

EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA: HISTÓRIAS, TEMPOS E ESPAÇOS

Rivania Kalil Duarte – PUC-SP

Sylvia Paula de Almeida Torres Vilhena – UNINOVE

Agência Financiadora: CAPES

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um 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.

Antonio Viñao Frago

As Escolas Municipais de Educação Infantil de São Paulo- EMEIs completaram 77 anos em Janeiro de 2013. Desde sua criação, em 1935 como Parques Infantis - PIs, até hoje, foi possível constatar inúmeras modificações pelas quais passaram as edificações especialmente à partir de 1975, quando se transformaram em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs).

Uma breve retrospectiva histórica que situa o momento em que os Parques Infantis – PIs foram criados se faz presente quando introduzimos o quadro político, econômico e social nas primeiras décadas do século XX. Os avanços econômicos advindos tanto do comércio do café, como das fábricas que se instalavam na paulicéia desvairada, marcam os processos de industrialização e urbanização da cidade de São Paulo. Na década de 30, manifestações políticas, sindicais e populares levaram autoridades governamentais a buscar atender às camadas mais pobres da

Neste trabalho, focalizaremos as mudanças ocorridas no período de 1975 a 1985, quando as propostas pedagógicas e os prédios sofrem importantes alterações, para atender aos novos objetivos da política educacional, que passa a conferir à educação infantil, a responsabilidade pela prevenção do fracasso escolar, investindo na ampliação do atendimento, como forma de combater os altos índices de evasão e repetência, nos primeiros anos do ensino fundamental.

Teve-se por intento desvelar os resultados auferidos em pesquisa que se apoiou em investigação documental – no setor de Memória Técnica Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo- e de análise bibliográfica, investigando a existência, ou não, de vinculações que se efetivem entre modificações prediais, de espaços institucionais educacionais e propostas pedagógicas e, ainda, vislumbrar a que servem as alterações evidenciadas na pesquisa.

Dentre os mentores das décadas iniciais dos PIs destacam-se personalidades ligadas à Semana de Arte Moderna: Mario de Andrade, diretor do Departamento de Cultura (embrião da atual Secretaria Municipal de Educação), Paulo Duarte, Nicanor Miranda (que esteve, por décadas, diretamente à frente dos PIs), intelectuais que defendiam a oferta das melhores condições físicas, educacionais e de recursos médico-dentários da mais aprimorada atualidade para as crianças pobres - de 3 a 12 anos. Também, para tanto, profissionais com formação especializada se faziam necessários com vistas a promover atividades tanto de cunho sócio cultural, como outras que objetivavam o pleno desenvolvimento físico e intelectual, dentro de um contexto recreativo.¹ Os jogos e brincadeiras eram promovidos com o intuito de assegurar o máximo de sociabilidade e desenvolvimento integral das crianças.

[...] exercitam-se as aptidões da criança, seu espírito de resolução e iniciativa, a coesão e o auxílio recíproco, ao mesmo tempo fortalecendo a sua independência. Observa-se-lhe o procedimento e a decisão, as suas atitudes e o seu poder imaginativo, a rapidez e desenvoltura dos movimentos, a concretização da sua própria personalidade. (Nicanor Miranda. In: DOC. 01/1938, p.202).

A localização e o espaço físico da escola constituíam variáveis decisivas da proposta pedagógica. O espaço possibilita a proximidade com a natureza, as relações sociais, a criatividade e o movimento, favorece, entre outras ações e estímulos, os jogos simbólicos e cooperativos, o ensino ativo, a utilização didática dos elementos do entorno da escola, como fontes naturais de conhecimento. A arquitetura das Unidades não apenas forneciam subsídios, mas viabilizavam as finalidades da educação pretendida na época, sendo, ela mesma, componente decisivo das propostas de educação e assistência dos Parques.

¹ Depoimento de educadora recreacionista que esteve atuando nos Parques infantis até 1975.

² A partir desta referência os documentos analisados, serão referenciados de acordo com o quadro de documentos que se encontra no ANEXO IA



Crianças brincando num Parque Infantil

Fonte: Documento: Parques Infantis do Departamento de Cultura – 1939. Memória Técnica Documental – SME – PMSP

Assim os Parques Infantis, localizados, preferencialmente em corredores operários, com proposta de educar, assistir e recrear, contavam com espaço físico privilegiado: prédios térreos, salas espaçosas, espaço para atendimento médico e odontológico, além de área ampla externa voltada ao bom desenvolvimento físico, social e intelectual.

