagógico*, em particular na escola infantil, que tem valorizado o jogo e as atividades de exploração e estudo, que valoriza a aprendizagem pela descoberta, os processos de auto-organização das crianças e a gestão ambiental exercida pelos professores.

O enfoque ecológico na pesquisa em educação e no âmbito do desenvolvimento humano encontra na obra de Urie Bronfenbrenner uma de suas principais referências. Refere-se à noção de que o comportamento humano é influenciado tanto pelas características individuais como do ambiente. Nesta perspectiva a influência do ambiente é decisiva, não apenas por suas características objetivas, mas pelo que ele representa. (BONDIOLI E NIGITO, 2011).

Segundo esta concepção, a organização do espaço educativo deve considerar que a estrutura e a disposição do espaço físico relacionam-se, de maneira sistêmica, com variáveis externas ao contexto escolar e com outros fatores subjetivos e objetivos do ambiente: as formas de organização das atividades, as ideias e expectativas dos professores, a distribuição dos tempos pela jornada, à estrutura física do edifício escolar.

Quanto ao enfoque pedagógico, a organização do espaço deve ser analisada, evidenciando as relações entre sua dimensão física - condicionantes da estrutura do prédio, mobiliário, materiais, delimitação e distribuição das áreas, ambiente e decoração - e sua dimensão funcional - modalidades de acesso, controle e participação, multiplicidade de usos, planejamento e desenvolvimento de atividades. (BONDIOLI E NIGITO, 2011).

Em ambos os enfoques, as autoras enfatizam o projeto pedagógico centralizado na criança na faixa etária pré-escolar, fase em que evidenciam as seguintes características:

- Ela consegue prazer na satisfação da necessidade em sentir-se coparticipante e coprotagonista de laços afetivos com adultos e crianças;
- É considerado sujeito ativo e participante, com recursos para desenvolver processos comunicativos e interativos com o mundo que a cerca;

- Tem necessidade de se auto perceber e de ser percebida em sua integralidade;
- Espera obter, das experiências vivenciadas na escola infantil, o interesse, o gosto e o prazer de brincar, falar, fazer, pensar, aprender e projetar em conjunto;
- Tem curiosidade, estima ampliar seu repertório linguístico, sua inteligência e socialização;
- Gosta de expressar-se e ter consideradas com o mesmo valor, todas as formas de expressão, como a palavra, ações, imagens, pensamentos.

Para essa rica identidade da infância contribuem espaços emancipatórios, que venham a constituir-se.

Fontes de proteção, segurança e desenvolvimento de suas potencialidades humanas, especialmente os processos evolutivos de aprendizagem e os processos socializantes da infância, com adultos e coetâneos. (BONDIOLI E NIGITO, 2011, p.102)

1.3. Os materiais, estruturação e os usos dos espaços

Em uma escola de educação infantil os materiais, a estruturação e o uso dos espaços são elementos que podem influir de formas diferentes em crianças de contextos sociais e culturais diversos, assim como seu ambiente psicológico pode ter repercussões distintas num mesmo ambiente físico.

O ambiente da educação infantil é a constituição do espaço físico com todas as suas características espaciais de cor, volume, texturas e linhas, mediadas pelas interações humanas que criam relações e ações, incluindo questões e diretrizes político-sociais. O espaço e suas interações incluem o que se entende por ambiente educativo. (FREYBERGER, 2005¹⁶)

Para Bondioli e Nigito (2011) espaço físico e contexto estão sempre relacionados, quando se trata de ambiente educativo ou espaço educativo. O termo espaço físico refere-se, mais especificamente, aos locais nos quais as atividades irão se desenvolver, caracterizados por objetos e materiais pedagógicos, pelos mobiliários e equipamentos. O termo contexto refere-se tanto ao espaço físico, quanto às relações que nele se estabelecem: os afetos, as relações entre meninos e meninas, entre meninos e meninas e os adultos, entre as crianças e a sociedade.

¹⁶ FREYBERGER, Adriana. A **construção do ambiente educativo: uma pesquisa-ação em um CEI**. In: VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2005, Águas de Lindóia-SP. Anais... São Paulo: UNESP, p.6-16.

O contexto pode ser entendido como um todo inseparável de objetos, sons, cores e pessoas que convivem e se relacionam em um determinado espaço físico.

De acordo com Bassedas (1999) e Zabalza (1998), foram organizados os itens abaixo, que se referem às necessidades do espaço ou ambiente físico, para ser apropriado pelas crianças e compartilhado entre crianças e adultos.

Kowaltowski (2011), inclui a questão da acessibilidade em relação às condições do espaço e materiais, como garantia de igualdade de condições para todas as pessoas, quaisquer que sejam suas condições individuais, nos aspectos descritos abaixo:

- Flexibilidade em sua organização e utilização, o que significa que deva possibilitar um amplo alcance de preferências e interesses individuais e dos grupos de crianças;
- Uso intuitivo/ divisão clara do espaço, de fácil entendimento para favorecer a locomoção das crianças e adultos pelo espaço da escola com autonomia, independentemente de sua experiência, conhecimento, linguagem ou possibilidade de memorização.
- Disponibilidade de materiais organizados de modo perceptível e acessível às crianças, para que elas possam utilizá-los e colocá-los de volta em seu lugar, também de maneira autônoma.
- Materiais variados, em diferentes espaços da escola, que permitam a ação independente da criança com o mundo físico e social, que possibilitem a construção de diferentes conhecimentos e a consciência das diferenças, a consciência do outro e de si mesma.
- Espaços e materiais que favoreçam a organização e reorganização segura, por parte das crianças (mobiliários com rodízios, por exemplo), assim como o trabalho em grupo, pois a autonomia também é construída na relação com o outro.
- Tamanho e espaço para acessibilidade e uso, apropriados para o acesso, à manipulação e utilização, independentemente do tamanho do corpo, postura ou mobilidade da criança ou adulto.

A organização dos espaços em áreas, com seus respectivos materiais, que estão visíveis e acessíveis, segundo Zabalza (1998), é uma forma muito poderosa de transmitir mensagens implícitas. Trata-se de propiciar um funcionamento cotidiano na escola que permita que a criança experimente e comunique.

Um espaço organizado, de acordo com os critérios destacados acima, promoverá a comunicação entre todos, facilitando as propostas de professores e crianças, seja para o desenvolvimento do seu projeto, seja para integrar outros projetos na escola, mas, principalmente possibilitará a apropriação desses ambientes, por todos aqueles que compõem a comunidade educativa e que devem sentir-se participantes da construção desses espaços e materiais.

1.4. As áreas que podem compor uma escola de educação infantil

Em 2006 o MEC publicou um conjunto de quatro volumes contendo dois dedicados aos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” e um volume acompanhado de um encarte com os “Parâmetros Básicos da Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil”.

O segundo documento e seu encarte apresentam uma série de recomendações para a disposição dos espaços de equipamentos que recebem crianças de zero a seis anos, incluindo tanto sugestões para aspectos construtivos, como para o mobiliário e arranjo dos ambientes.

Os parâmetros incluem recomendações para as secretarias de educação e explica os fundamentos pedagógicos que sustentam as orientações adotadas.

Muitas das posições defendidas coincidem com aquelas encontradas em outros autores, como, por exemplo, a necessidade das decisões sobre construções, reformas, escolha e compra de equipamentos serem tomadas de forma participativa, a partir do diálogo entre os diversos setores envolvidos. Conforme sugere o documento, o processo participativo.

Demanda a formação de uma equipe interdisciplinar, que envolva professores, arquitetos, engenheiros, profissionais de educação e saúde, administradores e representantes da comunidade, permitindo que os diferentes saberes e objetivos sejam por eles compartilhados. (BRASIL, MEC, 2006, p. 5)

O documento descreve as principais etapas que devem ser seguidas no planejamento das construções: programação, projeto, construção/uso e avaliação pós-ocupação, adotando uma perspectiva coincidente com outros autores consultados para esta pesquisa.

Cada uma dessas etapas é detalhada no documento. A seguir são explicitados os parâmetros de qualidade que devem ser buscados para os espaços das instituições de educação infantil: parâmetros contextuais ambientais, parâmetros funcionais e estéticos, e parâmetros técnicos¹⁷.

A disposição dos ambientes em uma planta pode demonstrar as possibilidades de interação social entre os usuários, como é possível constatar na Figura 12.

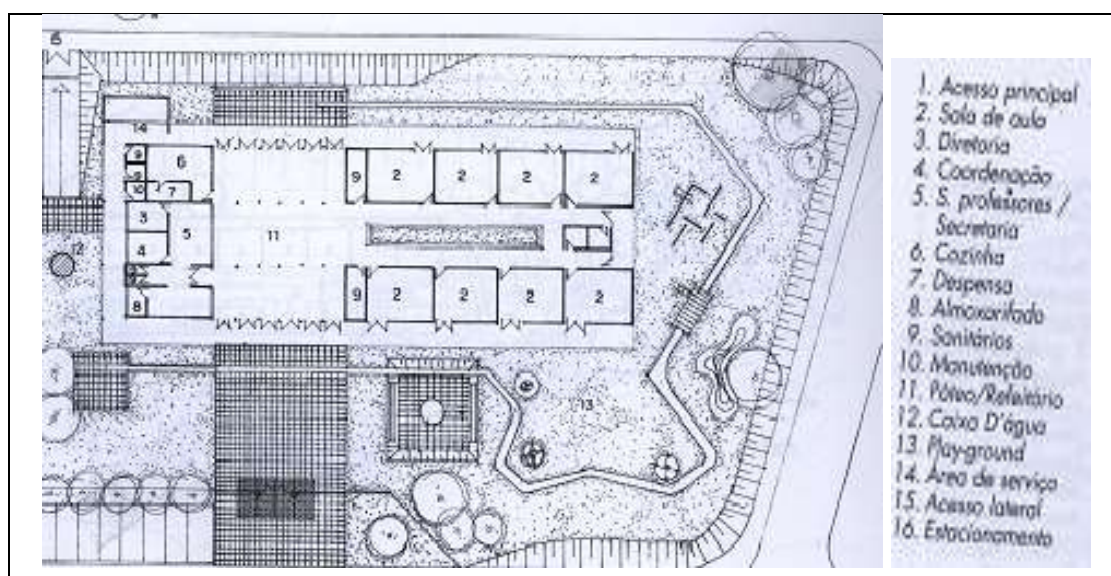


Figura 12 Planta da EMEI Jardim Robru

Fonte: Livro "Arquitetura e Educação", p.164. 1995. CEDEC/SME

A setorização clara dos conjuntos funcionais: sócio pedagógico; assistência; técnico e de serviços facilitará a compreensão da localização dos ambientes, o estabelecimento de relações interpessoais e a apropriação da escola por seus usuários. (BRASIL, MEC, 2006, p. 23)

O setor técnico administrativo deve ser convidativo, prever um espaço de recepção e acolhimento, pois é o local por onde têm acesso à escola todos os seus usuários: alunos e seus familiares, professores, funcionários e gestores. Não deve apresentar barreiras físicas ou visuais e localizar-se próximo ao acesso principal da escola, mas garantir privacidade às salas de atividades. (BRASIL, MEC, 2006, p. 23-24)

O setor sócio pedagógico é composto pela sala multiuso, anfiteatro ou outro local que possibilite congregar pais, alunos e funcionários. Em relação às EMEIs, no

¹⁷ Este documento será comentado mais detidamente no próximo capítulo.

geral este ambiente coletivo se compõe dos refeitórios (antigos galpões), nas quadras cobertas ou descobertas, em outros espaços da área externa ou mesmo em anfiteatros ou teatros, que ainda existem nas EMElS que foram Parques Infantis ou nas que se localizam nos CEUs, onde há vários outros espaços que podem ser utilizados para reuniões e encontros dos usuários.

As salas de atividades ou salas de aula também compõem este setor. Estimulam a convivência em grupos e encorajam a interação entre atividades internas e externas ao prédio, o que possibilita uma extensão da sala.

Áreas de recreação e vivência, além de possibilitar maior interação entre as crianças, por meio dos jogos, brincadeiras e atividades coletivas que ali se realizam, proporcionam contatos diferenciados com o meio ambiente imediato, estimulando a curiosidade e a criatividade nas crianças.

Quando essas áreas forem muito amplas e abertas, devem ser incluídos elementos estruturadores: caminhos definidos, áreas de vivência coletiva, mobiliário compatível com o tamanho das crianças, que facilitarão a compreensão espacial desta área. (BRASIL, MEC, 2006, p. 24-26)

Quanto ao setor técnico e de serviços, seu funcionamento deve ser definido a partir do projeto pedagógico da escola e favorecer as atividades de crianças e professores. Locais como cozinha e para acomodação de material de limpeza devem garantir a segurança das crianças e a interação desejada. (BRASIL, MEC, 2006, p. 23-24)

1.5. A Arquitetura do Programa

O programa de uma edificação é o conjunto de necessidades que um projeto deve contemplar na construção e o roteiro de como isto deve estar disposto no novo prédio. O programa define o número de salas de aula, determina se a escola terá uma biblioteca ou não, se incluirá dentro do prédio um posto de saúde e, principalmente, estabelece como tudo deve estar disposto dentro da edificação. A disposição espacial de todos os itens de um programa configura a implementação de uma visão educacional, por meio da estruturação arquitetônica das edificações escolares. (REVISTA HABITAT nº 4, 1951)

O programa representa as necessidades e desejos dos futuros usuários. A etapa do projeto que se relaciona ao programa de necessidades envolve o

levantamento de materiais de referência, necessários ao desenvolvimento do projeto. Incluem-se dados técnicos sobre legislação, conforto ambiental, técnicas construtivas e de aspectos conceituais: projetos de referência, metodologias pedagógicas, avaliações pós-ocupação já realizadas, entre outros. (KOWALTOWSKI, 2011).

O espaço físico de uma escola deve ser projetado em função do desenvolvimento desse programa, para que se busque garantir que o projeto arquitetônico seja realizado a partir das prioridades e metas estabelecidas pela comunidade e pelos profissionais envolvidos no processo da edificação escolar.

A discussão deve ter seu foco não apenas no edifício propriamente dito, mas na concepção de educação defendida pela comunidade onde se pretende implantar a escola e orientada pela legislação educacional vigente.

No processo referencial, a elaboração do projeto de uma escola pressupõe a participação de membros da comunidade. É nessa etapa que se inicia o processo participativo, que deve incluir aqueles que aprendem, ensinam, usam, visitam, trabalham, gerenciam, governam, mantêm, projetam, constroem e financiam uma instituição escolar. Considerando-se a complexidade que envolve o processo de projetar escolas, alunos, pais, professores, funcionários, arquitetos, construtores e membros da comunidade têm um papel fundamental e que deve ser realizado coletivamente.

Para Hershberger (1999) a construção de bons edifícios ocorre quando há um esforço pensado e cooperativo entre arquitetos e usuários. “Programar os requisitos do projeto de um edifício é a primeira tarefa do arquiteto, senão a mais importante”. A responsabilidade primordial dessa etapa do programa é a articulação dos valores aos quais o arquiteto deveria responder no projeto (crenças, filosofias, ideologias, entendimento, propósitos ou ideias) e que são a razão do edifício e deveriam influenciar o modo como ele será projetado.

Na fase da arquitetura do programa, consideram-se fatores que poderão interferir na qualidade dos espaços escolares, por meio de debates, com a participação dos atuais e/ou futuros usuários, ou representantes de diferentes segmentos da comunidade educativa: alunos, pais, professores, funcionários da escola, comunidade.

Especialistas de várias áreas: sociais, pedagógicas, ambientais da região podem contribuir com a discussão, além de técnicos em conforto ambiental e infraestruturas prediais.

É o primeiro passo do processo do projeto, porque trata de aspectos que deverão ser observados em todas as outras etapas. O programa possibilita a compreensão das relações funcionais entre um contexto e um espaço físico, seja ele edificado ou planejado.

As necessidades funcionais se expressam por meio de requisitos do conforto ambiental, em seus aspectos: térmicos, acústicos, visuais e de funcionalidade. O conforto ambiental constitui-se um dos elementos da arquitetura que mais influencia o bem-estar. Têm relevância para o programa de necessidades as características físicas, psicológicas e culturais dos usuários, as atividades que serão desenvolvidas no espaço a ser projetado, seus interesses, valores, perspectivas em relação à edificação.

O documento do MEC chama atenção para a inclusão de metas visando a qualidade ambiental do futuro edifício, já nesta etapa da programação. Ao tratar do projeto, a etapa que sucede a programação, o documento distingue o estudo preliminar, o anteprojeto, o projeto legal e o projeto de execução, cada um com níveis progressivos de detalhamento e especificações. (BRASIL, MEC, 2006, p. 13-18).

1.6. Avaliações Pós-Ocupação (APOs)

A atualização de projetos padronizados ou defasados em edificações escolares destinadas à educação infantil, como é o interesse desta pesquisa, envolve investigação multidisciplinar e sistematizada desses projetos, após sua ocupação e utilização, com o objetivo de programar reformas e outras intervenções corretivas nos prédios e como forma de elaborar novos projetos mais adequados para as novas dinâmicas e exigências político-pedagógico, sociais e culturais.

O documento do MEC informa que, “a partir do século XX, surgiram procedimentos sistemáticos para avaliar o desempenho dos projetos e edifícios”, as Avaliações Pré-Projeto e Pós-Ocupação, com as respectivas metodologias. (MEC, 2006, p. 32-33)

A ação articulada de natureza técnica, em relação à edificação, aliada às ações de natureza educacional, por parte da comunidade educativa, possibilitam o desenvolvimento contínuo e sistemático de novas referências para a manutenção, preservação e recuperação dos prédios escolares e seu entorno. A melhoria

qualitativa do ambiente urbano, a partir da escola é um objetivo de longo prazo, que envolve mudanças culturais de toda a população. (LIMA, 1995).

Para se obter dados e informações a respeito da funcionalidade e níveis de conforto ambiental, nas unidades educacionais, seria muito útil às escolas, a realização de Avaliações Pós-Ocupação (APOs), com o objetivo de aprimoramento dos futuros projetos, adequações necessárias nos prédios, correções e readequações nos espaços, equipamentos e elementos construtivos.

São metodologias que envolvem a investigação multidisciplinar e sistematizada de projetos e de edificações, após sua ocupação e utilização, com o objetivo de programar futuras intervenções corretivas e reformas, além de fornecer informações para a construção de projetos similares, evitando muitas solicitações de adaptações e reformas, como indica o documento “Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil” (BRASIL, MEC, 2006, p.34).

As APOs, realizadas em vários estados do país, apontam frequentemente problemas, apresentando maior incidência sobre aqueles referentes ao conforto ambiental (térmico, acústico, lumínico e funcional). As principais falhas observadas dizem respeito às condições de conforto térmico e à funcionalidade (KOWALTOWSKI, 2011).

As APOs demandam medições técnicas e aplicações de questionários a serem respondidos por todos os usuários, incluindo os alunos, com objetivos muito claros, inclusive considerando a possibilidade de compreensão e participação de alunos em fase de alfabetização. Na pesquisa, não foram encontrados registros de instrumentos específicos para crianças até 5 anos, as quais também poderiam fornecer elementos importantes para a avaliação do ambiente escolar.

(...) a arquitetura deveria oferecer um incentivo para que os usuários a influenciassem sempre que possível, não apenas para reforçar sua identidade, mas especialmente para realçar e afirmar a identidade de seus usuários. (HERTZBERGER, 1999, p.148).

Pesquisas de APOs de prédios escolares no Brasil, segundo Kowaltowski (2011), abrangem, em sua maioria, as condições construtivas das edificações, o estágio de manutenção, a satisfação dos usuários em relação às condições ambientais oferecidas e suas impressões em relação aos seguintes aspectos:

- Conforto Visual: existência de ofuscamento, características das janelas, tipos e níveis de iluminação (natural e artificial), presença de cortinas ou protetores nas janelas, interferência de vegetação próxima às aberturas;
- Conforto Térmico: elementos de sombreamento e condições de sombra nas áreas externas, condições de ventilação (cruzada ou não), existência de mofo, radiação solar refletida, velocidade do ar, temperaturas, presença de ventiladores mecânicos;
- Conforto acústico; condições de aberturas, existência de equipamentos de ventilação (ventiladores e exaustores) ligados, ruídos percebidos, níveis sonoros, reverberação sonora, materiais de acabamento, (piso, teto, paredes), interferências sonoras de outros espaços, principalmente do pátio e quadras cobertas e descobertas.

Não são frequentes, em âmbito nacional, avaliações funcionais quanto aos aspectos de adequação de espaços e equipamentos apropriados às atividades previstas, de acordo com o projeto pedagógico de cada escola. Em sua maioria, os estudos voltam-se à funcionalidade, à disponibilidade de área por aluno, mas não são avaliados a satisfação do usuário, o desempenho escolar ou as possibilidades de uso flexível dos espaços, em relação às atividades ali desenvolvidas.

Os dados que poderiam ser obtidos, a partir da satisfação dos usuários, forneceriam importantes elementos para o desenvolvimento das atividades educacionais, em sua diversidade. O conforto e a segurança dos usuários são outros fatores a serem considerados em um projeto para a inclusão de aspectos da psicologia ambiental, como privacidade e territorialidade. (KOWALTOWSKI, 2011).

Os aspectos mínimos de funcionalidade examinados por uma APO de ambiente escola são: densidade populacional, disponibilidade de ambientes para a realização de diferentes tipos de atividades, a existência de locais de armazenamento e exposição de materiais didáticos, os ambientes, a adequação do projeto ao usuário com dificuldade de locomoção e a adequação do mobiliário e dos equipamentos às características do usuário e das atividades desenvolvidas.

Outro aspecto relevante é a adequação da edificação às normas de saúde, segurança e desempenho de cada região do país.

No entanto, as APOs realizadas em vários estados do país apontam frequentemente problemas, principalmente referentes ao conforto ambiental: térmico, acústico, lumínico e funcional. (KOWALTOWSKI, 2011).

A adoção de projetos padrão para as edificações escolares tem sido uma das causas de problemas de conforto ambiental. A padronização, muitas vezes, não leva em conta situações locais específicas, resultando em ambientes escolares desfavoráveis.

O projeto padrão necessita de flexibilidade, de modo a permitir ajustes para condições específicas, em cada local de sua implantação. São importantes os fatores de conforto ambiental, pois há elementos arquitetônicos que influenciam diretamente no processo de aprendizagem.

Espera-se, com a associação dos dados obtidos, ter uma visão mais clara dos problemas comuns encontrados nas edificações escolares da rede pública e a partir disso, contribuir para uma futura elaboração de diretrizes que poderão orientar projetos de escolas futuros, com uma melhor adaptação às condições regionais, topográficas, culturais, pedagógicas.

Em relação à edificação de prédios públicos, de intenso uso pela coletividade, como a escola pública em alguns momentos históricos, as edificações constituíram marcos da política educacional de diferentes governos, que se perpetuam pelas características peculiares que os identifica.

1.7. Marcos arquitetônicos

As escolas pesquisadas neste trabalho têm características comuns em relação aos parques infantis construídos até a década de 1970, algumas das quais se mantêm nos projetos arquitetônicos das EMElS construídas até 2014 e que, mesmo considerando as modificações resultantes do processo de urbanização, atendem aos mesmos objetivos de permitir a visualização do espaço interno das escolas, destacando essas construções nos espaços da cidade, que permitem à população identificá-las como prédios públicos destinados a instituições escolares de atendimento à pequena infância.



Figura 13 Foto da fachada da EMEI “Fernando de Azevedo”

Fonte: Acervo pessoal. 1998.

Como exemplo, podem-se analisar os muros das escolas, constituídos por pilaretes nos projetos dos P.I.s, que foram substituídos por grades sobre muros mais altos, mas ainda permitem a visualização do espaço interno e a caracterização da instituição escolar de atendimento às crianças pequenas.

Na produção dos espaços escolares, as especificidades de cada época, e, em relação às EMEIs, de cada gestão municipal, expressam concepções das políticas educacionais associadas às dinâmicas de formação e desenvolvimento da vida urbana, que se relacionam com elementos de familiaridade, afetividade, identidade e com a construção da diferença, da diversidade ou da desigualdade. (CAVALCANTI, 2012).

Agregam-se a estes elementos, demandas advindas do cotidiano escolar, que acarretam transformações na constituição, organização e usos dos espaços, para responder às necessidades dos projetos pedagógicos das escolas, de segurança das crianças, funcionários e comunidade, do funcionamento operacional e administrativo e ao melhor atendimento às crianças e comunidade e convívio num ambiente saudável e acolhedor para todos os usuários.

Muitas vezes esses marcos simbólicos se constitui em iniciativas isoladas ou descontínuas do Estado, como os CIACs e CIEPs, mas os edifícios escolares

registram a evolução das concepções educacionais e da sociedade e contribuem para a formação do conhecimento e da cultura local e regional.

Preservar esses edifícios é tarefa de toda a sociedade, não apenas de seus proprietários e mantenedores, pois os prédios eternizam a história e de suas salas e espaços interiores, nasceram e estudaram parcela da sociedade que conta a história e o importante passado (ARRUDA, 2008 p. 63)

Muitas edificações escolares seguem um projeto padrão, assim como outros projetos públicos de interesse social, como hospitais, postos de atendimento à população, que utilizam programas de necessidades padronizados por órgãos administrativos de equipamentos urbanos.

A finalidade é atender a critérios econômicos, à racionalidade construtiva e a funcionalidade, pois a *produção em massa* propicia a redução de custo do projeto e do tempo de sua elaboração.

Outro argumento a favor da padronização é que projeto e obra podem atingir uma qualidade superior, também pelo fato de que a mão de obra se torna especializada, devido às construções repetidas, que resultam na diminuição de falhas na execução e correção nos projetos, que podem ser melhor avaliados.

Os projetos padrão também propiciam identificação de uma determinada administração ou de determinado momento político. É valorizado o reconhecimento da tipologia construtiva, como uma assinatura ou símbolo de uma gestão.

Pode-se tomar como exemplos os CIACs – Centros Integrados de Apoio à Criança, na década de 1990, projetados pelo arquiteto João Figueiras Lima, na administração do Presidente Fernando Collor. Esse projeto seguiu o programa dos CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública, projeto associado ao governo de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, de autoria de Oscar Niemeyer, em 1985.

Outro exemplo, muito marcante na cidade de São Paulo, são os CEUs – Centros Educacionais Unificados, projetados por Alexandre Delijaicov, André Takiya e Wanderley Ariza e que se tornaram marca da administração municipal de Marta Suplicy (2006-2010).

Há um projeto pedagógico amplo, como ressalta o arquiteto Paulo na entrevista apresentada e discutida no capítulo quatro deste trabalho, pois, em sua concepção seria *um conjunto arquitetônico que reúne o conjunto de equipamentos urbanos, CEU - Conjunto de Equipamentos Urbanos, que por sua vez tem uma vital importância de polo estruturador, como centro de estruturação urbano* – uma praça, um ponto de

encontro para a população local. Por localizarem-se em regiões do anel periférico da cidade, possibilitariam melhorias para a região onde foram implantados.

Em sua proposta de gestão, Paulo acrescenta: *é um projeto de gestão intrasecretarial e participativo* que possibilita aos alunos o *aprender nessas esquinas culturais de convivência, confiança e encontro*.

(...) eles também têm o atributo, uma qualidade, no âmbito coletivo quem não quer ter como pressuposto a saúde física e mental das pessoas, um prédio que instigue o imaginário. Uma relação de integração visual interior-exterior. Escola-Parque do Anísio Teixeira, Cidade-Educadora do Paulo Freire estava implícito isso.

O projeto dos CEUs inclui além dos Centros de Educação Infantil e das EMEIs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), áreas de esporte e lazer e espaços de cultura, como os teatros e bibliotecas, além de locais para a implantação de escolas e/ou centros de qualificação profissional para alunos e para a população do entorno.

Várias dessas propostas são iniciativas consideradas, muitas vezes, isoladas, desvinculadas de um projeto político pedagógico mais amplo e consistente, o que faz com que não tenham continuidade e/ou não consigam atingir os objetivos a que se propunham. (RIBEIRO, 2004).

O projeto dos CIACs, por exemplo, utilizou uma técnica construtiva de argamassa armada em componentes pré-fabricados na própria obra, com um sistema construtivo econômico e leve, mas que, pelo fato de utilizar uma técnica não convencional, apresentou problemas quanto à manutenção e ampliação dos prédios.

Em relação aos CIEPs, além do abandono das unidades pelas administrações seguintes à de Leonel Brizola, apresentavam problemas de condições acústicas nas salas de aula, delimitadas por divisórias que, por não alcançarem o teto, não criaram barreiras acústicas entre os ambientes.

Esses equipamentos foram criados na década de 1980, quando Darcy Ribeiro era Secretário da Educação do Estado do Rio de Janeiro e idealizou uma experiência de escolarização em período integral, buscando atender aos interesses e necessidades de crianças das classes populares, com o objetivo de proporcionar educação, esportes, alimentação, assistência médica e atividades culturais, fora da rede regular de ensino.

O projeto pedagógico dos CIEPs deveria ser único, com uma organização escolar padronizada, para evitar a diferença de qualidade entre as unidades. Recebeu

críticas referentes ao custo dos prédios, qualidade de sua arquitetura, localização e até mesmo em relação ao período letivo de oito horas. Em relação ao projeto arquitetônico, muitos consideravam que se sobrepunha ao pedagógico, principalmente por não contar com profissionais da educação qualificados para desenvolver aquele projeto educacional.

Em relação aos CIACs, há críticas em relação às janelas que ficam à altura das mesas das crianças, referindo-se à questão de segurança física devido aos riscos de acidentes ao abri-las e fechá-las. Também há críticas por dificultar a colocação de cortinas ou persianas, devido à organização das mesas dos alunos.

Em relação à localização das unidades, considera-se que algumas não atendem a critérios de segurança e salubridade para as crianças, pois alguns locais apresentam tráfego intenso e poluição sonora, devido a sua proximidade a avenidas movimentadas. Neste sentido, acredita-se que a implantação das unidades atendia mais a critérios de visibilidade política, do que a critérios educacionais.

Quanto aos CEUs, questionam-se problemas com as condições de acústica e ventilação das salas de aula e sua privacidade. Também há críticas por serem estruturas de grande porte, com capacidade para atender 2.400 alunos.

Para Kowaltowski, (2011) os problemas e críticas a esses projetos, no geral, é que, após sua implantação, deveriam ser constantemente aprimorados – crítica esta válida a qualquer tipo de edificação escolar, em função das respostas dos usuários, em relação à sua avaliação pós - ocupação.

Processos participativos, desde a concepção do projeto, considerando todas as etapas do seu desenvolvimento e implantação e uma avaliação pós - ocupação que suscitasse aprimoramentos nas unidades existentes e nas que viessem a ser construídas, poderiam sanar os problemas que surgem com o seu funcionamento.

A implantação de novos modelos também oportuniza discussões em relação à arquitetura escolar e ao currículo que se desenvolverá nesses locais e que podem concorrer para a qualificação do atendimento aos alunos e à população da região.

Seria também valiosa a discussão dos usuários com os autores do projeto e que as diretrizes do programa arquitetônico e pedagógico fossem de domínio dos profissionais que irão atuar nas unidades, para que as intervenções futuras nos prédios pudessem considerar os objetivos iniciais do projeto e aprimorá-los na direção de um atendimento que contemplasse as especificidades locais e interesses dos

usuários, até mesmo como forma de registrarem e promoverem avanços que viessem a compor novas propostas e projetos semelhantes.

Para dissociarem-se da "marca", os governos seguintes à implantação dos prédios, normalmente abandonam as políticas de expansão e deixam de investir na manutenção dos prédios existentes, que acabam por se deteriorarem, justificando que não se construam outras unidades, o que acarreta uma *obsolescência dos Prédios* (MAZZOTTI, 2000).

Desta forma, justifica-se a criação de uma "nova marca", vinculando à construção escolar anterior, uma imagem negativa, como sendo abandonada, decadente, obsoleta, que acaba por afastar dessas unidades as camadas mais desfavorecidas, a quem se direcionavam.

CAPÍTULO 2- A LEGISLAÇÃO E A QUALIDADE DA INFRAESTRUTURA DOS PROJETOS, CONSTRUÇÕES E INTERVENÇÕES NOS ESPAÇOS ESCOLARES.

Neste capítulo, serão discutidas as leis, as diretrizes curriculares nacionais e outros documentos elaborados pelo MEC e órgãos das Secretarias Estadual e Municipal de Educação de São Paulo, que regulam projetos de construção, reformas e intervenções em unidades de educação infantil.

Esses documentos apresentam elementos importantes, os quais deveriam ser conhecidos e considerados por arquitetos, engenheiros, educadores e gestores municipais, desde a escolha do terreno e elaboração do projeto arquitetônico, até a construção do prédio escolar e posteriores intervenções devidas a diversos fatores, como: ação do tempo, excesso de uso de espaços e equipamentos, modificações nos projetos políticos-pedagógicos, demanda de alunos, entre outros.

A elaboração dessa legislação/orientações tem contado, com a participação dos diversos segmentos envolvidos: profissionais da educação, arquitetos, gestores públicos, órgão de proteção à infância e movimentos sociais, resultando em orientações seguras, para estruturação de espaços de proteção, conforto, segurança, aconchego e socialização, para todos os usuários das escolas.

Serão discutidos a seguir, elementos que se referem aos usos e vivências no espaço escolar, tais como a funcionalidade, as identidades e aspectos convergentes entre arquitetura e educação e com outras áreas como a cultura e a saúde, o conforto ambiental, equipamentos, mobiliários e outros relativos à construção, implantação, instalações e infraestrutura das edificações. A comunidade educativa precisa conhecer e atuar sobre eles, como uma das formas de se apropriarem da escola, estabelecendo vínculos, por meio da *construção e conquista coletiva do lugar*.¹⁸

2.1. A legislação (pós LDBEN/ 9.394/96): aspectos voltados à estruturação e à qualidade dos espaços das unidades educacionais

Observando-se a realidade nacional, muito distante de prédios completamente adequados à pequena infância, podemos dizer que as EMEIs de São Paulo ocupam

¹⁸ O termo *conquista coletiva do lugar* é utilizado nesta pesquisa, por um dos arquitetos pesquisados que foi nomeado “Paulo”, em vários momentos de sua entrevista, sempre ressaltando a importância conferida aos processos participativos de apropriação dos espaços públicos. Há várias referências ao termo no capítulo 4 desta pesquisa.

um patamar privilegiado, por contarem com prédios construídos com a finalidade educacional.

Durante seus 80 anos de existência, as EMElS abrigaram crianças e jovens de diferentes faixas etárias, até chegar à sua composição atual: atendimento a crianças de 4 e 5 anos de idade. Mas, ainda há problemas de adequações que precisam ser feitas nos prédios e equipamentos, para atender as crianças com necessidades educacionais especiais e seus familiares e propiciar ambiente favorável ao estudo e horários de trabalho coletivo e formação para os professores; refeitório dos adultos; vestiário e banheiros suficientes para o atual número de funcionários, entre outras necessidades advindas das novas configurações pedagógicas, administrativas e funcionais das escolas.

Nada é abstrato, neutro ou indiferente no ato de produção da arquitetura dos equipamentos coletivos. Nele, um traço nunca é um risco: é um material, uma dimensão, é um custo, é uma resposta a demandas que são concretas num tempo histórico. (LIMA, 1995, p.144)

Por sua importância para os avanços conquistados recentemente pela educação infantil nacional, a discussão sobre legislação será iniciada pela *Constituição Federal de 1988*. Pela primeira vez a criança é considerada sujeito de direitos. A educação das crianças de 0 a 6 anos passou a ser direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. A garantia de proteção integral à infância é assegurada pela família, pela sociedade e pelo poder público.

Nesse sentido, também será necessário ressaltar outra legislação que foi e tem sido fundamental para a garantia de direitos das crianças e adolescentes e que merece ter alguns artigos aqui destacados. *A Lei 8069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)* representa um avanço significativo no reconhecimento dos direitos da Criança e do Adolescente.

Passados 25 anos de sua promulgação, o ECA continua convocando a sociedade brasileira e, principalmente os gestores públicos, para a conscientização da dimensão do cuidado que articula um conjunto de medidas de prevenção e de proteção, ancoradas em instrumentos e ações capazes de garantir vida digna às crianças e adolescentes brasileiros.

Os cinco artigos iniciais já demonstram o caráter protetivo em relação à infância, a caracterização desta fase e da adolescência, a abrangência de seus direitos e sua priorização em relação à formulação e execução de políticas sociais públicas e a garantia plena de seus direitos, como será apresentado a seguir:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Esta Lei é também fruto do processo de democratização do País, uma importante conquista da sociedade que se organiza formando o Sistema de Atendimento e Garantia de Direitos e favoreceu a criação de diversos Conselhos (como o Conanda) que seguem atuando, com representantes da administração municipal e da sociedade civil, contribuindo com a elaboração de políticas públicas para a infância e adolescência e promovendo a participação de crianças e adolescentes nesses conselhos.

Antes mesmo da promulgação da nova LDB, em 1995, o MEC publicou um documento com critérios de qualidade para as creches, mas que também se aplica a instituições que recebem crianças de até seis anos. O documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite o direito fundamental das crianças (Brasil, 2009)* focaliza o atendimento da faixa etária abrangida pela educação infantil e considera que, na maior parte das instituições que atendem a pequena infância, em especial, crianças até 4 anos, o fazem em período integral. O atendimento de crianças

pequenas, em jornada integral, demanda da instituição cuidados para garantir um atendimento que possibilite o bem-estar e o desenvolvimento e que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças.

Destacam-se os critérios:

- Nossas crianças têm direito à brincadeira;
- Têm direito a um ambiente aconchegante;
- Têm direito à higiene e saúde;
- Têm direito à alimentação sadia;
- Têm direito ao contato com a natureza;
- Têm direito ao afeto e à amizade;
- Têm direito a momentos de privacidade e quietude;
- Nossas crianças com necessidades especiais têm direito a receber apoio para participar das atividades e para brincar com os colegas.

Esses critérios referem-se a questões de relação das crianças com o espaço escolar, mediadas ou não pela ação do professor, que é também protagonista, ao lado das crianças e de toda a comunidade educativa, para decidir sobre a organização e interferências nos espaços da escola.

Em relação ao direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, são elencados aspectos discutidos ao longo deste trabalho. Destacamos os seguintes:

- Arrumamos com capricho e criatividade os lugares onde as crianças passam o dia;
- Nossas salas são limpas e ventiladas;
- Não deixamos objetos e móveis quebrados nos espaços onde as crianças ficam;
- Mantemos fora do alcance das crianças, produtos potencialmente perigosos;
- As crianças têm lugares adequados para seu descanso e sono;
- Nossa creche sempre tem trabalhos realizados pelas crianças em exposição;
- Quando fazemos reformas na creche, nossa primeira preocupação é melhorar os espaços usados pelas crianças;
- Procuramos tornar acolhedor o espaço que usamos para receber e conversar com as famílias;

- Procuramos garantir o acesso seguro das crianças à creche;
- Lutamos para melhorar as condições de segurança no trânsito, nas proximidades da creche.

A *LDBEN – Lei nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, que disciplina a educação oferecida em todos os níveis – desde a educação infantil até o ensino superior, define a educação infantil como primeira etapa da educação básica priorizando as concepções de educação, suas políticas, práticas e processos.

A lei aborda questões de infraestrutura (projeto, construção e reforma das edificações escolares) que devem ser discutidas com base nas definições de recursos públicos destinados à educação, manutenção e desenvolvimento do ensino público, o que compreende inclusive a “aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino” (alínea IV, do artigo 70).

No documento: *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (Brasil, 1998)*, voltado para a atuação dos Conselhos de Educação, a organização dos ambientes das Unidades de Educação Infantil é considerada importante para o desenvolvimento das crianças e dos adultos que nelas convivem, mas é o uso que ambos fazem desses espaços/lugares que influencia a qualidade do trabalho.

Segundo o documento, nas pré-escolas e demais unidades de educação infantil o espaço físico revelará a pedagogia ali adotada. Recomenda a criação e a implementação dos Conselhos de Educação dos Estados e Municípios que assumam sua função de órgão fiscalizador normativo, deliberativo e de controle social, também no que se refere à qualidade dos ambientes de educação.

Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil -DCNEIs (Brasil, 1999)*, o uso do espaço físico aparece associado às propostas pedagógicas como um dos elementos que possibilitam a implantação e o aperfeiçoamento das diretrizes (art. 3o, VII), por meio da organização de materiais, espaços e tempos, que garantam: a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado/educação como indissociáveis: *as duas faces da mesma moeda*¹⁹, a indivisibilidade das dimensões expressivo-motoras, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança.

¹⁹ Expressão utilizada pela Prof^a Dra. Sônia Kramer, em conferência realizada no MIEIB –Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, no Pará, 2003.

As DCNEIs, de 1999, enfatizam o diálogo entre as instituições de E.I. e as famílias das crianças e ressaltam a importância do respeito e valorização das formas de organização da comunidade local e o exercício da gestão democrática que possibilitará a participação e vivência em diversos aspectos, entre eles, a estruturação e organização dos espaços institucionais.

O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, que favorece a interação entre elas e com os adultos é possibilitado quando o edifício viabiliza deslocamentos e movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição.

A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superlotação e que considerem a diversidade étnico-racial também é prevista pelas DCNEIs.

Para o Referencial *Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1999)*, o ambiente físico deve ser organizado de acordo com as necessidades e as características dos grupos de criança, considerando-se os projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos. A qualidade do atendimento, segundo os *Referenciais*, necessita da seleção de objetos, brinquedos e mobiliários, que devem ser adequados à faixa etária dos grupos de crianças que irão utilizá-los.

As *Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (MEC/2001)* estabelecem que os espaços externos e internos deverão atender às diferentes funções da instituição de educação infantil. Determina que os espaços físicos deverão ser coerentes com a proposta pedagógica da unidade e com as normas prescritas pela legislação vigente, referentes a: localização, acesso, segurança, meio ambiente, salubridade, saneamento, higiene e conforto ambiental, de acordo com a diversidade climática regional.

O *Plano Nacional de Educação -PNE (Brasil, 2001) - LEI N° 010172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001* também destacou critérios e parâmetros de qualidade para os espaços físicos da Educação Infantil. De um total de 26 pontos referentes a “Objetivos e Metas” do Plano, dez itens relacionam-se a esta temática.

A Meta nº 2 estabeleceu a exigência de “padrões mínimos de infraestrutura” para o funcionamento adequado das instituições (creches e pré-escolas) públicas e privado, respeitadas as diversidades regionais, assegurando o atendimento das

características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a:

- a. Espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;
- b. Instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças;
- c. Instalações para preparo e/ou serviços de alimentação;
- d. Ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo repouso, expressão livre, movimento e brinquedo;
- e. Mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
- f. Adequação às características das “crianças especiais” (Brasil, 2001, p. 61).

A Meta 3 definiu que, a partir do segundo ano de vigência deste plano, somente seriam autorizadas a construção e o funcionamento de instituições de educação infantil, públicas ou privadas, que atendessem aos requisitos de infraestrutura definidos na Meta 2.

A Meta 4 previu um prazo de cinco anos, para que todas as unidades de educação infantil fizessem as adaptações necessárias em seus prédios, para atender aos padrões mínimos de infraestrutura estabelecidos.

Na Meta 9 ficou definido que todas as instituições de educação infantil deveriam formular seus projetos pedagógicos, com a participação dos profissionais de educação neles envolvidos.

A Meta 10 definiu a competência Municipal para o acompanhamento, controle e supervisão da Educação Infantil nos estabelecimentos públicos e privados, visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade e para a garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais (BRASIL, 2001).

A Meta 13 determinou um prazo de cinco anos para que fossem atendidos os padrões mínimos de infraestrutura definidos na meta nº 2, quanto ao fornecimento de materiais pedagógicos adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho educacional, para todos os Municípios.

A Meta16 definiu a implantação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local, na melhoria do funcionamento das

instituições de educação infantil, no projeto pedagógico e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

A Meta19 estabeleceu os parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade na educação infantil.

Na Meta 23 foi definida a necessidade da realização de estudos sobre custo da educação infantil, com base nos parâmetros de qualidade, com vistas a melhorar a eficiência e garantir a generalização da qualidade do atendimento.

Em relação à definição de padrões de infraestrutura, os Conselhos e as Secretarias de Educação deveriam buscar parcerias com entidades como Corpo de Bombeiros, Vigilância Sanitária, Serviços de Abastecimento, entre outros, para contemplar aspectos relacionados à saúde e à segurança.

Este documento foi um marco importante para os que seguiram, para a definição de parâmetros básicos de infraestrutura para instituições educação infantil.

O objetivo 15 do documento: *Política Nacional de Educação Infantil (MEC, 2006)* pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação, reafirma esses direitos. Para que ele seja alcançado é necessária a cooperação entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, de acordo com as definições constitucionais e legais vigentes.

Os *Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil* e os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil – Encarte 1* (Brasil, 2006) são duas publicações elaboradas pelo MEC em parceria com educadores, arquitetos e engenheiros envolvidos em planejar, refletir e construir/reformar os espaços destinados à educação das crianças de 0 a 6 anos.²⁰

O objetivo dos documentos foi propiciar a participação e contemplar as contribuições de gestores públicos, de técnicos das secretarias de educação e educadores e dos diversos setores da sociedade envolvidos com a educação infantil, para a formulação de políticas públicas voltadas às edificações escolares.

O envolvimento dos diversos setores da sociedade favoreceu a que o documento contemplasse as diversidades existentes no país, quanto à densidade

²⁰ Alguns dados sobre esses documentos foram já comentados no capítulo anterior.

demográfica, recursos socioeconômicos, diferentes contextos culturais, condições geográficas e climáticas próprias.

Estas especificidades exigem uma abordagem de projeto que identifique os parâmetros fundamentais para a qualidade dos ambientes e os documentos procuraram oferecer subsídios às prefeituras, para adaptarem esses critérios de acordo com as características de seus municípios, alicerçadas na qualidade das edificações, pois *o espaço lúdico infantil deve ser “dinâmico, vivo, ‘brincável’, explorável, transformável e acessível para todos.”*²¹

Seu texto foi elaborado a partir de estudos e nas pesquisas do Grupo Ambiente-Educação (GAE)²², que desenvolveu projetos relacionados à qualidade dos ambientes escolares, enfatizando as relações entre o espaço físico, o projeto pedagógico e a população usuária desses espaços, além da sua adequação ao meio ambiente.

A primeira publicação defende que uma concepção de projeto deve ser permeada por processos participativos, em todas as suas etapas, envolvendo, arquitetos, engenheiros, a comunidade educacional, ou seja, crianças, professores, funcionários, familiares, gestores, profissionais de educação e saúde, administradores, com a finalidade de compartilhar conhecimentos e experiências, devendo também incorporar a reflexão sobre o perfil pedagógico da instituição a ser construída.

São elencadas quatro sugestões aos dirigentes municipais de educação:

1. A necessidade de formação de uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais da área das edificações, educação, outras áreas que possam se somar e enriquecer a arquitetura do programa e enfatiza a participação das universidades e pesquisadores, na edificação e reforma de escolas públicas de educação infantil.

2. A importância da participação da comunidade escolar, junto aos demais profissionais, em ação interdisciplinar, em todas as etapas do projeto,

²¹ Documento: Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006)

²² O GAE reúne profissionais e pesquisadores de áreas e instituições distintas, de interesse da arquitetura, educação e desenvolvimento infantil.

como forma de minimizar erros e redundâncias que decorrem de decisões rígidas e isoladas, até a verificação das condições do ambiente escolar, decorrido um tempo de seu uso. Os elementos levantados nessas etapas devem servir de *retroalimentação* para futuros projetos.

3. Os parâmetros necessários ao ambiente físico, que ofereçam condições compatíveis com os requisitos definidos no PNE e que contemplem conceitos de acessibilidade universal, sustentabilidade, articulados à proposta pedagógica, na busca da construção de ambientes inclusivos. O documento recomenda que a área construída corresponda a 1/3 da área total do terreno. Caso não haja disponibilidade, a recomendação é de que não ultrapasse a metade da área. A legislação de cada município deve ser observada, quanto à taxa de ocupação, mas os parâmetros de infraestrutura sugerem uma cota máxima de 1,50m entre o nível da rua e a localização da edificação.

4. Recomendações sobre reformas, adaptações e intervenções nos prédios das instituições de educação infantil. Neste tópico é sugerido que sejam feitos análises e diagnósticos para propor diretrizes para as intervenções nas edificações, para que este processo seja bem desenvolvido, em relação ao levantamento de necessidades arquitetônicas relacionados à funcionalidade e espacialidade e que também conte com a participação dos usuários, considerando as possibilidades de ações e práticas pedagógicas que ali irão se desenvolver e para que resultem em ambientes educacionais sensíveis às demandas de seus usuários.

O documento considera que a construção de uma Unidade Educacional para crianças pequenas, requer planejamento, estudos de viabilidade, características ambientais e a elaboração do projeto arquitetônico, incluindo o projeto executivo, o detalhamento técnico e as especificações de materiais e acabamentos e sendo construções escolares, devem atender a critérios estabelecidos pelas Secretarias de Educação.

Propõe a incorporação de metodologias participativas, que contemplem necessidades e desejos dos usuários, a proposta pedagógica e a interação com as características ambientais.

De acordo com o documento, no Brasil, ainda há um número expressivo de Unidades Educacionais que atendem crianças da educação infantil funcionando em condições precárias, em relação aos prédios e à infraestrutura urbana, o que pode afetar a saúde física e o desenvolvimento integral das crianças.

Observam-se questões como a inexistência de áreas externas, ou espaço interno e externo ao prédio muito restritos, considerando-se o número de crianças atendidas e sua necessidade de movimentação ampla e ao ar livre, além da necessidade de espaço para estabelecer diferentes formas de convivência, brincadeiras e exploração do ambiente.

Para tanto, é recomendado o planejamento dos ambientes para que as crianças possam “explorar com as mãos e com a mente”, diferentes cores, formas, texturas, proporcionando aprendizagens em diversas áreas do conhecimento, favorecidas também pelo conforto ambiental.

Conforto ambiental, como apresentado no documento refere-se à articulação entre características do local, arquitetura da edificação e utilização dos espaços e aos usuários do espaço, cujos desejos e preferências devem ser considerados.

Destaca que na escola de educação infantil é preciso oferecer áreas mais reservadas que permitam a preservação da individualidade, a fantasia ou o atendimento à necessidade de concentração e isolamento das crianças; cantos isolados ou áreas suspensas podem ser criados, permitindo que as crianças tenham refúgios e locais secretos.



Figura 14 – Sala de atividades de uma escola infantil

Fonte: Livro: Playgrounds - Sala com espaços reservados à concentração e isolamento.

De acordo com a publicação, a organização dos ambientes internos - espaços, equipamentos e mobiliários - pode favorecer a relação com a proposta pedagógica e com o conhecimento dos processos de desenvolvimento da criança.

Para selecionar materiais e acabamentos, devem ser consideradas as especificidades e características de cada região, aspectos térmicos dos materiais, sua durabilidade, racionalidade construtiva e facilidade de manutenção.

Deve-se evitar a utilização de materiais que possam gerar poluição, notadamente em ambientes internos, com pouca ventilação (como amianto, cortinas, tapetes e forrações, colas e vernizes), que liberem compostos orgânicos voláteis.

Os materiais e os acabamentos devem ser resistentes e de fácil limpeza; prever acabamentos semi-impermeáveis para as paredes, com a possibilidade de utilização de material lavável à altura dos usuários (utilizar acabamentos atóxicos). O piso deve ser lavável, antiderrapante, resistente ao uso intenso, de fácil reposição e manutenção.

O documento considera que o atendimento às necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social) é requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil. Os projetos, edificações, reformas ou outras intervenções nas Unidades de Educação Infantil devem buscar:

- Relação integradora com o entorno, garantindo conforto ambiental aos usuários, ou seja, conforto térmico, acústico, visual, olfativo, qualidade do ar, qualidade sanitária dos ambientes.
- Utilização adequada de técnicas e materiais de construção, valorizando os aspectos regionais e visando à sustentabilidade.
- Planejamento do canteiro de obras e programação de reparos e manutenção do ambiente construído, reduzindo também o impacto ambiental, o fluxo de produtos e serviços, consumo de energia, ruídos, entre outros.
- Adequação dos ambientes internos e externos, arranjo espacial, volumetria, materiais, cores e texturas, com as práticas pedagógicas, a cultura, o desenvolvimento infantil e a acessibilidade universal, envolvendo o conceito de ambientes inclusivos.

A organização espacial e dimensionamento dos conjuntos funcionais, acessos, percursos, segurança e adequação do mobiliário - os parâmetros funcionais - devem ser observados na concepção da edificação, para que se alcance o desempenho

esperado para esses ambientes.

Aspectos estético-compositivos, que se referem à imagem e à aparência, traduzindo-se em sensações diferenciadas que garantam o prazer de estar nesse ambiente, também são de relevância, segundo o documento. Estes aspectos incluem a diversidade de cores, texturas e padrões das superfícies, o padrão das construções e os elementos visuais da edificação.

Torna-se cada vez mais importante a obtenção de dados e informações específicas sobre funcionalidade e conforto, no ambiente escolar, como forma de assegurar os direitos das crianças, ao convívio em local seguro e saudável.

O encarte 1, *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* apresenta de forma resumida os principais aspectos que devem ser contemplados no planejamento e organização dos diversos ambientes que compõem as instalações de uma instituição de educação infantil, cobrindo as necessidades da faixa etária de 0 a 6 anos: salas para bebês de até um ano, salas para os demais grupos, salas multiuso, espaços administrativos, banheiros, pátio coberto, áreas de alimentação, lavanderia, área para serviços gerais, depósito de lixo, área externa. Esse documento contém também recomendações adicionais em seu final. (BRASIL, 2006)

O Conselho Municipal de Educação de São Paulo, considerando que a educação infantil tem como objetivo proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar e o desenvolvimento da criança em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico, moral e sociocultural, mediante a ampliação de suas experiências e o estímulo ao interesse pelo conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade, normatizou, por meio da *Deliberação CME Nº 04 /2009, a Autorização de funcionamento e a supervisão de unidades educacionais de educação infantil de iniciativa privada do sistema de ensino do Município de São Paulo*.

Nessa legislação estão expressas normas sobre a segurança do prédio, a descrição das salas, a relação do mobiliário, dos equipamentos, do material didático-pedagógico e do acervo bibliográfico adequado à educação infantil; projeto pedagógico, regimento escolar e recursos humanos que deverão orientar as Unidades Educacionais, destinadas a crianças de até 5 anos de idade, para a obtenção da autorização de funcionamento, mediante acompanhamento sistemático da Diretoria Regional de Educação, setor de Supervisão escolar.

Segundo a Deliberação, o projeto pedagógico da unidade educacional deverá ser elaborado pela equipe escolar e representante da comunidade, respeitado o princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, devendo prever, em suas práticas de educação e cuidado, a integração entre os aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico, moral e sociocultural, considerando os direitos da criança e observando as normatizações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs.

Entre os fins e objetivos da unidade educacional, que preveem o atendimento de alunos portadores de deficiências e trabalhem pelo respeito às diversidades culturais, encontram-se recomendações quanto ao espaço físico, instalações e equipamentos, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança; o planejamento geral e a avaliação institucional da unidade, com a finalidade de oferecer melhor atendimento às necessidades da comunidade.

Em relação ao espaço, instalações e equipamentos, a *Deliberação* destaca ainda que devem ser planejados de acordo com o projeto pedagógico da unidade educacional, a fim de favorecer o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos, respeitadas as suas competências e necessidades; o prédio onde funcionará a unidade educacional deverá adequar-se ao fim a que se destina, atendendo às normas e especificações técnicas da legislação vigente e apresentar condições adequadas de localização, acesso, acessibilidade, segurança, salubridade, saneamento e higiene.

Os espaços internos deverão atender às diferentes funções da unidade educacional e conter uma estrutura básica que contemple a faixa etária atendida e as crianças portadoras de deficiência. Os espaços destacados na *Deliberação* são os que seguem:

Espaço para recepção; salas para professores e para os serviços administrativo-pedagógicos e de apoio; salas para atividades das crianças, com ventilação e iluminação adequadas, visão para o ambiente externo, com mobiliário e equipamentos adequados; refeitório, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos, que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, nos casos de oferecimento de alimentação.

Devem ainda oferecer instalações sanitárias completas, suficientes e próprias, para uso das crianças e adultos; áreas livres para movimentação das crianças; locais para amamentação e para higienização, com balcão e pia e de espaço para o banho

de sol das crianças; área coberta para atividades externas, compatível com a capacidade de atendimento, por turno, da unidade educacional.

A área coberta mínima para as salas de atividades deverá ser:

- I. De zero a 1 ano: 1,50 m² por criança;
- II. De 2 a 5 anos: 1,20 m² por criança.

A área externa descoberta deve prever:

- I. Áreas verdes, sempre que possível, com propósitos educativos;
- II. Ambientes para atividades de expressão física, artística e de recreação.

Na SME, com base no documento do MEC: Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil e na Deliberação CME Nº 04 /2009 foi elaborada a *PORTARIA 3479/11 - SME, de 08/07/2011, que Institui os Padrões Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino do Município de São Paulo*, com o objetivo de orientar as Instituições de Educação Infantil, públicas e privadas, assegurando um atendimento adequado às crianças de zero a 5 (cinco) anos de idade.

Foram consideradas, para a elaboração do texto desta Portaria, as diretrizes da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação, orientada para assegurar as ações do processo educativo no atendimento da faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, atendendo também à incumbência do Sistema Municipal de Ensino, de elaborar Padrões Mínimos de Infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil em São Paulo.

De acordo com a Portaria, deverão ser respeitadas as características distintas de cada faixa etária e as necessidades específicas do processo educativo, em especial, no que se refere a:

- Espaço Interno: iluminação; insolação; ventilação; visão para o espaço externo; rede elétrica; segurança; água potável; esgotamento sanitário;
- Instalações Sanitárias: estabelecer as condições para a realização da higiene pessoal das crianças;
- Instalações para o preparo e/ou serviço de alimentação;
- Ambiente interno e externo: assegurar espaços compatíveis para o desenvolvimento das atividades propostas, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo: repouso, livre expressão, movimento e brincadeiras;

- Mobiliários, Equipamentos e Materiais Pedagógicos: Nos Equipamentos, o extintor de incêndio constitui-se componente obrigatório;
 - Adequações próprias para as crianças com deficiência.
 - A metragem indicada para o ambiente Berçário é de 1,50m²/criança, de 0 a 1 ano de idade.
 - Sala de Atividades: a indicação é de 1,20m² por criança de 2 a 5 anos
- Os ambientes acima são os únicos que possuem uma indicação de metragem mínima por criança.

A Sala da Coordenação Pedagógica é opcional, assim como a Sala Multiuso, a qual pode ser destinada a amamentação, saúde, serviço social e pedagógico, reuniões.

Em seu artigo 4º, a referida Portaria define como ambientes para as Instituições de Educação Infantil, as seguintes Unidades: Unidade Sócio pedagógica; Unidade de Assistência; Unidade de Serviço; Unidade Técnica (Administrativa e Pedagógica).

A caracterização desses ambientes deverá considerar a diversidade de condições de ordem física e material dos prédios, asseguradas as condições mínimas de higiene, salubridade e segurança das crianças. A descrição dos ambientes é detalhada no Anexo Único da Portaria.

A indicação, orientação e acompanhamento das intervenções nos prédios da rede direta, indireta e particular conveniada serão de responsabilidade do Setor de Prédios e Equipamentos da Diretoria Regional de Educação/SME e da Supervisão Escolar, tendo a Portaria 3479/11 e a Indicação CME nº 13/2009 como parâmetro para a concessão de autorizações de funcionamento e para o acompanhamento da organização, manutenção, conservação e adequações nesses espaços.

De acordo com a Portaria, a Diretoria Regional de Educação será responsável pelo acompanhamento da Unidade Educacional, com o objetivo de garantir o bom atendimento às crianças.



Figura 15 Parque da EMEI Fernando de Azevedo
Fonte: Crianças de 5 anos no parque. Acevo pessoal, 2013

2.2. Qualidade da infraestrutura dos projetos unidades, construções e das intervenções nos espaços escolares.

Não cabe aqui debater as questões envolvidas na discussão sobre o que se entende por qualidade na educação e, mais especificamente, na educação infantil. O documento publicado pelo MEC, *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, em seu volume 1, contém uma síntese sobre a evolução desse debate na área e adota algumas conclusões como ponto de partida para a definição dos parâmetros de qualidade, os quais, posteriormente, seriam seguidos pela publicação dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. (BRASIL, 2009). As conclusões apontadas são:

1. A qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito à constantes negociações;
2. Depende do contexto;
3. Baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades;
4. A definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferente perspectivas. (BRASIL, 2006, vol. 1, p. 24)

A qualidade na educação infantil, portanto, é um conceito muito amplo, que transcende as instituições, individualmente, pois vincula-se ao apoio e aos subsídios oferecidos pelo poder público e/ou pela entidade responsável. Em um sistema educacional comprometido com a qualidade, os responsáveis pela gestão pública respeitam a legislação vigente, que, como apresentamos neste capítulo, é vasta e objetiva em relação às questões dos espaços. Este compromisso tem que contemplar igualmente o apoio financeiro, administrativo e pedagógico que a educação infantil necessita.

Os documentos discutidos a seguir, tratam, especificamente, da qualidade da educação infantil. Serão destacados os aspectos relacionados à qualidade dos espaços da educação infantil.

Os documentos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – volumes 1 e 2 (Brasil, 2006)*, já mencionados no capítulo anterior, foram elaborados para atender aos anseios da área e à determinação legal do PNE (2001), em relação ao estabelecimento de padrões de qualidade para servirem de referência para a supervisão, controle, avaliação e favorecer a adoção de medidas para a melhoria da qualidade da educação infantil. (BRASIL, 2001, cap. II, item 19 do tópico Objetivos e Metas da Educação Infantil) e para atender às diretrizes da *Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL 2005)*.

O MEC coordenou um processo de discussão desses parâmetros em diferentes regiões do país, e foram incorporadas contribuições de secretarias de educação e entidades comprometidas com a qualidade da educação infantil. Foi realizado um trabalho em duas etapas, para a discussão das versões preliminares do texto.

A primeira versão foi apresentada e debatida em seminários regionais, promovidos pela SEB/MEC e contou com a participação de representantes de secretarias e conselhos municipais e estaduais de educação e outras entidades que atuam direta ou indiretamente com a criança de 0 até 6 anos de idade. A segunda foi enviada a especialista na área de educação infantil de todo o país e, posteriormente, debatida em seminário técnico, realizado em maio de 2005, em Brasília. Com as contribuições obtidas na primeira versão foi realizada outra versão, ainda preliminar do segundo volume e elaborada a versão final, concluída em 2006. Houve um processo amplo de elaboração e divulgação do documento, que serviu de referência para vários sistemas de ensino.

Neste trabalho estão destacados os aspectos referentes às propostas pedagógicas e à infraestrutura das instituições e E.I.

As propostas pedagógicas devem:

- Promover práticas de cuidado e educação, considerando a criança em sua integralidade, nos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível;
- Considerar a necessidade de planejamento de atividades livres e dirigidas com as crianças e organização de atividades ora estruturadas, ora livres e espontâneas;
- Promover a interação entre as diversas áreas de conhecimento e os aspectos da vida cidadã, contribuindo para o provimento de conteúdos básicos necessários à constituição de conhecimentos e valores;
- Prever a intervenção das professoras e dos professores visando ao atendimento às características e necessidades das crianças.

Estes aspectos da qualidade, voltados à ação educativa, irão permear as questões de cuidados com a infraestrutura das unidades.

Os espaços, materiais e equipamentos das Instituições de Educação Infantil destinam-se prioritariamente às crianças e devem ser construídos e organizados de forma a atender às necessidades das crianças, em relação a saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego.

Esses espaços também devem adequar-se para atender crianças, seus familiares, professores, funcionários e demais usuários da escola, com deficiência ou mobilidade reduzida, conforme a Lei de Acessibilidade - Lei nº 10.098, de 19/12/2000, que define acessibilidade como: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

A construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos destinados ao uso coletivo, dentre eles, as escolas, devem observar os requisitos de acessibilidade que seguem: pelo menos um dos acessos ao interior da edificação não deverá apresentar barreiras arquitetônicas, ou seja, aquelas que limitam ou impedem o acesso, a liberdade de movimentos, a circulação segura e a possibilidade de comunicação ou acesso à informação de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

A Lei estabelece a necessidade de pelo menos um acesso aos itinerários, que possibilite a comunicação horizontal e vertical com todas as dependências e serviços do edifício entre si e com o exterior. Os edifícios devem dispor, ao menos, de um banheiro acessível, distribuindo-se seus equipamentos e acessórios de maneira que possam ser utilizados por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

No caso das instituições de educação infantil é preciso ressaltar a necessidade de banheiros acessíveis para as crianças pequenas, que ainda não são vistos com frequência nas EMEIs de São Paulo.

De acordo com *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* os materiais e os espaços das EMEIs devem ser organizados de forma a favorecer interações entre as crianças e com os adultos e desafiar a curiosidade, a imaginação e promover a aprendizagem das crianças, ficando em locais de fácil acesso para o uso ativo e cotidiano das crianças.

As paredes devem se constituir suportes para a exposição das produções das crianças, fotos, quadros, desenhos relacionados às atividades realizadas, visando à ampliação do universo de suas experiências e conhecimentos.

Quanto às cores, a recomendação é que sejam escolhidas de maneira a tornar o ambiente interno e externo bonito, instigante e aconchegante.

Mobiliários, materiais e equipamentos devem ser organizados para tornar os espaços da unidade mais aconchegantes e confortáveis e possibilitar acessibilidade a crianças e adultos. Os materiais, equipamentos e brinquedos devem ser escolhidos com o intuito de não causarem problemas de saúde às crianças, garantindo a elas segurança, aconchego, descanso, interação e conforto. Destinam-se, também, às necessidades de suas famílias e dos profissionais da escola.

As edificações devem destinar espaços para o acolhimento das famílias e/ou responsáveis, tais como: espaço para amamentação, para entrevistas e conversas mais reservadas e para reuniões de pais ou que abarquem diferentes setores da comunidade, na instituição de educação infantil.

Há também indicação de que sejam colocados quadros de avisos ou similares em local de fácil visualização, na entrada da unidade e nas salas de atividades.

São destinados espaços diferenciados para as atividades das crianças, para a dos profissionais, para os serviços de apoio e para o acolhimento das famílias e/ou responsáveis. (BRASIL, 2006)

A definição dos *parâmetros de qualidade* já previa a necessidade de seus desdobramentos em indicadores “Parâmetros são mais amplos e genéricos. Indicadores, mais específicos e precisos” e “presumem a possibilidade de quantificação”. (BRASIL, 2006, vol. 1, p. 8)

O documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC, 2009)* coloca que é necessário qualificar creches e pré-escolas, que compõem os sistemas educacionais e passaram a integrar a educação Básica Nacional, a partir da LDBEN, Lei 9.394/96, sendo esse direito ampliado a todas as crianças, desde seu nascimento, o que representa grande conquista, que abarcou diferentes segmentos de movimentos sociais, de educadores e da sociedade brasileira e que acentuou a importância do convívio da criança pequena nesses espaços educativos.

O documento foi elaborado sob a coordenação conjunta do MEC/ SEB, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e do Unicef. Contou com a participação de um Grupo Técnico, composto por representantes de entidades, fóruns, conselhos, professores, gestores, especialistas e pesquisadores da área, que se reuniu ao longo de um ano para elaborar a primeira versão. Essa versão foi discutida e alterada em oito Seminários Regionais, sendo incorporadas as sugestões de instituições de educação infantil, públicas e privadas, de nove unidades da federação: Pará, Ceará, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, São Paulo e Paraná.

A iniciativa tinha como antecedente a publicação de documento similar, que focalizava o ensino fundamental. A metodologia proposta nos dois documentos, para a organização dos debates coletivos sobre a autoavaliação da unidade, é a mesma. É proposto um roteiro para que cada escola, em conjunto com a comunidade, faça a autoavaliação de suas atividades e possa, ao final do processo, propor e acompanhar um plano de ação para melhorar a qualidade da educação naquela instituição. Apresenta também sugestões de procedimentos para a organização e condução da autoavaliação, que favorecem a participação de todos os envolvidos com a escola.

O objetivo do documento, portanto, é contribuir com as instituições de educação infantil, para que desenvolvam práticas educativas, juntamente com as famílias e pessoas da comunidade, que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática.

O caminho proposto é a participação da equipe escolar e da comunidade, nos processos de auto avaliação, favorecidos por um instrumento que subsidia esse processo e a construção da qualidade almejada para a educação infantil, em cada local em que for aplicado. Constitui uma proposta de avaliação institucional participativa, realizada por aqueles que estão envolvidos com a escola e que, por este motivo, tem segurança e propriedade para avaliar, visando a construção de melhorias para os aspectos que sinalizarem a necessidade de intervenção.

Os *indicadores* permitem ao professor e ao gestor escolar observar se as recomendações apresentadas nos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, publicados em 2006, estão sendo seguidos no cotidiano escolar.

É composto por sete dimensões de qualidade para análise:

1. Planejamento institucional – Proposta de um processo coletivo de discussão e elaboração, a partir do conhecimento da realidade local, registrando em forma de documento, que defina os objetivos que se quer atingir com as crianças e os principais meios para alcançá-los e indicativos sobre as práticas. Este material deve ser dinâmico, dando visibilidade ao acompanhamento dos progressos das ações realizadas pelas crianças e comunidade educativa.

2. Multiplicidade de experiências e linguagens - Dimensão que propõe reflexões sobre a rotina e práticas adotadas para incentivar a autonomia das crianças, suas possibilidades de expressão e atuação. Para isso, ambientes e materiais devem estar dispostos de forma que as crianças possam fazer escolhas, desenvolvendo atividades individualmente, em pequenos grupos ou em um grupo maior. A observação e a escuta dos profissionais são importantes para sugerir novas atividades a serem propostas, assim como ajustes no planejamento e troca de experiências na equipe.

3. Interações - nesta dimensão, as reflexões se voltam para as relações, pois, na instituição de educação infantil convivem adultos e crianças e a IEI deve caracterizar-se como espaço coletivo de convivência e respeito. A cidadania, a cooperação, o respeito às diferenças e o cuidado com o outro são aprendidos e vivenciados no cotidiano das U.Es. As ações devem ser direcionadas ao favorecimento de interações humanas positivas e enriquecedoras, como meta prioritária de toda instituição educacional.

4. Promoção da saúde – dimensão que enfatiza reflexões sobre práticas e condutas cotidianas direcionadas a prevenção de acidentes, aos cuidados com a

higiene e a alimentação saudável. A responsabilidade da instituição de educação infantil nesses aspectos é muito grande. É necessária orientação sobre as condutas direcionadas para cada grupo etário. Também é importante uma boa integração com os serviços de saúde mais próximos e uma boa relação com as famílias das crianças, que detêm os conhecimentos sobre os problemas de saúde das crianças, para informação sobre as necessidades individuais que elas apresentam.

5. Espaços, materiais e mobiliários – as reflexões voltam-se para a disposição e disponibilidade de materiais, espaços e mobiliários de maneira a atender às múltiplas necessidades de adultos e crianças. Esta organização deve refletir a concepção de educação, de necessidades e de desenvolvimento das crianças, nos aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. Espaços internos bem cuidados, bem iluminados e com boa ventilação, que possibilitem a ampla visualização da área externa, espaços seguros e aconchegantes, traduzem o respeito às necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham e que convivem na U.E.. Espaços ajardinados, com áreas para brincadeiras e jogos, demonstram a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, de movimentar-se, dançar, brincar com areia e água, entre outras atividades. Os mobiliários devem ser planejados para o tamanho de das crianças pequenas. Os adultos devem refletir sobre a altura da visão das crianças, sobre sua capacidade de alcançar e usar os diversos materiais, para que possam busca-los quando desejarem e guarda-los ao término das brincadeiras, organizando esses mobiliários de forma a incentivar a autonomia infantil. Espaços e mobiliários devem observar normas de segurança, mas têm de ser desafiadores, propondo avanços que a criança queira se dispor a enfrentar.

6. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais – nesta dimensão são favorecidas as reflexões sobre a formação inicial e continuada, a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças pequenas, as condições de trabalho a que estão submetidos esses profissionais, a natureza da relação entre instituição e comunidade. Professores bem formados, com salários dignos, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais – trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas – são fundamentais na construção de IEs qualidade.

7. Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social – dimensão que trata dos processos de socialização, as brincadeiras e a

convivência com a diversidade. O convívio entre familiares e profissionais da educação infantil, o sentimento das famílias de estar em um lugar que as acolhe e a seus filhos é fundamental para garantir uma educação infantil de qualidade. E esse sentimento, naturalmente percebido e compartilhado pelas crianças, somente promove respeito, alegria, amizade, cooperação entre todos. A instituição de educação infantil é um espaço de vivências, experiências, aprendizagens, que devem ser compartilhadas para serem significativas, tanto para as crianças, quanto para os adultos. Nela, as crianças podem brincar e conviver com a diversidade humana e partilhar essas experiências com seus familiares. A convivência com essa diversidade é enriquecida quando os familiares acompanham as vivências e as produções das crianças. A responsabilidade pela garantia dos direitos das crianças não pertence apenas à IEI e à família. É importante a criação da Rede de Proteção aos Direitos das Crianças, que envolve os serviços públicos, de saúde, de defesa dos direitos, entre outros, com a finalidade de contribuir para que a sociedade brasileira consiga fazer com que todas as crianças sejam, de fato, sujeitos de direitos, conforme estabelece o ECA.

A rede municipal de educação infantil de São Paulo promoveu, nos anos de 2013 e 2014, ações de formação juntos às equipes das 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs) da capital, visando estimular a utilização desse documento nas mais de duas mil unidades de educação infantil, incluindo os Centros de Educação Infantil (CEIS) diretos e conveniados, além das EMEIs. Em uma primeira fase, mais de 400 unidades participaram, de forma voluntária, nesse processo, e seus resultados subsidiaram a proposta de adaptar e complementar o documento original para a realidade e as especificidades das unidades da rede pública paulistana (tanto diretas com conveniadas).

Assim, com base nos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009), foi elaborado o documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana – versão preliminar* (SMESP, 2014). Esse documento tem como principais objetivos: favorecer a formação dos profissionais; o diálogo entre escola e familiares das crianças atendidas; o exercício da gestão democrática nas escolas; o fortalecimento da articulação entre as equipes das Diretorias Regionais de Educação e das Unidades Educacionais e promover situações de reflexão coletiva sobre o Projeto Político Pedagógico, que conduzam a processos que visem à melhoria da qualidade social da Educação Infantil Paulistana nas UEs.

O documento foi organizado por SME/ DOT Educação Infantil, que compôs uma Comissão indicada por representantes das DREs, composta com a participação de professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola e supervisores escolares. O grupo de estudos organizou ações, dentre as quais, Seminários, para acompanhar as experiências concretas que vêm sendo desenvolvidas nas unidades educacionais e seus planos de ação para a superação das dificuldades sinalizadas.

Finalmente, seria preciso mencionar as novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010)*, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, que atualizaram as anteriores, já comentadas acima.

Esse documento, de caráter obrigatório para todas as instituições, inclusive particulares, definem como eixos norteadores do currículo as interações e as brincadeiras. (BRASIL, 2010, p. 25)

Esses eixos são, evidentemente, também orientadores para a organização dos espaços dos tempos e materiais. Nesses aspectos, as diretrizes colocam como princípios que essa organização deve seguir as seguintes condições:

- A integralidade da educação;
 - A indivisibilidade das diversas dimensões do desenvolvimento infantil;
 - O diálogo com as famílias;
 - A relação com a comunidade;
 - As especificidades etárias;
 - Os deslocamentos e movimentos amplos das crianças;
 - A acessibilidade;
 - A incorporação das contribuições dos diversos grupos étnico-raciais.
- (BRASIL, 2010, p. 19-20)

O manual "Brinquedos e Brincadeiras de Creche", publicado pelo MEC em 2012, que contou com a consultoria de Tizuko M. Kishimoto e Adriana Freyberger, contém orientações pormenorizadas sobre "a seleção, a organização e o uso de brinquedos e brincadeiras nas creches", com prioridade para a faixa de zero a três anos, mas também contendo sugestões aplicáveis a crianças na faixa da pré-escola. (BRASIL, 2012).

Apoiando-se na definição das Diretrizes Curriculares que coloca a brincadeira como um dos dois eixos orientadores do currículo da educação infantil, esse documento contém importantes recomendações quanto à seleção e organização de materiais necessários para favorecer e dar suporte às brincadeiras infantis, abordando questões relativas aos tipos de brincadeiras, ao lugar que devem ocupar e ao papel

que devem desempenhar nas propostas curriculares, incluindo também propostas relativas a brincadeiras nas transições da casa à creche e da creche à pré-escola.

O conjunto dessas publicações, de âmbito nacional e local, constitui importante fundamento para as decisões relativas ao planejamento e organização dos espaços da educação infantil. A discussão dos documentos buscou abordar diversos fatores relacionados à qualificação dos espaços educacionais voltados à pequena infância, com indicações de ações de planejamento e avaliação interdisciplinar aos usuários desses espaços e aos dirigentes municipais e de outras instâncias decisórias, em relação à educação brasileira e ao município de São Paulo.

O que é possível, portanto, é atender às condições e necessidades, em cada etapa do desenvolvimento econômico e social, cultural e político da população e do país. E ao planejamento das instalações escolares cabe assegurar as condições físicas e ambientais que, qualitativa e quantitativamente, possam assegurar o atendimento pretendido (...) o planejamento será tanto mais adequado quanto maior for a identidade entre as necessidades da população e os objetivos propostos para o atendimento pelo sistema educacional. (LIMA, 1995, p. 53).

A disposição e configuração interna e externa de espaços, mobiliários, equipamentos e das pessoas na IEI, poderá desvelar concepções acerca da natureza das diferentes funções desempenhadas no ambiente escolar. Assim, a organização espacial pode favorecer propostas curriculares mais ou menos participativas.

Ao final da discussão da legislação que visa à qualidade, considerando os elementos que envolvem o *conforto ambiental*, ou seja, a articulação entre aspectos do ambiente físico: características da região, da comunidade, do terreno onde a escola será (ou foi) implantada, a arquitetura da edificação, a organização e articulação dos espaços e equipamentos e os aspectos referentes à percepção e apropriação desse espaço pelos seus usuários, torna-se um desafio para o projetista, a elaboração de projetos que contemplem todos os aspectos aqui discutidos.

Segundo dados do IBGE (2006), 14,5% da população brasileira enfrentam algum tipo de barreira, que dificulta seu acesso a residências, ruas, meios de transporte, escolas, entre outros. (KOWALTOWSKI, 2011).

O conceito arquitetônico de *desenho universal* propõe espaços edificados com a finalidade de atender a diferentes perfis de usuários, inclusive aqueles com limitações físicas, que podem ser temporárias ou permanentes, todos com acesso a condições igualitárias de usufruírem de um espaço de boa qualidade. As barreiras são

inúmeras e as pessoas com deficiência são as que mais sofrem desvantagens, que poderiam ser suprimidas com melhorias introduzidas no ambiente construído. Serão elencados a seguir, os sete princípios do Desenho Universal²³ (in Kowaltowski, 2011, p.125):

1. Uso equitativo: o projeto não pode criar desvantagens ou estigmatizar qualquer usuário;
2. Flexibilidade de uso: o projeto deve possibilitar adaptações à diferentes situações, preferências e habilidades individuais;
3. Uso intuitivo: ser de fácil compreensão para todos os usuários, independentemente da experiência, conhecimento, linguagem e possibilidade de concentração dos usuários;
4. Informação perceptível: o projeto comunica informações efetivas ao usuário, perceptíveis sob quaisquer condições do ambiente ou habilidades sensoriais do usuário.
5. Tolerância ao erro: o projeto possibilita intervenções que minimizem riscos e consequências adversas de acidentes;
6. Baixo esforço físico: o projeto deve ser utilizado de forma confortável e eficiente.
7. Tamanho e espaço para acesso e uso: apropriados para acesso, manipulação e uso, independentemente do tamanho do corpo, postura ou condições de mobilidade do usuário.

Garantir e oferecer boas e seguras condições de acesso ao prédio escolar e principalmente, igualdade de condições a todos os que vivenciam os espaços das instituições de educação infantil, em especial as crianças contribui para a construção da qualidade social tratada nos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC, 2009)*.

Formas e cores, texturas permitem acionar a curiosidade das crianças para que descubram, junto com as outras crianças e adultos, as amplas possibilidades dos espaços e brinquedos, que configuram os espaços das instituições de E.I como *lugares* do conhecimento, solidariedade, dos encontros, da brincadeira.

²³ ADC – ADAPTIVE ENVIRONMENT CENTER. The americans with disabilities act – checklist for readily achievable barrier removal. Adaptive Environments Center, Inc. Barrier Free Environments, Inc. EUA, 1995. Acesso em janeiro de 2005 (in Kowaltowski, 2011, p. 255).

Lugares que incluam elementos próprios da natureza, como água, plantas, árvores e recantos para esconder-se, áreas livres nas quais também seja possibilitado à criança movimentar, organizar, brincar, imprimir suas marcas.

(...) El espacio nos *habla* de La pedagogia elegida, más o explícitamente, y de las contradicciones que existen entre lo *declarado*, lo *posible* y lo *practicado* (...). El estilo de un docente y una escuela no se definen tanto por lo que se afirma en la programación *escrita*, sino por lo que se *hace* en La cotidianidad concreta. (CAGGIO, 1998, pp.32-33, apud BONDIOLI, NIGITO, 2011, p. 103) grifo da autora²⁴.



Figura 16 Desenho sobre o espaço preferido na escola

Fonte: arquivo da EMEI Fernando de Azevedo. Desenho feito por criança de 5 anos, sobre um espaço que lhe agradava na escola – doado à EMEI por uma pesquisadora. 2004.

²⁴ Id. p. 103. (...) O espaço nos fala da pedagogia eleita, mais ou explicitamente, e das contradições que existem no que é *declarado*, no *possível* e no *praticado* (...). O estilo (ou as características) de um professor ou de uma escola, não se definem tanto pelo que se afirma em seu Programa (ou Projeto Pedagógico) escrito, mas pelas ações da cotidianidade concreta (ou cotidiano). (Traduzido pela pesquisadora)

CAPÍTULO 3- A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

O principal objetivo deste trabalho, segundo o que já foi indicado, é investigar como são definidos os espaços das EMElS do município de São Paulo e como esses espaços vão se modificando e sendo transformados durante seu uso pela comunidade educativa.

O objeto de estudo desta pesquisa situa-se na fronteira das áreas da educação e da arquitetura. O estudo procurou analisar as transformações nos espaços, na perspectiva de seus agentes e as relações entre a escola e órgãos secretaria de educação e do setor de edificações da prefeitura de São Paulo.

O caminho da pesquisa buscou identificar as relações entre a configuração dos espaços escolares, as propostas pedagógicas adotadas na rede municipal e, em especial, nas três unidades pesquisadas, as questões práticas que afetam o cotidiano das unidades educacionais públicas que recebem crianças de 4 e 5 anos de idade, no município.

Todas estas cuestiones pueden ser referidas al ámbito de la escuela como lugar, a su configuración arquitectónica y a la ordenación espacial de personas y objetos, de usos e funciones que tiene lugar en dicho ámbito. Pero también indican ya algunos de los aspectos que hacen de la escuela un espacio peculiar y relevante. En especial si se tiene en cuenta que en ella se permanece durante aquellos años en los que se forman las estructuras mentales básicas de los niños, adolescentes e jóvenes. Unas estructuras mentales conformadas por un espacio que, como todos, socializa e educa, pero que, a diferencia de otros, sitúa y ordena con esta finalidad específica a todo y a todos cuantos en el se hallan (FRAGO, 1993, p.19)²⁵

3.1. Opção Metodológica

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o objetivo dos investigadores qualitativos é:

²⁵Tradução: Todas estas questões podem referir-se ao âmbito da escola como lugar, à sua configuração arquitetônica e ao arranjo espacial de pessoas e objetos, usos e funções que ocorrem neste âmbito. Mas também já indicam alguns dos aspectos que fazem da escola um espaço peculiar e relevante. Em especial se se tem em conta que nela permanecem, durante aqueles anos em que se formam as estruturas mentais básicas das crianças, adolescentes e jovens. Estruturas mentais formadas por um espaço que, como todos, socializa e educa, mas que, ao contrário dos outros, situa e ordena com esta finalidade específica a tudo e todos os que estão se encontram. (Viñao Frago, 1993: 19) - In Revista Interuniversitaria: artigo: Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones, autor: Antonio Viñao Frago

Compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 70).

As principais características das pesquisas qualitativas, de acordo com esses autores, são:

1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) a investigação é descritiva; 3) o interesse do investigador prioriza os processos, mas do que os produtos; 4) os dados são analisados de forma indutiva; 5) o significado é de suma importância. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.47-51)

As pesquisas qualitativas seguem procedimentos flexíveis, adaptados aos seus objetos de investigação. Como indicam Laville e Dionne (1999):

Cabe ao pesquisador imaginar e ajustar a técnica, os instrumentos que lhe permitirão delimitar o objeto de sua pesquisa, extrair deles a informação necessária à compreensão que ele quer ter para logo partilhá-la e contribuir assim para a construção dos saberes. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.191)

A pesquisa analisada nesta tese enquadra-se em alguns aspectos que caracterizam a pesquisa qualitativa, a saber: selecionou uma amostra pequena; coletou dados descritivos, como notas de campo, fotografias, documentos oficiais, depoimentos, registros de entrevistas; a relação com os sujeitos foi de empatia, relativa igualdade e baseada na confiança; seguiu um plano progressivo e flexível. (Bogdan e Biklen, 1994).

O termo *qualitativo*, segundo Chizzotti (2011) refere-se a um contato “denso” com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, com a finalidade de extrair significados apenas perceptíveis por meio de *atenção sensível* por parte do pesquisador. Esses significados, atribuídos às coisas e às pessoas, nas interações sociais e com os objetos podem ser descritos e analisados, não tomando a quantificação estatística como a única via para se assegurar a validade de generalização.

3.2. Questões da pesquisa

A metodologia utilizada na pesquisa procurou utilizar estratégias para responder às questões mencionadas no final da introdução. Essas estratégias foram:

- Pesquisa, consulta e análise de documentos oficiais, federais e municipais;
- Entrevistas com arquitetos da Secretaria Municipal de Educação;

- Pesquisa em três²⁶ EMEIs da rede municipal, envolvendo: visitas e observações sobre os prédios, instalações e equipamentos; entrevistas com profissionais das unidades; plantas da arquitetura dos prédios; registros fotográficos.

O quadro abaixo explicita a utilização dessas estratégias para cada uma das questões desta pesquisa, apresentadas a seguir:

- Como são definidos os projetos dos prédios municipais destinados às unidades de EMEIs, em relação a concretização do projeto pedagógico e aos projetos arquitetônicos, que envolvem distribuição e disposição interna e externa dos edifícios?

- Quais setores da Administração Municipal se ocupam dessa tarefa? Quem são os principais agentes responsáveis? Quais são suas preocupações e opiniões sobre esse processo?

- Como são decididas as reformas e modificações realizadas nos prédios ao longo de seu uso pelas unidades de EMEIs?

- Qual o grau de autonomia das unidades no uso e modificações introduzidas nos espaços internos e externos?

- Qual a percepção de gestores, professores e funcionários sobre essas questões?

²⁶ Inicialmente pretendia-se investigar quatro unidades. Porém, no decorrer da coleta de dados, uma das unidades apresentou dificuldades para o prosseguimento da pesquisa, o que reduziu o número de unidades para três.

3.3. Estratégias metodológicas

Quadro 1 Perguntas de pesquisa e estratégias metodológicas utilizadas

Questão	Estratégias
Como são definidos os projetos	Entrevista com arquitetos Documentos
Quais setores, agentes são responsáveis	Entrevista com arquitetos Documentos Pesquisa nas 3 escolas
Quais suas opiniões	Entrevista com arquitetos
Como são decididas as reformas e modificações nos prédios	Entrevista com arquitetos Documentos Pesquisa nas 3 escolas
Qual a interlocução existente entre os diversos setores e as unidades	Entrevista com arquitetos Pesquisa nas 3 escolas Análise das Plantas das escolas
Qual o grau de autonomia das unidades sobre essas reformas e modificações	Pesquisa nas 3 escolas Documentos
Qual a percepção das equipes das unidades	Pesquisa nas 3 escolas

A intenção de pesquisar os vários segmentos envolvidos com os projetos, usos e transformações dos espaços das EMEIs foi buscar conhecer concepções, interesses e parâmetros que norteiam processos decisórios sobre os espaços das escolas, quem

os define, o que motiva seus usuários ou gestores municipais a transformá-los e como as dinâmicas de organização e intervenções nos espaços, associadas ao tipo de relação constatada entre quem os demanda, quem os projeta e quem os utiliza, interfere no currículo e no trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades.

A seguir, as estratégias de pesquisa e suas justificativas serão explicadas em maior detalhe.

3.4. Procedimentos da pesquisa

3.4.1. Levantamento de documentos legais e orientadores para a educação infantil e bibliografia sobre o tema

Foi realizada uma ampla pesquisa, em documentos elaborados pelo MEC, em documentos arquivados na Memória Técnica Documental e na Biblioteca de SME, Conselhos de Educação e Secretarias de Educação, para localizar as principais especificações normativas vigentes para as edificações escolares, que embasam os projetos arquitetônicos para as EMEIs.

Os documentos destacados foram os que vigem atualmente, como orientadores para as políticas públicas voltadas à educação infantil, afetos às orientações curriculares, parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil e parâmetros nacionais de qualidade, resultantes de um trabalho coletivo que envolveu educadores, arquitetos, engenheiros, com a finalidade de planejar, refletir, construir, reformar, adaptar espaços destinados à pequena infância – crianças de 0 a 5 anos.

A partir dos documentos organizados pelo MEC e enviados às prefeituras, a PMSP também organizou seus orientadores, por meio da SMESP, que tem servido para o acompanhamento das diretorias de educação, em relação às instituições públicas e privadas de educação infantil e para a autorização de funcionamento de novas unidades educacionais.

Houve um levantamento de obras em livrarias especializadas em educação e em arquitetura, para que esta pesquisa contasse com contribuições atualizadas de autores que discutem questões sobre o espaço escolar. Também foi feito um levantamento de teses e dissertações, na área da educação e da arquitetura.

Como, desde o mestrado, foi possível verificar a importante contribuição dos autores espanhóis para as discussões sobre *a dimensão espacial da ação educativa*, a pesquisadora esteve em Berlanga de Duero, para conhecer o Centro Internacional de Cultura Escolar - CEINCE²⁷ e discutir com seu diretor Agustin Escolano Benito questões referentes ao *espaço-escola* que ele considera um elemento do currículo, fonte de experiências e aprendizagens, *uma forma silenciosa de ensino*. Sendo o professor Escolano uma das principais referências teóricas para todos os que estudam e discutem arquitetura e educação, a visita foi enriquecedora para a pesquisa, tanto pelas discussões desencadeadas, quanto pela bibliografia por ele indicada, que subsidiaram todas as etapas deste trabalho.

3.4.2. Entrevistas

Entrevista com arquitetos que trabalharam com edificações escolares – no EDIF, na prefeitura de São Paulo.

A entrevista realizada com os arquitetos (Anexo 2) teve um papel importante na estruturação deste trabalho. Algumas perguntas do questionário respondido pelas equipes escolares foram modificadas, após essa entrevista.

Os espaços destacados na pesquisa realizada nas escolas são também discutidos pelos arquitetos, que explicitaram suas concepções baseadas em uma arquitetura que considera os conhecimentos e interesses dos usuários e a valorização dos espaços de convívio e de sua construção coletiva.

Foram discutidos, nesta entrevista, elementos fundamentais para o embasamento das análises realizadas no decorrer da pesquisa e apresentam relevância para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos e para favorecer a ação educativa participativa, dentro das escolas.

²⁷ O CEINCE, Centro Internacional de Cultura Escolar, é uma empresa promovida pela Associação Nostra Schola em colaboração com o Ministério da Educação da Junta de Castilla y León e da Fundação Alemã Sanchez Ruipérez para o estudo e divulgação da cultura de escola. O CEINCE é definido como um completo centro de documentação, pesquisa e interpretação de todos os aspectos da cultura escolar, um campo que aborda a partir de uma perspectiva multidisciplinar e internacional em suas dimensões históricas e as suas projecções actuais e futuras. A estrutura CEINCE suas ações em três áreas: 1. Escola de memória e educação patrimonial; 2. Manualística; 3. Cultura escolar e sociedade do conhecimento. Localiza-se em Berlanga de Duero – Espanha.

Foram entrevistados quatro arquitetos em conjunto. Dois deles atuavam, no momento da entrevista, na Secretaria de Infraestrutura Urbana e foram identificados com os nomes fictícios de Claudio e Marcos. Os outros dois arquitetos – identificados como Paulo e Luis-, não atuavam mais nesse setor, embora tivessem trabalhado em EDIF por muitos anos. Encontravam-se vinculados funcionalmente à Secretaria de Cultura e trabalhavam como docentes na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAUUSP), local onde a entrevista foi realizada, no dia 12 de setembro de 2013.

Fomos alertados pelo arquiteto Paulo, sobre os ruídos da sala, que poderiam comprometer um pouco a transcrição da entrevista, entretanto, aquele era considerado por eles o melhor local, pelo vínculo de formação acadêmica dos quatro. Logo no início foi ressaltado que todos tinham mais de 20 anos de experiência em EDIF, com projetos de edificações, reformas e ampliações de escolas.

Os elementos que a entrevista apresentou acrescentaram importantes informações sobre os procedimentos institucionais utilizados nas solicitações de construção e intervenções nos prédios escolares e sobre as concepções dos profissionais entrevistados sobre a necessidade de maior interlocução das equipes que projetam e constroem as escolas e seus usuários, bem como a avaliação daqueles que ocupam o prédio escolar, após seu uso, para a correção e aprimoramento de futuros projetos.

Os aspectos destacados pelos entrevistados como relevantes a serem considerados para a elaboração de projetos arquitetônicos de escolas municipais de educação infantil resultaram das solicitações das escolas por reformas, ampliações e adequações nos prédios e, portanto, apresentam itens coincidentes com os levantados pelas equipes escolares entrevistadas.

Breve relato da pesquisa de campo realizada em três EMEIs de São Paulo

A pesquisa realizada nas escolas possibilita o confronto do ideal – o que consta dos documentos legais e orientadores curriculares - e o real, que resulta da ação dos profissionais que ali trabalham e que precisam resolver questões relativas aos espaços escolares para dar respostas às dinâmicas do cotidiano. Essas mudanças muitas vezes procuram adequar as intervenções nos prédios ao projeto político-pedagógico das escolas, que devem orientar a prática no dia a dia. Por exemplo, as EMEIs receberam, a partir dos anos 90, computadores para a organização de um

Laboratório de Informática e foi preciso organizar um espaço para instalar esses equipamentos. Mudanças nas políticas educacionais também exigem mudanças, ampliações ou adaptações nos espaços, como por exemplo, em relação aos profissionais, para atender à jornada mais ampliada dos professores, seus momentos de estudo e trabalho coletivo, suas reuniões com os coordenadores pedagógicos.

Participantes da pesquisa

Na visita inicial a cada escola, foi solicitado à equipe gestora que convidasse três professoras e um funcionário com muitos anos de casa, que tivessem vivenciado um tempo de experiência espacial direta com a escola e possivelmente, testemunhado algum tipo de intervenção no prédio escolar.

Também foi indicado que os professores atuassem preferencialmente em cada um dos turnos da jornada docente: 1º turno: 7h às 11h; 2º turno 11h às 15h; 3º turno: 15h às 19h, pois, como cada turno tem uma dinâmica própria, poderia haver algum direcionamento do olhar do professor para os espaços mais utilizados durante seu período de trabalho.

Nas três escolas foram indicadas professoras, uma vez que representam a maioria, especialmente entre as mais antigas em exercício na RME. Quanto aos funcionários, nas três EMElS foram indicadas Agentes Escolares – as mais antigas das U.E.s e que, de acordo com as gestoras, acompanhavam de perto as intervenções nos prédios.

Como se estruturou o trabalho de campo

Após a autorização de SME para a realização da pesquisa nas três escolas, que seria composta por entrevistas, registros fotográficos dos espaços, documentos das escolas, desenhos dos alunos, teve início a etapa de visitas às escolas. Em cada uma das unidades, a pesquisa teve início com uma conversa com a diretora, durante a qual a proposta de pesquisa foi apresentada e, a permissão para fotografar os espaços foi obtida.

Em todas as Unidades, as gestoras apresentaram os espaços, destacando seus problemas, como acústica, iluminação, ventilação, área inadequada para os fins a que se destina, como espaço pequeno, sem visibilidade para a área externa. Foi

programado um contato com o grupo de professoras e a coordenadora pedagógica, no horário coletivo, dos professores que cumprem JEIF – Jornada Especial Integral de Formação e permanece maior tempo na escola, podendo adequar seus horários para a realização das entrevistas. Após a visita inicial, organizamos um cronograma de encontros para a realização das entrevistas, para fotografar os espaços, para análise dos projetos pedagógicos e das plantas das escolas.

Foram entrevistadas sete profissionais de cada unidade, sendo: três integrantes da equipe gestora, três professoras e uma funcionária em cada EMEI. As entrevistas seguiram um roteiro e as respostas foram anotadas na hora pela pesquisadora, em todas as U.Es, inclusive na unidade dirigida pela pesquisadora. (Anexo 1).

Além das entrevistas, durante as visitas às unidades, foram realizadas observações, que seguiram um roteiro previamente preparado e realizados registros fotográficos sobre os prédios, instalações e equipamentos. Em cada escola foram realizados dez encontros, inclusive na unidade dirigida pela autora, durante a pesquisa de campo, em horários diferentes, para alcançar professores e funcionárias em diferentes turnos.

Parte das respostas das profissionais entrevistadas nas escolas foi analisada e possibilitou o levantamento de questões definidas a partir da avaliação dos segmentos de profissionais sobre aspectos do funcionamento dos prédios e apresentaram convergências em relação a aspectos levantados pelos arquitetos, destacados no capítulo 4.

Caracterização das escolas.

Inicialmente, foram selecionadas quatro EMEIs, a partir dos seguintes critérios: escolas com mais de trinta anos de funcionamento e que teriam passado por várias reformas, ampliações e intervenções em seus espaços; colaboração das respectivas direções, uma vez que seriam fotografados espaços modificados ou adaptados pela equipe escolar, que nem sempre constavam de suas plantas; funcionários e professores com mais de cinco anos na escola e que vivenciaram essas modificações; localização em regiões da cidade abrangidas por duas Diretorias Regionais de Educação (DREs), que possuem EMEIs muito antigas.

A pesquisa de campo foi realizada durante o primeiro semestre de 2014 e início de 2015. Uma das EMEIs corresponde à Unidade onde esta autora trabalha como diretora desde 1999. As quatro unidades, inicialmente selecionadas, atendem crianças entre 4 e 5 anos, sendo três delas, em dois turnos diários de 6 horas e uma em turno integral de 8 horas.

Após o exame de qualificação, por mudanças internas ali ocorridas, uma das escolas passou a não mais compor este trabalho e optamos por prosseguir as análises nas três escolas com características mais semelhantes, pois foram P.Is e se transformaram em EMEIs, portanto inauguradas antes de 1975 e onde pudemos realizar as entrevistas com todos os três gestores: diretor, assistente de direção e coordenador pedagógico, três professores de diferentes turnos e um funcionário.

O fato de uma das EMEIs ter como diretora a própria pesquisadora deve ser levado em conta na análise dos dados: por um lado, essa unidade, uma das mais antigas da rede, conta com uma documentação bem organizada, apresentando boas condições para a recuperação de fatos relativos à organização de seus ambientes; por outro lado, é possível que o duplo papel exercido pela pesquisadora tenha tido seu papel na coleta de informações junto à equipe. Houve cuidado para prevenir esse tipo de problema, mas deve-se registrar esse aspecto como um dos condicionantes metodológicos assumidos pela pesquisa.

EMEI Hélio Duarte

Conhecendo o contexto físico e educacional

Esta escola está situada na Região Centro/Sul da Cidade de São Paulo. Foi construída e inaugurada no início da década de 1950, período marcado na arquitetura escolar moderna, pela ação do Convênio Escolar (de 1949 a 1954).

Tendo sido esta EMEI uma das escolas projetadas pela equipe do Convênio Escolar, será feita uma breve apresentação da concepção arquitetônica e educacional que norteava as ações desta equipe, que transcendiam a elaboração de projetos para a construção de escolas na cidade.