A trajetória dos Parques Infantis é permeada com a dinâmica social e política da própria cidade. Na década de 50 inicia-se, em âmbito municipal, o atendimento ao que chamamos hoje de ensino fundamental e o foco político centra-se nesse segmento educacional. Com o paulatino ingresso das mulheres como força de trabalho, notadamente a partir desta década, e mais intensivamente nos anos subsequentes, eclode, no início da década de 70, pressão de movimentos sociais que demandavam ação por parte do poder público para atender suas reivindicações no atendimento à educação de seus filhos pequenos (GOHN, 2005)

Ainda nesta década e início dos anos 80, a educação pública municipal paulistana encontra-se frente a desafios como: a crescente demanda por vagas, intensificações de processos migratórios que estendem para a periferia os rincões limítrofes da cidade, a divulgação do mau desempenho das crianças nas séries iniciais do então curso primário (ensino fundamental), além da crescente evasão escolar.

Indicadores são apresentados, a seguir, para configurar a situação e as estratégias adotadas pela municipalidade com vistas a superar o quadro que se delineou.

O Gráfico abaixo, divulgado na Revista do Ensino Municipal/ 1974, p.6, elaborado por Administrações Regionais³ a partir de dados sobre aprovação, retenção e evasão, no primeiro grau (ensino fundamental), demonstra que os maiores índices de retenção ocorrem nas Administrações Regionais de Periferia, fator que é explicado no artigo: A nova abordagem qualitativa do ensino, referenciada na Revista já citada, era atribuída a dois aspectos: problemas ligados à saúde do escolar, em especial à inadequação alimentar e à carência cultural da família.

GRÁFICO 1A

DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA
DOS INDICES DE RETENÇÃO

$\frac{F}{N}$ (%) de escolas

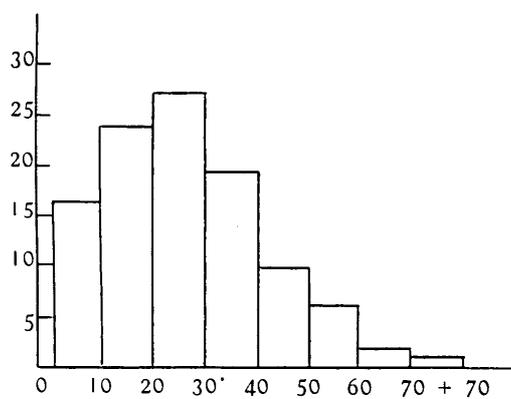
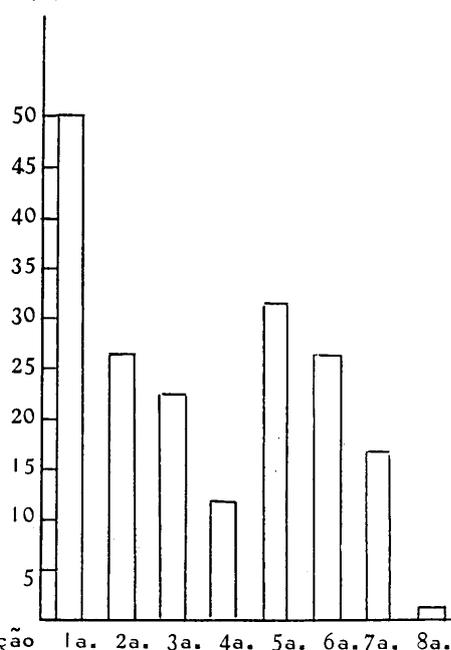


GRÁFICO 1B

INDICE DE RETENÇÃO POR
SÉRIE

(%)



Gráficos 1A e 1B

Fonte: Revista Escola Municipal 1974 p.6 – SME - PMSP

³ Administrações Regionais, (as Escolas se organizam por Delegacias Regionais de Ensino), concentração de bairros pela proximidade física e características da clientela escolar. Em 1974, os bairros eram agrupados da seguinte maneira: 1. *Tipicamente periféricos*: São Miguel (ME), Pirituba/Perus (PP), Itaquera/Guaianases (IG), Campo Limpo (CL), Santo Amaro (S A), Vila Prudente (VP), Butantã (BT); 2. *Em fase de Transição*: Penha (PE), Santana (ST), Moóca (MO), Ipiranga (IP), Freguesia do Ó (FO); 3. *Plenamente Consolidados*: Pinheiros (PI), Vila Mariana (VM), Lapa (LA); 4. *Especial*: Sé (SÉ).