A intenção da localização dos edifícios escolares numa determinada área, atendia a uma lógica estabelecida entre a escola e o bairro, voltada à constituição de uma rede de equipamentos educacionais e culturais alicerçada nas relações estabelecidas com a vizinhança.

Organizado em 1949, a princípio o Convênio Escolar constituiu-se um programa para suprir a carência de escolas públicas de ensino básico no Município de São Paulo e para equipar a cidade para as comemorações do IV Centenário de sua fundação. Porém, o Convênio Escolar evoluiu para objetivos mais complexos, com a aproximação de sua equipe a concepções educacionais e autores que muito contribuíram com a educação no início do século passado, como: Jean Piaget, Maria Montessori, entre outros e ao passar a conceber a educação como "um processo de reconstrução e reorganização de experiência", devido a Anísio Teixeira, que tem influência decisiva na produção do arquiteto Hélio de Queirós Duarte, coordenador da Comissão de Planejamento do Convênio Escolar e que tinha especial interesse pelas questões educacionais. Este foi o motivo da proposta do nome fictício para esta EMEI, o que foi discutido e acordado com a equipe escolar.

A EMEI *Hélio Duarte* faz parte de um complexo de equipamentos culturais, educacionais e de saúde, como eram previstos os equipamentos construídos pelo Convênio Escolar e conta com os cuidados construtivos e estéticos que caracterizaram as construções escolares, durante sua vigência.

Organização da Pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada em 2014, entre os meses de março e abril de 2014, com encontros e mais três, entre os meses de dezembro de 2014 e fevereiro de 2015. Foram assim organizados:

Quadro 2 Organização de Encontros: EMEI Hélio Duarte

Dias	Atividades	Objetivos
1. 07/03/2014	Reunião com a equipe gestora, professoras do 1º turno e uma agente escolar	Apresentar e discutir o tema, os objetivos e metodologia da pesquisa
2. 10/03/2014	Reunião com a equipe de professoras do 2º turno e uma representante da equipe administrativa Reunião com a equipe de professoras do 3º turno	Apresentar e discutir o tema, os objetivos e metodologia da pesquisa
3. 12/03/2014	Registro fotográfico dos espaços da escola, levantamento do PPP e outros registros de projetos da escola	Conhecer a organização do trabalho pedagógico da escola e levantar elementos para a subsidiar a análise dos conteúdos das entrevistas
4. 20/03/2014	Entrevista com as gestoras Vanessa, Amanda e Rosa Maria	Responder às questões sobre os espaços da escola – Anexo 2
5. 25/03/2014	Entrevista com Safira e Tais	Responder às questões sobre os espaços da escola – Anexo 2
6. 02/04/2014	Entrevista com Maíra e Geni	Responder às questões sobre os espaços da escola – Anexo 2 ‘
7. 03/12/2014	Levantamento das plantas do prédio escolar, disponíveis na escola	Verificar as transformações ocorridas no prédio escolar
8. 05/02/2015	Levantamento de fotos e outros documentos	Ampliar os registros, para a análise dos espaços da escola
9. 10/02/2015	Apresentação da planta do prédio fornecida por EDIF em 05/02/2015	Analisar, junto à equipe gestora, as transformações ocorridas no prédio
10. 11/02/2015	Apresentação e discussão da planta do prédio fornecida por EDIF. Registros fotográficos complementares e cópias de fotos do arquivo da escola	Analisar e assinalar na planta, os locais onde houve intervenções, com funcionárias entrevistadas e outras profissionais da escola.

A seguir serão apresentados dados coletados no portal da educação, que é alimentado, regularmente, pela SMESP e tem com data de referência: 28/11/2014.

Estes dados possibilitarão uma melhor compreensão da realidade da escola e desta maneira, contribuirão para adensar as análises sobre o contexto escolar e a organização e constituição dos espaços escolares.

É preciso destacar que esta escola é uma das poucas EMEIs na região e na cidade de São Paulo, na qual todas as turmas são atendidas em turno integral de 8 horas, pois devido sua localização central, atende a um número significativo (mais de 50%) de crianças que moram em habitações coletivas ou favelas próximas à escola.

Segundo dados do portal, esta unidade conta um parque e 5 salas de aula.

Pela planta da escola, foi possível constatar que há uma discrepância entre o que está atestado no portal e a realidade da escola.

Este fato, que se verificou em todas as escolas pesquisadas deve-se, segundo a diretora da escola, ao fato de que, apesar de contarem com uma planta feita por EDIF para executar uma reforma na escola, sempre há prioridade em outros prédios e a escola nunca é contemplada, para realizar, adequadamente, as intervenções consideradas necessárias pela equipe, até mesmo para acomodar e propiciar a utilização adequada dos equipamentos enviados por SME, como os computadores e que não contavam com uma sala destinada a abrigar o Laboratório de Informática, por exemplo e a escola fez uma adaptação no prédio e viabilizou este espaço.

Em relação ao número de alunos atendidos os dados são os seguintes: 160 alunos, atendidos em período integral de 8 horas, sendo 70 alunos matriculados no Infantil I – crianças de 4 anos e 90 alunos matriculados no Infantil II – crianças de 5 anos.

O número de alunos atendidos na EMEI Hélio Duarte é inferior à maioria das EMEIs da região, pois não há demanda para a formação de um número maior de turmas. Na escola há duas turmas de infantil I (crianças de 4 anos) e três turmas de Infantil II (crianças de 5 anos).

Quadro 3 Participantes da EMEI Hélio Duarte

Participantes – Nomes fictícios	Cargo – Turno de Trabalho.	Tempo na Unidade	Tempo na PMSP
Vanessa	Diretor	15 anos	29 anos
Amanda	Assistente de Diretor	25 anos	35 anos
Rosa Maria	Coordenador Pedagógico	22 anos	35 anos
Safira	Professor – Infantil II – 1º turno	6 anos	6 anos
Tais	Professor - Infantil I – 2º turno	10 anos	15 anos
Maíra	Professor – Infantil II – 3º turno	20 anos	25 anos
Geni	Agente Escolar	25 anos	29 anos

Há um quadro de professores experientes, segundo informações da equipe gestora e que, em sua maioria, tem permanecido por muitos anos na escola e por isso, acompanharam as transformações pelas quais a escola passou e têm condições, pela própria vivência espacial, de avaliar as condições físicas da escola, em relação às possibilidades de desenvolvimento do projeto pedagógico e do PEA que é proposto a cada ano.

**Figura 17 Parque da EMEI Hélio Duarte**

Fonte: Acervo pessoal. Data: 12.03.2014

EMEI Anísio Teixeira

Conhecendo o contexto físico e educacional

Esta escola está situada na Região Centro/Sul da Cidade de São Paulo. Foi inaugurada em 1955. O nome do educador Anísio Teixeira, foi discutido e acordado com representantes da equipe escolar, em horário coletivo de estudo – JEIF, quando analisamos as mudanças no prédio, a partir das plantas do prédio escolar. Anísio Spínola Teixeira (Caetité, 12 de julho de 1900 — Rio de Janeiro, 11 de março de 1971) foi um jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Defendia arquitetura moderna para as edificações escolares, como base do seu projeto educacional. Sua preocupação com prédios escolares eficientes e funcionais vinculava-se à defesa da ampliação da rede escolar e assim, das possibilidades de acesso de toda a população à escola. (TEIXEIRA, 1936).

Não desejamos palácios luxuosos, mas construções econômicas e nítidas que apoiem, com uma simples e forte base física, a obra educacional entrevista pelos que alimentam os ideais de uma reconstrução da própria vida pela escola. (TEIXEIRA, 1936, p.205)

Organização da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada em 2014, mas foi feita uma discussão prévia sobre a pesquisa e leitura das questões para as entrevistas com os profissionais das escolas em agosto de 2013.

As gestoras e algumas professoras, após o término de uma reunião pedagógica, dispuseram-se a avaliar as perguntas do questionário elaborado pela autora, que resultou no acréscimo de uma questão, pois as professoras acharam que seria necessário demarcar, de forma precisa, quem realmente tomava as decisões sobre os espaços, com o quê as gestoras concordaram e a sugestão foi acatada. Entre os meses de março e abril de 2014, foram realizadas mais seis visitas e três no mês de fevereiro de 2015, assim organizadas:

Quadro 4 Organização da Pesquisa: EMEI Anísio Teixeira

Dias	Atividades	Objetivos
1. 08/08/2013	Pré teste do questionário para as entrevistas com as equipes das EMEIs selecionadas	Apresentar e avaliar as questões, junto a representantes das equipes
2. 26/03/2014	Reunião com a equipe gestora, professoras do 1º turno e uma agente escolar	Apresentar e discutir o tema, os objetivos e metodologia da pesquisa
3. 01/04/2014	Reunião com a equipe de professoras do 2º turno e uma representante da equipe administrativa Reunião com a equipe de professoras do 3º turno	Apresentar e discutir o tema, os objetivos e metodologia da pesquisa
4. 10/04/2014	Registro fotográfico dos espaços da escola, levantamento do PPP e outros registros de projetos da escola	Conhecer a organização do trabalho pedagógico da escola e levantar elementos para a subsidiar a análise dos conteúdos das entrevistas
5. 11/04/2014	Entrevista com Bia, Andréa e Augusta	Responder às questões sobre os espaços da escola – Anexo 2
6. 15/04/2014	Entrevista com e Lúcia e Luna	Responder às questões sobre os espaços da escola – Anexo 2
7. 16/04/2014	Entrevista com Helena e Marisa Castro	Responder às questões sobre os espaços da escola – Anexo 2
8. 02/12/2014	Levantamento das plantas do prédio escolar, disponíveis na escola	Verificar as transformações ocorridas no prédio escolar
9. 05/02/2015	Apresentação da planta do prédio fornecida por EDIF em 05/02/2015	Analisar, junto à equipe gestora, as transformações ocorridas no prédio
10. 13/02/2015	Apresentação e discussão da planta do prédio fornecida por EDIF. Registros fotográficos complementares e cópias de fotos do arquivo da escola	Analisar e assinalar na planta, os locais onde houve intervenções, com funcionárias entrevistadas e outras profissionais da escola.

Foram realizados três encontros com as equipes de professores dos três turnos, nos horários coletivos de estudo, com a participação de representantes das equipes técnica (diretor, assistente de diretor e coordenador pedagógico), para a

apresentação da pesquisa: tema, objetivos e metodologia e para convidar a equipe gestora, três professores e um funcionário para a realização das entrevistas, tendo sido apresentado o questionário a toda a equipe, para que houvesse adesão voluntária à pesquisa, atendendo ao critério de tempo de exercício na unidade.

Apresentaram-se três professoras muito interessadas, duas delas bem próximas da aposentadoria, o que, segundo elas, assegurava maior confiabilidade, pois eram já *chapeadas*.

Quadro 5 Participantes da EMEI Anísio Teixeira

Participantes – Nomes fictícios	Cargo – Turno de Trabalho.	Tempo na Unidade	Tempo na PMSP
Bia	Diretor	16 anos	30 anos
Andréa	Assistente de Diretor	12 anos	24 anos
Augusta	Coordenador Pedagógico	8 anos	20 anos
Lídia	Professor – Infantil I – 1º turno	15 anos	24 anos
Luna	Professor - Infantil I – 2º turno	10 anos	15 anos
Marisa Castro	Professor – Infantil II – 3º turno	10 anos	25 anos
Helena	Agente Escolar	20 anos	28 anos

Os dados sobre o número de ambientes da escola, que são apresentados no portal de SMESP são apresentados no portal da educação, que é alimentado, regularmente, pela SMESP e tem com data de referência: 28/11/2014. As informações ali coletadas mostram que a unidade possuía: um laboratório de informática, um parque, uma quadra e cinco salas de aula. Em relação à EMEI Anísio Teixeira, há também outra sala – uma brinquedoteca, construída com uma área menor do que as demais salas e que não consta da *planta* da escola, assim como algumas intervenções na área externa.

Como informa o projeto político-pedagógico da escola, a maioria dos moradores do bairro em que se insere pertence à classe média e não são os que buscam a EMEI para matricularem seus filhos.

Porém há nas imediações habitações coletivas, vilas e também a escola recebe alunos que moram em locais mais distantes e se utilizam do transporte escolar gratuito, além de situar-se próxima a duas estações de metrô e a região ser bem servida por transportes coletivos devido ao comércio intenso nas proximidades.

A escola atende aproximadamente 300 alunos, em dois turnos de 6 horas, sendo 120 alunos matriculados no Infantil I – crianças de 4 anos e 180 alunos matriculados no Infantil II – crianças de 5 anos.

O quadro de professores e funcionários desta escola é diversificado, contando com alguns professores com muito tempo de exercício na prefeitura e na U.E. e professores que se removeram para a escola há pouco tempo. A equipe gestora tem muitos anos de experiência na prefeitura e quase todas acompanharam as principais modificações pelas quais o prédio escolar passou nos últimos anos.



Figura 18 Parque da EMEI AnísioTeixeira

Fonte: Acervo pessoal. Data: 10.04.2014

EMEI Fernando de Azevedo

Conhecendo o contexto físico e educacional

Esta escola está situada na Região Sudeste da Cidade de São Paulo. Foi inaugurada em 1935. É o primeiro Parque Infantil (P.I.) da cidade, uma das escolas municipais mais antigas da capital.

Na época de sua inauguração, Mário de Andrade era o diretor do Departamento de Cultura, ao qual se vincularam os primeiros P.I.S. Foi Fernando de Azevedo quem redigiu o Ato de Criação dos Parques Infantis - Ato de criação 767, de 9 de janeiro de 1935 e foi também foi o redator de um dos mais importantes documentos da História da Educação Brasileira, o Manifesto das Educação Nova.

Foi professor, educador, crítico literário, sociólogo e importante representante da escola nova²⁸ no Brasil. Acreditava que o humanismo "não está na matéria que ensinamos (seja qual for, letras ou ciências), mas no espírito que nos anima no ensino de qualquer disciplina e na maneira de ensiná-la". No mesmo artigo, há uma referência de Antônio Cândido a Fernando de Azevedo:

Como seu aluno e em seguida seu colaborador de muitos anos; como seu discípulo e amigo, quero que este testemunho sirva principalmente para transmitir às gerações novas a lembrança de um homem insigne, que possuía a retidão escarpada dos lutadores e a ternura afetuosa dos grandes corações. (Estudos Avançados, vol.8 no.22 São Paulo Set. / Dez. 1994.)

O nome: EMEI Fernando de Azevedo foi acordado entre os educadores desta escola, em horário coletivo de estudo, quando foi lido e discutido o Ato de Criação dos Parques Infantis e a concepção do educador sobre as edificações escolares. Foi possível constatar que as ideias de Azevedo sobre edificações escolares, que deveriam ser circundadas por áreas ajardinadas, pois o contato com a natureza

²⁸ Fernando de Azevedo foi, acima de tudo, um homem íntegro, um humanista na verdadeira acepção da palavra. Por isso, um homem permanentemente atormentado, "de espírito inquieto e insatisfeito consigo mesmo e com quase tudo que vê à volta de si", como reconheceu em seu discurso de posse na Academia Brasileira de Letras, em 1968. Por isso, um homem que lutou pelo desenvolvimento do humanismo, como atestam Florestan Fernandes, Antônio Cândido e Maria Isaura Pereira de Queiroz, seus assistentes na USP, que contaram com o seu apoio, sua solidariedade ativa, que o levaram a comparecer espontaneamente, apesar de aposentado, para acompanhar de perto os depoimentos dos professores convocados para depor em inquérito policial militar, em 1964. (Estudos Avançados, vol.8 no.22 São Paulo Sept./Dec. 1994).

operava em favor do educando, sensibilizou a equipe escolar, pois traduzia o que os profissionais constataavam e valorizavam no seu dia a dia. Ao final da leitura do capítulo sobre edificações escolares, do livro: “Novos caminhos e novos fins”, de Fernando de Azevedo, a equipe apropriou-se do nome, especialmente as profissionais que integraram a pesquisa de campo.

Organização da pesquisa

A pesquisa foi realizada entre os meses de março e abril de 2014, com oito encontros e mais dois encontros no mês de fevereiro de 2015. Foram assim organizados:

Quadro 6 Participantes da EMEI Fernando de Azevedo

Dias	Atividades	Objetivos
1.03/03/2014	Reunião com a equipe gestora, professoras do 1º turno, duas agentes escolares e uma funcionária administrativa.	Apresentar e discutir o tema, os objetivos e metodologia da pesquisa.
2.17/03/2014	Reunião com a equipe de professoras do 2º e 3º turnos e representante da equipe administrativa	Apresentar e discutir o tema, os objetivos e metodologia da pesquisa.
3.18/03/2014	Registro fotográfico dos espaços da escola, levantamento do PPP e outros documentos da escola	Conhecer a organização do trabalho pedagógico da escola e levantar elementos para a subsidiar a análise dos conteúdos das entrevistas
4.19/03/2014	Entrevista com Marta, Laura e Yara	Responder às questões sobre os espaços da escola – Anexo 2
5.21/03/2014	Entrevista com e Patrícia	Responder às questões sobre os espaços da escola – Anexo 2
6.27/03/2014	Entrevista com Ana e Carmem	Responder às questões sobre os espaços da escola – Anexo 2 ‘
7.28/03/2014	Entrevista com Dina	Responder às questões sobre os espaços da escola – Anexo 2
8.17/04/2014	Levantamento das plantas do prédio escolar, disponíveis na escola	Verificar as transformações ocorridas no prédio escolar
9.08/12/2014	Apresentação da planta do prédio fornecida por EDIF em 05/02/2015	Analisar, junto à equipe gestora, as transformações ocorridas no prédio
10.13/02/2015	Reunião da equipe escolar para discussão sobre a planta	Ampliar a discussão com todos os segmentos e Conselho de Escola
11.16/02/2015	Apresentação e discussão da planta do prédio escolar e registros fotográficos complementares.	Analisar e assinalar, na planta, os locais onde houve intervenções, juntamente com a equipe escolar.

Houve três encontros com as equipes em horários coletivos de estudo – JEIFs, com a participação de representantes das equipes técnica (diretor, assistente de diretor e coordenador pedagógico) – para a apresentação da pesquisa: tema, objetivos e metodologia.

Como a equipe gestora já estava a par da pesquisa e havia concordado em participar, foram convidados professores e uma funcionária foi indicada para a realização das entrevistas, por ser a mais antiga na unidade. Foi apresentado o questionário a toda a equipe, para que houvesse adesão voluntária à pesquisa, o que ocorreu nos três encontros.

Todas as entrevistas foram realizadas no espaço da gestão. Isto ocorreu em todas as escolas. A sala do diretor ou do coordenador pedagógico foi sempre disponibilizada para as entrevistas das gestores e professoras. Porém, as funcionárias sempre preferiram ser entrevistadas no refeitório ou no parque da escola.

A relação de ambientes que a escola possui, como é divulgado no portal de SMESP, é a seguinte: um laboratório de informática, dois parques, cinco salas de aula e um sanitário para deficientes. Porém é necessário fazer uma correção: uma das salas de aula é utilizada em rodízio e foi transformada em Laboratório de Informática, portanto não se constitui em outro ambiente e também não consta da *planta* da escola.

A EMEI Fernando de Azevedo atende 300 crianças, em dois turnos de 6 horas, sendo 120 alunos matriculados no Infantil I – crianças de 4 anos e 180 alunos matriculados no Infantil II – crianças de 5 anos.

De acordo com o estudo realizado pelos profissionais da escola e registrado no projeto político pedagógico, a escola atende, em sua maioria, crianças que moram em ocupações próximas à unidade escolar e em habitações coletivas.

Segundo informações da gestão, aumentou o número de peruas destinadas ao transporte escolar gratuito – TEG para esta unidade, não devido à distância em relação à moradia, mas pelo que a SME considera como *barreira física*, no caso da escola, duas avenidas de travessia perigosa para os alunos e seus familiares.

O quadro de profissionais desta escola é muito estável. Segundo informações da equipe, não há remoção de profissionais há muitos anos e só há mudança no quadro, quando ocorrem aposentadorias. Duas das professoras entrevistadas já se encontravam próximas do final de carreira, portanto, a maioria dos profissionais está na escola há muitos anos e tem acompanhado modificações pelas quais a escola passou.



Figura 19 Parque da EMEI Fernando de Azevedo
Fonte: Acervo pessoal. Data: 18.03.2014

Análise dos Projetos Pedagógicos

Foi solicitado a todas as escolas, uma cópia do projeto pedagógico e outros projetos que estivessem sendo desenvolvidos na escola.

A partir do contato com a primeira escola, passamos a possibilitar também que apresentassem outros projetos da escola, que haviam registrado e que envolveram a comunidade escolar de forma mais intensa do que o atual. Assim, a pesquisa possibilitou o conhecimento de planejamentos e registros antigos, que conferiram maior densidade aos relatos.

Apesar de serem muito utilizados, não os encontramos com facilidade nos arquivos da escola. Alguns porque estavam sendo usados pelos professores e outros porque, o que se encontra facilmente nas escolas e há cópias na gestão são os PEAs – Projetos especiais de ação, que têm de ser apresentados e aprovados anualmente, pelo (a) Diretor (a) Regional de Educação.

Estes documentos da escola forneceram dados que contribuíram para a compreensão de muitas das intervenções nos prédios.

Levantamento e análise das plantas das escolas pesquisadas

A busca pelas plantas²⁹ nas escolas já anunciou que este material não vinha sendo consultado há muito tempo e que não era do conhecimento da maioria das pessoas das equipes.

As escolas disponibilizaram as plantas que tinham arquivadas, mas não havia plantas atuais. Foi preciso solicitar em EDIF, cópias de plantas atualizadas das escolas o que foi possível, graças ao apoio de um dos arquitetos pesquisados.

As plantas foram reduzidas para o tamanho de folha de sulfite A4 e apresentadas às equipes gestoras, para que apontassem no desenho, as modificações ocorridas nos prédios, após uma reunião no início de 2015. Todas as gestoras solicitaram que essas demarcações fossem feitas nas escolas, para se situarem melhor em relação aos espaços e às modificações.

Na ocasião de nova visita às escolas, para indicar, nas *plantas* as transformações e adaptações, outras pessoas das equipes escolares se agregaram, pois, pessoas reunidas em torno de uma planta, dentro da escola despertou interesse e muitos vieram auxiliar a assinalar os locais onde houve intervenção ou a revelar os espaços que foram construídos com uma finalidade e atualmente são utilizados de maneira diversa.

Durante estas visitas, que aconteceram em fevereiro de 2015, houve mais relatos sobre os espaços, diante da experiência direta da vistoria, pois as histórias das modificações foram sendo detalhadas e puderam enriquecer as análises deste trabalho.

²⁹ Recomendada pela Banca do exame de Qualificação.



Figura 20 Áreas externas das três EMEI Anísio Teixeira
Fonte: Acervo pessoal.



Figura 21 Áreas externas da EMEI Hélio Duarte
Fonte: Acervo pessoal.



Figura 22 Áreas externas da EMEI Fernando de Azevedo
Fonte: Acervo pessoal.

CAPÍTULO 4 - ARQUITETURA E EDIFICAÇÕES ESCOLARES: EXPERIÊNCIAS PAULISTANAS

[...] a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, com um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. (FRAGO; ESCOLANO, 2005, p. 45)

4.1. Ouvindo os arquitetos.

O interesse em ouvir arquitetos responsáveis por projetos, reformas e ampliações de edificações escolares no município de São Paulo esteve presente desde o início deste trabalho, que se situa na fronteira de duas áreas: a Arquitetura e a Educação. Realizar uma entrevista com quem planeja os espaços escolares e comparar os elementos levantados com os dados fornecidos pelas equipes das escolas – quem vive esses espaços, proporcionaria um maior alcance para esta pesquisa.

Para levantar esses elementos, após discussões nas reuniões de orientação, decidimos por uma entrevista com arquitetos que tivessem experiências em construção de escolas públicas no município de São Paulo.

O contato inicial foi feito com Claudio³⁰, um dos arquitetos da Secretaria de Infraestrutura Urbana e Obras- Departamento de Edificações (SIURB/EDIF), na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP), conhecido da pesquisadora por ocasião de trabalho junto à Diretoria de Orientação Técnica (DOT), no ano de 2013, quando houve uma oportunidade de discussão institucional sobre um novo tipo de edificação para a educação infantil paulistana: O CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil, para atender crianças de 0 a 5 anos. Sendo um equipamento novo na cidade, houve necessidade da elaboração de um projeto arquitetônico diferenciado, para atender às especificidades de cada etapa de desenvolvimento dessas crianças. Foi composto um grupo de trabalho entre técnicos de SIURB e SME, do qual esta pesquisadora fez parte, no tempo em que estive em DOT/SME. A intenção era discutir o projeto de SIURB, que estava sendo elaborado, com a participação dos técnicos da secretaria de educação e elaborar um programa conjunto para a construção das primeiras unidades. Os técnicos de SIURB se

³⁰ Nome fictício, atribuído a um dos arquitetos entrevistados.

dispuseram a expor seu projeto e discuti-lo também com representantes das diretorias regionais de educação.

Como parte integrante da equipe da Diretoria de Orientação Técnica, foi possível participar dessas reuniões e a aproximação com os arquitetos, facilitou sua participação nesta pesquisa de doutorado.

Ambos concordaram e um deles se propôs a contatar mais dois colegas, para que a entrevista fosse realizada em grupo. Avaliei que ficaria muito interessante e discuti novamente sobre os encaminhamentos da entrevista com minha orientadora, que sugeriu que eu organizasse os assuntos que gostaria de abordar com os arquitetos.

A entrevista começou com um café na cantina da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo-FAUUSP, na Cidade Universitária de São Paulo, momento em que ocorreram as apresentações, com relatos sobre a experiência profissional de cada um. Logo no início da entrevista foi pedida autorização para que fosse gravada em áudio e vídeo. Todos os participantes concordaram com essa solicitação.

Realizamos a entrevista coletiva no dia 12 de setembro de 2013, entre 10 e 12h30, em um dos Laboratórios da FAUUSP. A entrevista foi gravada em áudio, vídeo e foram tiradas fotos por um profissional que me acompanhou, com permissão dos entrevistados. A entrevista foi posteriormente transcrita e se encontra anexada à esta pesquisa. (Anexo 2).

Fomos alertados, pelo arquiteto *Paulo*, sobre os ruídos da sala, que poderiam comprometer um pouco a transcrição da entrevista, entretanto, aquele era considerado por eles o melhor local, pelo vínculo de formação acadêmica dos quatro, cujos nomes fictícios escolhidos foram: Claudio, Paulo, Luís e Marcos, e ainda, porque Paulo e Luís, à época da realização da entrevista, eram docentes na Universidade.

A transcrição, de fato, ficou um pouco prejudicada devido ao barulho, mas muito pouco conteúdo foi suprimido, o que não inviabilizou a compreensão de nenhuma das intervenções dos arquitetos.

No início da entrevista foram apresentados o tema e os objetivos da pesquisa, que trata dos projetos, usos e transformações que ocorrem nos espaços da educação infantil paulistana, mais especificamente das EMEIs, esclarecendo que os profissionais das escolas seriam ouvidos, e que a contribuição que os quatro arquitetos poderiam oferecer a este trabalho teria especial relevância, uma vez que já elaboraram projetos para EMEIs, quando atuaram em EDIF e que detêm experiência

e conhecimento sobre a história das edificações escolares e outros projetos de edifícios públicos, em São Paulo.

A ideia, a partir de conversa anterior com o *Claudio* (nome fictício do arquiteto que organizou os contatos e o encontro) era de, inicialmente, conduzir a entrevista sem perguntas fechadas, ouvir a experiência de cada um, a frente de projetos de escolas em EDIF e depois perguntar sobre como chegavam em EDIF as solicitações de SME por novos projetos e por reformas e ampliações nas escolas da prefeitura de São Paulo.

A dinâmica acordada para a entrevista foi a de que os arquitetos se colocariam livremente sobre os temas propostos pela pesquisadora.

4.2. Aproximação dos arquitetos com o tema desta pesquisa

[...] Arquitetura, projeto de gestão intersecretarial e com a participação da sociedade (...) é construir a primeira arquitetura, que é a conquista coletiva do lugar, a construção do endereço. (Arquiteto Paulo).

Claudio foi quem abriu as discussões. Falou sobre sua experiência com o Parque Infantil (P.I) da Moóca, atual EMEI Marcílio Dias, na zona leste da cidade, onde ele frequentava as piscinas, na infância.

Descreveu seu trajeto para o P.I., lembrando os lugares pelos quais passava: equipamentos públicos e conjuntos habitacionais, com espaços de circulação e convivência, *era um espaço coletivo, que hoje está fechado, murado*. De acordo com Cláudio, *“o espaço público foi confinado, estratificado, privatizado, não é mais um espaço coletivo”*.

Para o arquiteto, hoje se fala em “cidade educadora”, contudo, os prédios, assim como a cidade, educam, mas podem *deseducar*.

Ao mesmo tempo, alertou-nos para o fato de que, nas grandes cidades brasileiras, a escola restava como a:

“Última e muitas vezes, a única alternativa, para que as crianças pudessem ter uma experiência com um espaço público, uma vez que elas perderam o direito às praças e às ruas como espaços da brincadeira e da convivência.” (Claudio) é preciso que a escola reinvente seus tempos e espaços.

Paulo, outro arquiteto que participou da entrevista, ponderou que, no cotidiano da escola, é preciso:

Conviver com um bom desenho de mobiliário, espaços que vão compor uma atmosfera aconchegante, de acolhimento, de convite e recepção, com texturas e cores tratadas cuidadosamente, nas proporções de cada cidadão: o idoso, a criança...

Uma das perguntas feitas aos arquitetos foi como chegavam a EDIF as demandas de projetos. Como resposta: “Sempre, não sei se vocês, mas a gente se ressentia muito de uma interlocução com os educadores. Chegava sempre no Departamento muito como encomenda mesmo. Coisa quantitativa e o Luís costuma dizer isso e acho que é uma característica de quem projetou a EDIF, de ser propositor. O que quer dizer isso? É identificar nessa encomenda um possível avanço.”

Em várias situações os arquitetos colocaram esta característica de EDIF-ser propositores, ou seja, a capacidade desse escritório público de arquitetura, de ir além, de vislumbrar outros espaços e formas de uso, a partir das solicitações que recebe, de imprimir uma qualidade de reversibilidade nos espaços construídos. Como exemplo, Claudio citou a construção de um espaço para acomodar os instrumentos da fanfarra nas escolas onde há tradição e interesse da comunidade educativa, ainda que esse espaço não tivesse sido solicitado inicialmente pelos educadores.

Luís e Marcos consideraram que a SME estava vivenciando um momento semelhante à época do Convênio Escolar:

(...) o início desse escritório na prefeitura de São Paulo para projetar escolas dentro de uma concepção de Educação, a partir do Anísio Teixeira, que é o caso concreto dessas escolas-parques e onde esses projetos (...) estão lá no acervo de EDIF.

Os arquitetos, durante a vigência do Convênio Escolar (1949-1952) desenvolviam projetos baseados nas propostas do educador Anísio Teixeira e do arquiteto Hélio Duarte, época em que:

[...] esse programa de projetos escolares produziu cerca de 70 equipamentos públicos de reconhecida qualidade arquitetônica e adequada à inserção na paisagem urbana, dentro dos conceitos da moderna pedagogia, defendidos pelo filósofo e educador baiano Anísio Teixeira. (BUCALEM, M.L., in DUARTE, Hélio, p.13)



Figura 23 Croqui de Edifício: Escola Classe

Fonte: Duarte, Hélio. Escola classe escola parque, São Paulo, 1948. Crédito Arquivo FAUUSP.

Em 2013, assim como ocorreu na época do Convênio Escolar e, em outros momentos da história da educação paulistana, voltava a ocorrer a possibilidade de diálogo entre arquitetos e educadores, para a elaboração de um novo projeto para a educação infantil, o CEMEI.

Por ocasião da elaboração da arquitetura do programa³¹ foram realizados encontros entre técnicos de SME e SIURB e reuniões com representantes das DREs e os projetos arquitetônico e pedagógico vinham sendo discutidos nesses encontros. Pela experiência em órgão público, todos têm clareza da importância das diretrizes da política educacional, na condução das questões voltadas também às edificações escolares.

³¹ Arquitetura do Programa, como será discutida em diversos momentos desta entrevista, envolve fatores que poderão interferir na qualidade dos espaços escolares, por meio de debates, com a participação dos atuais e/ou futuros usuários, ou representantes de diferentes segmentos da comunidade educativa: alunos, pais, professores, funcionários da escola, comunidade. Especialistas de várias áreas: sociais, pedagógicas, ambientais da região podem contribuir com a discussão, além de técnicos em conforto ambiental e infraestrutura predial.

(...) o projeto dos CEUs que a Marta fez, os 21, que eram os 45, que deviam ser aprimorados. (...), deveriam ser assim, sofisticados, o jeito de construir bem feito, o mobiliário aprimorado, brinquedo...sintonia fina. (...) A creche na esquina oposta da nave da biblioteca, você tem a Padaria-Escola, num canto; a esquina oposta é o restaurante da criançada. E como é tudo envidraçado, são salas ambientes, são vitrines, você pode expor as atividades das crianças, o que tinha de importantíssimo na varanda do térreo era o elo de ligação de uma criança com oito meses de idade, ou três anos de idade com as avós, com os avós que estão fazendo hidroginástica nas piscinas. Sabe, quando vai a avó visitar o bisneto que nasceu lá na maternidade, a alegria... Parece uma vitrine de crianças no berçário. (PAULO, arquiteto)

Em relação aos CEUs, equipamento no qual os arquitetos entrevistados se envolveram e sobre o qual detêm grande conhecimento, ressaltou a proposta de avançar para além da leitura de um equipamento isolado, de uma escola-sala, para vivenciar as possibilidades oferecidas pela *praça de equipamentos urbanos*.

Ao responderem sobre como chegavam a EDIF as solicitações para a construção, reformas, ampliações, disseram que toda solicitação chegava de uma maneira burocrática, como, por exemplo, pedidos de ampliação do número de salas de aula.

A possibilidade de discussão dos arquitetos da prefeitura, técnicos que trabalhavam em EDIF, com os educadores aconteceu em alguns momentos pontuais, em algumas administrações municipais que exercitaram a gestão da cidade com uma intenção de funcionamento mais sistêmica em relação aos órgãos públicos.

4.3. Contribuições da entrevista com os arquitetos para esta pesquisa

Os elementos físicos, materiais que compõem o projeto arquitetônico, têm também um atributo, uma qualidade, que precisa ter como pressuposto a saúde física e mental das pessoas: *um prédio que instigue o imaginário*, tanto no âmbito individual como coletivo.

A criança tem momentos, que ela parece pano de chão, fica de bruços, com o contador de história... (...) tem que ter um tapete, tem que ter cores, texturas... acolhimento e recepção tem uma capilaridade que vai até a textura do tapete e tudo isso. (PAULO, arquiteto).

Por meio da vivência, da experiência direta com espaços e materiais, as crianças ampliam suas experiências individuais, exploram e ressignificam as possibilidades que a arquitetura lhe oferece.

Para os entrevistados, o que há de mais caro para o edifício público, seja de Saúde, Educação, Cultura, Esporte, Lazer são os espaços de convite, de recepção e acolhimento. Assim acontece com as escolas e com os CEUs.

São esses espaços que promovem o encontro, a convivência e a confiança nas diferenças, inclusive de idades. Essa possibilidade de diversidade tem que estar “*explícita tanto em texto quanto em diagramas nessa Arquitetura do programa que é construída coletivamente com os arquitetos de EDIF e com educadores. (Paulo).*”

Consideram ainda, que a arquitetura tem que respeitar as características de cada local, portanto eles olham com cuidado para a padronização dos projetos.

(...) a gente acha que arquitetura do lugar tem de suscitar um projeto para aquele lugar... Falando tecnicamente, o que a gente acha que deve ser padronizado é o componente, é a técnica de fazer, é a maneira de construir. Acho que você tem que ter padronização. Para Paulo, por uma série de razões, até para você economizar tempo de pensamento, de elaboração, de energia para você se dedicar à discussão da arquitetura mesmo (...).

Está sempre presente o cuidado com a coisa pública. Eles sabem que alguma padronização é importante, até mesmo em termos de custos das escolas.

Mas é importante a flexibilidade, como aconteceu com os CEUs, que apesar de terem um projeto comum, acabaram por se diferenciar, de acordo com a topografia dos terrenos, os espaços negociados com a comunidade e vários outros fatores.

4.4. O significado da conquista coletiva do lugar

Ainda em entrevista com os arquitetos, Claudio diz que a maneira *atravessada* de viver, o excesso de preocupação com segurança na cidade, repercute no prédio escolar, no prédio público. Hoje os muros das escolas são mais altos, fechados. E como consequência, podemos formar gerações que estão crescendo com essa visão de cidade. O que significa achar normal que seja dessa forma: viver com medo, insegurança, desconfiança, mesmo dentro dos prédios públicos, mesmo dentro das escolas.

É preciso identificar a escala humana nessa arquitetura, as necessidades dos usuários nos espaços da escola. Paulo destaca os espaços de convite, recepção e transição, lugares onde os que se aproximam, podem sentir-se acolhidos.

Neste grupo de arquitetos, a concepção defendida sobre gestão das escolas e equipamentos da educação é a gestão compartilhada, *com a participação visceral da comunidade*. Ou seja, a construção coletiva.

A conquista coletiva do lugar. A apropriação por todos, da vida que pulsa na escola. Para isso, os espaços precisam favorecer o agregar, o acolher, o participar, o construir. O projeto de arquitetura do programa coletivo cria a atmosfera, o ambiente para o desenvolvimento dessa gestão.

O que está por trás do projeto de gestão, é a autoria coletiva na construção do lugar. Todos os envolvidos com o prédio escolar são coautores. Se não houver esse conceito de pertencimento não há projeto de uso e programação, nem projeto arquitetônico que se sustente. E é preciso que este projeto seja vivenciado no cotidiano da escola.

O que permeou a entrevista foi o projeto coletivo e participativo, contemplando visitas e acompanhamento da obra, participação em oficinas de uso e programação, oficinas de mobiliário e equipamento com a população, para chegar à ambientação.

4.5. Interfaces da educação com a academia e demais secretarias

Como a FAUUSP é uma escola pública e EDIF é um escritório público de projetos, estabelecer um triângulo com a educação para a edificação de escolas públicas parece bem oportuno e desejável para todos. Esta é a proposta de Luís, que revelou a existência, na universidade, de uma disciplina sobre mobiliários institucionais e que poderia haver uma interlocução proveitosa, com ganhos para os universitários e para a educação infantil paulistana.

A possibilidade de troca de experiências entre diferentes campos disciplinares na história da arquitetura brasileira, sempre contribuiu para a implantação de uma produção institucional de qualidade. (BUCALEM, in DUARTE, 2009, p. 14)

Luís apresentou uma proposta que gostaria ver encaminhada para a Secretaria de Educação: a elaboração de uma agenda de debates que pudesse aproximar a comunidade e outros atores sociais de diferentes exemplos de arquitetura escolar. Possibilitar visitas a outras escolas, conhecer outros espaços educacionais, seriam contribuições importantes para a comunidade, educadores e alunos da universidade.

A constatação é de que, em alguns momentos, não houve diálogo nem mesmo entre EDIF e Educação. Foi citada a necessidade de ação intersecretarial e intersetorial. Há uma rede de equipamentos públicos que não funciona de forma sistêmica, segundo os entrevistados, havendo poucas iniciativas por parte das secretarias municipais no sentido de dialogar e promover ações conjuntas.

A construção coletiva do programa que envolve a comunidade, no cotidiano do escritório público de projetos, como é o caso de EDIF, para Marcos, só tem sustentação por meio de uma ação intersecretarial, onde uma secretaria auxilia a outra e vai se criando, na verdade, um *imaginário*, que possibilita a construção de espaços públicos.

4.6. Projeto arquitetônico e projeto pedagógico

O olhar dos arquitetos para a criança pequena é traduzido nas cores, textura, tecido...

As ideias pedagógicas e sua assimilação na prática escolar são articuladas a diversos modos de projetar e construir prédios escolares. As ideias pedagógicas e sua assimilação na prática escolar têm um dinamismo próprio, tanto quanto têm sua própria evolução as concepções arquitetônicas e sua influência no projeto de construção de edifícios escolares. (...). Às vezes, educadores e arquitetos estão próximos, há uma clara concepção pedagógica a influenciar a concepção arquitetônica. (...) Outras vezes, percebe-se um maior distanciamento entre eles, talvez pela ausência de uma proposta pedagógica explícita, ou talvez porque falte ao arquiteto que projeta a escola uma sensibilidade pelas questões de ensino. (BUFFA; PINTO, apud KOWALTOWISKI, 2011).

Os arquitetos entrevistados acreditam que, quando o projeto arquitetônico é desvirtuado, é porque faltou diálogo, aproximação com a educação e, sem dúvida, com quem iria *viver* aquele espaço. É preciso que os educadores, a população usuária possa discutir a concepção, participar da construção do projeto desde a *arquitetura do programa*, ou seja, expor suas necessidades e expectativas em relação àquela escola.

Refletir sobre o que foi pensado para aqueles lugares; quais os motivos da escolha daqueles mobiliários; se os mobiliários eleitos atendiam ao projeto pedagógico, à época em que foram construídos, se ainda atendem, ou se será preciso adequá-los. Espaços e mobiliários têm que se disponibilizar para o novo.

Paulo afirmou que *o projeto de arquitetura tem que ter uma abertura e uma democracia* [...]. Significa que precisa ter flexibilidade, ser democrático o suficiente para que se possa fazer dele diversos usos. Não quer dizer que o projeto não tenha personalidade, que ele não tenha uma estrutura, que ele não tenha *um tom*. Mas é preciso que ele comporte alterações que se impõem pelas modificações nos projetos pedagógicos: maior número de funcionários; funções diversificadas, diferentes turnos de funcionamento das escolas, entre outros.

Os quatro arquitetos disseram que recebem, acompanham e espera que cheguem até eles, as críticas aos prédios, após um tempo de uso, o que nem sempre ocorre.

Nunca houve, segundo pesquisa realizada junto ao Setor de Memória Documental, a implantação de metodologias ou processos de avaliação pós uso de ambientes arquitetônicos, nas escolas de educação infantil do município de São Paulo. Segundo os arquitetos entrevistados a avaliação dos educadores auxilia na melhoria das futuras edificações.

(...) nunca existiu um canal formal entre a Secretaria de Educação, seus pedagogos, a proposta pedagógica e o EDIF. Como não há vias formais para a escola comunicar os problemas das edificações, o que chega em EDIF, por vezes, são observações pouco fundamentadas, mas que eles vão sempre levar em conta e buscar formas de corrigir ou amenizar os problemas apresentados. Isto ocorre tanto em relação às escolas, quanto aos CEUs. Luis exemplificou: "ah, aqui chove..." "lá entra luz..." "lá bate vento..." E esses elementos são elementos que a gente acompanha, está explorando e está querendo que isso aconteça. (PAULO)

Como projeto arquitetônico e projeto pedagógico precisam estar em sintonia, Luís e Marcos acreditam que há aspectos a serem formalizados, como as reuniões entre os técnicos e profissionais das secretarias envolvidas nos projetos e construção de escolas.

Paulo destacou três esferas para a elaboração de projetos públicos de escolas: *“Projeto arquitetônico: projeto de uso e programação; no caso da educação, projeto pedagógico; e projeto de gestão”*. Se a intenção é a construção coletiva destes três projetos, o fio condutor será a busca da dimensão humanista, social, pública e coletiva *que promove uma arquitetura da cidade, urbanismo do encontro, da convivência e da confiança*. E, para que isso aconteça, a gestão participativa é preciso *calibrar, do ponto de vista ético, esses três projetos*.

Se o projeto pedagógico for inovador, por exemplo: menos paredes a dividir as salas, janelas mais baixas, à altura das crianças, o projeto arquitetônico terá de contemplar propostas *instigantes* que promovam a inovação.

O mobiliário e equipamentos também precisam atender aos projetos que estão sendo desenvolvidos naquela escola. Por isso tem que ser de boa qualidade e permitir outras formas de uso e composição, para acompanhar as inovações que o projeto pedagógico venha a assumir.

Uma das dificuldades levantadas pelos arquitetos em relação a essa qualidade refere-se à lei de licitações, que busca o valor mais baixo em relação aos custos e isto dificulta aquisições em quantidades menores, o que seria desejável para atender a projetos específicos e à características regionais. Nem sempre o equipamento eleito na licitação pode alcançar a qualidade necessária ao intenso uso e manipulação.

Outros elementos, que se tornam entraves para a dinamização e/ou otimização dos espaços precisariam ser contemplados pela legislação, como a disponibilização dos bens inservíveis, que ocupam espaços preciosos nas escolas, exigindo a criação de mais almoxarifados, a colocação de maior número de armários, que ocupam espaços que poderiam ser utilizados para a transição e convivência de adultos e crianças nas escolas.

Paulo fez uma observação sobre o fato de as diretoras sempre se queixarem da falta de depósitos. Parece que nunca há depósitos suficientes nas escolas. Há também a demanda dos funcionários terceirizados, que chegaram nas escolas precisando de armários para seus pertences pessoais, para armazenar produtos de limpeza, entre outros. O arquiteto considera que não é a escola que deve resolver esse problema. No contrato, as terceirizadas já deveriam prever a locação de imóvel, próximo à escola, para servir de vestiário e refeitório para seus funcionários, que acabam por utilizar *espaços caríssimos das crianças*, para estas finalidades.

As leis têm que favorecer e agilizar os processos em todas as secretarias envolvidas e na escola, e ter flexibilidade para comportar mudanças que se façam necessárias ao longo do tempo, para favorecer processos pedagógicos.

Os arquitetos mencionaram também certo “descaso” com as justificativas apresentadas para alguns aspectos dos projetos de escolas, que acabam por serem suprimidos, por encarecerem a obra. “(...) nós, arquitetos lá dentro (em EDIF), éramos bombardeados pelo próprio corpo técnico mais ligado à educação, (...) olha vai ficar caro, não precisa fazer isso, por parte da secretaria”.

Argumentaram que, no geral a economia era pouca, diante do grande ganho de qualidade para o projeto.

Algumas “encomendas” perturbaram estes arquitetos. Eles, que mencionaram algumas vezes a importância da integração interno-externo e da sensação de não confinamento, durante os anos 1980, tiveram de construir e reformar escolas, colocando suas janelas bem no alto, longe do alcance visual das crianças.

A diretora da EMEI Hélio Duarte, uma das escolas pesquisadas neste estudo, argumentou que teve conhecimento que nas escolas/salas construídas/reformadas nesta época as janelas foram localizadas fora do alcance visual das crianças, sendo estreitas, com basculantes no alto: *serviam para não distrair a atenção das crianças*, como é possível constatar na figura abaixo:



Figura 24 Sala de aula da EMEI Hélio Duarte

Fonte: Acervo pessoal, 2014

Os arquitetos reportaram-se também aos vidros translúcidos, sugeridos por SME para as edificações no início dos anos 1980, para não distraírem as crianças, nas salas de aula, uma vez que inviabilizam a visão do ambiente externo e ainda, não demandavam manutenção, por serem inquebráveis, apesar de também tornarem as salas mais escuras.

(...) nossos caixilhos sempre foram muito segmentados, para não usar aquele vidro temperado, quanto mais você aumenta fica perigoso o vidro, e também por questão de segurança, invasão e tudo mais (...) em um determinado momento, para manutenção de janelas, eles colocaram um vidro chamado vidro (...) translúcido, não é transparente (...) e não quebra. Só tira a pele e não quebra. Então esse olhar, eu via na manutenção da Secretaria de Educação. (CLÁUDIO).

Outra escola pesquisada foi selecionada por apresentar salas com este tipo de “vidro”, que permanece até hoje, ainda que a equipe escolar considere que eles escurecem as salas e comprometem a estética do prédio escolar.³²



Figura 25 Janelas com vidro translúcido

Fonte: Fonte: Acervo pessoal. Salas de aula de uma EMEI, 2013

Foi abordada a questão do tamanho das salas de aula, na EMEI. A legislação indica 1,2m² por criança. Paulo considera que seriam necessários 4m², porque a criança pequena *“tem necessidade de muito espaço dentro da sala, espaço, vazio inclusive, para que possa rolar, fazer brincadeiras...”*

O cuidado com o prédio como um todo, por parte dos arquitetos, se destaca, pois consideram que, se é necessário aumentar a sala de aula, é preciso também aumentar os outros espaços: área pedagógica, administrativa, para que todos se sintam contemplados no conforto de suas salas. Ações voltadas ao conforto ambiental

³² A referida escola não foi analisada neste trabalho, mas como ilustrações serão apresentadas suas salas de aula, para conhecimento do leitor.

e à adequação das pessoas ao seu local de trabalho promovem comprometimentos entre usuário e ambiente e a apreciação afetiva em relação a esse local.

Ao final comentaram sobre a terceirização dos projetos e todos os entrevistados expressaram a compreensão de que o projeto deve ser desenvolvido pelos técnicos de EDIF, familiarizados com a questão pública, preocupados com a integração de políticas setoriais, pois apresentam um diferencial em relação ao terceirizado, que é o “*conhecimento e a apropriação da cultura do projeto, da arquitetura pública, do equipamento público. (...) um projeto desenvolvido por gerenciadora, desenvolvido por fora, é um projeto que tanto poderia ser de uma escola pública ou privada, não tem a compreensão da coisa pública, das relações públicas.*”

4.7. Aspectos que relacionam arquitetura com educação

A dimensão humanista, social, pública e coletiva, que promove a arquitetura do encontro, da convivência, da confiança poderá favorecer a garantia dos direitos das crianças e de suas famílias de se sentirem respeitadas na escola infantil, de se apropriarem dos ambientes da escola e de interagirem com outras crianças e adultos, como orienta o documento do MEC, *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. (BRASIL, 1997).*

Mobiliários de boa qualidade também são o que os educadores almejam. Há muito desgaste devido ao uso intenso, então devem ter material resistente, mas com especial atenção às cores, texturas que devem ser atraentes, como nos lembram os arquitetos, motivando a exploração e manipulação, instigando a criatividade.

Espaços e equipamentos planejados e organizados de acordo com o projeto pedagógico – projeto de uso e programação, que agregue boas condições de conforto acústico, térmico e de visibilidade no ambiente e que respeite as características regionais e necessidades da população atendida estão previstos na *Deliberação CME Nº 04 /2009*.³³

A tônica de todas as intervenções, na entrevista com os arquitetos, foi sempre o diálogo. A crença na locomotiva da conversa em todas as instâncias. Isto é o que poderá viabilizar o artigo 14 da LDBEN, que se refere à gestão democrática da escola.

³³ A Deliberação CME Nº 04 /2009 é utilizada pelos supervisores escolares, para autorizar e acompanhar o funcionamento de creches e pré-escolas, na cidade de São Paulo.

Em muitos momentos foi possível constatar a importância que conferem aos processos coletivos e participativos, abordando, também, a relevância da ética na estruturação do projeto de gestão das escolas, dos equipamentos educacionais, para alcançar a gestão compartilhada, nas ações do cotidiano.

Devido às solicitações de intervenções nos prédios, eles puderam constatar que, muitas vezes, é necessária conscientização dos educadores, para que possam ter outro olhar para a segurança das crianças, que não seja a fragmentação dos espaços escolares. Isto ocorre, principalmente com os espaços abertos, nos quais são colocados portões e grades. Essas solicitações vão na mesma direção daquelas de fechar e erguer os muros, principalmente das EMElS que foram P.Is. e contam com uma extensa área externa.

Nas reformas ou ampliações solicitadas pelas escolas, EDIF procura atender às especificidades de cada edificação. Muitas reformas se fazem necessárias, pois os prédios vão se deteriorando ao longo do tempo. Contudo, Luís alertou para o cuidado em relação às intervenções feitas sem planejamento e sem a participação do arquiteto, que podem interferir em aspectos relevantes para o conforto dos usuários, como: a iluminação, a mobilidade, a ventilação, a acústica, entre outros, podendo afetar também processos relacionais e a aprendizagem dos alunos.

Alguns educadores temem o contato das pessoas da rua, com as crianças no parque da escola. O arquiteto Claudio advertiu o quanto uma visão *atravessada* – o sentimento de insegurança em relação à cidade, que faz com que as pessoas/os educadores queiram se cercar de muros e grades, termina por refletir no prédio escolar.

Entender a arquitetura da cidade, portanto a arquitetura escolar, *como uma obra inconclusa*, que precisa deixar espaços para atender a novas exigências pedagógicas, administrativas e funcionais, possibilitando intervenções que contribuam com o melhor atendimento à comunidade educativa, é compreender a escola com suas necessidades, com a dinâmica presente em seu cotidiano.

Os arquitetos afirmaram serem desejáveis as críticas e disseram que acompanham as “reclamações” dos educadores, que consideram muito importantes. A escola está acostumada a não ver consequência nas suas observações sobre os espaços. Uma questão que foi levantada em todas as escolas pesquisadas foi o barulho excessivo do refeitório e o calor dos ambientes.

A aproximação da universidade pública com a administração pública, espaços distintos de ação e reflexão, deveria ser cada vez mais apoiada e incentivada. Com a entrevista tivemos conhecimento de trabalhos desenvolvidos nas disciplinas da FAUUSP, por exemplo, sobre mobiliários escolares, que poderiam contribuir com as escolas da rede municipal.

Para compreender, intervir e atuar nos espaços da escola foi colocada, pelo arquiteto Paulo, a necessidade de se *calibrar* as visões de mundo, de projeto pedagógico, com vistas à construção de um projeto de *Cidade Educadora*, que seja apropriado e assumido por toda comunidade educativa.

Espaços que promovam o *encontro*, a *convivência*, a *confiança dos diferentes*, para as escolas de educação infantil da cidade de São Paulo têm um significado especial, considerando-se que devem favorecer o acesso da população de forma acolhedora para a família e para a criança pequena.

O aspecto segurança, já discutido anteriormente, tem importantes desdobramentos na configuração dos prédios. É possível constatar a pertinência em ampliar essas discussões, para que cheguem até a escola e promovam debates que ampliem a conscientização da necessidade de repensar os espaços escolares.



Figura 26 Recepção de uma das EMEIs pesquisadas

Fonte: Acervo pessoal.

Na escola da foto, como em várias escolas da rede, o primeiro contato dos familiares das crianças com a escola acontece através de um balcão aberto na Secretaria, por onde são atendidos, sem a possibilidade de adentrarem o prédio.

Questões estruturais não podem ser resolvidas pela escola, isoladamente. Mesmo que a comunidade educativa decida que este espaço deve ser modificado,

será necessário um caminho burocrático para que a solicitação seja atendida, pois são sempre priorizadas intervenções nos espaços em que há riscos para a segurança dos alunos.

Ainda que o ambiente seja capaz de propor, facilitar ou inibir ações dos usuários, a compreensão do papel desempenhado pelo espaço nas práticas educativas e culturais nem sempre é valorizada. Importam as decisões tomadas durante a elaboração do projeto e após seu uso sobre os espaços da escola, em especial, aqueles que irão concentrar maior número de pessoas, pois tais decisões estão relacionadas a conceitos e ações de humanização, que têm influência sobre os usuários e suas possibilidades de convivência e participação social.

Porém, para além das preciosas contribuições que os quatro arquitetos trouxeram a esta pesquisa, a entrevista enfocou temas e espaços, de forma tão interessante e com elementos tão instigantes que levaram à modificação de algumas questões já elaboradas para a pesquisa nas escolas. (Anexo 1).

Finalizando este capítulo, vale registrar que a ênfase na construção coletiva, na importância do alicerce ético, social, humanista das edificações escolares e a relevância conferida ao projeto pedagógico, à interlocução com educadores e com todas as pessoas que vão viver esse espaço construído, que precisa ser avaliado, em todas as etapas do processo de construção, a partir da elaboração do projeto, durante sua realização e após sua ocupação, foi a tônica desta entrevista, e esteve presente nas intervenções dos quatro arquitetos..

Ainda que, algumas vezes, a discussão se voltasse mais para o ideal do que para o real, a entrevista se constituiu oportunidade de aprendizagens significativas numa área que é campo fértil para pesquisa.

(...) não existe edifício/equipamento coletivo que consiga ser isolado do espaço urbano ou rural, até porque grande parte de seu espaço é, por seu próprio objetivo, público. Sua organização, agenciamento, dimensões e distribuição territorial o tornam elemento que, obrigatoriamente, participa da composição/estruturação da paisagem urbana e de sua qualidade. (LIMA, 1995, p.144).

CAPÍTULO 5- AS VOZES DAS ESCOLAS: DO ESPAÇO CONSTRUÍDO À ESPACIALIDADE VIVIDA.

O objetivo deste capítulo é analisar aspectos relevantes sobre usos e transformações nas edificações escolares, por meio dos relatos de profissionais das escolas: diretoras, assistentes de diretoras, coordenadoras pedagógicas, professoras e funcionárias das três EMEIs pesquisadas³⁴, obtidos em entrevistas sobre espaços de suas escolas e suas experiências e pareceres sobre esses espaços.

Foram considerados os projetos políticos-pedagógicos - PPPs e projetos especiais de ação de cada escola - PEAs³⁵, fotografias e plantas das escolas pesquisadas e outros documentos que as escolas disponibilizaram para este trabalho, como arquivo de projetos antigos realizados pelas professoras, álbuns de fotos, projetos e planos anuais de anos anteriores. Essas diferentes fontes de dados possibilitaram uma melhor compreensão dos fatores que influenciaram as modificações verificadas nos espaços de cada escola e que serão discutidos a seguir.

As profissionais foram entrevistadas nas unidades, os espaços foram fotografados e os documentos organizados, no período de março a agosto de 2014 e as plantas atualizadas das escolas foram obtidas em EDIF em fevereiro de 2015 e suscitaram mais dois encontros para sua discussão, em cada escola.

Os procedimentos institucionais para a solicitação de adequações nos prédios, a esfera de autonomia das escolas em prover alterações nas áreas edificadas e não edificadas foram discutidos e analisados, em relação às demandas por constantes reorganizações administrativas e pedagógicas dos espaços em relação aos usuários: crianças, profissionais e comunidade.

Por serem espaços voltados ao atendimento de crianças pequenas, foi verificada a estruturação de espaços em relação à legislação vigente, segundo a qual é necessário garantir, nas áreas interna e externa, espaços para o movimento e vivências corporais, para a realização de um trabalho pedagógico voltado ao

³⁴ As entrevistas foram realizadas com gestoras, professoras e funcionárias. Não havia nenhum representante do sexo masculino, nos segmentos selecionados, nas três EMEIs participantes.

³⁵ *PEA –Projeto Especial de Ação –são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades dos educandos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e conseqüente melhoria da qualidade de ensino.* (PORTARIA 1566/08 – SME). É desenvolvido anualmente pela equipe escolar e os professores podem optar por participarem do desenvolvimento do PEA, que exige uma jornada especial de trabalho do professor, pois necessita de horários de trabalho coletivo. Nota: Todas as professoras pesquisadas participavam do PEA de suas escolas.

desenvolvimento da imaginação, para a brincadeira, para o contato com a natureza e a apropriação e produção de conhecimentos que ampliem o universo cultural e social de crianças e adultos.

Ideias e ações adquiridas pelas crianças provêm do mundo social, incluindo a família e seu círculo de relacionamento, o currículo apresentado pela escola, as ideias discutidas em classe, os materiais, os pares. O conteúdo das representações simbólicas recebe, geralmente, grande influência do currículo e dos professores. Os conteúdos veiculados durante as brincadeiras infantis bem como os temas das brincadeiras, os materiais para brincar, as oportunidades para as interações sociais e o tempo disponível são todos fatores que dependem basicamente do currículo proposto pela escola. (KISHIMOTO, T. M., 1999, p.39)

A disposição e organização dos espaços educativos mantem relação com as decisões e ações previstas nos projetos político-pedagógicos, contudo *fala*, expressa também as opções e as contradições que existem entre o registro e aspectos simbólicos e materiais da configuração dos espaços de cada escola, estabelecendo os limites e as características do atendimento a que se destina.

As escolhas das equipes em relação às intervenções pretendidas nos prédios manifesta as concepções que a comunidade educativa daquela unidade sustenta, para oferecer um atendimento cada vez mais qualificado às suas crianças, comunidade e para promover melhores condições de trabalho e estudo, na escola.

Os espaços/ áreas/ elementos do prédio escolar avaliados pelas profissionais das escolas: área externa, muros, janelas, salas de aula, refeitório, secretaria/ recepção e depósitos/ almoxarifados serão analisados a seguir, juntamente com seus projetos pedagógicos, com os registros fotográficos realizados, com as plantas dos prédios fornecidas pelas escolas e por EDIF, documentos e outros registros fornecidos pelas escolas, que favoreçam a compreensão de como foi estruturada a configuração atual de seus prédios.

5.1. O caminho trilhado na seleção das escolas, das profissionais e dos espaços.

Com o intuito de conhecer o que pensam os profissionais das escolas sobre os espaços, seus usos e funções, o quanto sua configuração e mesmo sua estrutura pode ser afetada por concepções pedagógicas e propostas curriculares, foram selecionadas quatro EMElS, da Região Centro/Sul da Cidade, para que fossem realizadas entrevistas com profissionais dessas escolas.

As escolas integrantes desta pesquisa deveriam ter mais de 30 anos de funcionamento, para garantir que o prédio já tivesse passado por algum tipo de intervenção, devido ao tempo de ocupação e para garantir projetos arquitetônicos semelhantes, as escolas selecionadas entre as construídas antes de 1975, antigos Parques Infantis.

Além do desgaste do prédio escolar devido ao uso intenso, outros fatores influenciaram e demandaram modificações, ampliações, reformas ou algum tipo de intervenção realizada pela própria escola, para contemplar as mudanças na organização administrativa, promovidos pelas diferentes gestões municipais, durante os oitenta anos de existência das EMELs: diminuição do número de crianças por grupo; aumento do número de salas de aula e consequente diminuição da área externa; mudanças no quadro de funcionários: extinção dos cargos de educador musical e professor de educação física, criação de novos cargos de professores, funcionários administrativos e na gestão, aumentando do número de funcionários por unidade educacional e ampliando a jornada de permanência de um maior número de adultos.

Essas mudanças nem sempre foram acompanhadas das adequações necessárias para acomodar e atender às necessidades referentes ao espaço físico: locais específicos para a alimentação dos adultos, locais seguros para novos equipamentos adquiridos, maior número de sanitários, espaço para acomodar pertences dos funcionários, entre outros.

Como muitas dessas necessidades não foram atendidas, ao menos não contaram com a celeridade que a realidade da escola solicitava, as equipes foram buscando formas, diante da pouca disponibilidade de conhecimento e verbas para realizar intervenções nos prédios, para organizar o trabalho das diferentes equipes e dos diferentes grupos de crianças, para a garantia do bom desenvolvimento de seus projetos.

Para o início da pesquisa foi solicitada autorização à SME para a visita às escolas, para fotografar os espaços e entrevistar professores e funcionários. Houve contato com as gestoras das escolas e algumas supervisoras escolares, para o esclarecimento do tema, objeto e objetivos da pesquisa.

Inicialmente, o contato foi feito com as Diretoras das Escolas, que selecionaram um espaço nos horários coletivos das professoras – Jornada Especial Integral de Formação (JEIFs), convidando a Assistente de Diretor, a Coordenadora Pedagógica e algumas funcionárias da equipe administrativa e de apoio, para que todas fossem

informadas e pudessem esclarecer suas dúvidas a respeito da pesquisa e compreendessem os motivos das fotos que seriam tiradas das áreas edificadas e não edificadas das escolas, podendo disponibilizar-se a participar e contribuir com as etapas apresentadas³⁶.

Como qualquer pesquisa realizada na escola acarreta alguma alteração em seu cotidiano e a própria movimentação e presença de pessoas estranhas desperta a curiosidade, principalmente das crianças, houve, as gestoras tiveram o cuidado de apresentar a pesquisadora e possibilitaram momentos de esclarecimento as crianças e funcionárias sobre as atividades que seriam desenvolvidas na escola e que se estenderiam por alguns dias.

Esta foi a atividade que precedeu as entrevistas e demais atividades, como fotografar os espaços. A equipe gestora acompanhou a pesquisadora numa visita a todas as dependências da escola, sempre acompanhada com mais uma funcionária ou professora interessada em participar da pesquisa.

Foi realizado um pré-teste com roteiro a ser utilizado nas entrevistas (Anexo 1), na EMEI Anísio Teixeira, em outubro de 2013 e foram propostas algumas alterações por sugestão da equipe de gestão e de uma professora, que se envolveu mais de perto com a pesquisa, demonstrando interesse diferenciado pelo tema e que, posteriormente, participou das entrevistas naquela escola.

Entre março e junho de 2014, quatro EMEIs foram fotografadas e realizadas entrevistas com os segmentos de gestoras, professoras e funcionárias.³⁷

Inicialmente foram feitas em média 8 visitas a cada uma das U.E.s, para que fossem realizadas as seguintes atividades:

- Reunião com a direção da escola, apresentando a autorização de SME/DOT para a realização da pesquisa e os formulários necessários para a autorização de sua divulgação e para as fotos e gravações;
- Levantamento dos projetos político-pedagógico e projetos especiais de

³⁶ Foram selecionadas apenas profissionais do sexo feminino, por não haver, em nenhuma das escolas pesquisadas, profissionais do sexo masculino, correspondentes aos segmentos profissionais analisados. Havia um vigia noturno em uma das escolas e um professor readaptado em outra, mas que havia ingressado na escola há dois anos, não correspondendo ao tempo mínimo de permanência na escola, adotado para esta pesquisa.

³⁷ As entrevistas foram realizadas e foram feitos registros fotográficos das quatro escolas pesquisadas. Após o exame de qualificação, por mudanças internas ali ocorridas, uma das escolas passou a não mais compor este trabalho e optamos por prosseguir as análises nas três escolas com características mais semelhantes, pois foram P.Is que se transformaram em EMEIs, portanto possuem projetos arquitetônicos semelhantes.

ação e outros documentos e materiais arquivados nas escolas, reuniões nas JEIFs, para esclarecimentos à equipe escolar sobre a pesquisa;

- Registros fotográficos dos espaços selecionados e realização das entrevistas, o que possibilitou retornar aos espaços e compreender melhor as justificativas e observações feitas pelos diferentes segmentos.

Em seguida, os dados das entrevistas foram organizados e depois agrupados em três segmentos: gestores: composto pelo diretor, assistente de diretor e coordenador pedagógico; professores: composto pelos três professores (um de cada turno da jornada docente), funcionárias: uma representante do setor operacional ou administrativo, denominado equipe de apoio.

Mais dois encontros ocorreram, para levantamento das plantas das unidades, em fevereiro de 2015.

Como as plantas arquivadas nas escolas eram muito antigas, foram solicitadas plantas atuais, na biblioteca de EDIF, para que fosse possível avaliar o quanto o espaço projetado expressava a espacialidade vivida pelos usuários.

Foram formuladas 8 perguntas abertas e 2 fechadas (Anexo 1).

As questões abertas foram respondidas em forma de entrevista. As fechadas foram assinaladas pelas entrevistadas. A sugestão partiu da escola na qual o questionário foi testado e incorporada à metodologia deste trabalho.

Também foi pedido aos professores que apresentassem 2 desenhos de sua turma, sobre os espaços preferidos na sua escola. Selecionamos alguns para compor este trabalho e ilustrar algumas afirmações sobre o espaço e seus usos.

Os nomes fictícios das escolas foram escolhidos pelas diretoras. Por sugestão da diretora da EMEI na qual o pré-teste do questionário foi realizado, foram escolhidos nomes de cores: Vermelha, Azul, Amarela e Verde.

Porém, com o retorno às escolas para buscar as plantas dos prédios e conversando novamente com as diretoras e outras profissionais da gestão, resolvemos mudar os nomes para educadores/ arquitetos/ gestores municipais de educação, que tiveram influência na constituição física dos prédios, devido às propostas pedagógicas defendidas na ocasião de sua construção e inauguração. Assim, chegamos aos seguintes nomes: Escola Hélio Duarte, para a escola azul – construída e inaugurada no início da década de 1950, período marcado, na arquitetura escolar moderna, pela ação do Convênio Escolar (de 1949 a 1954), do qual, um dos

principais protagonistas, do ponto de vista da arquitetura, foi Hélio Duarte - arquiteto e interlocutor de Anísio Teixeira, professor da FAU/USP.

Essa interlocução favoreceu a articulação de um consistente ideário educacional representativo da Escola Nova com princípios da arquitetura moderna.

A escola Vermelha, inaugurada logo após o término do convênio escolar (1955) acordou modificar seu nome para *Escola Anísio Teixeira*, educador que teve importante papel como signatário do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório, elaborado em 1932, por meio do qual foram lançadas as bases e diretrizes de uma nova política de educação.

Criou a Escola *Parque*, em 1946, na Bahia – centro pioneiro de educação integral e, participou, junto a Darcy Ribeiro, da implementação da Lei 4024/1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil – LDB.

A escola Verde, por ter sido inaugurada logo após a divulgação do já citado Manifesto de 1932 - *A reconstrução educacional no Brasil*, passou a assumir o nome do seu relator, *Fernando de Azevedo*, primeiro signatário do Manifesto, que defendia os princípios da reforma educacional — escola única, não uniforme, mas adaptada ao meio; escola do trabalho, como conteúdo curricular e método pedagógico; e escola-comunidade ou escola do trabalho em cooperação.

O educador, crítico e sociólogo é também autor do livro: “Novos caminhos e novos fins”, que traz importantes contribuições para as edificações escolares a partir da década de 1930 e da obra “A cultura brasileira”, redigida inicialmente para servir de introdução ao recenseamento de 1940 e cujo conteúdo é de grande relevância para o conhecimento da evolução da cultura nacional.

Na escola Amarela não foi possível completar todas as entrevistas, razão pela qual optamos em manter apenas os registros fotográficos.

A introdução de nomes que tiveram relevância nos quadros da educação e da arquitetura escolar brasileira para identificar as escolas pesquisadas e o recolhimento das plantas dos prédios e de fotos arquivadas da memória das escolas proporcionaram mais alguns encontros com diretoras, assistentes, coordenadoras e algumas professoras e funcionárias, para a discussão, com base nos desenhos das plantas, sobre as transformações nos espaços, a partir das quais surgiram nas reuniões com a *Escola Anísio Teixeira*, a sugestão e anotar na cópia da planta, as alterações realizadas nos prédios e voltar a conversar um pouco sobre os princípios e orientações que as motivaram.

A seguir, serão discutidos elementos sobre a organização, uso e transformações nos prédios escolares, considerando-se os relatos das profissionais entrevistadas, os registros fotográficos antigos e atuais, os projetos e materiais das escolas, as orientações curriculares e outros documentos SME e do MEC (capítulo 2 deste trabalho) e as plantas das escolas.

A partir dos dados que emergiram das respostas dos segmentos de gestores, professores e funcionários participantes desta pesquisa serão analisadas as concepções que levaram à configuração atual dos prédios.

5.2. As escolas selecionadas

5.2.1. EMEI Hélio Duarte

Aproximação da escola com esta pesquisa

O primeiro contato foi com a direção da escola, para exposição dos objetivos desta pesquisa, do critério para a seleção das escolas, que deveriam ser escolas com mais de 30 anos de funcionamento, pois teriam passado por várias intervenções no prédio.

Também foi esclarecido que a intenção era de entrevistar diferentes segmentos da equipe escolar e que os entrevistados deveriam ter ao menos cinco anos de exercício na unidade escolar, para que tivessem testemunhado e vivenciado transformações ou necessidades de transformações no espaço da escola, significativas no seu trabalho.

As diretoras das três escolas propuseram que uma agente escolar representasse o segmento de funcionários, pois a merenda escolar e a limpeza contam, desde meados de 2000, com funcionários terceirizados, o que acarreta grande rotatividade no quadro.

Em relação aos profissionais administrativos, fazem parte de um cargo criado recentemente e também têm pouco tempo de exercício nas EMEIs.

A argumentação da gestão da escola para a solicitação e realização de intervenções nos espaços, encaminhadas à Diretoria Regional de Educação/SME a serem executadas pelos trâmites de EDIF, quando não atendidas contam com soluções muitas vezes, como afirmou a diretora Vanessa, “*inadequadas, intuitivas e precárias*”, promovida pela escola. Essas ações sobre o espaço ocorrem pela

premência para atender demandas atuais ou futuras, às quais o prédio escolar, edificado no início da década de 1950, não consegue mais responder.

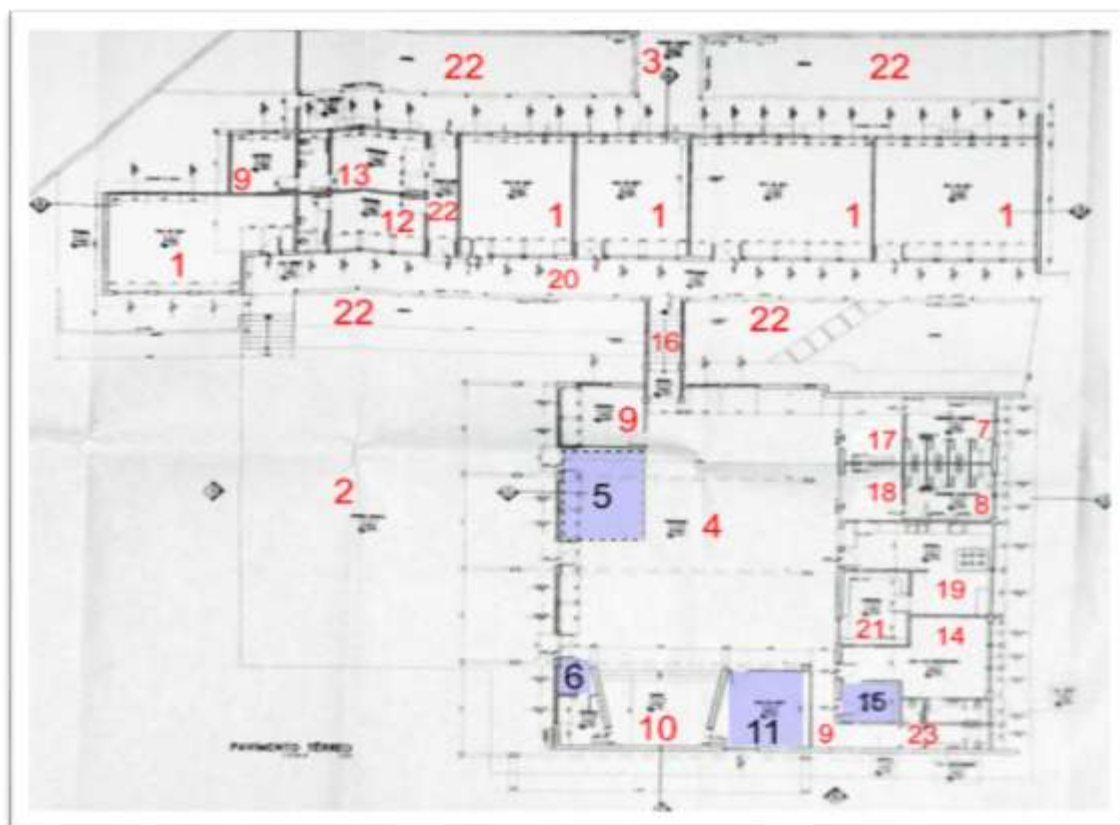
Vanessa contou que chegou a ser elaborado um projeto para a reforma e ampliação do prédio, por uma arquiteta de EDIF, no início dos anos 2000.

Desde então a escola vem tentando superar os espaços improvisados, os quais, todas as entrevistadas caracterizam como inadequados, porém a construção de um espaço específico para o laboratório de informática, sala de leitura, brinquedoteca, sala da coordenação pedagógica e outra sala de aula não tem sido considerada como prioritária.

O argumento que a Diretoria Regional de Educação vem utilizando é de que há intervenções mais urgentes, principalmente no Ensino Fundamental e que sua escola é muito bonita e bem organizada, podendo aguardar para a ampliação e reforma.

A equipe escolar considera que a escola nunca será priorizada, quando forem selecionadas escolas para serem reformadas. Por este motivo, prosseguem com as adaptações feitas precariamente no prédio, mas que acabaram por incorporar-se definitivamente, não apenas à edificação, mas às dinâmicas do cotidiano escolar.

Os locais que foram transformados estão apontados na planta abaixo:



*Os espaços destacados assinalam intervenções realizadas pela escola.

Figura 27 Planta da EMEI Hélio Duarte

Fonte: EDIF, 2015

Legenda: Planta EMEI Hélio Duarte

01. Salas de aula	13. Secretaria
02. Quadra infantil	14. Sala professores
03. hall	15. Saleta / Coord. Pedagógica
04. galpão/ recreação	16. Escada
05. Refeitório de Adultos	17. Sanit. masc.
06. Sala de Vídeo	18. Sanit. fem.
07. w.c.	19. Cozinha
08. w,c,	20. Circulação
09. Almojarifado/ depósito	21. Despensa
10. teatro	22. Jardim
11. Lab. De Informática	23. w.c. adm.
12. Diretoria	

Espaços que sofreram alterações: no galpão/ recreação/ refeitório – um espaço sempre muito amplo nos parques infantis, pois nele ocorriam e ainda ocorrem reuniões com pais, comunidade, eventos, como informou Vanessa.

Foi mantido o teatro, porém os camarins foram transformados: de um lado estruturou-se um almoxarifado e uma sala de vídeo, do outro, um laboratório de informática, delimitado com divisórias de madeira.

O espaço 15 – que na planta está denominado como saleta - foi transformado em sala de coordenação pedagógica. Fica ao lado da sala dos professores, contudo é muito pequena e não tem janela. Vanessa comentou não se sentir muito à vontade nesse espaço.

Ainda no galpão/ recreação (espaço 04), outro espaço foi delimitado ao fundo, também com divisórias: foi organizado um refeitório para os adultos (espaço 05). Ainda que improvisado, não há outro local para que professores e funcionários possam fazer suas refeições.

Augusta disse que todos se incomodam com o barulho do galpão, com o calor e com a necessidade de constante atenção para que as crianças não as vejam comendo alimentos diferentes da merenda escolar. Ainda assim, a CP prefere trabalhar uma sala inadequada, pois algumas das atividades que realiza demandam silêncio, concentração e privacidade, como, por exemplo, atender a um professor ou a um familiar dos alunos.

Há outro espaço fora do prédio escolar, que foi construído com a finalidade de abrigar o lixo da escola, mas a escola destinou outro local para o lixo, transformando esse espaço em mais um almoxarifado.

O refeitório de adultos (espaço 05) foi construído dentro do galpão – refeitório dos alunos, para acomodar professores e funcionários. Mas como o galpão é um local muito quente, apesar de ter passado por uma grande reforma no telhado, que deveria ter resolvido este problema, é necessário o uso constante de equipamentos mecânicos de condicionamento térmico.

Somam-se a esta questão, problemas com as condições acústicas, pois o local apresenta níveis elevados de ruído, o que interfere no bom desenvolvimento das atividades de alimentação a que se destina, ou seja, a alimentação de crianças e adultos, na comunicação verbal entre professores, crianças e funcionários. Também apresenta problemas de iluminação e não possui janelas, apenas a parte superior das divisórias são de vidro, favorecendo, um pouco a luminosidade do local.

O laboratório de informática (espaço 11) também foi organizado no espaço do galpão, ao lado do teatro, pois os equipamentos chegaram na escola e não havia uma sala específica na EMEI, destinada para esta finalidade.

Foi também construído com divisórias de madeira e assim como o refeitório dos adultos (espaço 05) apresenta problemas com a acústica, iluminação e térmicos. Os mesmos problemas são encontrados na sala de vídeo, adaptada no espaço que seria o camarim do teatro, mas sem as condições de conforto ambiental já citadas.

Mesmo com a necessidade de que esta escola seja contemplada com uma grande reforma, nunca a escola está situada entre as que conseguem ser priorizadas e, assim, os espaços improvisados passaram a compor as dependências da escola.



Figura 28 Refeitório das crianças e refeitório dos adultos (ao fundo, à esquerda)
Fonte: Arquivo pessoal

As vozes das educadoras: algumas reflexões sobre o espaço escolar

Como atestaram todas as educadoras pesquisadas, a escola, que foi um parque infantil, mantém uma área externa que todos consideram ideal, não havendo nenhuma proposta de modificação para este espaço, exceto sua diminuição com a ampliação do prédio escolar e construção de rampa para acessibilidade de crianças e adultos cadeirantes ou com dificuldades de locomoção. (Figura 29).



Figura 29 Acesso das salas de aula para o parque: EMEI Hélio Duarte

Fonte: Acervo pessoal. Data: 12.03.2014

Ainda que todas as profissionais da gestão e professores desta escola afirmassem conhecer os documentos orientadores para construções escolares, ressaltam que detêm sobre eles noções superficiais.

A diretora confirmou o recebimento dos encartes enviados pelo MEC e a coordenadora pedagógica disse já ter incluído nos conteúdos trabalhados nos horários coletivos dos professores, mas que é preciso aprofundá-los.

Os professores demonstraram ter conhecimento de que se tratam de subsídios importantes para melhorar a qualidade do atendimento nas escolas de educação infantil e servem, também, como referencial para a implementação de aspectos que ainda não contribuem para atestar a qualidade das escolas que atendem à infância. Apenas a funcionária entrevistada disse já ter ouvido falar nos documentos, mas que não teve contato com eles. Todas, porém concordaram com a importância de se conhecer os fundamentos pedagógicos e a normatização já existente sobre as edificações voltadas à pequena infância, pois acreditam que:

Solicitar intervenções sem critérios, sem noção de desenvolvimento intelectual da criança, socialização, sem conhecer a proposta pedagógica, pode levar a pedidos descabidos. Até para se solicitar reformas é preciso conhecimento sobre normas de edificações, evitando “os tais puxadinhos”, que muitas vezes ocorrem devido à necessidade de adaptações e a falta de verba associados às necessidades de atender as demandas da escola. (VANESSA- diretora EMEI Hélio Duarte).

As profissionais reconhecem os limites da gestão da escola para empreender modificações significativas, até porque, pela própria experiência que vivenciaram, os processos são morosos e dependem da priorização da diretoria de educação e de SME, que é estabelecida sem a participação das escolas.

Foi destacado, pela professora Safira, como fundamental ao educador, o conhecimento de normas de segurança e possibilidades que o prédio pode oferecer e a importância do conhecimento e de ações coordenadas de educadores, arquitetos, artistas plásticos e das crianças, assim como os demais profissionais das escolas e os familiares dos alunos, para garantir espaços sempre atualizados, de acordo com as necessidades e interesses de todos.

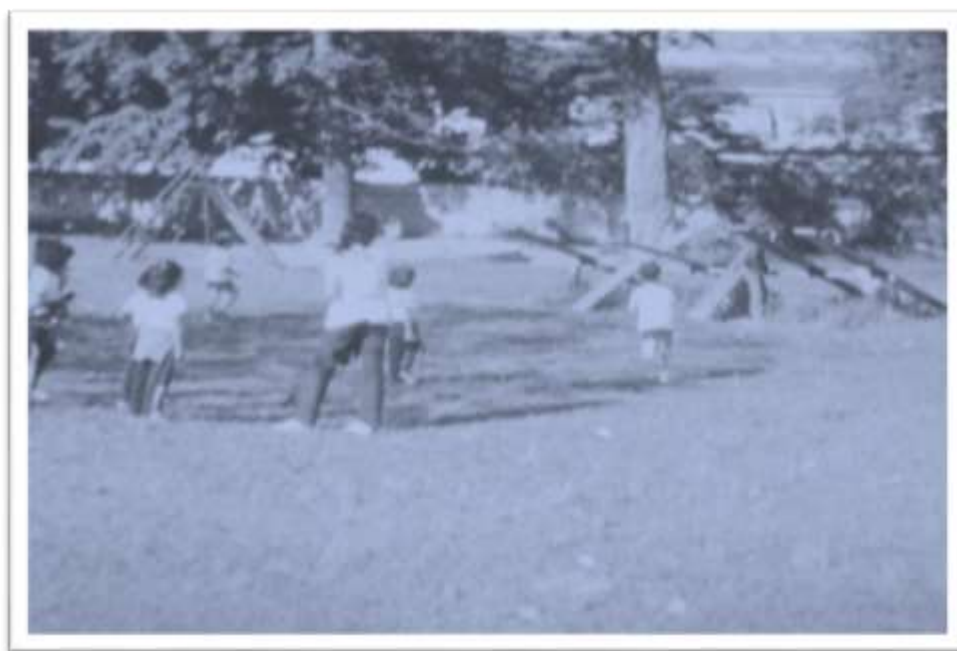


Figura 30 Crianças brincando-parque da EMEI Hélio Duarte

Fonte: Arquivo da Unidade Escolar. 1960.

Para a professora, a escola deve incorporar os conhecimentos e experiências espaciais, pedagógicos e relacionais que as crianças e adultos trazem: “Esses

aspectos ajudam a fundamentar exigências necessárias para promover mudanças na escola.”

A funcionária Geni considerou que todos têm que compartilhar os conhecimentos sobre as necessidades do prédio escolar e opinar sobre as alterações que serão realizadas. Exemplificou que, em caso de reformas na escola, nem sempre a diretora está presente para acompanhar a obra ou, até mesmo para esclarecer os pais sobre as necessidades modificações na rotina ou ocupação de outras áreas, para possibilitar os reparos e garantir.

Outro aspecto relevante foi discutido pela assistente Amanda:

Acredito que se os espaços forem adequados e pedagógicos tenha possibilidade de ter um melhor desenvolvimento do trabalho com as crianças. Às vezes, quando há uma reforma na escola, a gente procura modificar alguma coisa, mas eu, como professora, nunca consegui, mas acho que temos de continuar tentando. Também os diretores não têm tanta autonomia assim.

Amanda abordou duas questões relevantes, na relação entre os espaços e os profissionais da escola: a autonomia e a participação dos diferentes segmentos, nos processos decisórios, em relação aos seus usos e funções.

De acordo com a professora, os profissionais da escola têm limitações em relação às intervenções nos espaços, que parecem ser de competência do diretor. Para ela as discussões precisariam alcançar todos os que irão atuar sobre eles. Como professora, ela acredita que sua autonomia fica restrita à modificar a organização dos mobiliários das salas.

Porém, ainda assim encontra limitações, pois os espaços são pequenos e os mobiliários grandes e pesados, não sendo possível aos alunos, moverem sozinhas as mesas para realizarem outras propostas de atividades:

Algumas salas de aula têm mesas redondas, que cabem até seis crianças. Outras têm mesas quadradas, para quatro crianças. Como professora, eu tinha vontade de trabalhar em uma sala sem nenhuma mesa, apenas com almofadas e muitos materiais de acesso às crianças, para que elas pudessem escolher brinquedos e colequinhas para brincar ou até brincarem sozinhas.

Ela acrescentou que, nas EMElas pelas quais passou: “isto era impossível: os mobiliários muito grandes e altos e as salas muito pequenas.”

A restrição de espaço nas salas foi apontada por todas as professoras como elemento que dificulta a movimentação entre as mesas e propostas diferenciadas de atividades.

Para a diretora Vanessa, é necessário que todos tenham clareza da importância do espaço nas EMEl:

As mudanças nos prédios devem favorecer as atividades pedagógicas e o bom funcionamento da escola. O espaço é um grande apoio ao trabalho com projetos diversificados que visem ao pleno desenvolvimento dos alunos. Até mesmo os banheiros, a cozinha, todas as salas de atividades favorecem a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos e da comunidade.

A formação continuada para os diretores das escolas é deficiente, privilegiando os CPs e professores. Raramente diretores são chamados a refletir sobre questões com as quais se deparam em seu cotidiano, mas os diretores, que são os responsáveis pelas modificações e manutenção dos prédios, nunca são chamados a discutir essas questões.

Ela ressaltou que, participar desta pesquisa foi muito importante para ela, pois queria poder registrar essa intenção e a necessidade de que *os gestores públicos vejam o diretor com o papel pedagógico que ele realmente tem na escola.*

A coordenadora Rosa acrescentou outros elementos que enriqueceram as reflexões sobre os espaços:

As intervenções devem ocorrer com o objetivo de se conseguir maior conforto em relação ao atendimento aos alunos, professores e funcionários, favorecendo, assim, o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico. Além disso, observar as questões referentes à beleza e à harmonia dos ambientes.

Essas afirmações demonstraram o alcance das profissionais em relação às necessidades de um ambiente infantil. Acrescentar beleza e harmonia significa valorizar a construção de espaços respeitosos e acolhedores para seus usuários.

As respostas enfatizaram que todos os profissionais têm clareza da importância de se criar e recriar os espaços na escola, dando chance aos alunos e a todos os usuários de usufruírem melhor dos espaços, conservá-los e contribuir para a manutenção do ambiente acolhedor que o contato com a natureza e os projetos humanizadores possibilitam.

Portanto, é viva e presente a noção de que o espaço é uma constante construção e que ele reflete.

Conhecimentos e práticas produzidos e alicerçados em contextos concretos e que suas demandas por transformações têm origem em elementos dinâmicos produzidos em contextos sociais, políticos, pedagógicos e culturais. (ESCOLANO, 2000, p.204)

O papel estruturador do espaço na concretização do projeto pedagógico

O foco do Projeto Político-Pedagógico da Escola (P.P.P) é o brincar. Consta em seu texto, no item que descreve a proposta pedagógica:

Concebemos, também, que a organização do espaço deve ser feita em cooperação com a criança que brinca, pois na organização dos brinquedos e espaços, a criança já está imprimindo sua personalidade, seus desejos e sonhos, mas também reconstruindo, em pequena escala, sua representação de mundo. (PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA HÉLIO DUARTE, 2014)

Tendo como tema do Projeto Especial de Ação – PEA em 2014: “As interações e brincadeiras como pressupostos de uma educação inovadora, nas práticas educacionais dos professores de educação infantil”, a escola tem trabalhado ao longo deste ano, como nos relata a diretora, com a brincadeira como propulsora de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, com estratégias que envolvem a participação dos pais, como favorecimento de uma área externa ampla e convidativa para atividades lúdicas de todas as idades.

Quando se trata da tomada de decisões sobre os espaços institucionais na Educação Infantil, gestores, professores, pais/comunidade e técnicos de EDIF figuram como sendo os principais responsáveis, seguidos dos funcionários e crianças, sendo os técnicos de SME os menos citados para participarem dos processos decisórios em relação aos espaços, de acordo com os entrevistados nesta escola.

Esta ordenação, que coloca em último lugar os técnicos de SME, pode ser atribuída ao distanciamento percebido pela escola, em relação à Secretaria Municipal de Educação, para questões referentes ao prédio escolar.

Uma das gestoras argumentou que “não se sabe o que SME faz e que eles nem aparecem quando há reformas no prédio. Quem pode acompanhar é um engenheiro da DRE ou técnico de EDIF”. Outro aspecto que se destacou nesta escola é o fato de todas as entrevistadas assinalarem o segmento: pais/ comunidade como protagonistas nos processos de decisão sobre os espaços e colocá-los à frente dos funcionários.

A importância conferida à participação dos pais, que se traduziu no Projeto Pedagógico de 2014, quando foram abordados princípios éticos, relacionados com responsabilidade, solidariedade, respeito e em relação a princípios políticos referentes ao exercício da cidadania, não se verifica nas atividades propostas para o Plano Anual de 2014, porém, onde não se encontram referências ao envolvimento de pais/comunidade, no desenvolvimento de nenhuma das atividades ou conteúdos destacados.

Ao abordar a importância do espaço escolar, o P.P.P. reafirmou que tempos e espaços escolares devem operar em favor do brincar. E serem organizados de forma a favorecer e promover o desenvolvimento integral das crianças, nos aspectos: afetivos, cognitivos e sociais.

A organização dos espaços, segundo o P.P.P. deve responder aos interesses das crianças, ao mesmo tempo em que deve estimular a autonomia e a liberdade de escolha. São citadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para destacar que os espaços devem favorecer a mobilidade física das crianças, proporcionando experimentação e descobertas de maneira alegre, dinâmica criativa.

Ainda que o P.P.P. aponte a valorização da criança nos critérios de constituição e organização dos espaços, quando foram solicitadas a assinalar quem realmente decide sobre os espaços, as crianças não figuram em nenhum dos questionários. Isto demonstra o quanto, apesar de constar no Projeto a necessidade de a criança participar e propor formas de organização dos espaços escolares, não é isto o que ocorre na escola.

A realidade observada a partir das respostas desta escola é de que a equipe gestora com professores e técnicos de EDIF e SME são os que, prioritariamente tomam decisões sobre os espaços escolares. É relevante a incidência de respostas para os pais, que são mais citados do que os funcionários, como participantes dos processos decisórios.

No P.P.P., o que permeia os conteúdos e atividades registradas no Plano Anual é o interesse das crianças. Contudo, esse interesse não aparece como prioritário nos critérios de preferência dos educadores a nortear as demandas por intervenções. Em relação a esta questão, foi esclarecido que a ordem de priorização deveria seguir o critério pessoal de avaliação para as demandas, portanto, nesta questão não seria a realidade, mas o que se idealizaria para uma boa configuração espacial, que

atendesse aos critérios de desenvolvimento do trabalho pedagógico proposto nos projetos da escola.

A continuidade do questionário volta-se à observação e avaliação dos espaços e áreas edificadas e não edificadas da escola.

Disposição e distribuição interna dos edifícios escolares

A disposição e distribuição interna dos espaços escolares expressa as funções consideradas relevantes e o papel atribuído e desempenhado por elas, destacando-se entre esses espaços, como revelam as respostas da equipe escolar: as salas de aula.

As salas de aula estão presentes com destaque, quando a questão se refere aos espaços que devem ser priorizados na área interna da escola, especialmente para a equipe gestora e professoras. A diretora Vanessa justificou o destaque às salas de aula: “(...)os alunos passam boa parte do tempo nas salas. As salas devem ser projetadas de forma a atender às necessidades e interesses dos alunos e com mobiliários que possam ser adaptados para diferentes situações de aprendizagem. ”

As professoras Tais e Safira também apontaram a sala de aula como local onde as crianças passam a maior parte do tempo e a professora Tais considera que “os espaços são pequenos e o número de alunos é grande. Isso gera muitos empecilhos dentro do espaço ocupado.”

A coordenadora pedagógica acrescentou que os espaços das salas deveriam possibilitar a circulação das crianças e do professor e que em cada sala deveria haver bancadas, pias, banheiros.

A preocupação com a livre movimentação dentro das salas de aula ou salas de atividades e com mobiliários que possibilitem diferentes arranjos para atividades individuais e em pequenos grupos corresponde a orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que definem a necessidade, nas instituições de educação infantil, de espaços internos e externos às salas de referência que garantam deslocamentos e movimentos amplos das crianças, além da acessibilidade em relação a espaços, materiais, objetos, brinquedos para promover desenvolvimento cognitivo e autonomia. O P.P.P. da escola se reporta às DCNEIs ao abordar os cuidados com a organização espacial.

As professoras e funcionária também consideraram que a sala deveria ser priorizada. Safira disse que:

As salas de aula devem ocupar a prioridade nas preocupações de um bom atendimento às crianças. Parto desse princípio, pois percebo que a sala de aula é o lugar onde as crianças passam a maior parte do tempo. Portanto, esse espaço deve ser pensado para respeitar as necessidades e interesses das crianças. Além desse espaço, todos os outros que são voltados para o atendimento das crianças devem ocupar constantemente as preocupações dos funcionários da escola, para garantir um atendimento qualitativo.

Nesta escola, nenhuma das entrevistadas mencionou o refeitório ou a recepção/ secretaria, que são os espaços de acesso a todos, dentro da escola.

Disposição e distribuição interna dos edifícios escolares: encontros e assimetrias dos olhares

A disposição e distribuição interna dos espaços escolares expressa as funções consideradas relevantes e o papel atribuído e desempenhado por elas, destacando-se entre esses espaços, como revelam as respostas da equipe escolar: as salas de aula.

As salas de aula estão presentes com destaque, quando a questão se refere aos espaços que devem ser priorizados na área interna da escola, especialmente para a equipe gestora e professoras.

A diretora Vanessa justificou o destaque às salas de aula: “(...)os alunos passam boa parte do tempo nas salas. As salas devem ser projetadas de forma a atender às necessidades e interesses dos alunos e com mobiliários que possam ser adaptados para diferentes situações de aprendizagem. ”

As professoras Tais e Safira também apontaram a sala de aula como local onde as crianças passam a maior parte do tempo e a professora Taís considerou que “os espaços são pequenos e o número de alunos é grande. Isso gera muitos empecilhos dentro do espaço ocupado.”

A coordenadora pedagógica acrescentou que os espaços das salas deveriam possibilitar a circulação das crianças e do professor e que em cada sala deveria haver bancadas, pias, banheiros.

A preocupação com a livre movimentação dentro das salas de aula ou salas de atividades e com mobiliários que possibilitem diferentes arranjos para atividades individuais e em pequenos grupos corresponde a orientações das Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que definem a necessidade, nas instituições de educação infantil, de espaços internos e externos às salas de referência que garantam deslocamentos e movimentos amplos das crianças, além da acessibilidade em relação a espaços, materiais, objetos, brinquedos para promover desenvolvimento cognitivo e a autonomia.

O P.P.P. da escola se reporta às DCNEIs ao abordar os cuidados com a organização espacial, o que reforça a importância da flexibilidade do projeto arquitetônico.

Áreas não edificadas da escola: espaços educacionais e de envolvimento social

Os espaços ao ar livre, as áreas verdes, arborizados numa instituição educacional significam a presença da natureza no ambiente escolar. O documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil recomenda um cuidado especial com a área externa da escola, pois a interação com o ambiente natural estimula a curiosidade e a criatividade das crianças.

O Parque (ou Campo, como era denominado até a década de 1980), de acordo com a professora Safira, é: “o espaço que deve ocupar a prioridade, pois me parece ser o lugar, depois da sala de aula, que os alunos utilizam com maior frequência”.

Considerando que a EMEI Hélio Duarte tem uma área externa privilegiada e que a faixa etária atendida abrange crianças de 4 a 5 anos, o espaço externo, bem cuidado como é e com brinquedos seguros, grama, bancadas de cimento, poderia ser mais intensamente utilizado.

Nesta EMEI foi feita uma grande reforma na entrada do prédio, para recepção dos pais. Como fica próxima à calçada, necessita de cuidados e manutenção que não podem ser realizados pela escola.

Por isso a professora Maíra considerou que são necessários: “cuidados com a praça em frente à escola, para que sejam feitas as podas (de grama) necessárias e também cuidar da conservação dos muros: consertos e pinturas regulares”.

Quanto à conservação dos muros, a diretora esclareceu que os valores para sua manutenção excedem as possibilidades de contratação de serviços de manutenção pela escola.

Assim, seria necessário solicitar à Diretoria Regional de Educação (DRE), que incluísse a manutenção dos muros, nas atas de reformas, para as quais ela tem disponibilidade, por ser Unidade Orçamentária.

Ocorre que as solicitações por reformas, pinturas e manutenção dos muros são as últimas a serem atendidas, exceto se houver riscos ou rachaduras que o comprometam.

Todas as entrevistadas referiram-se ao parque, mas a funcionária Geni fez referência a outras preocupações em relação ao espaço externo, especificando que deveria ser priorizada:

A área em frente à escola, onde as crianças saem e entram. É importante cuidar da segurança das crianças e também ter estacionamento para os funcionários da escola, devido aos problemas de segurança. O parque também é bem importante e, como é muito grande, também precisa de segurança para que as crianças não se machuquem, a área externa deve ter bebedouros para as crianças, funcionários e pais, mas é preciso cuidar também da limpeza.

Esta funcionária está presente no portão, nos momentos de entrada e saída e preocupa-se especialmente com as ruas movimentadas que, atualmente, circundam a escola.



Figura 31 Entrada antiga da EMEI Hélio Duarte

Fonte: Arquivo da Emei Hélio Duarte. 2002.

Por meio das fotos é possível constatar que, à época de sua inauguração, a escola situava-se em um local tranquilo, pois havia apenas uma cerca baixa no lugar do muro, como demonstra a figura 31.

Depois de uma grande reforma, a entrada atual tem, atualmente, um local para os pais/ responsáveis aguardarem acomodados a saída de seus filhos e um espaço com aparelhos de ginastica, que pode ser utilizado por eles ou por qualquer pessoa da comunidade. A rua é muito movimentada, mas a escola fica protegida de ruídos e o recuo da entrada garante uma circulação segura de adultos e crianças.



Figura 32 Entrada atual da EMEI Hélio Duarte
Fonte: Arquivo da Emei Hélio Duarte. 2002.

Como a área externa incorpora a maioria das atividades de lazer para as crianças e comunidade e, no caso desta EMEI, desempenha também o papel de entrada para os funcionários é possível compreender a necessidade de se equacionar soluções diante das necessidades que o projeto pedagógico apresenta, conduzindo a respostas inovadoras, principalmente que garantam a preservação das áreas livres, dos “*espaços de crescimento a céu aberto*”, como os denomina o arquiteto Silvio Dworecki (in DUARTE, 2000, p.58).