Os dados sobre a retenção preocupavam as autoridades municipais e demandavam medidas que enfrentassem o problema:

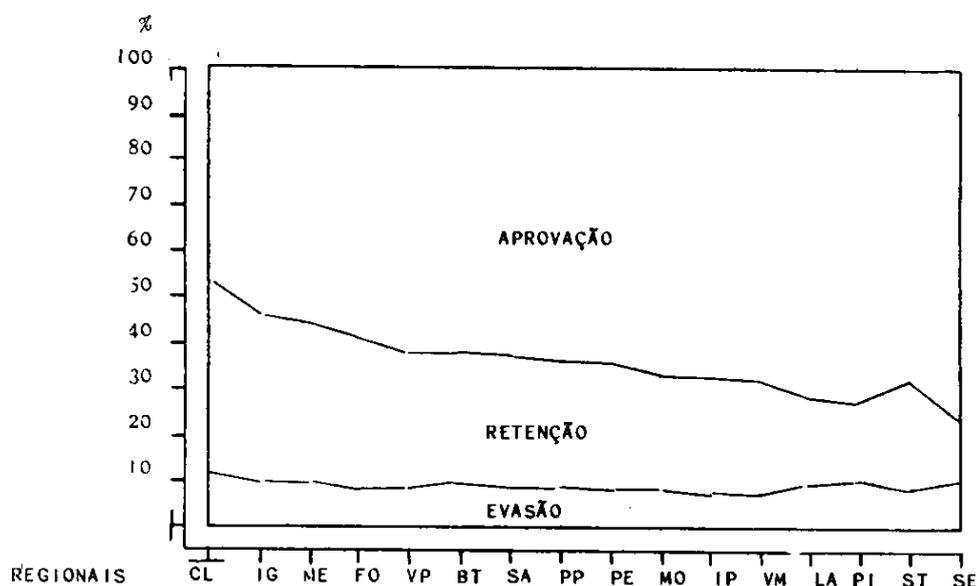


GRÁFICO 2 -ÍNDICES DE APROVAÇÃO, RETENÇÃO E EVASÃO
POR REGIONAL, NO 1ºGRAU – 1973

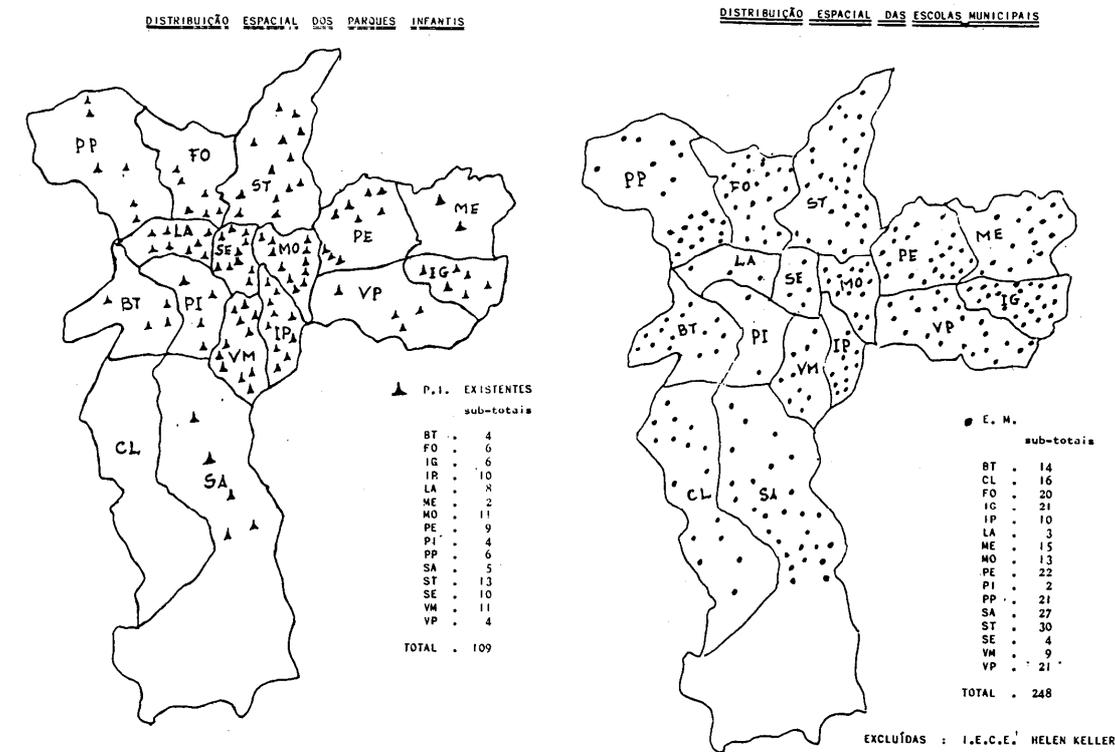
Fonte: Revista Escola Municipal 1974 p.5 – SME - PMSP