Ainda como recomendação dos Parâmetros de Infraestrutura, as áreas livres da escola devem oferecer ambientes agradáveis, com vegetação que proporcione sombra adequada aos períodos predominantes de calor e, quando possível, incluir um

projeto paisagístico, que propicie aos usuários contato com elementos naturais e vistas humanizadas.



Figura 33 Área externa da EMEI Hélio Duarte
Fonte: Acervo pessoal. Data: 12.03.2014

5.2.2. EMEI Fernando de Azevedo

Aproximação da escola com esta pesquisa

Esta escola, uma das mais antigas da prefeitura municipal de São Paulo, é a escola na qual esta pesquisadora exerce o cargo de diretora. Por este motivo, houve um cuidado especial em cumprir um cronograma criterioso de entrevistas e manter o mesmo número de encontros e procedimentos realizados nas outras escolas.

Houve, nesta escola, a oportunidade de mais um momento, que não ocorreu nas demais, pois na reunião do conselho de escola do mês de março, a pesquisa foi discutida também com os pais, que se interessaram pelos materiais, por conhecer fotos antigas da escola, por saber o que havia mudado nos espaços da escola, ao longo dos últimos trinta anos.

A assistente de diretora tem quase este tempo de exercício na unidade e, portanto, pode testemunhar várias reformas e transformações no prédio:

A maior que se iniciou no final de 1998 e foi concluída no início de 2000, ampliou a escola, construindo mais três salas de aula e reduzindo a área livre daquele espaço que todos denominam de “parque grande”, pois há outro menor - o “parque pequeno”, que fica em frente ao prédio antigo. (Laura, AD)

Escolher professores antigos para serem entrevistados nesta escola não foi tarefa difícil, uma vez que a escola mantém um quadro de funcionários estável há vários anos e todas as professoras têm mais de oito anos de exercício na prefeitura e mais de cinco, na U.E. Entre as funcionárias ficou estabelecido que fosse entrevistada a mais antiga, mas toda a equipe acompanhou o processo da pesquisa, até seu final.

Esta escola conta com um espaço privilegiado em muitos aspectos: é uma escola térrea; sem barreiras físicas para pessoas com mobilidade reduzida; tem banheiro para deficientes, que, apesar de necessitar de adequações para atender às normas de acessibilidade, é utilizado para esta finalidade³⁸ e possui uma área externa com muitas árvores, brinquedos e aparelhos de parque e três tanques de areia.



Figura 34 Área Externa – Parque pequeno

Fonte: Acervo da EMEI. 2005

O prédio *antigo* tem janelas/portas, com vidros do chão até o teto, o que garante boa iluminação e ventilação, além de se abrirem para um jardim onde as crianças podem brincar e realizar várias atividades. (Figura 35)

³⁸ Em uma das EMEIs pesquisadas, o banheiro para deficientes é utilizado como depósito. A justificativa é que não há pais com mobilidade reduzida, mas faltam depósitos para materiais pedagógicos.

As salas criadas na reforma não seguiram a arquitetura das salas do parque infantil e foram consideradas pela equipe como escuras e mal ventiladas. As janelas ficam ao alto, como basculantes.

A visibilidade para o parque grande não fica comprometida, porque há vidros entre os tijolos, mas as entrevistadas disseram que, quem já trabalhou nas salas antigas e nas novas, preferem as antigas, pois as novas não se abrem para o jardim, são mal ventiladas e escuras. A professora Ana disse: “eu me sinto melhor nas salas 1 e 2 (antigas), por terem iluminação natural de manhã e porque eu acho as crianças ficam mais calmas vendo a rua. E, para falar a verdade, eu também”.

A diretora Marta considera que a área interna da escola é boa, mas precisa de adequações. Para ela:

[...] as salas que foram construídas mais recentemente são menores e não têm saída para a área externa, como as salas antigas. Tanto as salas de aula quanto a Secretaria precisariam de uma reforma estrutural para unificar a arquitetura do prédio.



Figura 35 Sala de aula do prédio antigo

Fonte: Acervo pessoal. 2014.

Uma das carências do prédio, como em outras escolas que foram PIs, era um espaço para as refeições dos adultos. Muitas EMEIs antigas localizam-se distantes

de restaurantes e centros comerciais, e com o aumento do número de funcionários e ampliação da jornada dos professores, um refeitório para os adultos passou a ser uma reivindicação de toda a equipe. Assim, foi adaptado um espaço, o único desta escola, que foi uma construção transformada pela equipe escolar, para ser o local de refeição dos funcionários.

A equipe escolar envolveu-se na adaptação de uma casinha feita de alvenaria, que deveria ser mais um *brinquedo* para as crianças no parque. A pessoa que respondia pela gestão, à época de sua construção, ocupou-se de providenciar iluminação e construiu esta casinha num espaço contíguo à área de serviço. Como o telhado acompanhou a altura do prédio escolar, a casinha ficou muito alta em relação ao tamanho das crianças e recebeu, por parte das professoras, o apelido de “casinha da girafa”.

Sua localização não favorecia a visualização das crianças, pelas professoras e a casinha passou a ser cada vez menos utilizada, até que se transformou em depósito de bens inservíveis e, em seguida, foi adaptada para transformar-se em um refeitório, que ficou bem localizado, pois ficou próximo aos banheiros dos funcionários.



Figura 36 Refeitório dos funcionários – “Casinha da girafa” (à esquerda da foto)

Fonte: Acervo pessoal. 2014

Como a educação infantil completa 80 anos em 2015, a DRE Ipiranga comprometeu-se a contemplar a EMEI Fernando de Azevedo e outras escolas inauguradas na mesma época, com algumas intervenções consideradas urgentes pela comunidade educativa.

Foi solicitada pelos membros do conselho de escola a reforma e pintura dos pilaretes (muros) que estão muito danificados e a adequação de um espaço do qual a escola só obteve conhecimento sobre sua finalidade, a partir da planta atual desta pesquisa. (Figura 38)

As plantas da escola foram difíceis de serem encontradas, pois não são utilizadas no cotidiano dos serviços ou para subsidiar alguma informação solicitada pela DRE ou por SME.

Após o retorno da planta atual fornecida por EDIF, a diretora e toda a equipe escolar pode constatar que constava uma sala de coordenação pedagógica, no local onde sempre funcionou o almoxarifado e continua sendo utilizado até hoje, para a mesma finalidade.

A equipe escolar nunca tomou conhecimento de que aquele espaço deveria ser destinado à coordenação pedagógica.

De posse desta informação, o Conselho de Escola solicitou à DRE adaptações na janela da sala, para que se transforme em um espaço de convivência para os funcionários e que sirva para os professores descansarem no seu intervalo, sem interromper os horários de estudo coletivos. Os locais que discutimos podem ser observados nas plantas abaixo:

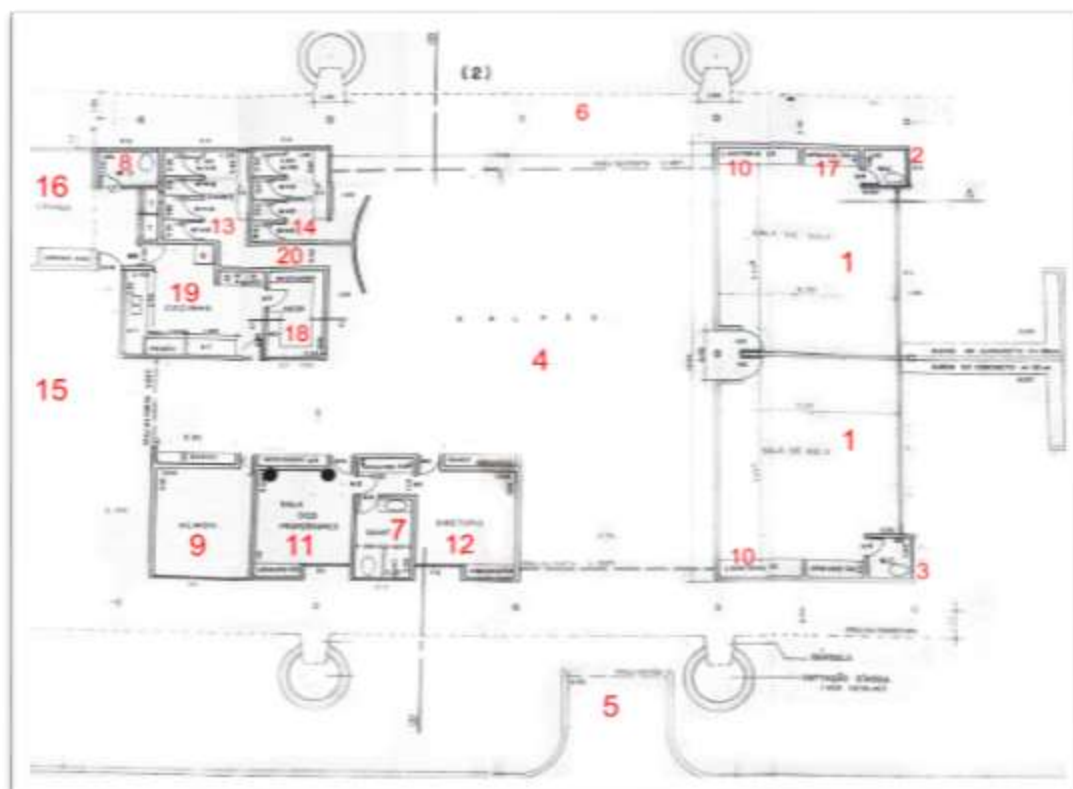


Figura 37 Planta do Parque Infantil Fernando de Azevedo

Fonte: Arquivo da EMEI Fernando de Azevedo, 1975

Legenda: Parque Infantil Fernando de Azevedo

01. Salas de aula	11. Sala dos professores
02. w.c. sala 1	12. diretoria
03. w.c. sala 2	13. sanit. Masc.
04. Galpão	14. sanit. fem.
05. Entrada 1	15. Parque 2
06. Parque 1	16. área de serviço
07. w.c.	17. Armário mat. pedagógico
08. w.c. serviço	18. despensa
09. Almojarifado/ depósito	19. cozinha
10. Lavatório	20. circulação

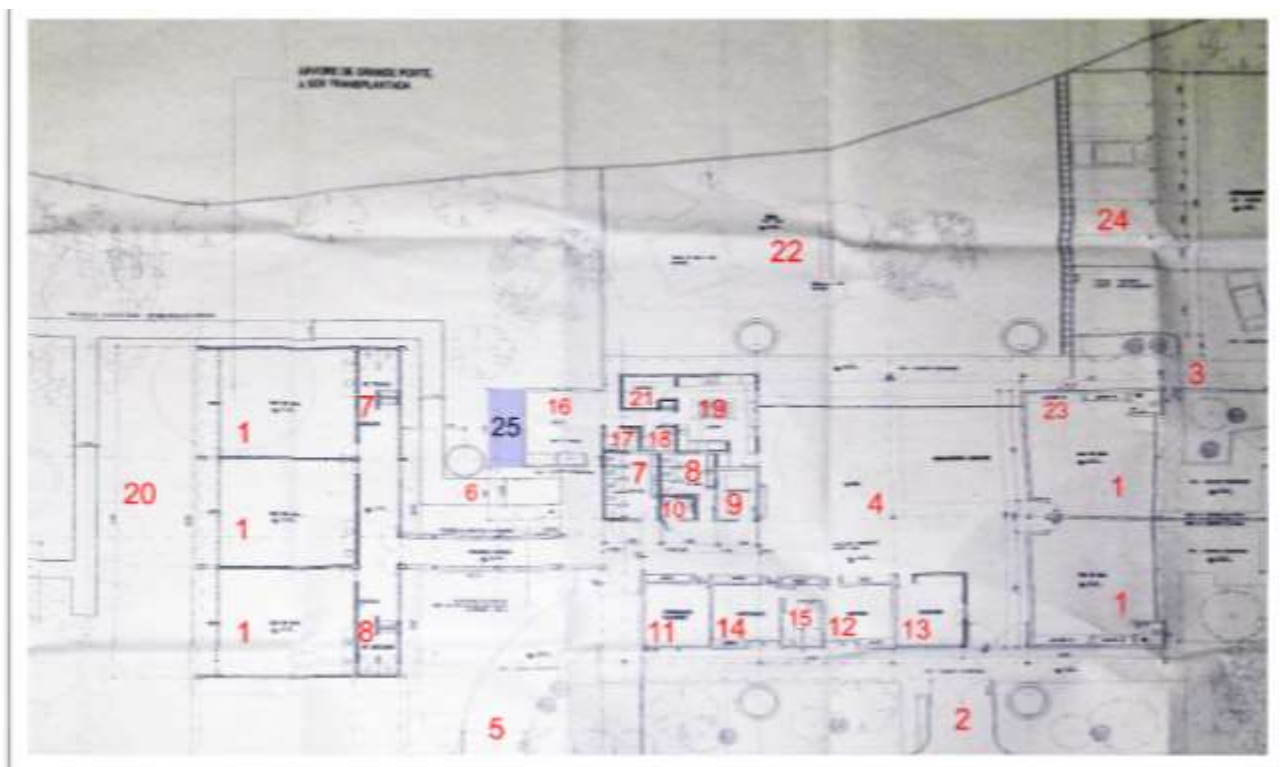


Figura 38 Planta atual da EMEI Fernando de Azevedo

Fonte: Arquivo de EDIF, 1998

*Os espaços destacados assinalam intervenções realizadas pela escola.

Legenda: EMEI Fernando de Azevedo

01. salas de aula	14. Sala professores
02. Entrada Principal	15. w.c. Administrativo
03. Entrada Estacionamento	16. Área de serviço
04. galpão / recreação	17. Sanit. masc.
05. Entrada Aluno	18. Sanit. fem.
06. Passarela Coberta	19. Cozinha
07. w.c.	20. Parque 2. Parque grande.
08. w.c.	21. Despensa
09. Almoxarifado / depósito	22. Parque 1 / Parque pequeno
10. w.c. deficientes	23. Lavatório
11. Coord. Pedagógica	24. Estacionamento
12. Diretoria	25. Refeitório / Casinha da Girafa
13. Secretaria	

De acordo com as plantas, é possível confirmar o que relatou a AD: a escola teve sua área externa bastante reduzida, para a construção de três salas de aula. O local onde foi criado o estacionamento, na planta do PI (figura 37) compunha a área do *parque pequeno*, mas sua organização preservou o espaço de brincadeira das crianças, ao mesmo tempo que conferiu segurança e tranquilidade aos funcionários,

principalmente após o horário comercial, pois as ruas do entorno são escuras, há pouca circulação de pessoas e a escola não dispõe de vigia.



Figura 39 Fachada do Parque Infantil e da atual EMEI Fernando de Azevedo

Fonte: DUARTE, R.K., 2000



Figura 40 Fachada do Parque Infantil e da atual EMEI Fernando de Azevedo

Fonte: DUARTE, R.K., 2000

As vozes das educadoras: algumas reflexões sobre o espaço escolar

Nas entrevistas realizadas com as profissionais dessa escola foi possível constatar que a questão do espaço escolar está sempre presente entre as reflexões dos educadores. A diretora destacou a importância da elaboração de um projeto arquitetônico e a organização dos mobiliários e equipamentos que considerem as necessidades, interesses e expectativas dos usuários, portanto, que sejam precedidas de um processo participativo.

A CP disse que receberam documentos do MEC sobre o espaço físico escolar e que a equipe já tem uma discussão sobre a importância dos espaços, para o trabalho pedagógico com as crianças da EMEI. Segundo ela:

o que ficou mais marcante foi que a escola deveria ter mobiliários ao alcance das crianças, para que eles pudessem ter autonomia para usar e guardar. A organização do espaço deve contribuir com o trabalho pedagógico da escola. (Yara, CP)

A questão da autonomia das crianças promovida por um espaço convidativo, que favoreça a livre circulação de adultos e crianças; a diversidade de propostas pedagógicas, apoiadas em diferentes materiais e equipamentos; a estruturação da identidade e o sentimento de pertencimento; as possibilidades de trabalho individual e em grupos e a liberdade de escolhas são temas muito presentes entre as educadoras entrevistadas.

Laura, AD, apesar de não conhecer profundamente os documentos, ressaltou a importância da preocupação dos documentos para a criação de creches e escolas de educação infantil, que defendam as necessidades das crianças, da população e dos profissionais, com aspectos físicos adaptados e inclusivos.

Para as professoras, a construção de um espaço destinado à Secretaria, separado da Diretoria, representou um avanço em relação à organização administrativa da escola e para preservar a privacidade dos pais e dos funcionários. Mas a Secretaria ainda não é um espaço que elas considerem ideal, pois, é um:

Espaço pequeno, sujeito a intenso barulho devido à sua localização: em frente ao refeitório, poluído visualmente por fios e gabinetes da internet e deveria ser amplo, com mobiliário adequado, com isolamento acústico, bem ventilado, sem fios e instalações aparentes. (Profª Carmem)

A equipe reunida avaliou que o interesse presente entre os profissionais desta escola, com relação aos mobiliários, a espaços adaptados a crianças e adultos com necessidades especiais deveu-se ao fato de haver duas crianças com dificuldade de movimentação e mobilidade reduzida e a escola não contar com banheiros e mobiliários adaptados para prover a higiene com autonomia necessária, para essas crianças.

A funcionária Dina disse não ter visto os documentos, mas participou de discussões sobre avaliação e organização dos espaços da escola. Disse, também, que nas reuniões de professores já discutiram sobre o espaço. *“O espaço desta escola é maravilhoso. Não tem igual. Sei que precisa ser alegre para as crianças. E ter segurança.”*

Acrescentou ainda que gosta muito de mudar os espaços e gosta de ver a escola bonita e bem cuidada, mas acha que alguns colegas não respeitam os lugares de uso coletivo, como a brinquedoteca, que é o lugar que ela mais gosta de arrumar, porque gosta muito de ver as crianças brincando naquele espaço.

As educadoras disseram saber que, devido ao uso intenso, os espaços demandam reformas e adaptações periodicamente, em suas áreas internas e externas, mas que nem sempre é possível incluir a escola, entre aquelas que serão priorizadas para reformas ou adaptações, pela DRE.

Mesmo considerando a dificuldade para conseguir reformas estruturais para a escola, todas as funcionárias consideram que está bem conservada, assim como os brinquedos e equipamentos.

Para a diretora Marta, a forma como os espaços são organizados, a localização e disposição de equipamentos e mobiliários, os cuidados com as áreas de circulação e convívio interferem diretamente nas relações, no bem-estar dos usuários e na disposição para aprendizagem. E a AD complementa:

Como há urgências nas escolas, que envolvem as questões de espaço físico e nem sempre, ou melhor, dificilmente elas conseguem ser atendidas pelo poder público e quando o são, demoram muito e nunca atendem plenamente as expectativas, além de, muitas vezes contrariarem os desejos dos usuários, as escolas dão seus “jeitinhos”. (Laura, AD)

Esta pesquisa encontrou vários espaços improvisados nas EMEIs pesquisadas, criados por divisórias, que, pelo fato de serem construídos sem conhecimento técnico, são abafados, barulhentos e mal iluminados. Geralmente são

pequenos, mas concedem a privacidade necessária para o desenvolvimento das atividades específicas que os demandaram. Isto faz com que as escolas fiquem mais escuras, subtraem a beleza dos espaços e promovem uma sensação de confinamento, que perturba o bom encaminhamento das atividades cotidianas.

Yara, que está na prefeitura há muitos anos, disse que:

Os setores da prefeitura trabalham sem comunicação e é preciso trocar informações e conhecimentos para a escola funcionar bem. Nós da gestão não entendemos nada de arquitetura nem de engenharia, mas, às vezes, acabamos complicando os espaços, para fazer com que eles fiquem mais funcionais.

A professora Carmem argumentou que a equipe escolar precisa ser mais considerada, quando se trata de fazer intervenções no prédio.

Eu acho que quando tem reforma na escola a diretora tem que ser ouvida, não só o pessoal da obra. Às vezes tem reforma e fica pior do que estava. Igual o campo (parque). Era um gramado verde, parecia um tapete. Aí construíram as salas e não cresce mais grama. Eu gosto das crianças brincando lá fora. Eles gostam de brincar no parque grande, com outras turmas, porque os brinquedos são maiores.

O trabalho pedagógico depende das condições dos espaços, das suas possibilidades reais e da facilidade de sua transformação de modo a favorecer a organização de experiências significativas para a aprendizagem das crianças, especialmente na educação infantil, dada a peculiaridade desse trabalho.

Portanto, conhecer as orientações normativas para a infraestrutura das instituições de educação infantil pode facilitar a tomada de decisões quanto à organização/reformas/alterações nos espaços para que concorram com o bom desenvolvimento do projeto pedagógico e para a humanização das relações na escola.

A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distantes de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. (FREIRE, 1987, p.166).

O papel estruturador do espaço na concretização do projeto pedagógico

O Projeto Político-Pedagógico da EMEI Fernando de Azevedo tem como principal objetivo assegurar momentos e espaços para que a brincadeira de faz de conta ocorra na escola, bem como outras modalidades de jogos e brincadeiras, assegurando a todas as crianças o contato com as práticas sociais da nossa cultura

e incentivando a criatividade e imaginação infantis. (Projeto Político-Pedagógico da EMEI Fernando De Azevedo, 2014)

A qualidade do trabalho pedagógico está relacionada às das condições dos espaços, das suas possibilidades reais e da facilidade de sua transformação de modo a favorecer a organização de experiências significativas na aprendizagem das crianças, especialmente na educação infantil, dada a peculiaridade desse trabalho.

Para a funcionária Dina que os espaços devem favorecer, prioritariamente, o brincar das crianças.

Hoje tem bastante espaço, vários brinquedos para as crianças brincarem, os brinquedos são bons para as crianças. Antes tinha um gramado grande, mas acabou quando construíram as três salas do fundo. Era lindo demais. Parecia escola de primeiro mundo. [...] A quadra deveria ser coberta. Cobrir também o caminho das salas até a quadra. O balneário (clube da cidade, da Secretaria Municipal de Esportes) é usado pelas crianças e elas saem pelo parque grande. No balneário tem quadra e brinquedoteca. Eles iam na piscina de lá, agora não vão mais. Eu achava bom, porque eles gostavam. Depois mudou tudo, porque a grande utilização pela comunidade, dificultou um uso exclusivo das nossas crianças.

Quando era um parque infantil, a escola ocupava toda a área da praça, onde está localizada. Em 1975, quando se transformou em EMEI, foi construído um muro, separando a área das piscinas, vestiários, salas de atividade e quadras, formando um equipamento da Secretaria Municipal de Esportes, o Balneário, que é utilizado pelas crianças, em atividades curriculares desenvolvidas pelos técnicos de Educação Física e *oficineiros da SEME*, junto às crianças da EMEI, com a supervisão de seus professores e de funcionários da escola.

Esse trabalho intersetorial, possibilitado pelo espaço físico das duas unidades e pelo PPP da EMEI que enfatiza o caráter humanista e libertário da ação educativa, buscando:

[...] articular as experiências e saberes de todos os que interagem na escola, que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover ações que fortifiquem a intervenção solidária e criativa, na sociedade em que vivem. (Projeto Político- Pedagógico da EMEI Fernando de Azevedo, 2014).

A equipe escolar valoriza as aprendizagens compartilhadas em diferentes contextos, por isso sustenta há vários anos o projeto “todo mundo entrando no jogo”, que desenvolve em parceria com o Balneário, para a ampliação do referencial social e de interações das crianças, em diferentes espaços.

Para essa equipe, a escola desenvolve bons projetos com as crianças e comunidade, os quais necessitariam de apoio de SME, para que o espaço escolar oferecesse o suporte necessário para o trabalho pretendido. Mas consideram que a DRE e, principalmente SME estão muito distantes das escolas. Por esse motivo, quando se posicionaram sobre quem deveria tomar decisões sobre intervenções nos espaços das escolas, as profissionais colocaram SME na última posição, mesmo sabendo que as decisões para alocação das verbas, partem da Secretaria. A funcionária Dina disse: *“só vi o pessoal da prefeitura (SME) nas festas da escola e gostaria que eles fossem mais próximos, porque acha que as escolas precisam de muita ajuda.”*

A equipe enfatizou que todos os segmentos devem ser ouvidos e com igual importância. Destacaram a importância da intersetorialidade em relação às construções e intervenções nos prédios escolares e a professora Ana disse que é preciso dar voz às crianças, que deveriam ser a referência principal para os espaços da educação infantil. Em seguida os profissionais e a comunidade.

Em primeiro lugar devem ser ouvidas as pessoas que usam o prédio no dia a dia, porque se o prédio for bem feito elas vão se beneficiar e se for malfeito elas é que vão sofrer as consequências, como o barulho do nosso refeitório. (Yara, CP).

Marta explicou que este item tem sua relevância, pois se o projeto for bem feito, com materiais de boa qualidade, vai haver um ganho mais à frente, pois não haverá tantos gastos com manutenção, considerando a importância de que vários fatores sejam observados nas construções escolares.

Para Ana: “o mais importante é ser um espaço acolhedor para as crianças, mas os espaços têm que prever locais para os professores estudarem e descansarem no intervalo. “E a comunidade é muito importante para Carmem: “Coloquei a comunidade antes dos profissionais porque eles são permanentes no bairro. O quadro de profissionais sempre muda, mas a comunidade permanece lá.”

Ela se referiu à grande mobilidade que ocorre nos quadros de profissionais das escolas, devido aos processos anuais de remoção (professores mudando de escolas), aposentadorias, prestação de serviços em outros locais. Dina ressaltou que é dever da escola atender aos interesses da comunidade, com prioridade.

Acho que a comunidade é o principal. Eles trazem as crianças para a escola e a escola tem que trabalhar junto com a comunidade. As crianças precisam ficar bem na escola. Os pais têm que ter confiança. E as crianças ficam muito bem aqui por causa do parque.

Acrescentou que o espaço externo com areia, brinquedos e árvores auxilia no período de adaptação das crianças. Em relação aos espaços dos funcionários dentro da escola, destacou que os funcionários se sentem contemplados, em relação às intervenções nos espaços:

Nós (funcionários) gostamos muito quando ganhamos o nosso refeitório. Antes não tinha lugar para a gente comer, tomar café. Agora todos se encontram lá. Podemos conversar e descansar um pouco.

Espaços que promovam *o encontro, a convivência, a confiança dos diferentes*. O arquiteto Paulo, entrevistado no capítulo 4, pode colaborar com essas reflexões da escola, pois conferiu significados aos espaços, por meio de diferentes propostas e ações.

O espaço como suporte e como propositor a um só tempo, favorecendo e estimulando a busca de alternativas e soluções compartilhadas, apoiando e propiciando descobertas e projetos, com o foco na ação, dando destaque ao *brincar, à ludicidade e às diferentes formas de expressão e manifestação das crianças*” (PPP da EMEI Fernando de Azevedo).

Disposição e distribuição interna dos edifícios escolares

Os equipamentos e a própria cidade não são somente os prédios construídos. Eles são constituídos pelos espaços cheios e vazios que, isoladamente e em conjunto, têm significado e constituem coordenadas culturais e históricas de toda a população (LIMA, 1995, p.138).

Para a CP Yara:

O refeitório, local onde acontece, além das refeições, todas as atividades coletivas, as festividades da escola, assembleias com os pais. Ele tem muitos problemas de acústica e ventilação. A resolução desses problemas depende de intervenções autorizadas por SME. Há muita burocracia e o espaço permanece como está.

Os espaços de uso coletivo concentram a vida da escola. No refeitório todas as crianças se encontram para alimentação, brincadeiras, atividades de leitura e artes. Lá também são realizadas assembleias de pais, festas e todos os que entram na escola têm acesso a ele.

É o local onde os pais entram para retirar seus filhos na hora da saída. Pela sua importância precisaria ser mais bem cuidado. Para a AD Laura precisaria *“melhorar a acústica e ventilação, ter um mobiliário mais adequado, ser mais amplo e colorido.”*

As salas de aula foram consideradas como um espaço também muito importante, mas todas assinalaram que as salas que foram construídas mais recentemente são menores e não têm saída para a área externa, como as salas antigas. O mesmo acontece com a Secretaria, que foi construída na mesma reforma que ampliou o número de salas. As novas salas e a secretaria são escuras, com basculantes no lugar de janelas amplas.

O espaço da entrada/recepção deve “convidar” crianças, pais, comunidade a compartilharem a vida dentro da escola. Deve integrar aspectos de proteção e segurança. Porém a secretaria, onde pais e a comunidade são recebidos: *é um lugar estreito, escuro e mal ventilado, com janelas altas – basculantes. Tem que ser adequado para atender aos pais com mais conforto e privacidade.* (Profª Ana).

Além da visualização da paisagem externa, os espaços internos precisam ser cativantes para as crianças e seus familiares. Contar com a participação das crianças e comunidade na organização desses espaços e na sua modificação favorece o fortalecimento de conceitos de humanização promovidos pela arquitetura e pela educação.

Para a professora Priscila:

Todos os espaços internos devem ser priorizados, cada um a seu tempo e sua função. E as crianças devem ter livre acesso a todos, mas, sem dúvida, para os alunos da educação infantil, o principal é a brinquedoteca, mesmo quando o adulto achar que não é adequada, para elas é sempre um lugar mágico.

Dina surpreendeu, avaliando vários espaços. Colocou os banheiros em primeiro lugar, porque se preocupa com a higiene, com a saúde das crianças, “para evitar doenças. “A cozinha, “porque tem que ter higiene para a merenda das crianças e cuidar bem da preparação dos alimentos.”

Em relação às salas de aula, ela mencionou acreditar que há pouco espaço para as crianças.

Ainda que sejam enfatizados aspectos diferenciados a cada questão, todas as entrevistadas acreditam na organização dos espaços em função das crianças, do seu

bem-estar, da sua saúde, mas, principalmente, da valorização do jogo e da brincadeira conjunta: crianças e adultos compartilhando lugares instigantes, nos quais todos possam movimentar-se com segurança, estimular sua criatividade e curiosidade e buscar novas formas de uso e comunicação.

Todos os espaços de uso coletivo no interior do edifício devem ter a mesma atenção, assim como as propostas pedagógicas que ali serão vivenciadas. Devem ser projetadas, organizadas e reorganizadas com a finalidade de estimular a imaginação, de sugerir situações novas e propor novos desafios, assim como ancorar e promover descobertas e relações.

Áreas não edificadas da escola: espaços educacionais e de envolvimento social



Figura 41 Crianças brincando na lateral do prédio novo. Entrada da escola.

Fonte: Acervo pessoal.

Para a diretora Marta, “o *parque*, é o *centro vivo da escola*. O lugar mais apaixonante, que as pessoas da rua param para observar, por entre os muros, e se encantam com a alegria das crianças.”

Os muros, que precisam ser melhor cuidados, mas quem pode reformá-los é a SME e há outras prioridades, de acordo com a diretora já foi solicitado restauração e pintura e a alegação para a não realização da obra é que é preciso priorizar reformas estruturais como telhado, hidráulica e elétrica, mas ela garante que, agora não se trata apenas de estética, mas também de segurança, pois a estrutura já está desgastada e os pilaretes danificados, o que deixa a escola vulnerável.

Priscila disse que o parque e os espaços ao ar livre são: “locais onde as crianças mais interagem e constroem seu conhecimento de mundo e de sociedade”.

Devido à sua importância a área externa deve ser ampla, segura e de fácil acesso. Ter árvores nas quais as crianças possam subir.

As áreas externas podem sugerir facilitar ou inibir ações, assim como as internas. Mas oferecem às crianças algo que elas vivenciam pouco fora do ambiente escolar: espaço privilegiado para o movimento, para o jogo, para a fantasia. Elas são como a extensão das áreas edificadas e concentram em si elementos lúdicos de ação e exploração, com conteúdo pedagógico em cada proposta diversificada, que é oferecida por um brinquedo, por uma árvore, por um cantinho...



Figura 42 Área externa da EMEI Fernando de Azevedo

Fonte: Acervo pessoal. Data: 12

5.2.3. EMEI Anísio Teixeira

Aproximação da escola com esta pesquisa

O contato inicial foi marcado com a equipe gestora da escola, que atendia aos critérios de tempo de funcionamento estabelecido para a seleção desta pesquisa - mais 30 anos de funcionamento, escola que foi um parque infantil e que já passou por algumas intervenções em seu prédio.

A equipe gestora disponibilizou-se a colaborar desde as primeiras atividades deste trabalho, aceitando participar da avaliação das questões que orientaram as entrevistas que foram realizadas posteriormente, com as profissionais das escolas participantes. Uma professora que participou desse primeiro contato também auxiliou no tratamento das questões.

Como a escola já discutiu sobre espaço escolar por ocasião de algumas intervenções e reorganizações que fizeram em algumas áreas, a equipe buscou e refletiu sobre alguns documentos do MEC sobre o tema.

A diretora Bia disse conhecer vários documentos, citando os “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil” e “Nossa creche respeita os direitos das crianças” e que conhece o das “Carinhas” - Amarelo e Laranja. A equipe de professoras confirmou que a escola já discutiu sobre o tema, porém *sem muita profundidade*. Mas acharam relevante a discussão para que se construam na escola ambientes de qualidade, que favoreçam processos de construção da identidade e autonomia das crianças.

A professora Marisa Castro confirmou que houve discussão nos horários coletivos, mas disse que não percebeu movimentos concretos na escola, para colocá-los em prática, o que, segundo ela traria benefícios para a Educação Infantil.

A diretora Bia acredita que é necessária uma interlocução entre educadores e arquitetos e sintetiza as opiniões de sua equipe dizendo que:

Eles (os arquitetos) têm um conhecimento específico da área deles, mas não conhecem desenvolvimento infantil. Por exemplo: Eles colocavam privadas normais para os alunos, no lugar de colocar vasos sanitários pequenos e adequados ao tamanho das crianças da educação infantil. Na nossa escola, após a reforma, foram substituídos, porém os vasos colocados foram muito pequenos. Não há consulta aos gestores e educadores para elaboração dos projetos e nem para a aquisição de equipamentos e mobiliários. Não são consultados nem os gestores, nem os educadores. Nem mesmo para as reformas nos prédios. Há uma pseudo consulta aos diretores, porém não recebemos o memorial descritivo da obra e depois querem que a gente assine. Eu não sou engenheira. Também acho que as rampas têm que atender a faixa etária, não apenas para crianças com necessidades especiais. Não há acompanhamento das obras de construção e reformas após o término dos trabalhos. A Prefeitura exige das escolas particulares coisas que as escolas públicas não têm. Existe uma cultura entre os educadores, inclusive para os engenheiros, de que “limpo” é o terreno cimentado. Dizem que não entendo de obras quando peço para gramar um espaço cimentado. Eu só quero que plante. Eu consegui uma paisagista que fez um projeto bárbaro, inclusive jardins com movimento, mas não há como pagar e nem como efetuar essa obra. A mesa de atividades, na área externa da nossa escola, foi doação do projeto da arquiteta e foi elaborada com a verba PTRF-Programa de Transferência de Recursos Financeiros.

As questões levantadas pela diretora Bia emergiram das situações que vivenciou por ocasião das reformas pelas quais a escola passou desde que ela assumiu a direção. Como será apresentada na planta abaixo, a EMEI Anísio Teixeira também encontrou formas de contemplar melhorias no trabalho pedagógico e das equipes administrativa e de apoio, ainda que considerasse que poderiam encontrar caminhos melhores e mais seguros, se a DRE e SME atendessem melhor as escolas ou se houvesse mais verbas e mais autonomia para beneficiar as escolas.

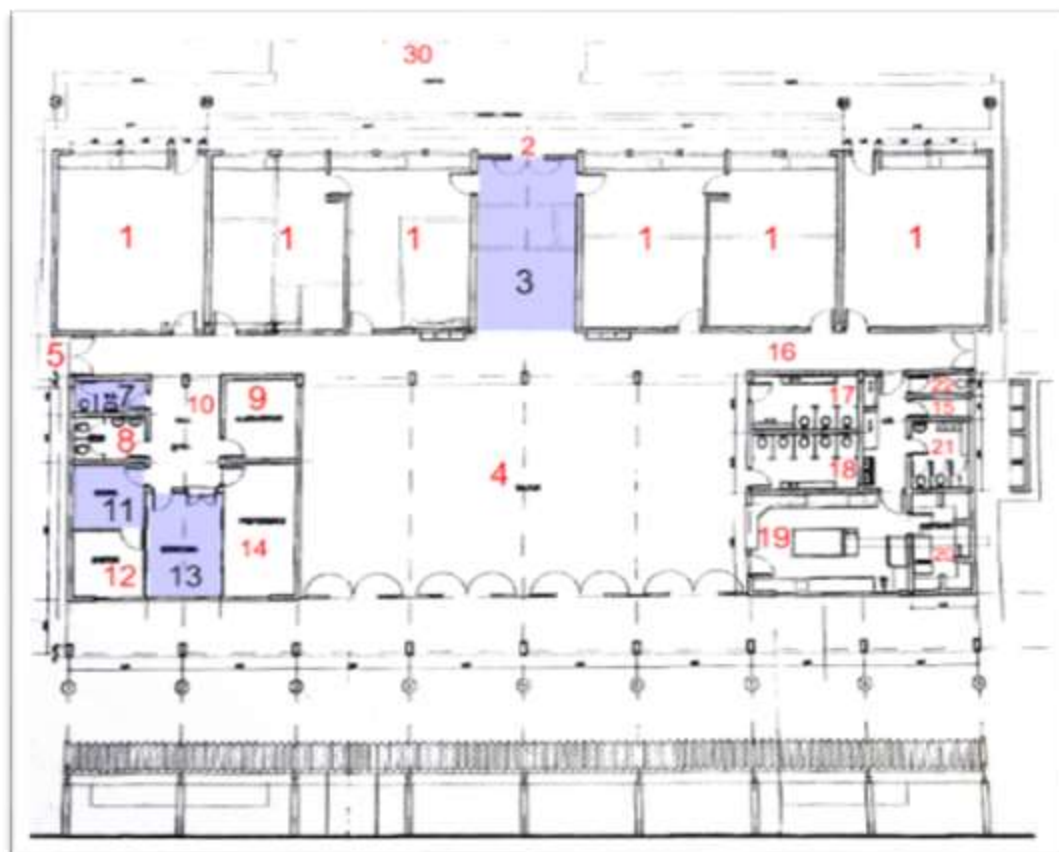


Figura 43 Planta da EMEI Anísio Teixeira

Fonte: Arquivo de EDIF, 1994

Legenda: Planta EMEI Anísio Teixeira

01. Salas de aula	12. Diretoria
02. Entrada lateral	13. Secretaria / Coord. Pedag.
03. Hall / Brinquedoteca	14. Sala professores
04. Galpão	15. Dep. mat. Limpeza
05. Entrada 1	16. Circulação
06. Entrada 2	17. Sanit. masc.
07. w.c. / Refeitório Adultos	18. Sanit. fem.
08. w.c.	19. Cozinha
09. Almoxarifado	20. Despensa
10. Hall (adm.)	21. w.c. serv.
11. Coord. pedag. / Secretaria	22. w.c. vigia

A escola dispunha de várias plantas, mas nenhuma atualizada. Esta planta é a mais atual, obtida em EDIF e já não retrata a realidade da escola.

Os espaços transformados foram: 02- entrada lateral e 03 – hall, que passaram a compor a brinquedoteca da escola. A entrada lateral já não era utilizada, pois a equipe acreditava que deixava a escola mais vulnerável. Assim, ela foi fechada e depois, para que se garantisse o espaço, caro para os profissionais e para as crianças

e que havia sido substituído por sala de aula, para o atendimento à demanda (o que ocorreu há mais de dez anos), a escola transformou o hall em uma *brinquedoteca*, que é utilizada por todas as crianças, ainda que a sala tenha restado com dimensões menores do que as demais.

Outro espaço que não é utilizado conforme indica a planta é a, sala da coordenação pedagógica. A secretaria é um local muito pequeno, então utiliza a sala de coordenação e a coordenadora e assistente de diretor dividem em um espaço delimitado por armários, local que seria o corredor em frente à diretoria.

A escola também construiu um espaço delimitado com grades de ferro, na área externa, para alocar mobiliários inservíveis.

Como não possuem refeitório para funcionários, questão comum a todas as EMElS que foram parques infantis, era necessário um local para alimentação das equipes de limpeza e merenda, a escola destinou um espaço para essa finalidade, no lado de fora do refeitório, delimitado com armários antigos, mas que não pode ser utilizado quando chove ou em épocas de muito frio.

A equipe organizou um espaço, próximo à secretaria (espaço 7), para um pequeno refeitório de funcionários. Foi um local improvisado, mas que atende, especialmente, às professoras, gestoras e funcionárias da prefeitura.

A diretora Bia discutiu algumas iniciativas dos gestores em relação a intervenções no espaço escolar:

Como ocorrem demoras no atendimento às demandas das escolas, gestores e funcionários acabam por resolver os problemas em relação aos espaços escolares de forma inadequada, gerando espaços com má ventilação, iluminação indireta, pequenos em relação ao número de usuários e com problemas sérios de acústica, mas que atendem às necessidades que emergem nas escolas.

Mesmo afirmando que algumas intervenções no prédio da escola poderiam ter melhores soluções e constatando que há espaços que precisariam ser repensados em sua escola, Bia defendeu que as instituições de educação infantil devem ter: “espaços amplos, não necessariamente salas de aula, e, ao mesmo tempo, que esses espaços possam ser multiusos. Que haja flexibilidade.”



Figura 44 Brinquedoteca da EMEI Anísio Teixeira (espaço 03)

Fonte: Acervo pessoal.

Esta escola, devido ao terreno acidentado, também é de difícil acesso para crianças com necessidades especiais e mesmo idosos. A coordenadora pedagógica disse que a rampa que foi construída para acesso ao parque e à quadra é muito lisa e não possui corrimão.

Como muitos eventos acontecem na quadra, torna-se um local inseguro, mesmo para as crianças da escola, que podem sofrer acidentes, pois descem as rampas correndo.



Figura 45 Acesso ao parque da EMEI Anísio Teixeira
 Fonte: Acervo pessoal. 2014

As vozes das educadoras: algumas reflexões sobre o espaço escolar

As equipe dessa escola discutiu e avaliou o funcionamento dos espaços e seus desdobramentos no trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

Para professora Lídia, educadores e arquitetos deveriam trabalhar em conjunto, para que a escola pudesse ter um projeto mais próximo do desejado pelos usuários. Para ela, os arquitetos deveriam ter uma visão pedagógica,

Construir um ambiente bonito e funcional, mas os educadores sabem que é preciso também que os mobiliários sejam baixos, da altura das crianças, para favorecerem sua autonomia e o arquiteto pode considerar apenas a visão do adulto e não compreender que os ambientes têm que ter um caráter pedagógico para favorecer o desenvolvimento dos projetos da escola.

A professora Luna já acompanhou várias reformas em escolas municipais, inclusive trabalhando com os alunos, durante o desenvolvimento da obra. Ela relatou que *“muitas delas (reformas), em minha opinião, não foram realizadas da forma mais adequada para faixa etária da educação infantil.”*

A funcionária Helena é muito antiga na escola e na prefeitura, como ela mesma afirmou. Já presenciou muitas reformas em diferentes administrações municipais e

acredita que os verdadeiros interessados nos espaços escolares – seus usuários, não são ouvidos.

Se quisermos cobrir a quadra, eles decidem outra coisa e o necessário não vem. Quebraram a calçada que estava boa e fizeram uma pior. Poderiam ter usado o dinheiro para conter a erosão ou cobrir a quadra. Antigamente, quando houve uma reforma grande, mais ou menos em 1996, os engenheiros chamaram a equipe para seis reuniões na SME, para ouvir toda a equipe e ver qual seria a melhor reforma da escola. Ouviram tudo e mudaram a saída, o local dos cômodos, mudaram a ventilação, os pisos, etc. Algumas dessas mudanças pioraram a ventilação e deixaram a escola mais escura.

Para a professora Lídia, o professor não precisa de muitos ambientes fechados e os espaços cobertos da área externa, não têm que ter muitas paredes. Os ambientes deveriam ser recriados, pois a escola dispõe de uma área coberta, mas não cabe mais do que uma sala. Ela avaliou a acústica dos espaços da escola como ruim, pois já ficou afônica algumas vezes, devido à acústica e ao frio. A professora também defendeu a flexibilidade de ambientes e mobiliários e que sejam intensificadas as atividades ao ar livre.

Augusta, CP, valoriza todos os espaços da escola, quer sejam internos ou externos e afirmou que todos devem ser pensados e organizados segundo o interesse e preferências das crianças.

Aqui na escola, temos um piano no refeitório das crianças, fazemos um trabalho de musicalização, coral com as crianças ao som do piano e, então, seria fundamental um espaço acústico que considerasse esse projeto da escola, tão importante para todos nós.

Ela disse acreditar que o projeto especial de ação justifica iniciativas e intervenções diferenciadas nos prédios e argumentou que poucas escolas ainda têm um piano em seu refeitório – local onde havia o teatro, nos parques infantis e que é um privilégio uma escola poder desfrutar de um instrumento tão maravilhoso e ter, em sua equipe, profissionais que possam colocá-lo em uso.

É presente nas entrevistas com a equipe gestora, no PPP e nas atividades das crianças expostas nas paredes do refeitório, a preocupação com o desenvolvimento de experiências significativas com diferentes formas de expressão e como valorizam a possibilidade de realizarem um trabalho com iniciação musical, dada a formação da CP, associada à feliz coincidência de exercer suas funções em uma das poucas escolas da RME que ainda dispõem de um piano e que podem receber os visitantes com um coral de crianças.



Figura 46 Refeitório da EMEI Anísio Teixeira com piano.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2014.

A cultura vai influenciar a visão de vida de cada um, orientando o cultura torna-se parte da natureza humana. (...) A arte, como parte da fazer e o imaginar individual e interferindo na própria educação da sensibilidade, ampliando ou congelando suas possibilidades. A cultura, é um dos grandes patrimônios da humanidade, ao qual todos os homens deveriam poder ter acesso para se nutrir cognitivamente e espiritualmente, ampliando suas possibilidades de pensamento e de ação no mundo, enriquecendo o espaço imaginativo e simbólico, capazes de alargar e flexibilizar o pensamento racional (DIAS, in KISHIMOTO, 1999, p.53).

A professora Luna disse acreditar que as crianças precisam experimentar a diversidade em atividades e ambientes, pois solicitam diferentes tipos de atividade, mas também necessitam um *cantinho gostoso para ficar sossegadinhas, ficar no seu cantinho aconchegadinhas*. Defendeu os espaços livres, que favorecem a livre organização pelas crianças.

As professoras enfatizaram o interesse e necessidade que as crianças pequenas apresentam, em relação a propostas de atividades e organização de espaços diferenciados, para todas as suas brincadeiras:

Querem brincar debaixo da mesa, querem brincar em áreas livres, arrastando as mesas e as cadeiras para poderem se movimentar utilizando o mobiliário em função de suas brincadeiras. (LUNA, professora)

A professora ficou encantada ao saber que há arquitetos que partilham da mesma concepção em relação às atividades a serem desenvolvidas nas salas de aula da educação infantil e disse que gostaria de poder conversar com eles, de ter a oportunidade de ouvi-los e discutir suas idéias sobre os espaços educacionais.

O arquiteto Paulo enfatizou, em sua entrevista, que as crianças necessitavam de muito mais espaço para se movimentarem dentro das salas, do que o previsto na legislação, a qual ainda não é observada. Utilizar o mobiliário em função da brincadeira exige um mobiliário aberto e disposto ao brincar.

Como mobiliários escolares só podem ser adquiridos pela SME, as escolas precisariam ser atendidas diferenciadamente, quando seus projetos solicitassem mobiliários específicos, ainda que seja possível uma crítica aos existentes, por não possibilitarem diferentes arranjos devido ao seu tamanho e forma, pois, nas EMEIs os conjuntos, como Bia revelou, são pesados, geralmente para quatro ou seis crianças.

Devido à metragem das salas e ao tamanho dos conjuntos de mesas e cadeiras, resta pouco espaço de movimento para as brincadeiras das crianças, o que sugere a necessidade de espaços mais generosos e apropriados para a faixa etária atendida.

O papel estruturador do espaço na concretização do projeto pedagógico

O P.P.P. desta escola, durante o ano de 2014, enfatizou a importância do brincar na formação do cidadão e para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico nessa direção destacou como estruturador do projeto educativo o trabalho com os tempos e espaços escolares. Na introdução do documento já foi possível perceber a preocupação da equipe com a mudança. Não apenas mudança

A escola tendo um cunho educativo e social deve ser e ter um espaço adequado e planejado para o desenvolvimento de atividades diversas, que promovam e favoreçam o desenvolvimento das crianças, que aqui são educadas e cuidadas em período integral. A estruturação do espaço, a forma como estão organizados os materiais, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais para um projeto educativo. (Projeto Político- Pedagógico Da Emei Anísio Teixeira, 2014)

O tema do projeto desenvolvido pela escola no ano em que a pesquisa foi realizada auxiliou na organização de dados valiosos para os aspectos aqui discutidos. O bom desenvolvimento de um P.P.P. envolve aspectos de conforto ambiental

proporcionados pelos ambientes internos e externos, que foram trabalhados no projeto e se manifestaram nas respostas dos educadores.

As entrevistadas abordaram diversos fatores como más condições de iluminação e ventilação; disponibilidade de espaço, devido ao tamanho inadequado de algumas salas; os problemas com a acústica, presente especialmente nos refeitórios, que afetam os demais espaços.

“[...] a ordenação do espaço, sua configuração como lugar, constitui um elemento significativo do currículo” (ESCOLANO, 1998, p. 78).

A equipe enfatizou em seu projeto a concepção sobre o cuidar e educar, como elementos estruturantes da ação pedagógica, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança, com respeito à diversidade, ao momento e a realidade peculiares à infância.

Ao destacar tempos e espaços como foco do trabalho, a equipe registrou que devem ser organizados em função do brincar e do desenvolvimento da autonomia das crianças.

Na medida em que a autonomia crescente das crianças é valorizada e promovida, a disposição dos móveis e objetos, a planta e a organização dos ambientes, a forma de guardar os materiais de livre acesso das crianças, o uso dos espaços, tudo é mobilizado para tornar possível uma prática com este objetivo, levando em conta as diferentes etapas do desenvolvimento infantil. (CAMPOS, 1998, p.335).

O P.P.P. destacou ainda, a necessidade de apropriação pela criança, de elementos da realidade imediata, o que implica a organização de tempo/espaço, compondo uma dinâmica que oriente as ações dos educadores e das crianças, na direção do lúdico.

Com um Plano de Metas, cujo tema foi “A biblioteca circulante nos tempos e espaços da escola de educação infantil”, a EMEI Anísio Teixeira, durante o ano de 2014, esteve voltada para a questão dos espaços, organizando espaços na brinquedoteca e nas salas de aula, para disponibilizar novos momentos de leitura para as crianças.

A equipe relatou que houve uma mobilização de todos, para que mais espaços da escola fossem apropriados pelas crianças e, cada cantinho estivesse disponível para a brincadeira, para o movimento e para as mudanças de percepção e ampliação do universo de interações, por meio da leitura.

Disposição e distribuição interna dos edifícios escolares: encontros e assimetrias dos olhares

Para a diretora Bia o espaço privilegiado na área interna do prédio não precisaria ser a sala de aula. As salas de aula, segundo a diretora, poderiam se converter em espaços *multiusos*. É preciso flexibilidade na estruturação de todos os espaços: banheiros adequados, cozinha ampla e ventilada.

Ela acrescentou que o conjunto de mesas do refeitório enviado pela SME comporta oito crianças, o que dificulta a movimentação das crianças com seus pratos e talheres e aumenta os ruídos, que já são intensos nessa área, até mesmo devido à sua utilização constante e por vários grupos de crianças, simultaneamente.

Como a escola utiliza o balcão térmico de autosserviço, o que acarreta maior necessidade de deslocamentos por parte das crianças, a equipe e conselho de escola decidiram colocar no refeitório os mesmos conjuntos de mesas e cadeiras destinados às salas de aula.

Como as mesas são quadradas e só têm quatro lugares, constatou-se uma melhor locomoção das crianças e diminuição dos ruídos nos horários das refeições.

A assistente Andréa preocupou-se com a metragem das salas, em especial das salas que denominam como *lúdicas*.

Mas não deixou de ressaltar que a área administrativa e de recepção dos pais precisaria ser mais adequada para a natureza dos serviços ali executados: “toda a parte administrativa da escola, que requer cuidados e atenção e o atendimento aos pais, que devem merecer um espaço mais acolhedor.”

A professora Marisa Castro considerou que o aumento do número de horas das crianças na escola exige mudanças nos espaços e mobiliários e mesmo a criação de novos espaços.

Para a professora Luna, considerando a morosidade e as dificuldades em se conseguir os materiais e verbas necessárias, é preciso priorizar os espaços das crianças:

Salas de aula, banheiros, refeitório, biblioteca, salas lúdicas e multiuso. Em segundo lugar, os espaços dos funcionários: salas de professores, laboratórios, bibliotecas, gestão e secretaria: banheiros, refeitórios; e comunidade: sala de espera e banheiro. (LUNA professora)

Helena, representando os funcionários tem um olhar muito semelhante ao de Luna e acrescentou que deve haver espaço de lazer para as crianças, já que são a base da escola.

Quanto aos espaços de convite e recepção, todas as entrevistadas consideraram que são impróprios para um bom atendimento às famílias e com a privacidade que devem oferecer. São espaços improvisados, limitados armários, o que torna os ambientes pouco arejados, escurecidos, além de não serem de muito fácil acesso aos pais.

Não há uma uniformidade na concepção arquitetônica da escola, o que sugere que, em virtude de muitas reformas, alguns espaços/áreas foram prejudicados. As janelas das salas na seguem as do refeitório, que são amplas e as portas se abrem para a área externa. Nas salas as janelas são altas, as crianças não tem visibilidade para o exterior e são escuras e mal ventiladas. As professoras todas fizeram observações, em relação à altura das janelas e mobiliário, que deveriam ser adequados à escala das crianças.

Áreas não edificadas da escola: espaços educacionais e de envolvimento social

A diretora Bia disse acreditar que a área externa necessita de muitos cuidados e manutenção, que consomem boa parte das verbas da escola, como deve ser.

O parque, os quiosques que conseguiram construir, a quadra e a horta precisam de cuidados constantes. Iniciaram um projeto com canteiros, mas não conseguiram dar continuidade;

Não estamos conseguindo construir os canteiros. O projeto é caro, para fazer canteiros na altura das crianças, pomar, plantar e manter os canteiros. Temos uma composteira e muitos funcionários fizeram curso de jardinagem. Também conseguimos mudas do viveiro Manequinho Lopes. Precisamos de mais flores - para embelezamento e trazer qualidade de vida. Temos problemas com a poda de grama, pois é feita por empresa terceirizada, não acontece quando temos necessidade, mas quando é agendado. (BIA diretora)

De acordo com a diretora Bia no parque, existe o trepa-trepa/ gaiola. Há supervisores que acham ótimo, outros acha perigoso e querem que eu retire. Há desconhecimento sobre normas de segurança em relação aos brinquedos. Tem que ter grama natural, acho absurdo a escola de educação infantil com grama sintética.

Bia apresentou ainda uma questão com a qual outros diretores de escolas antigas também devem vivenciar: o impasse quando supervisores dão seus pareceres sobre os brinquedos que estão na escola há muitos anos. Algumas escolas têm brinquedos desde sua inauguração e há orientações desencontradas quanto a eles, pois muitos acreditam não estarem de acordo com novas normas de segurança.

Esta discussão, que deve considerar os aspectos técnicos, de segurança, sem priorizá-los em detrimento dos políticos-pedagógicos e culturais, pois alguns equipamentos de parque já pertencem à história daquela escola. Segundo a diretora, não oferecem mais riscos do que os brinquedos atuais, até ocorre o oposto, pois as crianças tomam mais cuidado com brinquedos maiores.

Outra questão é em relação às composteiras e hortas. Não há item nas verbas destinadas à escola para contratar serviços especializados e constantes de jardinagem, como essas atividades exigiriam e o projeto acaba esmorecendo.

Andréa, assistente de diretor, afirmou serem necessários espaços alternativos para atividades e brincadeiras dirigidas.

Ter terra, grama, areia. A criança deve ter a possibilidade de estar próxima à natureza, com brinquedos que oportunizam às crianças: jogos e fantasias, e que viabilizem outras brincadeiras além das que os brinquedos como o escorregador e a balança podem oferecer. Ter acesso à água, barro, areia: as crianças devem poder se sujar com terra, apesar das reclamações das mães. (ANDREA, assistente de diretora)

É de conhecimento de toda a equipe escolar que o espaço privilegiado ao ar livre que têm as EMElS, em especial as que foram parques infantis, as crianças não terão fora da escola. Um trabalho de conscientização com os pais precisa ser feito, para que as crianças possam brincar sem restrições, nem preocupações com sujeira, areia, terra, desfrutando das possibilidades que esses espaços lhes oferecem.

A CP disse acreditar que ainda é preciso estimular a apropriação da área externa, por professores e pelas crianças, pois possuem um espaço aberto com bancos, que, como não é coberto, é pouco utilizado e é ideal para atividades com artes, pois há uma grande pia próxima a uma mesa que comporta o grupo de crianças e foi construído para atendê-las.

Estamos realizando um trabalho junto aos professores para melhor utilização dessa área. Tem uma área que tem brinquedos de parque. Para que as crianças possam aproveitar melhor e com mais segurança. Este ano, organizamos a 'linha de tempo'³⁹ para que apenas um professor/classe, por vez, esteja no parque. Há também a utilização do pátio externo coberto para jogos dirigidos e brincadeiras. (ANDREA, assistente de diretora)

Não há apenas um ponto de vista a respeito do parque. A professora Luna considerou que apesar de sua importância para a criança pequena, alguns brinquedos não estão muito adequados e há riscos de acidentes. Ela enfatizou que seria necessária uma “*assessoria de arquitetos e de profissionais da saúde*”.

Devem também ser desafiadores, porém os brinquedos precisariam ser adequados à faixa etária e diversificados para desenvolverem diferentes tipos de habilidades. Sabemos que deveria haver planos inclinados, lugares para as crianças correrem e desenharem. Aqui temos azulejos e as crianças podem desenhar e pintar em plano vertical.

Temos que oferecer outras possibilidades às crianças para realização de atividades. Deveria haver também casinhas. A criança aprende muito imitando o adulto. Acho que os parques deveriam ter casinhas de alvenaria, ou, pelo menos um espaço coberto, onde pudesse ser montada uma casinha, com móveis de sucata, por exemplo.

Luna considerou que são necessários espaços livres, para que as crianças possam organizar como têm vontade.

As crianças gostam de mudar muito e o tempo todas as suas brincadeiras: Querem brincar debaixo da mesa, querem brincar em áreas livres, arrastando as mesas e as cadeiras para poderem se movimentar utilizando o mobiliário em função de suas brincadeiras. (LUNA, professora)

Para a professora Marisa Castro, os espaços externos são fundamentais para a educação infantil.

Espaços para o lazer dos alunos, incluindo quadra de esportes, parque e brinquedos adequados à faixa etária, pátios cobertos, jardins e hortas, porque todos os espaços são pedagógicos, todos propiciam experiências e trazem aprendizados, pela curiosidade que despertam nos alunos. Além disso precisam correr livremente. (LUNA, professora)

Helena disse ter uma posição muito definida, em relação às áreas externas, pois é a funcionária mais antiga da escola e acompanhou o crescimento do bairro e

³⁹ Linha de tempo é como se denomina na EMEI o quadro organizado com a distribuição do tempo diário por grupos com discriminação de espaços e atividades que irão ocorrer durante a semana.

com ele os problemas que esse desenvolvimento acarretou: “espaços com segurança, quadra coberta, muros altos, portões eletrônicos, câmeras e policiamento.” Para ela, as escolas necessitam de muita segurança para garantir a tranquilidade dos pais e daqueles que trabalham nela.

Como acompanhou de perto muitas das reformas pelas quais a escola passou, pois atendia as pessoas que trabalhavam na obra e procurava ajudar a direção no desenvolvimento dos serviços, ela enfatiza que a escola deve ser mais ouvida, para que sempre haja melhorias nos espaços.

Essa preocupação acentuada com segurança, no entanto, não é partilhada com os colegas, pois, como informou a gestão, a escola é segura, nunca passou por arrombamentos e consegue acolher bem os pais, tendo uma boa relação com a comunidade.

O que foi possível observar, por meio desta pesquisa é que as intervenções improvisadas e também algumas realizadas por SME/EDIF, nem sempre foram acompanhadas de um bom resultado em termos de conforto ambiental, funcionalidade ou garantiram um trabalho pedagógico mais adequado e seguro para as crianças atendidas e para a equipe escolar.

As diretoras relataram que logo após uma reforma, que nunca consegue contemplar todas as necessidades da escola, já aparecem outras necessidades, mas que deverão aguardar outra oportunidade de reforma ou pequenas intervenções, realizadas por meio do setor de prédios e equipamentos da DRE. Mas sempre serão priorizadas escolas em situação de maior emergência. De acordo com esse critério, uma das escolas pesquisadas aguarda há quinze anos uma grande reforma em seu prédio, para a qual até foi feita uma planta em EDIF, mas que nunca foi executada.

É desta maneira que as *improvisações* acabam por tornar-se permanentes, ainda que todas as funcionárias pesquisadas preferissem que as intervenções importantes nos prédios fossem realizadas por SME, com os técnicos de EDIF dando suporte e orientação para que a escola também pudesse acompanhar e melhor avaliar o desempenho das obras e, com isso, também contribuir com sua conservação.

O diálogo entre os setores da SME e DREs, EDIF, escolas foi apontado por grande parte das entrevistadas, como facilitador de ações sobre a atribuição dos espaços, distribuição e arranjo de mobiliários e equipamentos e organização do trabalho das equipes, em relação às atividades diárias e ao fluxo de circulação, que promova encontros colaborativos entre adultos e crianças, garantindo afinidade,

familiaridade, percepção da beleza dos prédios e favorecimento das relações com o sentimento de ambientes seguros e saudáveis.

Para as crianças da faixa etária atendida nas EMEIs, parte significativa dos PPPs das escolas demanda uma flexibilidade de organização dos espaços construídos, que muitas vezes, seria favorecida com a expansão ou integração de alguns espaços, utilização de mobiliários com rodízios, inclusão ou modificação de aparelhos ou brinquedos nos parques e outras soluções que cada escola poderia discutir e providenciar, de acordo com seus projetos e com suas áreas edificadas e não edificadas.

Para Kowaltowski, (2011) a escola deve proporcionar visualização de paisagens externas, como forma de repousar a visão das atividades muito próximas, sem a preocupação de que o que ocorre no lado de fora do prédio pode distrair atenção das crianças, e comprometer a aprendizagem. O interesse das crianças nas atividades que realizam no interior da escola é assegurado, principalmente nos parques, que se localizam próximos aos muros, além evitar a sensação de confinamento e monotonia.

Para que se tenha domínio sobre um determinado espaço, é preciso que se conheça cada uma de suas partes, enquanto território no qual possível ou não movimentar-se sem restrições. (LIMA, 1995, p. 144)



Figura 47 Área externa da EMEI Anísio Teixeira
Fonte: Acervo pessoal. Data: 12.03.2014

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa verificamos que são necessários: empenho, criatividade e muito envolvimento dos profissionais com a qualidade do atendimento, para superar os obstáculos presentes nos ambientes educacionais, provocados por questões advindas da arquitetura escolar, que muitas vezes dificultam ou não fornecem um suporte adequado para o desenvolvimento do currículo e dos projetos da escola.

Devido a um modelo comum de construção para as escolas do mesmo período histórico, os espaços, muitas vezes, seguem parâmetros pouco flexíveis, que não permitem ágeis e seguras modificações em suas configurações.

Arquitetos e educadores alertaram para a falta de diálogo entre quem solicita o projeto arquitetônico: SME e DREs, quem o executa e seus usuários, o que afeta a elaboração e desenvolvimento de novos projetos, assim como a realização de reformas, ampliações ou adaptações onde são necessárias.

As equipes das escolas querem ser contempladas e também querem conhecer as questões que envolvem as edificações, para que essas ações caminhem na direção da construção da qualidade e dos espaços compartilhados.

Os dados da pesquisa apontaram para a necessidade de orientações e ações direcionadas ao atendimento à legislação atual e ao acolhimento às necessidades específicas de cada projeto pedagógico, de cada equipe escolar, das crianças atendidas, em relação a parâmetros qualitativos, técnicos e pedagógicos, voltados à implantação e adequações de uso dos espaços escolares.

Segundo as equipes das escolas que participaram da pesquisa, há um desconhecimento sobre os encaminhamentos de questões referentes ao prédio escolar. Há dúvidas quanto à competência de cada órgão ou setor da prefeitura aos quais a escola deva se reportar e, principalmente, qual caminho percorre o processo que deverá autorizar as intervenções pretendidas. Contudo, todas possuem o conhecimento sobre a morosidade do processo administrativo que envolve a solicitação de adaptações/reformas/ampliações nos prédios, em relação aos setores responsáveis por prédios e equipamentos nas DREs e SME.

Por meio do Quadro 07: Intervenções realizadas nas escolas, será possível visualizar as intervenções solicitadas à DRE/SME ou promovidas pelas unidades e as principais causas, que suscitaram a necessidade de alterações nos prédios.

Quadro 7 Intervenções realizadas nas escolas

Espaços	Mudanças nas propostas curriculares/na organização institucional	Alterações realizadas nos prédios –realizadas por EDIF/SME ou pela escola
Palcos localizados nos refeitórios	Extinção dos cargos de Educador Musical e Professor de Educação Física nas EMEIs	Transformação dos palcos: em refeitório- ampliação da área de alimentação; em salas de aula; em almoxarifado
Parques – Área Externa	Uma sala de aula para cada grupo de crianças; orientação para maior tempo com atividades voltadas à escrita	Diminuição da área externa – construção de maior número de salas de aula. Cobertura de parte das áreas para várias atividades, ao abrigo da chuva e do sol
Quadras	Atividades dirigidas: jogos e brincadeiras na área externa	Cobertura das Quadras
Muros/ Pilaretes	Necessidade de segurança para o prédio escolar	Fechamento dos muros e colocação de grades
Refeitórios	Refeitórios para os professores e laboratório de informática; cantinho da leitura; espaço cultural/ musical	Divisórias de madeira, para a organização de refeitório para os profissionais; divisórias demarcadas com armários baixos para os livros, espaço contíguo à área de alimentação, situado ao fundo, onde ficam o piano e murais de cortiça para exposição de atividades com as crianças e com a comunidade.
Área Externa – Fundos da Escola	Criação de mais depósitos e Refeitório de Funcionários	Construção de alvenaria; adaptação dos espaços

Devido às solicitações de intervenções nos prédios, os arquitetos entrevistados puderam constatar que, muitas vezes, é necessária conscientização dos educadores, para que possam redirecionar seu olhar em relação à segurança das crianças, para que não se promova a fragmentação dos espaços escolares. Isto ocorre, principalmente com os espaços abertos, nos quais são colocados portões e grades. Essas solicitações vão na mesma direção daquelas para se fechar ou erguer os muros, principalmente porque as EMEIs que foram P.Is. contam com uma extensa área externa e muitos dos profissionais entrevistados acreditam que a visibilidade da área interna, em especial das crianças, torna a escola vulnerável. Entretanto,

discussão sobre segurança dos prédios, das crianças, dos demais usuários não é consensual entre os educadores, por isso necessita, como apontam os arquitetos, de aprofundamento e de coerência com as concepções sobre criança, sobre a instituição de educação infantil e o papel dos educadores na reorganização dos espaços escolares, como estão apontadas nos projetos das escolas.

(Os muros deveriam ser) sem grades...elas enfeiam o prédio e dão uma noção de que queremos um afastamento da comunidade. Deveriam ser bem conservados e com pintura regular, pois, ao contrário das grades, que sugerem uma certa hostilidade, os pilaretes sugerem integração, acolhimento, transparência, além de terem sido, por muito tempo, a marca dos prédios públicos municipais. (Diretora Marta, da EMEI Fernando de Azevedo).

Diante das necessidades às quais a escola deve responder, as gestoras acabam por solucionar algumas questões de conforto dos prédios com paliativos, como a instalação de ventiladores, que melhoram a ventilação, mas aumentam ainda mais os ruídos, que já são intensos e incômodos nas EMEIs, como informaram algumas educadoras nas entrevistas.

As educadoras buscam caminhos e sentem necessidade de orientações para saber se há alternativas seguras para algumas intervenções nos prédios. EDIF não estabelece um canal direto com a escola, exceto quando o prédio passa por alguma reforma estrutural.

Consideram que a falta diálogo favorece ações inadequadas sobre o prédio, que dificilmente serão corrigidas. As educadoras disseram que a escola precisa ser mais ouvida. Mas os arquitetos também querem ouvir e ser ouvidos. E querem ouvir os usuários dos espaços que projetaram. Este poderia ser um caminho seguro para que fossem corrigidos erros e aprimorados os projetos arquitetônicos das novas escolas.

Para que isto ocorresse, seria necessário que SME e as DREs dinamizassem o setor de prédios e equipamentos e formalizem procedimentos que pudessem assegurar o apoio às ações das escolas em relação às intervenções necessárias.

Intervenções em espaços de uso coletivo, como, por exemplo, os refeitórios (ainda denominados galpões pelos professores mais antigos e como constam das plantas antigas das escolas) refletem mudanças nas orientações curriculares e na composição administrativa da escola. Essas mudanças podem contribuir para o aprimoramento e valorização de espaços nos quais todos podem se reunir, organizar

e expressar, estreitando os laços que se estabelecem entre os diferentes grupos etários e entre a escola e as famílias ou reduzir as possibilidades de amplo uso coletivo, para o qual este espaço foi originalmente projetado. Foi na área do refeitório das EMElS pesquisadas que se verificaram muitas das intervenções realizadas pelas equipes das escolas, para atender às novas demandas expressas nos projetos pedagógicos e em documentos de orientação curricular para a educação infantil, que se traduziram na criação de espaços como laboratórios de informática, brinquedotecas, espaços ou salas de leitura, refeitório para funcionários e, conseqüentemente, na redução desse espaço coletivo.

Para o arquiteto Paulo, as áreas/espaços coletivos são muitos caros e precisam ser preservados:

(..)que promovem o encontro, a convivência e a confiança nas diferenças, inclusive de idades, elas têm que estar explícitas tanto em texto quanto em diagramas nessa Arquitetura do Programa que é construída coletivamente com os arquitetos de EDIF e com os educadores. (...) O que está por trás do projeto de gestão é a construção coletiva, autoria coletiva da construção do lugar. Todos são co-autores. Se não tiver esse conceito de pertencimento não tem projeto de uso e programação, nem projeto arquitetônico que se sustente.

Por meio das respostas foi possível abordar as questões acima, considerando-se duas vertentes: uma voltada aos procedimentos institucionais, que se referem à ação dos gestores das escolas para solicitar formalmente as intervenções necessárias às instâncias de competência na SME/EDIF, e outra que aborda a realidade dos espaços e como o prédio é utilizado pela comunidade escolar, considerando suas áreas interna e externa e as propostas de organização de ambientes, acolhedores, seguros, desafiadores, saudáveis e funcionais, promotores de diversificadas experiências e aprendizagens.

Em relação aos procedimentos institucionais, os passos apontados pelas gestoras, para a solicitação de intervenções nos prédios, sejam elas reformas, adaptações ou ampliações, atualmente, são os que seguem:

- Ata de Reunião Pedagógica, com a participação de todos os segmentos de profissionais da escola, que descreva e justifique a necessidade e a natureza da intervenção, que não pode ser realizada com as verbas de que a escola dispõe, as quais se destinam apenas à manutenção e pequenos reparos no prédio;

- Ata de Reunião do Conselho de Escola, confirmando a necessidade da intervenção;
- Apresentação das atas ao supervisor escolar responsável pela escola, para conhecimento;
- Memorando endereçado à DRE para o setor de prédios e equipamentos, com cópias das atas anexadas.

Os procedimentos seguintes serão adotados pela DRE, que situará a escola na lista de prioridades, a depender da natureza do serviço a ser realizado, pois terá de alocá-lo no item correspondente à verba que a intervenção irá demandar.

Como o próximo passo da escola é aguardar e diretores experientes como os pesquisados sabem que isto pode se traduzir em anos de espera, aparece aqui novamente a questão da falta de diálogo entre a escola e os órgãos governamentais, no caso a DRE e a SME.

Os critérios de priorização não são discutidos com as escolas. Exceto em casos de emergência, como serviços de telhado e muro, as escolas não têm conhecimento do motivo pelo qual não serão contempladas naquele ano, ou quando terão sua solicitação atendida pela DRE ou por SME/EDIF.

Os procedimentos burocráticos são insuficientes e um problema relevante em relação ao prédio, não pode aguardar mais de dez anos para ser solucionado, como é o caso das solicitações de ampliação de salas da EMEI Hélio Duarte ou da reconstituição dos pilaretes da EMEI Fernando de Azevedo.

As escolas irão encontrar suas soluções. Nem sempre serão as mais adequadas, mas, como foi possível constatar com esta pesquisa, serão defendidas por toda a equipe, ainda que reconheçam os problemas decorrentes da verba restrita, da falta de conhecimento técnico na área de edificações, entre outros. Nas entrevistas, foram relatadas dificuldades em relação às condições de acústica, térmica e de visibilidade nos espaços, além da organização de *salas de atividades e refeitórios*, com metragem inferior ao indicado para o número de ocupantes e organizados com materiais, muitas vezes, inadequados para sua finalidade a que se destinam.

Oficialmente, não há autonomia para a equipe escolar ampliar o número de ambientes da escola. Porém, em duas das escolas pesquisadas, foi feito um refeitório para adultos, com divisórias de madeira nos galpões/ refeitórios das crianças, pois é a maior área livre dentro do prédio e na outra escola houve uma adequação importante no prédio, que passou a contar com mais uma área comum, uma brinquedoteca.

Também foi desta forma que se construiu um Laboratório de Informática, também na área do galpão.

Essas “adaptações”, ou “nossos puxadinhos”, como os denominou a diretora Vanessa, acabam por perder seu caráter emergencial e passam a compor o prédio escolar, mesmo sem constar de sua planta. Assim a escola perde em estética, luminosidade, acústica, funcionalidade, além de criar ambientes que não se harmonizam com os demais ambientes da escola.

Com este trabalho foi possível delinear um quadro de referências, sobre o qual os profissionais da educação e os arquitetos se apoiaram para construir suas justificativas, apoiar suas necessidades e avaliar os projetos das condições atuais das edificações, por meio dos quais expressam visões, concepções e valores que afetam as soluções e decisões sobre as demandas do seu cotidiano.

As experiências dos arquitetos e educadores pesquisados constituíram importante contribuição para ampliar os conhecimentos relativos às questões que envolvem o uso e a distribuição do espaço escolar como objeto de estudo e sua apropriação por aqueles que nele convivem e o transformam em *lugar*, “questão não estudada nem a fundo, nem de modo sistemático” (FRAGO, 1998, p.11).

Foi possível constatar que a afirmação de Frago (1998) ainda é atual, pois foram encontrados poucos trabalhos científicos abordando o espaço escolar como realidade material, integrando perspectivas que envolvem política educacional, política de construções, reformas e adaptações de edifícios escolares, considerando os currículos oficiais e os projetos pedagógicos, memória de arquitetos e educadores, fotografias e plantas, mobiliários, brinquedos, equipamentos e o que mais possa contribuir como registro dos processos políticos-pedagógicos vivenciados em seu interior.

Atingir esta etapa de finalização da pesquisa não foi uma tarefa simples. Ainda que se tenha presente que um estudo como este não pode esgotar nem as estratégias de investigação, nem aprofundar toda a riqueza de elementos que emergem nos relatos dos entrevistados.

É preciso ressaltar o quanto foram gratificantes as respostas das escolas, que acolheram a pesquisadora-colega, abrindo suas portas para que pudessem ser registradas, além da beleza da área externa dos antigos parques infantis, as intervenções não autorizadas nos prédios, que serviram de suporte para muitas reflexões nesta pesquisa e espera-se que possam contribuir para que educadores se

sensibilizem por participar da elaboração e execução de políticas que confirmam ao espaço escolar a relevância que ele merece e que quando não lhe é atribuída formalmente, constatamos que a ação dos que partilham a vida entre seus muros irão operar para que ele desempenhe seu papel educador.

A pesquisa com os quatro arquitetos de EDIF merece um destaque especial por ter conferido uma qualidade diferenciada a este trabalho, enfatizando seu olhar humanista para o espaço público educacional e a valorização desse espaço como *lugar* a ser construído e conquistado coletivamente. Destacaram a importância da interdisciplinaridade, da contribuição das diferentes áreas: cultura, saúde, psicologia, assistência social, junto à arquitetura e à educação, para a constituição da escola como espaço de convívio, de convite, de acolhimento, apropriado pela comunidade educativa, lugar de ressignificação do conceito de qualidade social.

Para muitos educadores, certamente a informação de que vários arquitetos em EDIF tinham muitos conhecimentos sobre pedagogia, sobre teóricos da educação, que partilhavam preocupações e desejos comuns em relação à gestão participativa desde o projeto arquitetônico, entre arquitetos, educadores e usuários das escolas, que se ressentiam da falta de diálogo com a comunidade educativa e que gostariam de ter o retorno sobre seus projetos, para que pudessem aprimorá-los, evitando muitas reformas e intervenções posteriores, além de surpreendente, pode vir a ser um alento e estimular a busca de caminhos mais seguros de intervenções nos prédios, para a organização de novos procedimentos institucionais que propiciem respostas mais efetivas às necessidades de adequações de que a escola necessita.

O reconhecimento da importância da integração dos dois campos de conhecimento: a arquitetura e a educação na estruturação de espaços educacionais de qualidade poderá acarretar importantes avanços para ambos, pois o edifício escolar traduz uma concepção de educação, porém, ainda que não se possa esperar que isso ocorra, numa estrutura tão burocratizada como a da PMSP, o arquiteto Paulo revelou que: “nunca existiu um canal formal entre a Secretaria de Educação, seus pedagogos, a proposta pedagógica e o EDIF”.

As demandas por novas escolas chegavam em EDIF por meio de SME que solicitava um projeto, com algumas recomendações, como no início dos anos 1980, em que as EMElS deveriam ter janelas com vidros translúcidos, para que as crianças não vissem o que havia no lado de fora da sala e que não se distraíssem.

Apenas em algumas administrações municipais houve diálogo e foram fundamentadas as solicitações e discutidos os projetos com o Secretário da Educação. O arquiteto Paulo disse, na entrevista, que esteve com Paulo Freire e a conversa que tiveram fez muita diferença no resultado do projeto e nas concepções de educação que ele tem até hoje.

É a partir do desenvolvimento do projeto de arquitetura que se constitui o espaço físico escolar. O estudo pode partir do programa mencionado e das carências apresentadas pelos espaços educacionais, com o objetivo de atender às necessidades de ocupação de cada unidade escolar. A concepção arquitetônica dos prédios escolares, principalmente em países em desenvolvimento, depende da situação sócio-econômica e política, mas deve se preocupar com conceitos educacionais e de conforto, necessários para atingir a qualidade do ensino/aprendizagem. (KOWALTOWSKY, D.,2011, p. 63).

Considerar o ponto de vista, conhecimentos e a experiência dos outros profissionais é um avanço significativo para qualquer área. Os estudos e reflexões sobre a infraestrutura das instituições de educação infantil realizadas entre educadores, arquitetos, engenheiros, psicólogos e outros profissionais, não chegaram até as escolas como poderiam, ou seja, suscitando discussões e transformações e/ou correções em intervenções já realizadas.

Por meio dos documentos do MEC (mencionados neste trabalho no capítulo 2) foi possível constatar que há grupos que incluem educadores pensando sobre a normatização dos espaços e sobre suas finalidades. Mas pelo que foi possível apurar na primeira questão das entrevistas (anexo 1), apenas os gestores e alguns professores tinham conhecimento desses documentos, ainda que estivessem na biblioteca da escola.

As funcionárias nem sabiam do que se tratava. Algumas acompanharam algumas discussões, quando suas escolas foram contempladas com alguma reforma ou ampliação.

As entrevistas com arquitetos e educadores demonstraram que as questões decisórias em relação aos espaços ainda estão muito concentradas na estrutura hierárquica das Secretarias, tanto SIURB quanto SME e nas chefias, nas diretorias das unidades.

Assim, os arquitetos algumas vezes precisaram fazer adequações em seus projetos, que nem seriam significativas em termos de economia para as obras, mas por mudanças na gestão, nas concepções da nova administração e ocorre situação

semelhante nas escolas, pois o diretor, como indicou a maioria das entrevistadas, é considerado o principal responsável pelo prédio escolar, sua conservação e para a realização de intervenções.

Durante o curso desta pesquisa os dados recolhidos nas entrevistas com os arquitetos e educadores foram se agrupando e apresentando pontos de congruência aqui destacados, que compuseram um quadro de referências, com elementos que se revelaram como motivadores dessas intervenções: o atendimento ao projeto pedagógico da escola; a funcionalidade; a segurança, o bem-estar e saúde dos usuários e que serão discutidos a seguir.

Segurança e Autonomia das Crianças

A preocupação com a vulnerabilidade das crianças, nas Instituições de educação infantil, esteve sempre presente, mencionada nas entrevistas com os educadores, gestores e arquitetos.

Alguns espaços internos e externos das escolas, como discutido em vários momentos nas entrevistas, apresentam áreas, mobiliários, brinquedos, escadarias, impróprios para as atividades infantis e podem comprometer a segurança das crianças e demais usuários.

As equipes das escolas e os arquitetos têm o conhecimento de que os espaços destinados às refeições, higiene, brincadeiras, precisam oferecer segurança, sem limitar as possibilidades de exploração, criatividade e circulação das crianças. Os aparelhos fixos de recreação precisam atender às normas de segurança e contar com conservação e manutenção periódicas. As diretoras pesquisadas relataram que boa parte das verbas gerenciadas pelas escolas é investida na manutenção e conservação de mobiliários, brinquedos e equipamentos, que garantam a segurança de todos os que convivem no espaço escolar. Por isso observam aspectos, como: resistência, durabilidade, prevenção de quedas, quinas arredondadas, fácil higienização e conservação, quando vão adquirir esses itens.

Em diferentes momentos, neste trabalho, foi possível perceber as preocupações com segurança, associadas a questões de conforto e bem-estar discutidas adiante.

Recursos que podem significar ampliação da segurança patrimonial em outros espaços e/ou instituições, como grades de proteção, catracas nas entradas, muros altos, portas de ferro, câmeras, entre outros, nas instituições educacionais públicas podem ser traduzidos como forma de isolamento da escola em relação à comunidade na qual se insere, ou aparentar que o prédio escolar abriga inúmeros bens de valor, os quais deve proteger.

A AD Laura e a diretora Marta relataram que a escola nunca havia sido furtada, até que fossem colocadas grades sobre os muros, em volta de toda a escola. A equipe não havia solicitado as grades, mas a escola foi informada que SME colocaria grades em todas as escolas, como forma de proteger o patrimônio municipal. O efeito foi contrário na EMEI Fernando de Azevedo e a equipe considerou que a grade representou um sinal de que a escola receberia equipamentos de valor, favorecendo a invasão e os furtos que ocorreram depois.

O sentimento de pertencimento e a estruturação de uma imagem de escola inserida em seu bairro e próxima aos moradores do seu entorno também pode ser afetado quando muros altos e grades assinalam os limites de um espaço reservado, delimitado, que reporta a ideias de isolamento ou *clausura*, que marcaram modelos arquitetura escolar, que não encontram referência naqueles que originaram as escolas pesquisadas, os antigos parques infantis.

No Projeto Político-Pedagógico da EMEI Hélio Duarte há uma citação de Paulo Freire reafirmando a intenção de um trabalho compartilhado e integrado às famílias das crianças e à comunidade:

A escola, como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates, ideias, soluções, reflexões onde a organização popular vai sistematizando sua própria existência. O filho do trabalhador deve encontrar nesta escola os meios de auto emancipação intelectual, independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (FREIRE, 1991, p.16, in PPP da EMEI Hélio Duarte, 2014)

Nessa escola, a professora Taís acha que os muros deveriam ser mais altos para evitar que estranhos interajam com as crianças no parque e para não permitir que o entorno da escola observe as crianças brincando no parque, idéia também defendida pela funcionária Geni, que acha que os muros deveriam ser mais altos e as grades levantadas, para que não ficassem olhando o que se passa na escola. Para

ela, o fato da comunidade visualizar os equipamentos de que a escola dispõe, os movimentos dos funcionários – que são todas mulheres, torna a escola mais insegura.

Nas outras duas escolas houve sugestões de gestoras, em relação à segurança do prédio e de seus usuários, para que se introduzisse um vigia no quadro de funcionários, ao invés de fechar muros, colocar grades e cadeados e outros recursos que, além de causarem uma aparência de hostilidade em relação ao entorno, também alterada a estrutura alegre, convidativa e lúdica, que elas consideram que as escolas de educação infantil deveriam ter.

O espaço escolar precisa ser analisado considerando que expressa e reflete as propostas pedagógicas que abriga entre seus muros e que precisa dar visibilidade a elas. Para que isso aconteça, aqueles que o planejam e os que irão atuar sobre ele precisam permitir que ele produza os efeitos pedagógicos pretendidos nos projetos.



Figura 48 Área externa da EMEI Fernando de Azevedo
Fonte: Acervo pessoal.



Figura 49 Área externa da EMEI Anísio Teixeira
Fonte: Acervo pessoal.



Figura 50 Área externa da EMEI Hélio Duarte
Fonte: Acervo pessoal

O arquiteto Claudio discute a preocupação, muitas vezes excessiva, das equipes das escolas com a segurança, que ele classifica como um fenômeno maior, presente até mesmo em relação aos prédios destinados a órgãos públicos de segurança, como, por exemplo, “Corpo de Bombeiros”:

[...] é um fenômeno da sociedade e eu acho que, para encurtar uma discussão, então isso se resolve colocando a grade. E a gente sabe que não resolve. Mas eu acho que é uma resposta muito simplista para um problema que tem uma outra origem, uma outra causa. Então isso eu acho que a rede [de Educação] sofre com a estratificação espacial. É terrível. Acho que é uma das piores coisas que podem existir e é tão terrível que a gente não percebe, parece até invisível, então a gente acha que é normal andar num bairro e estar cheio de segurança na rua. De um pessoal olhar torto porque você para. Então é uma maneira de conviver, *atravessada* e que repercute no edifício. (CLAUDIO)

Em relação ao edifício escolar, o que se pode ver desde a rua, quando adultos e crianças se aproximam é o convite à brincadeira, uma demonstração de que todos são bem-vindos e que a ideia de educação e de convívio são visíveis e estão acessíveis, permitindo a supervisão natural desses espaços. Assim a segurança da comunidade acontece de forma natural, pela confiança no trabalho, apoiado pela transparência de muros e grades, como demonstram as figuras 45; 46 e 47.

Nos banheiros, a segurança e autonomia das crianças estão relacionadas, entre outras questões, à adaptação dos equipamentos ao seu tamanho, acesso e espaço para uso. O piso precisa ser antiderrapante, cantos arredondados e portas seguras que possam garantir que a criança não fique presa ou se machuque ao fechar.

As áreas de preparo de alimentos e de refeição também figuram entre as preocupações com segurança, por abrigarem inúmeros objetos e equipamentos perigosos aos pequenos. Necessitam boas condições de higiene, ventilação e iluminação, para o preparo e armazenamento de alimentos e cuidados ao servi-los as crianças. O mobiliário deve ser adequado e espaço suficiente à movimentação segura de crianças e adultos.

Garantida a segurança, a autonomia das crianças pode ser favorecida, pois está prevista nos PPPs das três EMElS, mas precisa ser viabilizada em todas as propostas de atividades e na organização de projetos, como, por exemplo, o autosserviço na alimentação, que é um projeto vigente nas três escolas, com equipamentos adequados ao tamanho das crianças. O amplo espaço dos refeitórios favorece a alocação de balcão térmico nessas escolas, utilização de talheres adequados e pratos de vidro.

A segurança na escola vincula-se também ao trabalho educacional desenvolvido e às parcerias estabelecidas com a comunidade e sua apropriação do

espaço-escola, pois processos participativos possibilitam maior responsabilidade de todos, ao mesmo tempo que favorece *um olhar crítico* sobre os espaços escolares.

Saúde e Bem-Estar

Todo ambiente educacional precisa ser saudável. Uma das atribuições dos espaços escolares é atender ao bem-estar de seus usuários para que possam desenvolver suas atividades e relacionar-se no ambiente, com conforto, saúde e disposição.

Cabe à equipe escolar e à comunidade trabalhar coletivamente pela manutenção de um ambiente escolar que favoreça a saúde e o bem-estar de crianças e de adultos. Fatores de qualidade ambiental e de salubridade dos ambientes, que favoreçam a aprendizagem e o bom convívio entre os usuários foram apontados nas entrevistas com os arquitetos e com os educadores. Essas questões envolveram cuidados com as condições de conforto ambiental, considerando o ambiente físico e os usuários desse ambiente.

O conforto visual está associado a um projeto que integre e harmonize tanto a iluminação natural quanto a artificial, favorecendo tarefas visuais e a percepção de cores e objetos. Em duas das EMEIs pesquisadas foram educadoras relataram problemas de iluminação em relação às salas improvisadas ou construídas por ocasião de reformas no prédio. As novas salas têm menos iluminação, basculantes altos ao invés de janelas à altura das crianças. Os ambientes internos precisam permitir que as crianças visualizem a área externa, além de possibilitar uma série de atividades na extensão da sala, evitando a sensação de confinamento.

O mobiliário deveria ser adequado ao tamanho do usuário, ou seja, vários tamanhos de mesas e cadeiras para atender às diferenças entre as crianças, garantindo que não venham a ter problemas posturais futuramente. Esta foi a proposta de mobiliário para as salas de atividades de educação infantil dos CEUs. Mas o que foi relato pelas gestoras de duas das EMEIs é que tiveram que contratar serviços de serralheria para diminuir os pés de mesas e cadeiras do refeitório, pois os pés das crianças não alcançavam o chão. Também houve queixas de que o mobiliário não é confortável e nem funcional, não permitindo adequações às atividades previstas nos projetos.

A grande tônica das três escolas é em relação aos problemas relacionados ao conforto acústico. As condições acústicas das salas de atividades e, principalmente,

dos refeitórios das crianças tornam os momentos de atividades, como alimentação, mais agitados e desgastantes para crianças e adultos. Os ruídos internos a esses locais resultam também em dificuldade de comunicação entre as crianças e com o professor e interferência em ambientes vizinhos, afetando o trabalho administrativo ou a recepção de pais, nos momentos em que são mais intensos.

Conforto térmico, visual e acústico, ventilação, disponibilidade de espaço, proteção ao meio ambiente são elementos que concorrem para melhorar o convívio entre as crianças e adultos.

A coisa mais cara para o edifício público, seja ele da Saúde, da Educação, Cultura, Esporte, Lazer são os espaços de convite, de recepção e acolhimento. (Arquiteto PAULO)

A arquitetura e a educação precisam operar em conjunto para manter vívida a proposta de aproximação da comunidade com a escola. O sentimento de pertencimento que os usuários vão desenvolvendo em relação à escola é uma construção coletiva que pressupõe, como Paulo afirmou, cinco verbos importantes: planejar, projetar, orçar, construir e avaliar formando um círculo virtuoso que só pode ser edificado por aqueles que atuam no cotidiano escolar.

A humanização também deve figurar entre os fatores de saúde e bem-estar. O programa de necessidades a que um projeto arquitetônico deve responder precisa considerar os usuários a que se destina, valorizando seus interesses e desejos, que devem ser manifestados coletivamente, na fase anterior à elaboração do projeto arquitetônico, durante a construção do prédio e na avaliação pós ocupação.

A funcionalidade possui estreita relação com as condições de infraestrutura e de conforto dos espaços. É preciso atender às finalidades de cada ambiente, discutindo com a comunidade educativa questões e informações necessárias para a programação, quando o projeto arquitetônico ainda não foi elaborado e para construção de adequações dos espaços e mobiliários ao PPP da escola. Esta participação favorece o comprometimento entre os usuários e a escola, em diferentes situações, pois percebem suas contribuições incorporadas aos projetos, o que é essencial para o bom funcionamento de um ambiente de trabalho e aprendizagens, pois desperta o olhar crítico sobre os espaços escolares para vivenciá-los, modificá-los, dinamizá-los, torná-los cada vez mais desafiadores e acolhedores para a pequena infância.

Projeto Político-Pedagógico

A estrutura física da escola, assim como sua organização, manutenção e segurança revelam muito sobre a vida que ali se desenvolve.

Ambientes diversificados podem favorecer maiores possibilidades e recursos para diferentes tipos de interação. O professor tem papel importante na organização dos espaços onde ocorre o processo educacional, que deve ser um processo coletivo, articulado com os colegas, funcionários, comunidade e com as crianças. Esse trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças e em favorecer sua ação na organização de espaços e materiais.

A escuta dos desejos e das necessidades das crianças, dos professores, dos familiares e das entidades representativas, tais como sindicatos ou associações de docentes e funcionários; associações de pais; e outras entidades interessadas, devem compor os métodos e processos participativos do projeto arquitetônico, garantindo a interdisciplinaridade no processo. (BRASIL, 2006)

Quando o espaço permitir a setorização clara dos conjuntos funcionais: sócio pedagógico, assistência, técnico e serviços, irá favorecer as relações intra e interpessoais e possibilitar uma melhor compreensão da localização dos ambientes, facilitando sua apropriação pelos usuários.

Ambientes próximos bem localizados, que estimulem a convivência, promovem situações prazerosas e seguras e valorizam o convívio.

É preciso considerar que o que favoreça a autonomia, a criatividade, a autoconfiança, a liberdade de movimento e expressão implica na possibilidade de se elencar propostas de ações, materiais e mobiliários que possibilitem a crianças e adultos movimentarem-se livremente, decorá-los e modificá-los. (BRASIL, 2006).

O espaço escolar tem que ser organizado para possibilitar flexibilidade, disponibilizar materiais que favoreçam e instiguem a criação de ambientes atraentes, que ofereçam escolhas, que promovam autonomia, aprendizagens e relacionamentos entre pessoas de diferentes idades.

É preciso que o espaço escolar seja planejado para propiciar vivências de diferentes propostas de trabalho: individual, em duplas, em pequenos grupos. Estas formas diversificadas de trabalho são favorecidas, quando o mobiliário permite diversos arranjos, fácil locomoção, o que não ocorre com os mobiliários das escolas pesquisadas.

As entrevistadas relataram que há dificuldade em afastar as mesas para formar uma roda de conversa no chão, pois são pesadas e grandes. Todas consideram que o mobiliário precisa favorecer as propostas do PPP, mas têm dificuldade em modificá-los, pois não podem ser adquiridos pelas escolas. Os conjuntos são enviados por SME e a escola não pode escolher o tipo de mobiliário que deseja. Este item apresentado como um elemento que tem dificultado a efetivação de propostas mais dinâmicas e criativas.

A adaptação do mobiliário, dos equipamentos e do próprio espaço à escala da criança permite uma maior autonomia e independência, favorecendo o processo de desenvolvimento a partir de sua interação com o meio físico. Estantes acessíveis, com diversidade de materiais educativos disponíveis, bem como cadeiras e mesas leves que possibilitem o deslocamento pela própria criança, tornam o ambiente mais interativo e coerente à ideia de construção do conhecimento a partir da ação e da intervenção da criança.

Ampliar as propostas de atividades, contemplando áreas mais restritas que permitam a preservação da individualidade, possibilitam o atendimento à necessidade de concentração e isolamento que as crianças podem apresentar e assim é importante que *cantos isolados ou áreas suspensas podem ser criados, permitindo que as crianças tenham refúgios e locais secretos.* (BRASIL, 2006).

Em duas das escolas há uma sala reservada para brinquedoteca, sendo que, em uma foi improvisada, ficando com uma metragem inferior às demais.

Nas três escolas há um laboratório de informática, porém apenas em uma há o Professor Orientador de Informática Educativa – POIE. Nas demais são os professores das salas que organizam projetos para o trabalho nesses espaços. Em uma das escolas o laboratório funciona em um espaço improvisado, ao lado do palco, no refeitório. Todas as escolas receberam os computadores e tiveram que estabelecer um espaço para sua instalação, garantindo a segurança dos equipamentos, então, cada escola encontrou uma saída. A EMEI Fernando de Azevedo utiliza a brinquedoteca e o laboratório de informática como salas ambiente. Nessa escola foi organizado um *Cantinho de Leitura*, no refeitório, com estantes móveis, para grupos pequenos de crianças utilizarem. Na Anísio Teixeira, os livros ficam em parte do espaço da brinquedoteca. Na Hélio Duarte os livros ficam em estantes, no refeitório.

Quanto às áreas externas, as propostas de atividades nesses espaços, as três escolas possuem áreas ajardinadas, arborizadas, quadra, brinquedos, tanques de

areia. A EMEI Fernando de Azevedo tem um projeto junto ao Balneário do Ipiranga e as crianças realizam atividades com os técnicos de educação física, nesse local.

Na EMEI Anísio Teixeira, foi organizado um espaço para a segurança dos pais na entrada da escola, com bancos, bebedouro, o que também ocorreu na Hélio Duarte, mas no lugar do bebedouro, foram instalados aparelhos para que os pais se exercitem enquanto aguardam pela saída de seus filhos.

Todas as iniciativas que partiram das equipes das escolas são coerentes com as propostas expressas em seus PPPs. Há um envolvimento de todos para otimizar os espaços de que a escola dispõe, diversificando seus usos e ampliando o alcance de suas propostas.

É preciso considerar as realidades das escolas já existentes e das que ainda serão projetadas, buscar o atendimento às normas de construção e o respeito à infância, possibilitando, por meio de espaços bem construídos, a organização dos processos pedagógicos, que privilegiem a imaginação, criação, constituição saudável de relações e favoreçam novas oportunidades de ação e de promoção do conhecimento, que comporte as experimentações e brinquedos infantis – espaço construído e vivenciado em função da criança.

Funcionalidade

Estas questões foram identificadas como as que foram descritas nas entrevistas, como necessárias para a organização das rotinas de trabalho, dentro da unidade educacional.

Os aspectos práticos do funcionamento cotidiano das unidades foram citados com bastante frequência durante as entrevistas como um dos principais motivos para intervenções e reformas realizadas nos prédios das EMEIs, pois estão relacionados às necessidades dos usuários.

Segundo o documento: Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil (Brasília: MEC, 2006, p 63-98), deve-se levar em consideração as condições e facilidades para a manutenção do prédio escolar.

A necessidade crescente de armazenamento de materiais didáticos, bens patrimoniais, materiais de limpeza e higiene, eletroeletrônicos, entre outros levou a improvisações, como no caso de uma das escolas pesquisadas, que transformou o local que seria um depósito de lixo em almoxarifado. Em muitas situações ocorre o comprometimento de área útil, espaços coletivos de crianças e adultos, que acabam

por ser substituídos por depósitos, como foi o caso da EMEI Fernando de Azevedo, na qual a sala prevista para a coordenação pedagógica, sempre foi utilizada como almoxarifado e a escola só teve conhecimento de que a sala constava na planta, após esta pesquisadora apresenta-la à equipe, por ter solicitado uma cópia atualizada em EDIF.

Na EMEI Hélio Duarte, o camarim, ao lado do teatro foi transformado em almoxarifado. Na EMEI Anísio há mais espaços destinados a depósito de materiais, mas também há armários fora das salas.

O arquiteto Paulo alerta que os diretores sempre pedem mais almoxarifados nas reformas, o que foi confirmado pelas gestoras de duas das escolas pesquisadas.

O que parece mais funcional e que também ocuparia menos espaço de atividades seria reservar espaços em cada sala ou ambiente, para o armazenamento seguro de materiais de consumo daquele local, deixando para o almoxarifado os bens de maior valor e materiais que possam oferecer riscos às crianças. Outra medida para evitar a permanência na escola de materiais em desuso é buscar as formas legais de baixa de inservíveis, que são processos um pouco trabalhosos, mas que proporcionam ganhos de espaço, sem comprometer a área útil do prédio.

Muitas ações ou desejos de intervenções nos espaços foram relatadas pelos educadores e poderiam ser agrupadas nesse campo de reflexão, pois advém de necessidade concreta dos funcionários e as soluções de organização espacial encontradas resultaram sempre na diminuição de área útil para as crianças, funcionários e comunidade. Trata-se aqui do refeitório de funcionários. Este espaço foi adaptado ou improvisado nas três escolas. Os adultos necessitam de um espaço para fazer as refeições e a gestão buscou responder a essa justa demanda, comum a todas as edificações mais antigas.