A presença da carência cultural entre os fatores explicativos do alto índice de retenção é devido, ainda segundo o texto do artigo, à localização da Rede Municipal de Ensino, pois a maior parte das Escolas Municipais (de primeiro grau) concentra-se em “áreas cujos níveis sócio - econômicos e culturais não são dos mais favoráveis,”⁴ porém, em relação aos Parques Infantis ocorria o oposto. A distribuição espacial das Unidades Escolares pode ser visualizada nos Mapas e Tabelas abaixo, sobre o número de Unidades por Regional.

⁴ Revista Escola Municipal, Dezembro 1974 p.6

MAPA 1 – DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL
DOS PARQUES INFANTIS - 1974

MAPA 2 – MAPA DAS ESCOLAS
MUNICIPAIS - 1974



Fonte: Revista Escola Municipal, Dezembro 1974

As conclusões do diagnóstico exigiam, de acordo com o artigo, por parte da Secretaria de Educação e Cultura do município, medidas urgentes e concretas, no sentido de atenuar, em curto prazo e eliminar em mais longo prazo, as deficiências observadas no rendimento escolar, todas elas, visando a qualificação do ensino.

As principais medidas em relação à saúde deveriam voltar-se à melhoria e ampliação do atendimento médico, que necessitaria de aumentar em mais de 100% seu quadro de profissionais, para cumprir um programa de “constatação, análise, classificação e encaminhamento dos alunos examinados.”⁵

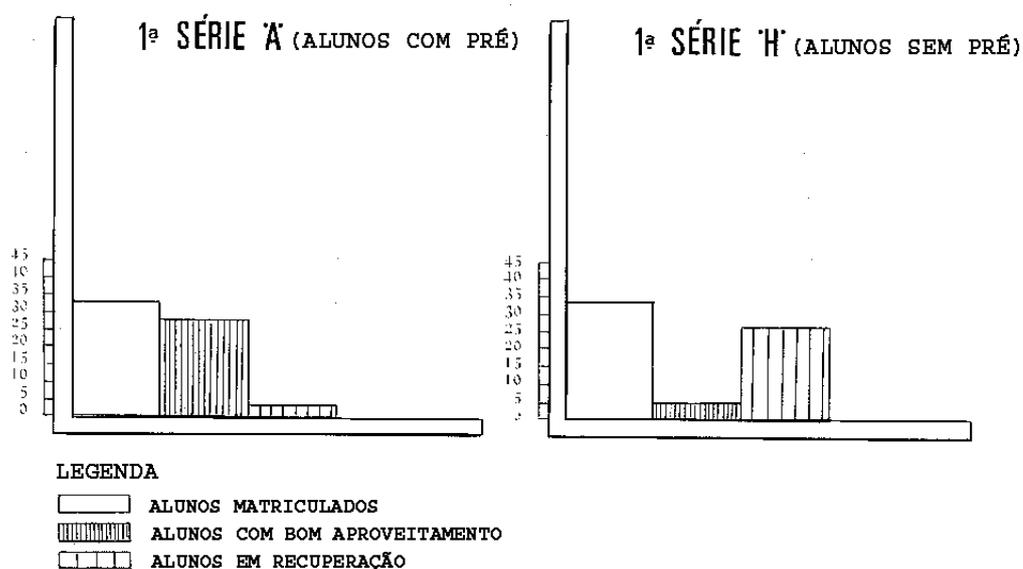
A análise destes dados apontava, segundo o artigo, para a necessidade de uma “preparação” prévia da criança, anterior ao seu ingresso na Rede de Ensino. Essa necessidade poderia ser comprovada através dos resultados de outra pesquisa realizada pela Secretaria de Educação e Cultura do Município, que demonstravam a eficiência da