O local mais prejudicado é sempre o refeitório das crianças, pois é o maior espaço interno, com área livre, que possibilita uma delimitação com divisórias, mesmo acarretando outras questões vinculadas ao bem-estar: problemas de acústica, ventilação, iluminação, espaço reduzido, etc.

A funcionalidade e organização dos espaços escolares vincula-se ainda, às concepções pedagógicas e administrativas que caracterizam todas as instituições educacionais e que precisam ser condicionadas às reais necessidades infantis. Essas necessidades se apresentam por meio de brincadeiras, atividades exploratórias, de

repouso, higiene, atividades que envolvem interações e manifestações artísticas, e são compartilhadas por crianças e adultos.

O espaço manifesta a relevância de sua materialidade, como propositor e como suporte de experiências que prevejam mudanças na distribuição gestão, uso, dimensionamento e valorização de áreas edificadas e não-edificadas.

Este estudo demonstrou que as EMEIs que foram construídas antes de 1975, ou seja, aquelas que foram Parques Infantis e mantiveram durante 40 anos de funcionamento, projetos arquitetônicos semelhantes, apresentam questões comuns em relação aos seus prédios. Foram relatados problemas de conforto ambiental em sua área interna: refeitórios onde o barulho é intenso; ventilação e iluminação indireta nas salas criadas após reformas e ampliações nos prédios, mobiliários tradicionais, que não favorecem a autonomia das crianças e a flexibilidade na organização das salas de atividades; carência de construção de espaços apropriados para refeitórios e banheiros dos novos segmentos de profissionais que compõem os quadros atuais das EMEIs;

O que a entrevista com os arquitetos, a pesquisa nas escolas e a contribuição dos autores estudados enfatiza nesta pesquisa é que arquitetos e educadores têm muito a ensinar e aprender uns com os outros. Os arquitetos trazem com muita força a concepção de edificações escolares compondo o “urbanismo do encontro, da convivência, da confiança” (arquiteto Paulo). Se isto é necessário em qualquer edificação escolar, muito mais sensível é esta necessidade naquela que acolhe a pequena infância. Os educadores precisam ser ouvidos, juntamente com a comunidade em que se insere a escola, como usuários, mas com a qualidade de quem conhece a importância das experiências espaciais que um bom projeto arquitetônico pode proporcionar:

[...] o espaço-escola é, além disso, um mediador cultural, em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p.26)



Figura 48 Desenho do parque EMEI Fernando de Azevedo

“É no plano do devaneio, e não no plano dos fatos, que a infância permanece em nós viva e poeticamente útil”. (BACHELARD, 1989, p.35)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. *O Espaço escolar e suas marcas - o espaço como dimensão material do currículo*. Rio de Janeiro: DP& A, 1998.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2010.

AZEVEDO, Fernando de. *Novos Caminhos e Novos Fins*. São Paulo: Melhoramentos, 1932.

BACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço*. Eldorado: Rio de Janeiro, 1989.

BACHELARD, Gastón. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

BOBBIO, Norberto. *E era dos direitos*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, Anna; NIGITO, Gabriella (coords.). *Tiempos, espacios y grupos: El análisis y La evaluación de La organización em La escuela infantil: DAVOPSI*. Título original: Tempi, spazi, raggruppamenti: Um dispositivo dianalisi e valutazione dell' organizzazione pedagógica dellascuoladell' infanzia (DAVOPSI). De la Traducción: Anna Huguet, Chus Fenero. Barcelona: Grão, 2011.

BRANZI, A. [Et.al.]; Coord. por Maria Victoria Alfieri; Tradução por Maria Clara Canzani. *Niños, espacios, relaciones: metaproyecto de ambiente para la infancia*. Buenos Aires: Red solare de school of art and communication S.R.L., 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Espaços Educativos*. Brasília: CEDATE, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Brinquedos e Brincadeiras de Creche: manual de orientação pedagógica*. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL/MEC/SEF. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

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

BRASIL/MEC/SEB *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil* -Vol 2. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL/MEC/SEB *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil* - Vol 1. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL/MEC/SEB. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil* - Vol 2. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL/MEC/SEF. *Subsídios para a elaboração de orientações nacionais para a educação infantil* – vol II. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL/MEC/SEF. *Subsídios para a elaboração de orientações nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, 1997.

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

CAMPOS, Maria M.; FÜLLGRAF, Jodete e WIGGERS, Verena. *A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: Alguns Resultados de Pesquisa*. Cadernos de Pesquisa, v.36, n. 127, jan./abr. 2006, p. 87-128.

CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fulvia. *Creches e Pré-Escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez/ Fundação Carlos Chagas, 1993.

_____. *Creches e Pré-Escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez/ Fundação Carlos Chagas, 1993.

_____. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC - SEB, 2009

CAMPOS, Maria M. *A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate*. Educação & Sociedade. Campinas: 1999.v. 20, n. 68, p. 126-142.

CAMPOS, Maria M. *A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios*. São Paulo: Cortez, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa quantitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DUARTE, Hélio. *Escolas-classe, escolas-parque*. André Takiya (org.). São Paulo: FAUUSP, 2009.

DUARTE, Rivânia. K.. *A dimensão espacial dos programas de educação infantil: o espaço físico e as propostas político-pedagógicas das escolas de educação infantil, no município de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

DWORECKI, Silvio. *Qualidades do Espaço e dos Equipamentos na Pré-Escola: Recomendações* - São Paulo: Governo do Estado de São Paulo/ Secretaria de Estado da Educação: FDE, 1994.

ELALI, G.A. *Espaços para a educação infantil: um quebra-cabeças?* Tese de doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ESCOLANO, Agustín Benito. *Tiempos e espacios para la escuela: ensayos históricos*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000.

ESCOLANO, Agustín Benito. *La cultura material de La escuela: em El centenario de La junta para La ampliación de estudios, 1907-2007*. Salamanca: Varona, S.A., 2007.

ESPAÑA, Ministério de Educacion Nacional. *Construcciones Escolares* - Curso organizado por el gobierno español como colaboracion al proyecto principal de la UNESCO: 1960. Extension y mejoramiento de la educacion primária en la América Latina, Espanha, Septiembre/Diciembre, 1960.

FABRÍCIO, Márcio M.; ORNSTEIN, Sheila W. *Qualidade no projeto de edifícios*. São Carlos: RiMa Editora, ANTAC, 2010.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín Benito *Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP& A., 1998.

FRAGO, Antonio Viñao. *Espacio y tiempo, educación e história*. Tradução: Alfredo Veiga Neto. Morelia, Mexico: IMCED, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Marcos C. de. (org). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

FREYBERGER, Adriana. *A construção do ambiente educativo: uma pesquisa-ação em um CEI*. In: VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2005, Águas de Lindóia-SP. Anais... São Paulo: UNESP, p.6-16.

GALINDO, Michelle. *Kindergartens: educational spaces*. Berlin: Braun, 2011.

GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

GITAHY, Maria Lúcia C.; LIRA, José T. Correia de. (orgs). *Tempo, cidade e arquitetura*. São Paulo: FAU/Annablume/FUPAM, 2007.

HARVEY, David. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: 2005.

HERTZBERGER, Herman. Tradução: Carlos Eduardo Lima Machado. *Lições de Arquitetura*. São Paulo: Martina Fontes, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (organizadora). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo: Loyola, 1988.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (organizadora). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1999.

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

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: ArtMed/ Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOPES, Jader Janer Moreira; CLARETO, Sônia Maria (orgs). *Espaço e educação: travessias e atravessamentos*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza (coord). *Espaços Educativos: Uso e Construção CEDATE - Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico Educação Secretaria de Estado da Educação*, 1987.

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

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

MACHADO, Tatiana Gentil. *Ambiente escolar infantil*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FAUUSP, 2008.

MINGUET, Josep M. (director); CAÑIZARES, Ana. *Arquitetura de Guarderías – Jardines de Infância y colegios*. Barcelona: INSTITUTO MONSA DE EDICIONES, S.A., 2007.

MINGUET, Josep M. (editor). Translation: BabyI Traducciones. *Urban Playground spaces*. Barcelona: INSTITUTO MONSA DE EDICIONES, S.A., 2011.

MORALES RUBIÓ, Ignasi de Solá. *Eclectismo y vanguardia; El caso de la arquitectura moderna em catalunya*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili: 1980.

NIEMEYER, Carlos Augusto da Costa, *Parques infantis de São Paulo: lazer como expressão de cidadania*. São Paulo: AnnaBlume/Fapesp, 2002

RAPOSO, Isabel. *Memória, momentos e lições: 446 anos de educação em São Paulo*. São Paulo: Lemos Editorial e Gráficos Ltda, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.* São Paulo: Cortez, 2000.

SHAOQIANG, W. (chief editor). *Play indoor & outdoor.* Berkeley: Gingko Press, 2011.

SÃO PAULO (cidade) Secretaria Municipal de Educação. *Parâmetros e perspectivas: rede municipal de ensino de São Paulo –Memória Técnica Documental da Educação Municipal,* 2012.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Levantamento da situação e proposta de trabalho.* Memória Técnica Documental da Educação Municipal, 1983.

SÃO PAULO (cidade). Departamento de Cultura. *O que são os Parques e Recantos Infantis em São Paulo.* Memória Técnica da Educação Municipal, 1949.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. *A realidade do ensino de 1º grau: o Plano de Educação Infantil (PLANEDI) como interveniente para a melhoria de rendimento escola-comunidade.* Memória Técnica Documental. 1979.

SMOLKA, Ana Luiza B; GÓES, Maria Cecília R. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.* São Paulo: Papyrus, 1996.

SMOLKA, Ana Luiza B.(org.); GÓES, Maria Cecília R. *A significação dos espaços educacionais: interação social e subjetivação.* São Paulo: Papyrus, 1997.

SUREDA, Jaime; COLOM, Antoni J. *Pedagogia ambiental.* Barcelona: Ediciones CEAC, S.A., 1989.

TEIXEIRA, A. *Educação para a democracia: introdução à administração Educacional.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1936

TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ZEVI, Bruno. *Saber ver a arquitetura.* Tradução: Maria Isabel Gaspar e Gaëtan Martins de Oliveira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Periódicos:

REVISTA DO ARQUIVO MUNICIPAL, São Paulo. 1936. Vol.29

REVISTA DO ARQUIVO MUNICIPAL. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1990.

REVISTA HABITAT. 1951. São Paulo. nº4. Departamento do Patrimônio Histórico. nº 198.

REVISTA INTERUNIVERSITARIA: *Historia de La Educación.* Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1993-94.-12-13.

Internet:

DEUS, Adélia Meireles de; CUNHA , Djanira do Espírito Santo Lopes; MACIEL, Emanoela Moreira. *Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação: uma metodologia*. Disponível em:

<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf> Acesso em: 07/06/2015. Horário: 18:04.

MARTINS, Valdemar Nascimento Parreira. *Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras: um estudo de caso com o programa Finale no 1º ciclo*- Capítulo 3 – Metodologia do estudo – Disponível

em:<[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6326/6/F-](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6326/6/F-%20Cap%C3%ADtulo%203.pdf)

[%20Cap%C3%ADtulo%203.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6326/6/F-%20Cap%C3%ADtulo%203.pdf)> Acesso em: 07/06/2015. Horário: 17:40.

ANEXOS

ANEXO 1 - Roteiro para entrevistas nas escolas

Nome: _____

Cargo: _____

Tempo de Exercício na SMESP _____

Questões:

1. Você conhece os documentos do MEC: “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil/ 2006, “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil/2006” ou outro documento sobre o tema? Se conhece, o que achou mais relevante nos documentos?

2. Considera importante conhecer os fundamentos pedagógicos e as normas de edificação e intervenções nos prédios para a educação infantil? Por quê?

3. Quem deveria tomar decisões sobre os espaços institucionais na Educação Infantil? - marcar com X as alternativas:

() gestores da Unidade Escolar () professores () funcionários
() pais/comunidade () crianças () técnicos da SME () técnicos de EDIF

4. Na realidade, quem toma as decisões sobre espaços da escola:

a) Em relação ao espaço físico?

b) Em relação à organização dos espaços e mobiliários?

5. As construções/ reformas/ intervenções deveriam, em ordem de preferência: (numerar)

() Respeitar os critérios dos profissionais que irão trabalhar nas instituições de E.I.;

() Respeitar os interesses da comunidade a ser atendida;

() Considerar projetos de baixo custo, para que possam ser rapidamente replicáveis e atendam a demanda por EI;

() Respeitar necessidades e interesses das crianças a serem atendidas;

() Considerar projetos que contemplem, além das normas de construção, a beleza, harmonia, vivacidade de cores e formas e plasticidade dos espaços.

6. Que espaços devem ser priorizados na área interna? Por quê?

R: _____

7. Que espaços devem ser priorizados na área externa? Por quê?

R: _____

8. Pensando nos espaços escolares, complete o quadro abaixo:

	Como são?	Como deveriam ser?	Já passaram por reformas ou adequações? Quais? Por quê?
Muros			
Refeitório			
Área externa			
Secretaria/Recepção			
Salas de aula			
Janelas			
Depósitos/Almoxarifados			

9. O que principalmente deve nortear essas intervenções?

10. Outras observações ou sugestões para espaços e mobiliários da sua EMEI:

11. Se você é professor, por favor, coloque anexo ao formulário, 2 desenhos de seus alunos, sobre "O espaço de que mais gostam na escola". Não se esqueça de escrever o motivo da escolha da criança. Muito obrigada por sua participação!

ANEXO 2 - Entrevista com arquitetos: Paulo, Claudio, Luis e Marcos

Rivânia: Queria agradecer muito a todos vocês. O Claudio me ajudou nessa iniciativa de conseguir conversar com os arquitetos que tiveram uma participação, um compromisso, uma contribuição importante em relação aos prédios das EMEIs.

Meu foco são as escolas municipais de educação infantil, desde o mestrado que eu estou preocupada com isso, com as construções e com as propostas político-pedagógico, o quanto essas propostas influenciam nas construções ou não, e quanto os prédios têm uma proposta também.

Eu sou diretora de um dos primeiros parques infantis do Mário de Andrade. É uma escola maravilhosa, tem uma área interna toda de vidro. As crianças têm essa visão, a mãe vê o filho de lá de fora, vê a gente [...] e é difícil a gente permanecer dentro dessa proposta.

Por várias vezes, inclusive por parte da prefeitura, a gente já teve a proposta de fechar os muros, para dar mais segurança. Houve uma reforma na escola e eles colocaram grades em torno de todo prédio, que é uma praça. Não queria que colocassem aquelas grades. Colocaram, ficou horrível, mas tem grade agora em todo lugar em cima dos muros. E no dia seguinte a escola foi furtada. E nunca tinha acontecido isso lá, até então.

Então, essa visão de que você fechando vai dar mais segurança, a gente já viu que, na prática, isso não é verdade. Dentro da nossa escola a gente já confirmou isso.

Então eu queria que vocês falassem um pouquinho, contassem um pouquinho dessa experiência de projetar um espaço que depois - estou falando assim, do lugar da Escola. Parece que os arquitetos sumiram, e [...] aí uma empresa aparece para fazer uma reforma que não tem nada a ver nem com que projetou, nem com quem usa. Então chega lá e fala: nós vamos pintar tudo de azul. Mas por quê? Porque a Prefeitura mandou pintar de azul. De onde saiu isso? Como é não acompanhar a avaliação pós-uso dos equipamentos? [...] o que a gente vai fazer agora é recuperar um pouquinho a história das construções, o que vocês puderam viver, o que vocês podem contar, por que acho que a gente tem pouca memória registrada, então, é a memória viva mesmo de vocês. Estão com a palavra.

Claudio: Posso falar uma coisa inicial, isso que você acabou de relatar, de você ter uma transformação para pior no equipamento existente, eu acho que na está dissociado do resto da cidade. Não é uma coisa que acontece só na rede de Educação. A gente percebe que na rede da Saúde também [...] até nessas redes que a gente acha vão estar nos protegendo, acaba acontecendo isso. Bombeiro, por exemplo. É um prédio que tem policiais militares, eles sempre foram muito abertos e, de repente, se vê que também estão fechados, também estão com grades, também estão com medo.

Então eu acho que é um fenômeno da sociedade e eu acho que, para encurtar uma discussão, então isso se resolve colocando a grade. E a gente sabe que não resolve. Mas eu acho que é uma resposta muito simplista para um problema que tem outra origem, outra causa. Então isso eu acho [que a rede sofre] de Educação, como as casas também, uma coisa são as chamadas estratificação espacial. É terrível. Acho que é uma das piores coisas que podem existir e é tão terrível que a gente não percebe, [parece até] invisível, então a gente acha que é normal andar num bairro e estar cheio de segurança na rua. De um pessoal olhar torto porque você para. Então é uma maneira de conviver, atravessada e que repercute no edifício.

Assim, só para encerrar, vou falar um pouquinho do que acontecia comigo quando eu ia para uma dessas escolas-parque, que era lá na Mooca, uma escola da Mooca, do Centro de Educação... Era maravilhoso, era completamente aberto e mais do que isso, eu saía de um lugar, que eu morava no Alto da Mooca, e eu descia. Lá já é quase várzea do Tamandateí...

Rivânia: Aquela região perto da Universidade São Judas...? Que é o Marcílio Dias. EMEI Marcílio Dias...

Claudio: Marcílio Dias... que era uma beleza. Que é lindo. Aquele parque infantil, é um dos mais bonitos que eu conhecia. Você já foi lá?

Rivânia: Já, mas faz muitos anos que eu não vou lá...

Claudio: Esses são um daqueles prédios que têm de ser restaurados. [...] . Então, só para completar um pouquinho também como é que se deu essa trajetória como pessoa, não tanto com o arquiteto, mas o que é que acontecia? Eu saía de lá da minha casa e ia para esse... frequentar as piscinas desse lugar. É um Centro de Educação Desportiva, então tinha escola, biblioteca, projeto de excelente qualidade. E o caminho também, que era interessante, era esse eu passava por um lugar chamado IAPETEC, nós passamos outro dia pela frente, que era um conjunto habitacional de trabalhadores do Comércio. E depois, já próximo a esse clube escola, chama clube escola, mas era centro educacional, passava por um outro chamado IAPI, era outro conjunto habitacional de operários da indústria.

Rivânia: Você comentou que passava por dentro da quadra?

Claudio: Por dentro da quadra. Era uma coleção de edifícios, uns dois a três hectares de terreno, e esses prédio com quatro pavimentos, sem elevador, uma pequena varanda no térreo, os apartamentos do térreo são menores, os outros são maiores, mas garante uma varanda de convivência e circulação, e todos eles soltos. Não tinha separação nenhuma, e no meio ele formavam um corpo mais fechado nas extremidades e no meio [...] e uma sequencia de [...] escorregador. E a gente ia para esse lugar e parava nesses.... Quer dizer, era um espaço coletivo. E a gente desse lugar e entrava num outro espaço coletivo que era o Centro de Educação Desportiva.

Então, se você fizer, assim, para mostrar essa evolução, se você for hoje fotografar aquilo lá você vai chorar, porque é terrível. É terrível. Se você vai fazer esse mesmo caminho que eu estou dizendo você vai encontrar a quadra do [...] completamente fechada, murada. E esse outro que era uma beleza, que a gente passava, inteira de [...] estão os carros lá dentro e todos eles bloqueados e lá o centro educacional... quer dizer, o espaço privado - isso é um bom exemplo - o espaço privado foi confinado, foi estratificado [...] e o outro espaço completamente com a mesma coisa.

Só um detalhe, porque quando a gente fala que a cidade é educadora, o prédio educa e tudo mais, isso vira o contrário.

Rivânia: Também pode deseducar...

Claudio: Pode deseducar. E pode formar gerações que estão crescendo com essa visão de cidade. Quer dizer, achar normal que seja dessa forma, porque são detalhes, - só para pegar um gancho dessa sua primeira colocação.

Paulo: Acho que o que Claudio falou é importante para... [o âmbito] de projetos públicos de escolas, equipamentos públicos têm... ele é constituído na verdade por três esferas: projeto arquitetônico, projetos de uso e programação, especificamente para equipamentos de Educação, seja o projeto pedagógico, e o projeto de gestão.

Agora, precisava calibrar do ponto de vista ético esses três projetos. Se o pressuposto, o alicerce ético para iniciar a construção coletiva desses três projetos, ou da dimensão humanista social pública e coletiva que promove uma arquitetura da cidade, urbanismo do encontro, da convivência e da confiança, aí podemos definir como projeto de gestão, uma gestão intesecretarial e intersetorial. Essa dificuldade, a conversa com a Mayumi que o Claudio falou, é a mesma de sempre.

Nos anos 80, lá nas praças do [PAC] também, ação interministerial lá, a mesma coisa. Por que, como é que você coloca os secretários todos considerando que os CEUs, do nosso ponto de vista é uma praça de equipamentos sociais. Ou seja, não é uma escola.

Temos lá doze equipamentos públicos, no mínimo. Então, se a proposta de gestão até pelo nome oficial, o nome técnico, praça de equipamentos sociais está implícito mais uma tentativa, mais uma vez um confiando no outro e as secretarias de Educação, Cultura, Esporte, Lazer, Assistência Social, inclusive Saúde, porque tinham médicos, dentistas tinham que sentar e falar assim: olha, se isso é uma relação desequilibrada, porque quem tem dinheiro carimbado acaba ditando "não... é a locomotiva da conversa", mas ter essa ação intersecretarial e os diretores das unidades, por exemplo, se considerar a praça de equipamentos sociais, equipamentos de Educação, creche, EMEI, ENEF, era para ter uma escola de jovens adultos durante a noite no equipamento da ENEF.

Estou exagerando, quatro diretores potenciais dentro de uma mesma secretaria, vão ampliar mais ainda a questão, pensando de maneira sistêmica, que um conjunto arquitetônico

que reúne o conjunto de equipamentos urbanos, CEU - Conjunto de Equipamentos Urbanos, que por sua vez tem uma vital importância de pólo estruturador como centro de estruturação urbano - C.E.U., esse núcleo que reúne doze, treze equipamentos ele tem, na verdade, uma ação, um campo gravitacional 200, 300 metros para criança pequena, 600 metros... dois quilômetros para quinze anos, catorze anos...

Então tem aqui envolvido doze equipamentos mais uns vinte, totalizando uns trinta, numa gestão compartilhada, numa gestão intrasecretarial, interunidades e com a participação visceral da comunidade. Ou seja, o projeto de gestão que está por trás, insinuado, seria a gestão... a construção coletiva disso. E participativa. Esse é o projeto que eu acho que é alma do projeto. Que anima. A alma no sentido de animar. A *anima* do projeto dos CEUs, enquanto centros de estruturação urbana, conjunto de equipamentos urbanos e praça de equipamentos sociais é um projeto de gestão intrasecretarial e participativo.

Ou a vida ativa, como diria, Hanna Arendt, a vida ativa acontecendo no espaço público, no sentido da vida, a alma no sentido - como os gregos falavam, estar vivo no sentido...

Agora, a vida biológica, metabólica que está ligada ao projeto de uso e programação, ele já está insinuado na de gestão, mas no uso e programação, no caso do equipamento educacional, o projeto pedagógico. Na época do Alúcio Teixeira, o conceito extraordinário de escola-parque, escola-classe. Ultrassofisticado porque é sistêmico, pensa em rede, o equipamento, a cidade. Arquitetura da cidade. Só por ter essa expressão escola-parque, escola-classe já está insinuada que se trata de um passeio pela cidade. A cidade, o percurso entre a escola-classe e a escola-parque, já é um caminhar com o sentido aprender nessas esquinas culturais de convivência, confiança e encontro. Não é um tipo de arquitetura e urbanismo que promove o desencontro, a desconfiança e o medo, que nós estamos falando aqui.

Já estava na raiz do Anísio Teixeira, isso Hélio Duarte, aquela turma toda. É a cidade que é a escola. Então, (...) podia ser o momento mais extraordinário porque Paulo Freire foi o secretário da Educação, a Mayumi foi diretora de EDIF, Wanderley foi diretor da Divisão de Arquitetura; Luis, chefe de Arquitetura no momento em que o planeta inteiro estava se queixando que acabou... Derrubada do Muro de Berlim, no final dos anos 80. Acabou a União Soviética, as máscaras do Estado do Bem-Estar Social na Europa ocidental caíram, todos se fecharam, e nós aqui estávamos abrindo. Era mais um flash na frágil República nossa de democracia.

Então era um momento de pensar um projeto pedagógico, que é o projeto da Cidade Educadora, que é importante, que você pode ter um projeto de uso e programação que promove o desencontro.

O educador que fala assim: criança tem que ficar olhando para a lousa; janelas altas para não ver a piscina, que a piscina é tapada. Precisa ver qual é a visão de mundo.

Por isso que eu falei qual é o alicerce ético dos pressupostos. Aqui vai estar a vida metabólica, o bios, a definição de vida para os gregos.

Agora, o corpo, se a gente fizer esse paralelo, alma, vida e corpo, o corpo, quer dizer, a parte física material, espacial é o projeto arquitetônico desse conjunto arquitetônico que abriga um conjunto de equipamentos, que por sua vez estão localizados num lugar na cidade, com uma dimensão metafórica de esquina cultural, que promove o encontro, a convivência e a confiança dos diferentes - não dos mesmos - pressupõe essa discussão com todos os equipamentos existentes.

Se você acaba com a *anima* do projeto, que é o olhar brilhante... sabe o olhar, a alegria de está vivendo junto... primeira coisa, que é a chave da praça de equipamentos sociais, ou os CEUs, é um equipamento com conselho gestor. Se você transforma o gestor que foi eleito pelo Conselho Gestor, que são os diretores de todas unidades, inclusive não só o que está no conjunto arquitetônico, mas dos equipamentos existentes no entorno e os movimentos sociais representados nesse conselho gestor, não só no gestor, no capitão donatário, no reitor, no feitor... e as relações inter-secretariais voltam a ser medievais, de suseranos e vassalos, quem tem dinheiro carimbado é suserano, quem não tem é vassalo, não coloca a cultura, que ainda não conquistou uma dotação orçamentária digna, numa relação dessas intersecretarial, então quem tem dinheiro acaba ditando se pinta o prédio todo de azul, como você disse.

Então, acabou, já fica [...] um estudante aqui da FAU, que entre aqui alegre, com o olhar brilhante vai aos poucos tombando. Fica aquele olhar resignado, fala não tem mais nenhuma perspectiva. Acabou com a gestão. Aí o projeto de uso e programação, que nós chamaremos aqui na FAU de Arquitetura do Programa. Se puder voltar atrás... Arquitetura, projeto de gestão intersecretarial e com a participação da sociedade, dos lugares e [...] é construir a primeira arquitetura, que é a conquista coletiva do lugar. A construção do endereço. O que está por trás do projeto de gestão é a construção coletiva, autoria coletiva da construção do lugar.

Todos são coautores. Se não tiver esse conceito de pertencimento não tem projeto de uso e programação, nem projeto arquitetônico que se sustente. Se não acontecer esse projeto de fato como um cotidiano, não resiste. O olhar opaco ficou opaco de todos, uma descrença. Promove-se então a desconfiança, o desencontro e o medo. Aliás, nessa sequencia, o desencontro, a desconfiança e o medo. Promove o desencontro, não é mais um que confia no outro, fica tudo [...]

O projeto de uso e programação, podemos chamar Arquitetura do Programa, que também é uma construção coletiva, uma autoria coletiva. Não vem da cabeça de um ou outro, que vai pintar de azul, vai falar que o prédio tem de ser assim... Cidade Educadora porque a

cidade é a casa, a cidade é a escola. A cidade é o grande centro produtor de conhecimento. Aliás, nesse conceito de múltiplas esquinas culturais. A arquitetura do programa.

Agora, a arquitetura da construção, que seria o corpo - não sei se está claro isso - o projeto arquitetônico, que é o agenciamento de formas no espaço a partir de elementos físicos, materiais eles também têm o atributo, uma qualidade, no âmbito coletivo quem não quer ter como pressuposto a saúde física e mental das pessoas, um prédio que instigue o imaginário. Uma relação de integração visual interior-exterior. Escola-Parque do Anísio Teixeira, Cidade-Educadora do Paulo Freire estava implícito isso.

A coisa mais cara para o edifício público, seja de Saúde, Educação, Cultura, Esporte, Lazer são os espaços de convite, de recepção e acolhimento. São para você não ficar com medo de entrar no prédio... não é para mim esse prédio... então os espaços de convite, recepção e acolhimento que aqui na FAU a gente chama de espaço de transição, são os espaços mais importantes. Que é isso? Varandas, alpendres, marquises, calçadas cobertas, sobretudo calçadas cobertas que dá um exemplo para o cidadão, cidadãozinho com sete anos de idade, de dignidade urbanística de cidade. Calçadas cobertas para você num dia de sol escaldante ou de chuva inesperada, você caminhar pelos passeios públicos da cidade abrigados. Então o jeito... é uma perspectiva, é um exemplo de como pode ser cada esquina de cada quarteirão de uma cidade que é pensada para todos.

Então ele tem que frequentar, como Anísio Teixeira dizia, exemplo, uma arquitetura de uma escola, de uma biblioteca, de um teatro que já dê na verdade... construa o imaginário. A memória imagética do futuro cidadão que vai saber [...] que ele tem que projetar coletivamente e que a obra de arte é importante.

Então tem esculturas, murais... Anísio Teixeira não era diferente do Paulo Freire. No dia-a-dia tem de conviver com um bom desenho de mobiliário, a ambientação que é mais importante do ponto de vista da arquitetura do programa que se desdobra para a arquitetura e da construção, que é o prédio, é todo mundo concordar com o ambiente. Quer dizer, a rodinha aqui... quais são as texturas, as cores, atmosfera aconchegante de acolhimento, de convite e recepção tem que ser cuidada, nas proporções de cada cidadão: um idoso, uma criança...

Então essas três esferas. Projeto de gestão relativa à primeira arquitetura que é a conquista coletiva do lugar, autoria dessa conquista coletiva é vital.

Segundo nível - projeto de usos e programação, especificamente para escolas e para EMElS que é o seu caso, para nós. Vamos calibrar, Cidade-educadora. Tem outros tipos de projetos de usos e programação. Você pode já definir a partir de programação, como é que você vai ter o prédio. Como se disséssemos assim, já que concordamos que o projeto é coletivo... São três perguntas na primeira pessoa do plural.

Nessa sequencia, primeiro, como é que nós vamos usar? Seria a arquitetura do programa. Nós. Não seria eles nem eu. Depois de responder essa pergunta coletivamente, como é que nós vamos manter? Tudo na vida tem manutenção. Para de tomar banho, é um desastre. Como é que nós vamos manter? E a terceira, como é que nós vamos construir?

Então, o projeto de Arquitetura do Programa Coletivo que cria atmosfera, ambiente... todo mundo concorda que tem de ter transparência, translucidez, opacidades. Janelas na altura da criança... diz que lá no céu levantaram... Uma das maiores grosserias. Levantaram as janelas, a criança não tem mais o olhar da piscina, tudo isso.

Rivânia: Você conheceu os CEUs que foram construídos nessas duas últimas gestões? Você chegou a conhecer algum desses equipamentos?

Claudio: Eu não consigo passar na frente porque além de ser, em todos os tipos de grosseria que podem acontecer, parece que o que a gente não tira da memória, as guerras Púnicas. As guerras Púnicas, entre Aníbal, o pessoal de Cartago e Roma, as últimas guerras destruíram Cartago. Não sobrou nada. Você vai para Túnis, capital da Tunísia, você não consegue imaginar o que era Cartago, com seus canais, pontes móveis[...]. Não consegue imaginar. Porque o ódio tão grande, perversão, que além de violentar as mulheres cartaginesas para nascer um bastardo, que não era mais cartaginês... matar todos os homens e escravizar as crianças. Não contentes com isso eles tinham que meter fogo em Cartago e desmontaram. Retiraram todas as pedras, não sobrou nada.

Então nós estamos longe de conquistar a política com P maiúsculo. Por exemplo, as cores do CEU, o amarelo, o azul, o vermelho.... Não tinha nada a ver pintar tudo de azul... além de ser de uma truculência estúpida é de uma ignorância completa, porque as cores não têm nada a ver. o vermelho são os elevadores, circulação, nosso sangue. Azul, onde estão os banheiros, da água.

O amarelo gema, uma gema de ovo, é o cidadão com seis meses de idade, que está sendo recepcionado. O laranja, que vai do amarelo, alaranjado as crianças que vão do ponto de vista crítico, da ação, como diz Anísio Teixeira, filosofia e Arte desde os sete anos de idade. Filosofia é crítica, Artes é ação. Quer dizer, pensar a respeito do que a pessoa é, que é nada sem o outro.... Então as cores são isso.

Eu não consigo entrar nos prédios, porque além de ser muito... o problema grave que eu acho que é maravilhoso da prefeitura de São Paulo é que tem um corpo técnico, a EDIF é um importantíssimo escritório público de projetos que sistematicamente é desmontado, que é uma técnica militar. Dividir para controlar. Promover o desencontro, a desconfiança e o medo. Então, as múltiplas esquinas culturais acontecem nas ruas da cidade e dentro dos escritórios públicos de projetos. Imagine um escritório como EDIF, que tem 65 anos esse ano, fundado em 48, nada mais nada menos com o ideário de Anísio Teixeira, com jovens arquitetos, com uma inspiração no Escritório Público de Projetos do Rio de Janeiro que era coordenado

Affonso Eduardo Reidy. Arquiteto, e pela engenheira Carmen Portilla. Dois grandes técnicos. Arquiteto e engenheiro, ultrassofisticados com relação da cultura e que inspiraram esses jovens arquitetos para montar o que hoje é EDIF a partir de uma arquitetura do programa elaborada por Anísio Teixeira. Chamaria escola-parque, escola-classe. Arquitetura do programa. Assim como a Cidade Educadora, arquitetura do Paulo Freire, na época da Mayumi, uma arquitetura do programa. Como é que a gente consegue ter avanços e retrocessos, parece que isso nunca vai cessar. Então não dá para ver. Por exemplo não consigo me conformar o teatro que nós tínhamos projetado, o teatro Oficina, depois ficaram com uma plateia de 450 lugares e outra plateia de 120, móvel, foi reduzida por um teatro completamente precário sendo que custou a mesma coisa. Pior ainda, que a licitação foi feita para os 45. A licitação, foi licitado e pronto. Como é que mudou isso?

Então, a fragilidade institucional nossa é gravíssima, a relação de suserano e vassalo continua. Persiste. Nosso passado colonial persiste. Então, como é que isso mudou? Onde estão as instituições? Como a licitação mudou? Isso é um problema.

Então, projeto de gestão, projeto de uso e programação e projeto arquitetônico não adianta você ter um projeto bonito, se você acaba com a gestão. Não adianta ter um prédio bonito se acaba com.. a arquitetura do programa que é a Cidade Educadora. O que tinha de interessante no projeto arquitetônico... O prédio da biblioteca. São três prédios: o prédio da biblioteca, o prédio do teatro. Mas o térreo dos dois principais prédios, dos três que constituem os CEUs, as praças de equipamentos, faço questão de chamar, é o prédio da Biblioteca e o prédio do teatro.

A nave total, extrovertida com aquelas calçadas cobertas que olham para a cidade, e a nave em volta do foyer teatro. Como é que pode ter destruído isso? Não compreender isso, achando que é um arranjo de forma. Um arquiteto iluminado que chega lá e faz, riscando papel, como se riscasse um fósforo, fazendo um jogo de formas, inconsequentes, aliás, com pouquíssimo espaço de transição.

Projeto arquitetônico da biblioteca o térreo é a biblioteca, você conhece, numa das esquinas é a padaria-escola. A padaria-escola é para formar padeiros e confeitores. Mais do que isso é o restaurante para fazer um banquete comunitário todos os finais de semana. Todo mundo que faz aniversário, vamos fazer uma feijoada, no outro sábado macarronada igual a Mooca, igual a festa de São Gennaro. Como é que a gente não entende o que está insinuado... tem fornos... instalaram fornos de padaria sofisticados. A pessoa não vê. É igual a um boi olhando para o Palácio. Quer dizer, o palácio da criança - a palavra Palácio pode soar estranha, como um espaço opressivo, repressor, mas eu quero insistir no sentido da praça de equipamentos sociais como espaço de convite, recepção e de instigar o imaginário das pessoas.

Nós somos comedores de pães aqui no Brasil. Toda esquina tem uma padaria. Numa praça de equipamentos sociais colocamos numa esquina uma padaria-escola. E que tem um restaurante lá para formar, fazer um banquete. Tudo avarandado, como se fosse um convés de uma embarcação.

O prédio da biblioteca tem 150 metros de extensão, tem mil metros de calçadas cobertas. A primeira sobreloja tem duas praças cobertas cada uma de 600 metros quadrados. De proa e de popa. Cobertas, para as crianças no dia de sol não ficar com problema, questão de pele e de ultravioleta.

Então é falta de cultura geral. Então se o Anísio Teixeira e Paulo Freire falam da cultura urbana, cultura urbanística, cultura arquitetônica, cultura construtiva e sobretudo a valorização importantíssima dos escritórios públicos de projetos, sobretudo a cultura de projetos da coisa pública, que a prefeitura de São Paulo tem isso latente, é [a todo momento] abafado.

Então, a EDIF imaginada e as praças e os equipamentos imaginadas elas não podem sucumbir, digamos assim, com situações dessa da nossa história de alguém contornar e fazer debaixo do pano barbaridades como essa. Então o que fizeram é uma barbaridade completa. Não entendem que as piscinas, o CEU enquanto praça de equipamentos sociais, são doze equipamentos, o décimo terceiro é o conselho gestor, que é alma do projeto. Os doze, e um deles é o balneário municipal ou piscinas públicas. Como é que você trata as piscinas públicas, pensando sistemicamente, as redes de balneários municipais articuladas com as redes de escolas e bibliotecas e [...] como é que você faz... Metaforicamente, para as crianças imaginarem, uma praia fluvial urbana, dos rios que estão poluídos, com solário, para tomar sol; com um canal com duas pontes. O arranjo das piscinas dos CEUs originais, essa pessoa percebe que tem um arranjo que é como se fosse um rio com duas pontes. E que tem uma árvore frondosa, uma copa de uma árvore e que faz uma sombra na praia, que é o disco, a terceira nave. A nave que é o Baobá⁴⁰, árvore que cobre, que faz uma sombra na praia, que é o balneário municipal. Ninguém está enxergando as três naves. A nave barco da biblioteca; a nave caverna do teatro e a nave até disco voador, como os operários chamavam, brincando, que é o Baobá, que você entra no tronco da árvore.- ou castelo Ra-Tim-Bum, castelinho - o móbile do disco da creche, que é uma sombra na praia. Que praia? Uma pessoa que não entrou na brincadeira, lúdica, do espaço público. Que praia? Não, não quero ver a piscina, você está atrapalhando a aula.

⁴⁰ Baobá- A árvore é um dos símbolos fundamentais das culturas africanas tradicionais. Os velhos baobás africanos de troncos enormes suscitam a impressão de serem testemunhas dos tempos imemoriais. Na sua cosmogonia, a árvore surge como o princípio da conexão entre o mundo sobrenatural e o mundo material. <http://www.geledes.org.br/geledes/#ixzz3kORB5nEt>

Então, os temas transversais, uso e programação pressupõe enquanto projeto pedagógico, tema transversal. As águas urbanas, os rios urbanos - não sei se você viu, Rivânia, acho que todos os balneários municipais, as piscinas públicas dos CEUs, os 21, estão propositalmente de frente para os rios. O Jambeiro, o Solar está de frente para o córrego Itaquera, que fomos nós que transformamos um canal de esgoto a céu aberto. Não foram eles, fomos nós. Essa autoria também pressupõe responsabilidade. Fomos nós... Não foi Jesus Cristo, Deus, nem o presidente. Fomos nós nessa fragilidade institucional, Casa Grande & Senzala dos últimos 500 anos e dos últimos 120 anos de uma frágil República.

Então é gravíssimo. O CEU Aricanduva também. O rio Aricanduva parece que caiu uma bomba, acho que nem o rio Eufrates lá em Bagdá está tão devastado. É verdade. O quarto principal rio da cidade parece que caiu uma bomba. Não deixamos de construir a nave embarcação com 150 metros de varandas para o rio e as piscinas, as crianças tomam sol de maiô e short entre as águas límpidas das piscinas públicas, do Balneário Municipal, que é do ponto de vista que eu interpreto que deveria ser a praça de equipamentos numa gestão intersecretarial e as águas infectas, fedorentas de um rio devastado e emparedado por uma rodovia urbana, que é avenida Aricanduva. Por que isso? Uma pessoa com olhar equivocado das infra-estruturas das mentalidades, fala assim: mas quem foram esses irresponsáveis que localizaram a piscina de frente para uma avenida cheia de caminhão, com um rio poluído fedorento. Temos que fechar com muro isso aqui. Como o CEU Campo Limpo, que tem o rio Tabapuã...

Rivania: O CEU Meninos.

[...] então isso é importante, você entender a arquitetura da cidade como uma obra de arte de autoria coletiva, inconclusa, que deixa para o outro acoplar novos... o puxadinho, e transformar, reverter isso, é o que estava insinuado nessa arquitetura da construção, ou no arranjo da forma arquitetônica. Então isso é importante. Por exemplo, os acoplamentos. O prédio da biblioteca, o elevador é acoplado. O elevador é um acoplamento. O próprio terceiro prédio que é um disco, é um acoplamento. As escadas de proa e popa, as escadas de topo são acoplamentos, são adições. Ou seja, a situação de varanda perimetral, além de você dialogar com a cidade, ser um exemplo de calçadas cobertas, arcadas e dar dignidade para as pessoas, sugere adições. Em contraposição, aquele corredor central, terrível. Você sabe que a escola, hospício e quartel tem a mesma raiz, o espaço panoptico. Então, isso é importante ser colocado como oposição. Gestão, uso e programação e arquitetura. Ou então, arquitetura da gestão, arquitetura do programa e arquitetura da construção. Ou arquitetura do lugar, arquitetura de gestão, arquitetura de programa, também coletiva, arquitetura da construção no sentido do prédio. Isso eu acho importante.

Desculpe eu me estender na sua pergunta, mas é para responder à sua pergunta, mas isso é importante. Só que não basta, era para ter obra de arte, nas formas de brinquedo

máquina e brinquedo escultura. Sabe aquela geringonça, traquitana lúdica, que você aprende inspirado em Arquimedes, braço de alavanca... é um brinquedo. É um brinquedo lúdico, de grande porte ou pequeno porte, penetrável até às vezes, como os parangolés, aquela coisa do Hélio Oiticica, onde a criança brinca, mas ao brincar já vai entendendo noções de Física. Então o tema transversal águas urbanas, o tema transversal lixo, os temas transversais, espiral de Arquimedes. Física. Tudo fica parecendo Arquitetura, arquitetura envolvente no sentido das artes. Que inclui mobiliário e equipamento. Não pode ser esses móveis ordinários. A criança tem momentos, que ela parece pano de chão, fica de bruços, com o contador de história... tem que ter um tapete, tem que ter cores, texturas... Acolhimento e recepção têm uma capilaridade que vai até a textura do tapete e tudo isso.

Então, precisa superar dificuldades ligadas à lei de licitações, de como se constrói coletivamente isso. Por exemplo, uma coisa importante dentro dessa construção coletiva é ter oficinas, conjunto de oficinas que os CEUs fizeram. Isso é muito importante. Lá nas praças [do PAC] que é “Mais Cultura”, também foi proposto isso. Canteiro cultural, que é antes do prédio ser feito - que, aliás, nos CEUs fizemos isso - que é você mobilizar a população para entender e construir junto o projeto, visitar a obra, depois oficinas de uso e programação, oficinas de mobiliário e equipamento com a população para chegar à ambientação, exemplos de ambientação com texturas e cores que convidam. E, por último, arquitetura e cidade para fazer as varandas, os alpendres.... Isso é importante. Fizeram isso, a gente via 500 pessoas trabalhando, tinha excursão das mães com as crianças em fila na obra. Como é que destruíram isso? É verdade, você é igual às guerras púnicas, igual na Síria, você massacra as pessoas. Atordoa. As pessoas ficam totalmente atordoadas.

Rivania: Eu acho que, com os CEUs houve um ganho grande, mesmo que muitas coisas tenham sido um pouco desvirtuadas...muito pelo desconhecimento da proposta, porque quem a conheceu, quem leu um pouco e teve acesso, se apaixonou. Eu sou completamente apaixonada mesmo. Mas eu acho que algumas coisas se desvirtuaram porque faltou uma aproximação da Educação em si, não é só de quem ia ocupar aquele espaço. Dos educadores em geral, da população em geral para discutir essa concepção. O que você, quando pensou, outras pessoas que participaram, quando pensaram, o que vocês estavam pensando? Essa questão das cores é uma coisa fundamental. Por que você texturiza daquele jeito? Por que você pensou naquela cor? Por que você pensou naquele mobiliário, que deveria ter a ver com o projeto pedagógico?

Paulo: mas, por exemplo, até o Claudio falava de produzir manuais para a turma manter o prédio... mas por exemplo, a terceira nave, que é o disco lá da creche, o Baobá... toda criança, quem entre nós, o desafio, a árvore, todo mundo fazia casinha na árvore. Era para os educadores todos e todo mundo imaginar, poxa, aqui, não é literalmente uma árvore, uma caricatura, tipo um cenário de árvore... mas aquilo lá é uma árvores... sabe lá no interior,

as vacas ficam no pasto, ficam podando... a árvores é podada por baixo... aquilo lá tem 22 metros de diâmetro, é como se fosse uma árvores na praia, fazer a casinha na praia, para a criança é lúdico... as calçadas cobertas uma criança maior levar até a outra sala a criança menor, a EMEI está comunicada, é uma coisa também que sugere. As duas escadas, popa e proa na nave embarcação, escada central, além de ser adições, de popa e proa, as três são metálicas, são instrumentos musicais. Quem não lembra a alegria de sair no final, de fazer barulho... uma pessoa desavisada fala assim, esses caras são loucos, fizeram a escada metálica. A escada é um instrumento musical, mas não é literalmente. Tem até um brinquedo instrumento musical no SESC Itaquera, projetado pela Priscila de Castro Melo, que é o teclado, mas as escadas são instrumentos musicais, que para alguém desavisado, isso aqui está atrapalhando o barulho. Como aquele que quer levantar a janela para não ver a piscina.

Então são situações que não tem como o prédio prescrever, da pessoa, faça isso. Como uma criança pega, você dá um brinquedo maravilhoso para a criança e a criança brinca com a embalagem, vocês já viram isso? Ela brinca com a embalagem do presente, ela não brinca com o brinquedo.

A varanda da biblioteca está voltada tanto para o balneário, para as piscinas públicas ou para o jardim de Leitura, que a gente chamava de Jardim da Preguiça, Bosque da Preguiça, com varandas, com redes.... Então eu fui contar aqui uma vez no CEU Jaraguá, Vila Atlântica, lembra Luis? Para ver um problema lá, era um dia da semana qualquer, de manhã, pai e mãe com cadeirinha de praia, com.... tipo, não lembro direito, uma geladeirinha... assim, como estava na praia. Os filhos estavam na escola e eles estavam lá passando o dia. Deviam estar em férias, e estavam passando o dia no CEU. Então o CEU era um espaço... a praia deles era lá. A criança estava na aula, eles retiraram livro da biblioteca, estavam passando o dia na beira da praia. Não estavam dentro do balneário. Estavam no jardim olhando para a água, com o livro...

[...] **Paulo:** Agora, o projeto dos CEUs que a Marta fez, os 21, que eram os 45, que deviam ser aprimorados. Quer dizer, ajuste.... Os outros 24 dentro de uma política de Estado, deveriam ser assim, sofisticados, o jeito de construir bem feito, o mobiliário aprimorado, brinquedo...sintonia fina. Não tem cabimento ser feito isso. Quer dizer, é uma técnica horrorosa. E ainda por cima, retrocesso nesses exemplos que eu dei.

A creche na esquina oposta da nave da biblioteca, você tem a Padaria-Escola, num canto; a esquina oposta é o restaurante da criança. E como é tudo envidraçado, são salas ambientes, são vitrines, você pode expor as atividades das crianças, o que tinha de importantíssimo na varanda do térreo era o elo de ligação de uma criança com oito meses de idade, ou três anos de idade com as avós, com os avós que estão fazendo hidroginástica nas piscinas.

Sabe, quando vai a avó visitar o bisneto que nasceu lá na maternidade, a alegria... parece uma vitrine de crianças no berçário. Era isso. Era para ter acesso da população e para ver as crianças, dormindo, brincando. Políticas públicas, vou citar a Holanda, tem na rua... aqui tem a padaria, a mercearia e uma vitrine, lá é uma escola classe, de crianças. Tem oito criancinhas, o espelho baixo... você vê na rua. Lá em Delfit, você vê isso. Parece engraçado porque parece uma vitrine mesmo, você tem um espelhinho, colchãozinho, brinquedos.

As crianças também olham a rua. Se tem feira livre as crianças vão passear na feira livre. Lá tem muitas flores nas feiras. A cidade é a escola. Não tem esse tipo separação numa redoma. Isso aí é importante ser colocado.

Agora, o disco da creche que também foram grosserias terríveis. Além de pintar de azul e levantar a mureta, porque a janela era baixinha, e a faixa amarela, aquela faixa amarela simbolizava a gema mesmo. O primeiro cidadão. O cidadão com seis meses de idade ele tem direitos. Nós, coletivamente, abrigamos ele. Existe um acolhimento desse cidadão numa creche. E é a coisa de brinque circular pela copa da árvore.

Rivânia: Aquilo pode ser um observatório também. Tenho pensado muito nisso. Porque os bebezinhos eles precisaram ficar lá embaixo, isso eu acho que foi uma coisa que a gente acabou discutindo, inclusive eu fui lá em EDIF discutir nessa época, porque eu era diretora de (...) de Educação Infantil, nessa época que os CEUs estavam sendo construídos. E eu fui conversar sobre isso, porque assim, os bebês, lá em cima, eles não poderiam ter acesso ao engatinhar lá para fora, que eu acho que é isso, que quando ele ficou para baixo, o berçário, possibilitou essa saída, e aí, assim, esse contato com as avós que estavam fazendo hidroginástica, ou com os irmãos mais velhos e tal. Se eles estivessem lá em cima, eles ficariam confinados. Por isso que eu entrei para conversar sobre isso coma Bia Goulart, inclusive, eu fui visitar vocês, e acho que foi um ajuste legal, e os pequenininhos foram lá para baixo... quando os da creche, um pouco maiores foram para cima, foi legal porque ficou isso mesmo. Eles ficavam sempre olhando, então virou um observatório. Eu acho que essa proposta viabilizou isso. E os pequenininhos lá embaixo puderam interagir melhor.

Mas o que acabou acontecendo é que foram pondo um monte de portinhas para os bebês não engatinharem para fora, e a gente queria que eles fossem. E aí, até a próprio terreno com a grama e tal, para que eles pudessem se erguer mais rapidamente. Então eles precisavam estar lá embaixo. Mas aí o que eu vi, porque eu só visitei esses CEUs, esses outros eu nem cheguei a conhecer, mas o que eu vi, visitando alguns, é que eles foram pondo portinhas. Portinhas, portinhas, baixinhas e as crianças foram ficando cada vez mais fechadas. Mas eu acho que ninguém entendeu... muito pouca gente entendeu e teve alcance, a proposta.

Paulo: [...] então esse grau de incompreensão das adições são grosserias, são mal-entendidos... Sucessão de mal-entendidos, concordo, falta de diálogo. Para a construção

coletiva da coisa pública o diálogo tem de ser cotidiano. A pior coisa que tem é você não ter um diálogo cotidiano, mesmo se for dialético, que é até saudável um diálogo de contraposição, mas tem de ter o diálogo. Quando cessa o diálogo começa a virar na verdade uma sucessão de mal-entendidos, uma bola de neve sem fim. Então, cobrir aquilo é pior, se a falta de diálogo se pressupõe autoritarismo "vou cobrir porque sim... vocês são ignorantes! Saiam daqui da minha frente seus três ignorantes.... Não sabem o que estão fazendo!" E cobrir.... É um solário. Pessoas que estão com uma visão de mundo, olha realmente vamos por uns guarda-chuvas aqui... são brincadeiras, são jogos lúdicos, prazerosos, ligados à cidade-educadora.

[...]. Porque não é que não entenderam, não querem entender. Não pode dividir uma calçada coberta. Não pode transformar a padaria-escola no centro comunitário em espaço dos terceirizados. Porque na gênese da praça de equipamentos os quinze mil metros quadrados de construção eram para atividades do encontro, porque depósito, por exemplo, que o pessoal sempre se queixa.

Todo mundo sabia lá EDIF, Claudio sempre falava de uma visão, assim, restaurantes, cozinha central, de pré-preparo, fizemos várias cozinhas no CEU. Mas depósito, domesticamente você nunca tem armários suficientes na sua casa para a quantidade de sapatos, bolsas e roupas. A casa brasileira a pessoa não consegue abrir a porta do apartamento já tropeça em pilhas de roupas. Imagine um edifício público que não pode dar baixa de um móvel. [...]. A outra questão era para os terceirizados, [...]. Como é que a licitação foi feita que os terceirizados usem o espaço caríssimo das crianças, para fazer vestiário. Na licitação teria que ser assim, coloque na contabilidade, você vai alugar um sobrado do outro lado da rua, uma sobreloja, onde vai ter refeitório dos funcionários, vestiário com dignidade, lugar para ele descansar...

Paulo: É., mas o CEU Parelheiros que modificaram. O CEU Parelheiros, particularmente...

Rivânia: Parelheiros não é da época da Marta...

Paulo: Mas nós projetamos o CEU Parelheiros, era para ter museus, quatro museus...

Paulo: O CEU Parelheiros não teria só três blocos que é a biblioteca, o teatro e a creche. Teria um quarto volume que seria o prédio dos museus. Os CEUs, de modo geral, têm museu, que é o Museu da Memória, Museu da Pessoa, Museu do Lugar localizado no foyer do teatro que até hoje não está constituído, com mural de 15 metros, que deveria ter, com três metros de altura, naquela parede do foyer. A praça do teatro e o foyer do teatro para pegar o Museu da Memória, da Pessoa e do Lugar.

Mas o CEU Parelheiros por ter uma APA do rio Capivari-[...] - que é uma área de proteção ambiental - por passar por ali a trilha do Piabiru que liga o Atlântico ao Pacífico, e por ter duas tribos indígenas, Kurukutu e outra que esqueci o nome, na região da barragem e por ter uma quarta categoria de Museu [...] Tem uma cratera lá [...] que é um meteoro que

caiu. Meteoro, não; meteorito. Aliás, grosseiramente construíram um presídio na cratera. Então, o CEU Parelheiros, um quarto prédio, um quarto volume configurando um espaço de acolhimento externo, onde teria no térreo o Museu da Água, Capivari, que tinha uma nascente [...].

O último andar era o Museu da Cratera, que era um observatório para olhar para estrelas, a cratera está apontando para você olhar para fora do planeta. E o primeiro e o segundo andar, totalizando os quatro, térreo mais três, um seria das tribos indígenas, Krukutu, porque a trilha Pacífico-Atlântico era dos povos indígenas antes dos portugueses, ligando o Pacífico-Atlântico.

Além de desfigurar, mudar completamente a intenção dessa para esquecer o projeto da Marta, a insensibilidade desse pessoal ignorou esses quatro museus agregados nesse prédio. [...]

Arquitetura da construção, não tem nenhum tipo de escala humana aquilo, no que se refere a espaços de convite, recepção e transição. Equivocadamente faz um teatro, que os empreiteiros devem ter adorado, por que era para fazer duas salas, uma de 450 lugares e outra de 120. Virou um... me disseram, não consigo nem olhar o projeto... 200 lugares, é pequeno.

Paulo: Por isso que é importante Filosofia e Arte. Crítica e ação. Do berçário, da creche como diria Anísio Teixeira. Criança com seis, quatro anos idade, com o devido cuidado para falar de Filosofia, saber que você não é nada sem o outro. Que individualmente você tem começo, meio e fim, que isso na verdade está gravado no seu RNA mensageiro, como aparente desgraça, desespero, solidão da condição individual, mas que coletivamente você aplaca esse tipo de angústia, considerando o outro, projetando junto e para o outro. Tem que enterrar na arte desde pequeno. [...]. Então é um rolo compressor de um desconsiderar o outro. Terrível.

Rivânia: O que eu queria ver um pouquinho... eu te agradeço muito porque eu acho que essa conversa da gente é uma coisa muito importante de ter registrado, porque eu acho que um dos problemas que a gente teve, não só em relação aos CEUs, mas desde os parques infantis, as pessoas desconhecem a concepção daquele equipamento, de quando ele foi construído. Então, os parques com as piscinas, com aqueles gabinetes de dentistas, de médicos... era um equipamento social mesmo, como era proposta do CEU.

Paulo: Isso é importante eu falar. Ia falar e esqueci. Aqueles dois no térreo, na escada central que recepciona no prédio da biblioteca, as crianças ao subir, da piscina, a sala do médico e do dentista. Imagina o que é o médico e o dentista, igual bombeiro, são educadores.

Desde os seis meses de idade, no bercinho, até o catorze ou quinze anos, meninos e meninas, além do médico conhecer por nome, saber tanto a saúde da pele, se tem frieira ou não, mas a saúde mental, psicológica da criança, se ela está alegre ou não, se está com

algum problema e, ao mesmo tempo, ele é educador. Preventiva. Medicina preventiva. Imagina o grau de sofisticação da Secretaria de Saúde lá dentro como educadores. Isso é importante. Desculpa, era só falar esse comentário.

Rivânia: Isso é muito importante. E o que eu queria também ouvir de vocês é assim, um pouco dessa história, do que vocês acompanharam em termos de concepção, [...] na época do Convênio Escolar, em outros momentos específicos, quero entender um pouco mais da concepção desse projeto. Quem entrou? Quem, historicamente ou legalmente, teria que entrar para poder conversar com vocês? Era a Secretaria ou a Secretaria apenas encomendava? Essa encomenda seria assim: uma escola que favoreça essa interação dos adultos com as crianças.... Ou então, uma escola segura para as crianças.... Como que era feita essa encomenda? Era uma conversa ou é uma encomenda formal? Era um diálogo...? Eu queria que vocês contassem um pouco, durante esse tempo que vocês passaram em EDIF e até agora, que vocês lidaram com essas construções, como que isso acontecia? Vocês vejam quem que gostaria de falar...

Claudio: Eu posso falar rapidamente, eu acho que um pouco que o Paulo colocou no início, o pensamento de um projeto montado para a cidade em geral, na época do Convênio Escolar, vinha já um pouco dessa questão do programa colocado já, incorporado no próprio departamento. Esse programa foi sempre aperfeiçoado. Falando por mim, assim, eu tive um diretor de projetos que ele estimulava muito a gente a ver essas revistas, a ler sobre [...] escola, fazer a crítica dos nossos projetos direto [...], então, para mim, pessoalmente a leitura de um programa Arquitetura do Programa, que o Alexandre fala, veio muito dessa posição do EDIF, já colocada lá.

Sempre, não sei se vocês, mas a gente se ressentia muito de uma interlocução com os educadores. Chegava sempre no Departamento muito como encomenda mesmo. Coisa quantitativa e o Luis costuma dizer isso e acho que é uma característica de quem projetou a EDIF, de ser propositor. O que quer dizer isso? É identificar nessa encomenda um possível avanço. No limite, eu acho que o CEU é isso, não é Paulo? É você sair de um da leitura de um equipamento isolado, de uma escola-sala para uma praça de equipamentos, está embutida essa vontade dessa propositura.

Ou seja, nunca existiu um canal formal entre a Secretaria de Educação, seus pedagogos, a proposta pedagógica e o EDIF. Às vezes até o contrário, como não passava por um grupo de técnicos, preocupados com a pedagogia, que demandassem os projetos do EDIF, como ia muito projeto [...] nós, arquitetos lá dentro, eram bombardeados pelo próprio corpo técnico mais ligado à edificação. Tipo assim, "olha vai ficar caro", "não precisa fazer isso". Numa época inclusive, [na Secretaria de Educação], chegou uma ordem lá, não sei se vocês estão lembrados, lembra Luis? Que os vidros... usar vidro orgânico... é um detalhe, é só uma questão para comentar a relação. Nossos caixilhos sempre foram muito

[segmentados, segmentados] para não usar aquele vidro temperado, quanto mais você aumenta fica perigoso o vidro, e também por questão de segurança, invasão e tudo mais, grandes panos de vidro nas escolas. E em um determinado momento, para manutenção de janelas, eles colocaram um vidro chamado vidro [...], não sei se você chegou a ver isso. Coisa absolutamente horrorosa. É um material feito de... ele é translúcido, não é transparente e não permite nenhuma... e não quebra. Só tira a pele e não quebra. Então esse olhar, eu via na manutenção da Secretaria de Educação. E...

- Isso é grave. Isso é muito grave...

Claudio: Ou seja, a gente sempre, sempre estava procurando estabelecer esse diálogo, ele não ocorria, aí, unilateralmente a equipe da prefeitura propõe.

O Marcos tem um projeto muito interessante, foi feito [...] esse projeto porque veja bem, a nossa proposta, enquanto arquitetos discutindo um edifício público, não é de fazer um projeto padrão. Projeto padrão é circunstancial. A gente acha que arquitetura do lugar tem de suscitar um projeto para aquele lugar.... Falando tecnicamente o que a gente acha que deve ser padronizado é o componente, é a técnica de fazer, é a maneira de construir. Isso acho que você tem que ter padronização. Por uma série de razões, até para você economizar tempo de pensamento, de elaboração, de energia para você se dedicar à discussão da arquitetura mesmo, e não... O detalhe em si, ele estando bem resolvido, ele vai em frente.

Então, o que... como é que a gente vê o projeto padrão? A gente entende ele como uma coisa emergencial, mas não defendemos isso. Enquanto projeto, não. Mas isso que eu estava dizendo é o seguinte, o Marcos tem um projeto, por exemplo, para EMEI que foi muito usado, de dois pavimentos. E que tudo que o Paulo está falando contém nesse projeto também, essa idéia, que nem o Paulo falou, da cor, do volume, da hierarquia interna do edifício, como é que você circula, o que você [...] ou seja, mesmo numa escala menor, essa discussão é candente, ela está lá sempre colocada.

Outra coisa também que a gente acha muito importante, que a gente chama de - entre aspas - "perfumaria", um pouco disso como projeto de arquitetura. O projeto de arquitetura tem que ter uma abertura e uma democracia... ele tem de ser democrático o suficiente para você fazer dele diversos usos. Não quer dizer que ela não tenha personalidade, que ele não tenha uma espinha, que ele não tenha um tom. Não é isso. Mas a nossa arquitetura, a arquitetura que a gente defende para edifício público, ela tem que ser, tem que ter uma qualidade de reversibilidade inclusive. A gente costuma dizer que um dia vai ter que desmontar aquele edifício e levar para outro lugar, ou vai mudar de uso inclusive. É o cuidado da coisa pública.

Então a gente tem de tomar um pouquinho de cuidado quando a gente está falando em termos de arquitetura de edifício escolar para a gente não se satisfazer só com uma pintura, só com um determinado aspecto do edifício e não entender que ele tem de ter uma

qualidade intrínseca de uma boa arquitetura porque isso você vai conseguir... quando o Paulo fala do Baobá, e você tem aquele móbile imenso, é uma coisa que está colocada porque aquele edifício tem essa possibilidade de ser isso. Então a crítica, às vezes, que a gente recebe também é muitas vezes superficial "ah, aqui chove..." "lá entra luz..." "lá bate vento..." E esses elementos são elementos que a gente acompanha, está explorando e está querendo que isso aconteça.

Então esse aspecto de você ter essa interação do edifício com o meio e as pessoas é um processo educativo também. Então, e eu não tenho uma resposta única. Não temos resposta única. E agora, com relação a como isso sempre chegou, estamos notando uma pequena diferença, estamos tendo um pouco de conversa, agora um pouquinho mais junto ao [...] e tudo mais, mas sempre chegou através do Departamento... esqueci agora, de Habitação, que cuida da construção de edifícios.

Então, o edifício dentro da educação é uma questão logística em relação a EDIF. E para nós não é, nunca foi. Então a mão estava sendo invertida [...] eu acho que tem alguns edifícios que eu acho que são emblemáticos, que deveriam ser feitos...

Claudio: [...]. Então, eu acho que, por exemplo, essa escola, que a gente chama escola foi desenhada pelo Luis. Poderia ser pelo Paulo, pelo Marcos, pela Laís, pela Margarete... por pessoas que estão trabalhando conosco e têm essas questões introjetadas. Então é algo que deveria ser feito como exemplo para a gente poder chegar e falar: olha, isso é possível, isso acontece e avancem com essa idéia. Então, esse caráter educativo do edifício, da cidade, de como você interpretar um elemento da topografia são proposituras que não vieram da Secretaria. Não vem uma demanda assim: olha, vamos pegar o tema transversal, por exemplo: água [...]

Claudio: É, e a pergunta da Rivânia, como é que chegam essas demandas, pelo menos no meu tempo de projeto de EDIF, 90% das demandas foram colocadas dessa forma. Ao contrário, muitos lugares onde a gente identifica uma vocação lá colocada, por exemplo, se eu vou fazer uma reforma na escola de periferia que tem uma boa fanfarra. Está tudo mal acomodado num cantinho lá, então a gente percebe que aquilo é uma coisa... que alguém despertou o interesse musical naquelas crianças, elas foram em frente e tem a fanfarra mais bacana do bairro. A gente criar uma sala de música, eu defendi isso dentro da Secretaria, mas não foi pedido.... Não nos encomendam isso. Então... está fora do currículo, mas é importante, está funcionando. Quer dizer, é a propositura dos arquitetos.

Claudio: o que foi nos 65 anos, surtos e rupturas. 65 anos de EDIF [...] eu lembro que quando eu entrei ..., além de bibliotecária tinham psicólogos na equipe, não tinha? [...] essas coisas todas.

Rivânia: Na EDIF havia psicólogos?

Claudio: tinham assessorias, tinham pessoas que passavam por lá...

Marcos: Eu acho, Claudio, que essa construção coletiva do programa que envolve a comunidade, mas no dia-a-dia do escritório público de projetos como EDIF, e numa ação intersecretarial não é só para equipamento, mas para a concepção de políticas públicas de caráter intersecretarial onde vai redundar em construção de espaços físicos.

Eu acho que devia nó mínimo, falar que vai ter gente lotada na EDIF, uma agenda de reuniões, no mínimo, semanais, conversas livres porque não é uma demanda, só chega um ofício com uma demanda, uma lista. Mas acho que a convivência ou em almoços, semanais com as equipes de educadores, de educação, como também a Secretaria de Cultura, como também do Esporte, pessoal do Esporte. Se passar o dia num ambiente de estúdio de Arquitetura, EDIF, um anima o outro, vai criando, na verdade, um imaginário...

Claudio: A gente não precisa contratar terceiros para dizer como é que tem de fazer um prédio, [...] e é adequadíssimo à nossa rede, à nossa realidade porque vocês conhecem profundamente. Profundamente. A sua experiência, imagino, dentro das práxis da Educação deve ser fantástica. Então, era uma maneira também do DOT multiplicar pessoas, eles estão com cinco técnicos, então como é que você faz, como é que você disputa essa questão, São Paulo deste tamanho [...]. Imaginando isso, não é Marcos, vocês multiplicariam, o departamento de vocês passaria a ter, sei lá, trinta pessoas, professores pesquisadores lá e essa discussão seria continuada. E aplicada. Não sei, uma sugestão.

Luis: Importante. Esse exemplo que o Claudio falou de brinquedos e tudo, várias escolas de Arquitetura, sobretudo as públicas como a FAU, desenvolvem pesquisas assim de iniciação científica, mestrados e doutorados até projetos de curta extensão que envolvem todas questões de edifício público. Essa do brinquedo, por exemplo, temos aqui na FAU, já passou por mim vários estudantes que pesquisam profundamente exemplos notáveis de brinquedos na escala do espaço ao ar livre e interno. Esse grupo de pesquisa de equipamentos de projetos de arquitetura de equipamentos públicos a meta dele é projetar, fazer essas discussões sobre projetos exemplares de equipamentos públicos. A meta deles é projetar, fazer essas discussões sobre projetos exemplares de equipamentos (...)ligado a Educação, Cultura. Esporte, Lazer, Saúde, tem um acervo, um repertório para debater com os escritórios públicos de Projetos. Como a FAU é uma escola pública, EDIF por exemplo é um escritório público de projetos, o triângulo saudável seria os técnicos da Secretaria, no caso, Educação propor uma agenda de debates que possa trazer a comunidade, os moradores outros [atores] exemplos de arquitetura. E visitar... Essa escola de aplicação que o Wanderley está dizendo é um piloto importantíssimo, os educadores têm a chance de ter um espaço físico experimental importante.

Agora por uma questão fundamental que gera tudo isso, a proporção de professor para cada aluno. Isso aí desmancha tudo que nós estamos falando, pode ruir tudo se tiver o

professor... nós estamos aqui com 200 alunos para cinco professores. Duzentos alunos. Uma professora de uma EMEI, se tem trinta criancinhas...

Rivânia: 35

Paulo: 35 anos de 4 anos...

Rivânia: Quatro e cinco anos. 35 para uma professora.

Paulo: Então a tendência tende mais a quartel, repressora do que [...] A criança virou um problema.

Luis: tem uma coisa importante todas essas questões que nós estamos comentando... é interessante que dentro do Escritório Público de Projetos, dentro de EDIF, tem uma série de projetos, de edifícios que têm essa magnitude de discussões que estão aqui colocadas, numa escala menor do edifício. Então a gente vai ter ali alguns projetos mais singelos. Projetos menores, onde essa discussão que está colocada, a discussão dos CEUs dessa fase, estavam colocados mesmo numa escala menor do edifício e de programa.

Um pouco nessa linha que o Claudio estava comentando, é muito interessante que para nós, arquitetos, a referência do EDIF, desse escritório de projetos é sempre o Convênio Escolar. É sempre o início desse escritório na prefeitura de São Paulo para projetar escolas dentro de uma concepção de Educação, a partir do Anísio Teixeira, que é o caso concreto dessas escolas-parques e onde esses projetos estão lá nas gavetas, estão lá no acervo de EDIF, dizendo principalmente de EDIF Projetos, da Divisão de Projetos de Arquitetura da Prefeitura de São Paulo.

Então, desde o início, quando todos nós, os arquitetos que estão lá em EDIF, toda solicitação que chega, muitas vezes de uma maneira mais burocrática mesmo, tendo que atender um número de salas de aulas ou programa da Cultura, nesse período - quer dizer, nós estamos falando de um período de 65 anos - quer dizer, o acervo da Prefeitura de São Paulo, o acervo dos equipamentos públicos da prefeitura de São Paulo lá na Divisão de Arquitetura.

E dentro desse período, vários momentos muito maltratados, tanto esse acervo quanto essa possibilidade dessa discussão e dos arquitetos da prefeitura, esses técnicos que trabalham nesse escritório técnico.

Mas as nossas referências sempre são essas produções ou os momentos onde essa produção, esse conceito, essa discussão pôde efetivamente acontecer e resultar tanto num edifício mais singelo, numa pequena... muitas reformas que são feitas lá dentro, projetos muito interessantes e que a reforma é como se a reforma de uma determinada escola, que ao longo do tempo foi se deteriorando, até por construções sem uma relação conceitual da Educação com seus espaços, é como se chegasse lá e demolisse um determinado anexo, ampliasse um determinado edifício e quando ficou pronto era outro espaço. Se transforma aquilo, um projeto específico, projetos pontuais que é uma situação que eu acho que sempre defendeu,

sempre compreendeu e estão lá nas gavetas nessa referência, nesse repertório desses projetos.

E muito num reconhecimento daquele lugar, da onde está inserida aquela escola ou onde aquele terreno, a relação com o bairro, a relação com a vizinhança. É muito interessante esse trabalho.

Claudio: Luis desenvolveu na FAU organização dessa memória, esses levantamentos desses edifícios, então, no início de EDIF, e era muito bonito também a questão dos programas. Programas pedagógicos que se diferenciavam pelas escolas em função da região da cidade de São Paulo onde elas estavam colocadas, onde elas vão ser implantadas. Então, por exemplo, próximo de uma coisa que chamava muito a atenção, lindos projetos, tirando esses projetos, um programa no mesmo período ele era um pouco diverso porque ele considerava as características diferenciadas dos bairros de uma escola numa região mais central, um programa onde tinha formação talvez mais administrativa, de secretárias para meninas. Ou um programa das escolas próximas do Instituto Butantã que eram providas de laboratórios de pesquisa. Então tinha essa riqueza, essa discussão específica dentro dos programas, do programa pedagógico para cada um desses edifícios.

E em alguns momentos mais... onde essa discussão toda foi maltratada acarretava uma [...] na construção de edifícios padrões. Então o edifício padrão, que alguns momentos dessa história de EDIF sofreu muito com essa situação. E aí eu lembro que no governo, na administração da Erundina, se construía muito uma escola que era um projeto padrão que existia, que existe lá dentro e que era uma escola que para se entrar no galpão era uma porta, você entrava por uma pequena porta naquele galpão, trancada.

Passava no terreno, você não sabia o que tinha ali dentro, onde estava esse galpão, esse espaço de uso coletivo. E numa área específica na Zona Norte, enfim... nós insistimos tanto em refazer uma série de projetos que estavam sendo construídos, em discutir esses projetos e acabou chegando uma demanda, uma solicitação de fazer um projeto de uma escola infantil em Lausanne Paulista e acabou saindo um desenho, naturalmente, dentro de uma discussão aonde o galpão passa a ter que ser essa relação do externo com o interno, o espaço de acolhimento, o espaço que pode ser totalmente aberto, pode passar períodos aonde a escola pode ficar aberta. Conceitualmente é como se nós pudéssemos abrir as portas do galpão e só fechar no período do frio, da chuva, do inverno. E que para isso alguns blocos, o bloco administrativo, ele se fecha um volume administrativo, se fecha nele um bloco de serviços e o restante é um espaço coberto no térreo, de abrigo do sol, da chuva, mas poderia ficar aberto.

E as salas na cota, no piso superior. Foi interessante porque isso foi uma discussão geral dos arquitetos e a Mayumi, ela compreendeu, incentivou esse projeto. Eu lembro assim, novato, para que eu levasse esse projeto para ser discutido na Secretaria de Educação.

Achamos ótimo e tal. Fui lá com alguns desenhos, era para discutir no gabinete da Secretaria...

Rivânia: Quando foi isso, mais ou menos?

Luis: No final da década de 80...

Rivânia: Não era Erundina ainda, era...

Claudio: Não, era esse período aí era Erundina, talvez começo...

Rivânia: 89, por aí...

Claudio: Isso... Bom, a discussão aconteceu com Paulo Freire, que era o secretário. Era no gabinete da Secretaria de Educação e quem veio discutir, olhar o projeto foi o Paulo Freire. Lógico, entreguei desenhos, respondi... ficamos lá uma tarde toda e falando sobre... Enfim, ele falando, eu quieto ali, maravilhado... Algum momento ele falou "mas você veio aqui para discutir alguma coisa do projeto e tal..." Não tenho... E aí, essa discussão ela era tão natural, ela é tão natural, colocada nas pranchetas de EDIF que a discussão, esse projeto... no final esse projeto acabou sendo construído e outras administrações que vieram pela frente, que vieram depois quiseram adotar esse projeto como projeto padrão, totalmente contra como nós pensamos ou a intenção desse projeto.

Paulo: Esse projeto, ele tentava também subverter isso, quando ele foi adotado como projeto padrão, esses blocos no térreo eles podiam ser todos alterados, invertidos, colocados numa mesma orientação para liberar o galpão, espaço aberto para melhor orientação, para melhor relação com o terreno, e isso gerou implantações maravilhosas assim... Eu tenho uma... Depois eu já não estava mais em EDIF, trabalhei no DEPAV, Departamento de Parques da Prefeitura que também eu acho que foi um trabalho muito importante, junto com a EDIF, que também foi muito maltratado ao longo desse período, eu acho que o acervo, importantíssimo, os técnicos que passaram por lá, mas, por exemplo, tem uma implantação que o Luis fez dessa escola que eu brincava, maravilhosa assim, tinha uma compreensão do terreno e um projeto do lugar ali teria que ser... seria um projeto padrão mas que não é para ser um projeto padrão e tem uma cota superior que estão as salas e a implantação, o desenho que o Luis fez, é um desenho do... uma construção do lugar, um desenho do lugar, articulado com o bosque, o paisagismo...

[...] Mas dessa maneira, tem uma série de outros projetos, projetos até mais singelos, projetos menores que se consegue uma qualidade de transformação desses espaços muito interessante. Essa discussão estava sempre, está sempre colocada ali. Quando o Claudio chegou no fim, eu acho, da administração da Erundina... [...]. Em 92 uma série de solicitações, um primeiro terreno onde [ia fragmentando o terreno] com a escola infantil, a EMEF, essa discussão, eu acho que da praça ela está sempre colocada e em si, eu acho, que para um reconhecimento desse acervo, dessa pedagogia, desses indicadores que passaram, vamos dizer assim, pela história de EDIF.

Claudio: EDIF acho que foi uma característica importante [...], falar agora, EDIF é um dos poucos departamentos assim, acho que é um dos poucos escritórios públicos que ainda existem no Brasil, escritório que faz projeto, não terceiriza tudo. Acho que São Paulo é único, não é? Contínuo.

Rivânia: Ele ainda faz projetos, não é? Não é tudo terceirizado...

Claudio: [...] projeto produzido dentro EDIF e aí vale [...] contratos com [...] complementares. Pode até o mercado contratar o projeto inteiro, mas acho que a estratégia de quem contratar tem de estar no poder público. Você pode ter os parceiros externos...

Claudio: que é a Arquitetura do programa...

Paulo: Arquitetura do programa nunca pode sair do escritório público de projetos. Você não pode passar.... Aí seria a antítese falar assim "olha, vou chamar o fulano de tal porque ele é especialista e todo acervo desse escritório público de projeto, desse estúdio municipal de arquitetura, que converge num cotidiano" - desculpe a interrupção - da educação, você não pode dar o que se chama oficialmente Termo de Referência. A espinha dorsal do Termo de Referência é uma Arquitetura do Programa que é uma construção coletiva que pressupõe cinco verbas importantes que é planejar, projetar, orçar, construir e avaliar formando um círculo virtuoso que só o pessoal do cotidiano sabe. Caso contrário se você fizer todo o termo de referência baseado nessa arquitetura do programa que é um patrimônio de 65 anos e passa para o outro, aquele iluminado que vai lá e vai dar o toque final, pode até ser, mas a arquitetura do programa não dá para ser feita fora dos escritórios públicos de projeto.

Claudio: Mais um detalhe só, complementando isso, porque o CEU foi feito lá e não foi feito [...], por exemplo? Uma das razões... EDIF nesse sentido, é um tesouro que a gente tem dentro do serviço público por causa da linha de projeto que foi feito lá, porque fizemos teatro, fizemos teatro, pronto socorro, hospital, velório...

Rivânia: E a FDE só faz prédios escolares?

Claudio: Só faz prédios escolares, e delega essa demanda... Não estou... Acho que a FDE tem projetos excelentes, ela cumpre um papel importante, mas a história da FDE é um pouco diferente de EDIF nesse sentido, esse... Por exemplo, na EDIF toda gente identifica na cidade uma importância que o projeto tem de alcançar, nós propusemos... Pode não ser [...]mas o arquiteto faz a propositura, isso que o Marcos estava falando... a planta, o desenho bom do edifício junto com o desenho do chão que o Luis fez. O que quer dizer isso? É compensando [...] de trabalho, porque lá ele fez teatro. O Paulo fez biblioteca... então é uma felicidade muito grande você ter um departamento público onde você faz ... tem todo alcance, não ia ter essa relação... então, avisando que tem que ter o teatro, biblioteca, a Educação exige isso, aí [...] projeta outra cidade. E é isso.

Rivânia: Quando vocês falam arquitetura do Programa, eu imagino que seja assim um documento ou um conjunto de documentos que tem esse desenho e ele tem uma

fundamentação pedagógica também. É isso? Eu queria que vocês explicassem um pouco mais sobre a Arquitetura do Programa.

Luis: Não... isso daí é uma ... são conceitos [...] Não saber a origem, aonde esse conjunto de conhecimentos que vai desde o programa arquitetônico, programa de... Programa Arquitetônico é assim, sala, cozinha, banheiro, quarto, varanda... quarto de empregada, essas coisas... é um conjunto de necessidades aonde... que poderia ser uma questão funcional, como é que vão se articular esses espaços ou não espaços, que tem lugares que você não consegue definir o que é que são, que nem o que Paulo está falando, esse [pré-estilo] aqui da FAU, ou espaço de transição que é o salão [...]

Mas... não sei, gostaria de tentar abordar mais uma coisa bem rasteira que você perguntou que é a questão da demanda, de como é que a interlocução entre os vários órgãos da Prefeitura, o Marcos e o Claudio e o Paulo já abordaram super bem. O Alexandre ainda complementou mais com conceitos, e eu estou vendo agora um momento que pode ser feliz para a gente reconstruir essas conversas entre Secretarias, entre Departamentos, entre vários profissionais ultra competentes da Prefeitura que estão completamente desacreditados do ponto de vista assim... Nós temos excelentes arquitetos funcionários públicos. Excelentes professores da rede. Eu conheço, eu tenho vários amigos que são professores da rede... esses que dão aula na periferia, são diretores de escola na periferia também. Amigos meus, que estudaram aqui na USP, não é que estudaram em outro lugar, não.... Nós temos um momento político feliz e toda essa reconstrução desde o ... a gente não pode usar modelos, que agora nós estamos num outro momento... no ponto da República que talvez não tenha retrocesso para ditadura, essas coisas, talvez não tenha esse retrocesso.

Então nós estamos num momento feliz que é diferente da época de 65 anos atrás, na construção do Convênio Escolar. Ou 30 anos do distrito federal, o Distrito Federal era no Rio de Janeiro, o Anísio Teixeira era secretário de Educação, então... E nós temos um momento assim, na década de 30 [foi feito] o símbolo da Arquitetura Moderna, no Rio de Janeiro e tudo mais.

É um paradoxo isso, essa construção. [...] é confluência, é um arranjo feliz nessas construções arquitetônicas, isso tudo. Mas também.... Agora, eu tomando vários momentos da Prefeitura de São Paulo, eu vejo assim, da forma bem chã, nós temos bons arquitetos, bons professores, bons diretores...

A Secretaria da Cultura, a Secretaria do Verde, da Assistência Social, o Secretário de Saúde e assim por diante. [...] eu acho que o momento agora é de reconstruir - aquela conversa que a gente estava tendo, descendo a rampa, da desconstrução do aparato estatal, da administração pública. Só para dar um exemplo, a gente fica sabendo por conversa de alunos, essas coisas.

Depois eu li um editorial, não sei aonde, o Brasil em termos de administração direta, serviço público.... Funcionário público em relação ao total dos trabalhadores é coisa de país miserável... tem 11%, por aí.... É pior que país africano, ridículo, não é? Os Estados Unidos - Estados Unidos que é Estados Unidos - é 15% da população dos trabalhadores, 15% é servidor público. Outro dia a gente estava ouvindo uma aluna, que ela tem uma prima aqui perto e que trabalha lá na Flórida, em uma cidade no [...] ali, uma cidadezinha na Flórida. EDIF de lá é 500 pessoas...

Luis: [...]. Toda formulação, para a gente, para o arquiteto é o Termo de Referência, agora para Educação é outra coisa é política pedagógica. [...]. Nós estamos num momento republicano bom onde a gente não precisa ter ditadura para ver coisas assim impositiva. É fácil resolver. O Jânio ele tinha escritório ali no Parque de Ibirapuera, tinha um escritório de Arquitetura dele, que ele confiava só naqueles arquitetos lá, [...] Geraldo, outras pessoas. Só confiava naquelas pessoas dali. Agora EDIF, sei lá, estava pouco ligando, não é?

Paulo: Eu tinha só um comentário breve sobre Arquitetura do Programa que envolve também a filosofia da Arquitetura, filosofia do Projeto, enquanto Metaprojeto que é um conceito importantíssimo. Que é o projeto do projeto. A conscientização de todos, inclusive [...] dos educadores da importância vital, vital, dos espaços de transição, esses de acolhimento, recepção, encontro e convivência, porque eles são cortados. Esse exemplo, quando chega um ditador, de cima para baixo, a primeira coisa na contabilidade rasteira é cortar os espaços de transição.

Então, a exposição de motivos que fundamenta a Arquitetura do Programa e na sua parte mais essencial, vital que são os espaços de transição esses que são de convite recepção e acolhimento, que promovem o encontro, a convivência e a confiança nas diferenças, inclusive de idades, elas têm que estar explícitas tanto em texto quanto em diagramas nessa Arquitetura do programa que é construída coletivamente com os arquitetos de EDIF e com educadores, pessoal do Bem Estar Social que é na verdade a condensação desse acervo que nós temos aqui.

Caso contrário, esse período favorável democrático, nós temos que cancelar isso, "olha, o corpo técnico experiente, quer dizer que esse espaço ele não é para por sala de aula, cadeira. É um espaço livre, é uma varanda e varanda precisa ser mantida, você não vai cortar a varanda". Não. Corta a Vanda. Faz uma porta, está fora ou dentro.

Luis: Então, nessa construção que vem da ao longo da história da Prefeitura, de todos os funcionários públicos vamos dizer assim, ela tem que ser... é uma construção que tem momentos felizes e momentos infelizes que vem justamente nessa coisa que é dessa política, sem ser rancoroso, essa política que o Brasil está implementando(...) por isso que eu estou falando que é um momento muito bom, feliz, de a gente reconstruir esse Estado democrático, do ponto de vista da construção da cidade, da construção do nosso ambiente. Porque pessoas

capacitadas estão aí. Todas espalhadas, mas nós temos. Conhecimento, nós temos. Pessoas capacitadas, conhecimento - e habilidade...

Paulo: Você precisa fazer outra questão quanto a isso. Concordo totalmente com o que Luis está dizendo, o acervo da prefeitura de São Paulo gera exemplos para o Brasil inteiro. [...], mas eu queria insistir uma coisa, a intenção poética, o ápice da intenção poética para fazer uma cobertura de um edifício público, que é uma construção coletiva, precisa desse toda capacidade técnica da Prefeitura. Todos os arquitetos são capazes, bem formados. Tem a estrutura técnica, estética, proficiência técnica de saber fazer. Não adianta nada se não tiver um alicerce ético onde a visão de mundo, das infra-estruturas, as mentalidades (...) seja uma humanista, social, pública e coletiva. Porque está cheio de técnicos com proficiência técnica, habilidade na sintaxe, gramática, é um culto, ultraculto, viaja, lê, mas se a ética for, uma ética oposta a essa.... Aí é terrível.

Luis: É..... Eu estou falando que nós estamos num momento feliz, assim, para a gente reconstruir isso, [...]. Estamos numa oportunidade boa para construir e que tem gente entusiasmada... quer dizer, eu vejo desde conversas assim de gente de boteco, tudo. Gente animada, sabe? Que...

Claudio: Posso dizer uma coisa? Eu queria dizer que nós precisamos tomar cuidado porque não é, eu discordo um pouquinho de você, eu acho que nós sobrevivemos o momento institucional que atravessa várias administrações, inclusive anterior e eu acho que a gente não tem garantia de que vai ter essa (cultura). (...) vejo em EDIF estão tirando técnico e plantando terceirizados...

(...) **Luis:** Não... eu vejo assim por pequenas ações, esse negócio de fazer corredor de ônibus... é uma parte da população que não vai gostar, somos nós que não vamos gostar, classe média...

Claudio: [...] estou colocando no âmbito do EDIF, como é que está sendo visto... tudo bem, porque você pode estar fazendo isso contando com os técnicos da Prefeitura. Você pode estar fazendo isso ao contrário. Eu também identifico[...]. Quer dizer, eu não vejo reconhecimento do trabalho do servidor público nessa administração...

Luis: Não, por isso que eu citei os 11%, no Brasil os 11% é pior do que qualquer país africano, assim em termos de[...]. Se tem 200 milhões de habitantes, quer dizer, 200 milhões, serão quantos que são trabalhadores registrados, não é? Não é aquele que está fazendo bico nem nada, aqueles trabalhadores registrados. [...] Só indo nessa direção, Claudio, a forma de administrar, outros governos antes do Lula, eles não... eles estavam falando que estavam inchando a máquina do Estado, só que não estavam inchando a máquina do estado, estavam fazendo o quê? Contratando terceirizados, empresas gigantescas, quer dizer, a quantidade de funcionários indiretos que estavam lá... então, mas acontece que eles estavam fazendo

isso e falando: não, a máquina está diminuindo, nós estamos diminuindo a quantidade de secretarias...

Rivânia: Você me desculpa... o pior assim é que existe uma propaganda que faz com que a população respalde isso que eles chamam de enxugar a máquina, que parece que isso é uma coisa que vai contar favoravelmente para o restante da população. Quer dizer, a gente que está dentro da administração direta o que a gente vê é assim, que a qualidade dos profissionais, isso em todas as áreas, em EDIF, seja na Educação, qualquer uma das Secretarias, é muito superior na grande maioria das vezes do que as empresas contratadas porque a empresa contratada não tem o suporte do Estado. Então, assim, vai ter alguns profissionais...

- Não tem cultura de projeto...

Rivânia: Não tem cultura acumulada tanto na área de projetos como na área de Educação, ou em qualquer área: Cultura, Esporte.... Ela tem alguns funcionários muitos bons, mas depois ela vai quarteirizando, e a qualidade vai decaindo, mas o dinheiro que no final das contas é extraído da administração pública é muito maior do que se tivesse um investimento naqueles profissionais que vão se qualificando e vão acumulando conhecimento, cultura e a valorização, o vínculo com Estado é diferente.

Marcos: eu queria comentar... eu acho que nessa questão da Arquitetura, dos equipamentos públicos isso é muito visível, eu acho que essa cultura do projeto, essa cultura da arquitetura pública, do equipamento público, ela perpassa toda essa produção que está lá no acervo, de novo falando do acervo de EDIF. Enquanto os projetos terceirizados, você percebe isso, a compreensão, quando o projeto é desenvolvido pelos técnicos, a compreensão da questão pública, da integração de políticas setoriais, de proposições e quando projeto é um projeto desenvolvido por gerenciadora, desenvolvido por fora que é um projeto que tanto poderia ser de uma escola pública ou privada, não tem a compreensão da coisa pública, das relações públicas.

Paulo: [...], algumas experiências que foram tiradas, que não couberam ali, tem uma série de citações de trabalhos, de estudos que apontam para possibilidades de articulação intersecretarial. Talvez fosse muito interessante na sua pesquisa conhecer um pouco essa sistematização. Aí [...] que o Luis desenvolveu...

Rivânia: E onde está?

Luis: Está na Biblioteca Digital da USP, é a minha dissertação... Acho que se colocar o meu nome deve aparecer. A Biblioteca de Dissertação e Tese[...] que é um trabalho que eu fiz, na época era 60 anos. EDIF - 60 anos de Arquitetura Pública... Mas é uma coisa bem...

Como é dissertação eu só preparei terreno ou para mim ou para outras pessoas poderem trabalhar o assunto, que é o escritório público, porque nós, aqui, como arquitetos funcionários públicos e dentro dessa formação humanista que nós temos independente de ser

bairrista ou não, trabalhar em EDIF é um privilégio, para mim foi um privilégio, talvez volte lá [...] então, mas um privilégio porque é um lugar onde você lida com questões de arquitetura, que nem você trabalha com Educação, ou um advogado da prefeitura ele quer trabalhar com grandes questões legais e quer ser... Um procurador não quer fazer licitação, não quer fazer... ele quer trabalhar com grandes questões legais.

E nós, arquitetos, temos esse privilégio de trabalharmos com projetos, que é o que o arquiteto sabe trabalhar. A dissertação foi assim a origem que é o Convênio Escolar e termina como é que poderia ser um escritório público e fazer, quer dizer, colocar os CEU, que é a última produção, que então merecia ser colocado. Nós, como arquitetos do EDIF, então... isso daí foi até meio uma pá de cal também que foi o motivo para tirar a gente de lá também.

Paulo: Fiquei dois anos no Ministério da Cultura, na Secretaria de Articulação Institucional. Porque a gente foi expulsa. Nós fomos abrigados pelo Secretário Municipal de Cultura, o Kalil que nos abrigou de forma muito generosa... foi uma humilhação a expulsão. Inesquecível. Mas surpreendente, umas pessoas que você nunca viu na vida te recebe, te acolhe... e aqueles com quem você trabalha sempre, que você valoriza, são os que vão te apunhalar. Sempre assim. E lá no Ministério da Cultura, corri o Brasil inteiro com os espaços Mais Cultura, que depois evoluiu nas praças do parque, que são praças de equipamento de Cultura e Esporte, envolve cinco Ministérios e agora parece que a Marta chamou de CEU das Artes. São 800 praças pelo Brasil em duas fases, onde a Prefeitura tem que desmontar o metaprojeto e remontar com arquitetura do lugar e do programa junto com a comunidade em cinco conjuntos de oficinas. [...]

Paulo: Então, EDIF, esses que nos expulsaram, que essas pessoas não mostram o rosto, sempre dá um comando para um. Quem nos expulsou e que continua assim nos colocando no limbo, inacreditavelmente, continuamos no limbo, nós dois, fomos no Ministério da Cultura, só falavam de EDIF.

Então, nós aqui, independente disso, o servidor de carreira, seja um professor, porque nos 11%, Luis, arquiteto nem existe. Sabe quem são os 11%? São os professores. Olha só como se trata a formação do povo brasileiro... Anísio Teixeira não falava? Um grande texto do Anísio Teixeira era: *Qual universidade é necessária para o Brasil?* Tanto que o Darci Ribeiro depois escreveu um livro chamado *A Universidade Necessária*. Qual a universidade necessária para o Brasil? Que era a pergunta do Anísio Teixeira.

Como é que pode? 1 para 15, 1 para 35 com criancinha. Devia ter um para oito, com criancinha. Um para 12. Sei lá.... Porque é massacrado, o educador da escola pública tem dois ou três empregos, não tem tempo para ler... 11% é um crime, então, isso a gente fala para o Brasil inteiro. [...]. A gente falava disso para eles, de tabela de EDIF, que EDIF tem um acervo de procedimentos e de programas. O cara falou assim, não é possível, nós tínhamos isso, era uma maravilha. Precisamos recuperar. Então é isso que o MINC está querendo fazer,

o Ministério da Cultura introduziu Arquitetura como uma [...] dos eixos de ação, Arquitetura Pública. O Ministério da Cultura introduziu em 2009, 2010 através dos espaços Mais Cultura, Biblioteca, que é o programa Mais Cultura, Arquitetura como tema. Aquilo que o Anísio Teixeira falava, a Arquitetura é a coisa mais importante... - como é que ele falava? Não tem preço...

Luis: é, quando você vai para a guerra - depois eu te dou o livro ali - quando você vai para a guerra você não pode economizar em armas. Educação é a mesma coisa, não pode economizar dinheiro para Educação. Então... no fundo é isso daí. O que eu queria falar, assim, é bem rasteiro também. A gente tem que ajudar a mudar a legislação do ponto de vista, coisa numérica, é coisa de arquiteto, mas é sem isso daí não funciona, a legislação aqui de São Paulo, ela está é meio ambígua porque uma sala de aula, 50 m², que é para um professor... 50m² é uma sala boa. Agora a legislação, porque tem 35 alunos? Porque é 1,5 m²... quer dizer, você divide dá 35. 50m². ou 1,5 x 35, dá 50 m².

Então, isso que tem de mudar. A legislação de São Paulo ela permite 1,2, que cabe 40 alunos dentro de 50 m², o que a gente tem que mudar é mudar para 2 ou 2,5 m², que nem nos Estados Unidos, você aquela sala gigantesca, tem 80 m² a sala de aula lá, é de 60 a 80 m², aonde tem computador, mesa... é que nem isso daqui mais as cadeirinhas, outros ambientes. Então, se for 2,5 caberiam vinte alunos dentro da sala de aula, que é o.. que um professor, acho que ele consegue, dentro da [...] se for Ensino fundamental, se for criança teria que aumentar essa... creche teria que ser por volta de 4m², quando é creche. Conforme vai diminuindo o tamanho da criança tem [...]. Não adianta, a gente, ou a gente diminui a sala de aula que vira sala de casa, que é um absurdo, a gente teria que aumentar o tamanho dos espaços proporcionalmente tudo, porque quando você aumenta o tamanho da sala de aula aumenta proporcionalmente todos os outros ambientes, mesmo do administrativo. O administrativo... é bem aonde tem o professor consiga trabalhar com um computador para pesquisa, depois a sala de reunião...

Paulo: Você me permite um comentário? Uma conquista na Alemanha, nos países da Escandinávia. Você vê a importância da cultura de projeto, assim como as leis, essa é a base da arquitetura do programa, tem que mudar a lei. Lá é proibido ter uma escrivaninha seja de uma enfermeira de um hospital, seja de uma criança, seja de um escritório normal, privado a mais de seis metros da janela. É proibido por lei, isso há muitos anos, para saúde mental.

Na Escandinávia, tem muito suicídio, na Noruega. A pessoa ver a abóbada celeste, o céu azul, ter um olhar periférico [...]. Uma criança ela constrói o imaginário, memória imagética, enquanto, enquanto o contador de história da escola ela tem que ver, ouvir o passarinho, tem que ter essa integração. [...]. Então, além dos dois metros e meio ou quatro, uma diretriz dessas, de ventilação cruzada, proporção de abertura, não pode estar mais de seis metros de distância no ponto...

Paulo: Sabe o que nós fizemos no CEU, não sei se você reparou isso, parece bobagem, aumentamos em 20 cm o pé direito da sala, tem 3,20m. Teve um momento de alucinação da arquitetura mundial e o brasileiro é sempre copião, como tudo ele copia, de baixar pé direito de todos os prédios. [...]. Estão demolindo coisas no mundo inteiro que se fez assim, nos anos 60, 50, inclusive com o pretexto de reconstrução da Europa. Conquista de metros cúbicos de ar é importantíssimo.

Rivânia: que não é metro quadrado é metro cúbico...

Paulo: metro cúbico de ar, metro cúbico de oxigênio

Rivânia: Porque se você pensa na Educação infantil, se você pensar nesse espaço você pode fazer muita coisa com essa área...

Paulo: um jirau, mezanininhos...

Rivânia: Exato. Tem um mobiliário que a Bia Goulart fez numa creche da CAASP, não sei se vocês ouviram falar dessa creche, que era lá na praça João Mendes, que ela chamou de formigueiro, que era assim, na parte de cima só as crianças que podiam entrar, brincavam escorregavam, subiam por uma escada escorredor e era um lugar superutilizado pelas crianças e era nos dois últimos andares de um prédio, que eu fui visitar, porque eu não acreditava que podia ter uma qualidade daquela. E na parte externa, lá em cima que tinha os lugares que eram os observatórios, ver todo o centro da cidade por ali, as crianças viam. Então assim, eu acho que a gente não tem essa concepção e vocês é que trazem isso para a gente de quanto você pode utilizar melhor esse espaço.

Paulo: é, essa ideia de você fazer a cabaninha [...] é muito importante- Estão chamando a gente para ir lá à Secretaria. Interromper um pouquinho está chamando a gente para ir lá à Secretária. A Secretária está chamando.

Rivânia: Gente olha, eu quero agradecer demais esse tempo que vocês dedicaram à minha pesquisa, eu acho que vocês trouxeram elementos históricos porque pelo que vocês narraram aqui a memória está muito complicada dessa parte tão importante da Educação que são as construções, foi praticamente destruída, foi desvalorizada, algumas coisas vocês conseguiram salvar e outras não tem recuperação. Então está mesmo na cabeça de vocês a experiência, vocês falando e a gente podendo registrar vai poder resguardar um pouquinho.

Mas eu queria agradecer, esse momento, hoje, assim a nossa conversa dá uma qualidade totalmente diferente, especial para o meu trabalho de pesquisa e assim, saber que se vocês têm uma disponibilidade me darem mais algumas dicas, de onde possa buscar mais elementos para adensar minhas reflexões, porque eu acho que isso é uma contribuição realmente diferenciada para Educação que é poder olhar para essas construções com o olhar de vocês, cruzando com o nosso e saber que aquilo que a gente pensava que era muito distante, na verdade não era assim. Vocês também pensam parecidos com a gente, mas aí

no meio do caminho a coisa distorce e a gente não sabe de onde que é que aparecem certas orientações...

[...] então, algumas coisas a gente sabe de conversar, outras acho que a gente nunca saberá. Mas então agradecendo e saber se eu posso pegar o contato de vocês para pedir mais alguma ajuda, se alguma coisa não ficou bem. Mas mais do que isso, agradecer esse presente que foi de aniversário atrasado, acabei de fazer aniversário. Esse foi um dos maiores presentes que eu tive neste ano, então muito obrigada.

Final da gravação.