⁵ Revista Escola Municipal, dezembro de 1974, p. 6

educação pré-escolar no desenvolvimento integral da criança, que contribuiria para a melhor adaptação da criança à escola e para a “diminuição das desvantagens devidas à carência cultural”. (Revista Escola Municipal, dezembro, 1974, p. 7).

Em relação ao problema da carência cultural, citado anteriormente, a principal medida que deveria ser adotada, segundo o periódico, seria a promoção da educação pré-escolar.

GRÁFICO 3 – COMPARATIVO DE APROVEITAMENTO ENTRE ALUNOS DA 1ª SÉRIE A (COM PRÉ-ESCOLA) E 1ª SÉRIE H (SEM PRÉ-ESCOLA)



A criação do Departamento de Educação Pré-Escolar em substituição ao Departamento de Educação e Recreio foi considerado pela Secretaria como o sendo o primeiro passo para adequação da estrutura vigente às novas metas propostas. Aliado ao distanciamento geográfico entre os PIs e as escolas de ensino de 1º grau é citada “a impossibilidade de se dispor de maior número de Parques Infantis para atender à demanda potencial”⁶, muito necessários na periferia da cidade.

A alternativa às novas construções de Unidades Pré - Escolares, considerando a escassez de recursos em função das necessidades detectadas, seria a instalação de Unidades Pré - Escolares em áreas disponíveis, junto às Escolas Municipais.⁷ Esta medida permitiria a ampliação da Rede Pré - Escolar, sem a

⁶ Idem, p. 9.

⁷ Observa-se, neste artigo, a preocupação em evitar o nome “Parques Infantis”. Em lugar de Parques usavam-se “Unidades Pré - Escolares”, pois a Secretaria estava convencida de que seriam necessárias mudanças significativas nos Pis para atender às exigências das novas metas para a educação Pré - Escolar. No ano seguinte, 1975, os Pis transformam-se em EMEIs - Escolas Municipais de Educação Infantil.

necessidade de novos investimentos, exigindo apenas recursos adicionais para alocação de corpo docente e para a merenda escolar (Classes de Planedi - Plano de Educação Infantil).⁸



Ambiente para PLANEDI montado experimentalmente junto a uma escola de 1º grau.

Fonte: Revista Escola Municipal, 1979

Os Planedis, classes de Pré-Primário localizadas dentro das Escolas Municipais de Ensino Fundamental ou em área anexa ao prédio das escolas, constituíram-se em elemento importante na aproximação do currículo das EMEIs com a programação de atividades preparatórias para a alfabetização, desenvolvidas nas primeiras séries.

Também houve adoção do Projeto Mãe Monitora que consistia em buscar o apoio, a parceria pedagógica junto às mães dos próprios alunos, para que cada professora absorvesse maior número de crianças/classe. Assim, alcançavam altos contingentes de matriculados: 90, 120 alunos.

A criação de espaços específicos para a Educação Infantil nas Escolas de Ensino Fundamental, ou as salas adaptadas (espaços ociosos, laboratórios desativados), introduziram um diferencial importante, na organização e uso dos espaços destinados à Educação Infantil..

Estas propostas foram elaboradas pela Secretaria, considerando que:

⁸ Revista escola Municipal, 1974 p.10.

a maioria dos alunos que chega às nossas escolas é oriunda de um meio cultural pobre de experiências. Justifica esta afirmação, o fato desses alunos serem parte de um grupo que coabita o mesmo espaço físico, mas não tem interação. (Revista Escola Municipal, 1974, p. 30).

Como assinala Kramer (1982), a política educacional vigente nas décadas de 70 e 80 via na pré-escola “uma função terapêutica para as carências culturais das crianças provenientes das classes sociais dominadas”.

Assim, medidas foram introduzidas até mesmo nos Programas de Capacitação de Profissionais de Educação Infantil, com objetivos como os que se seguem:

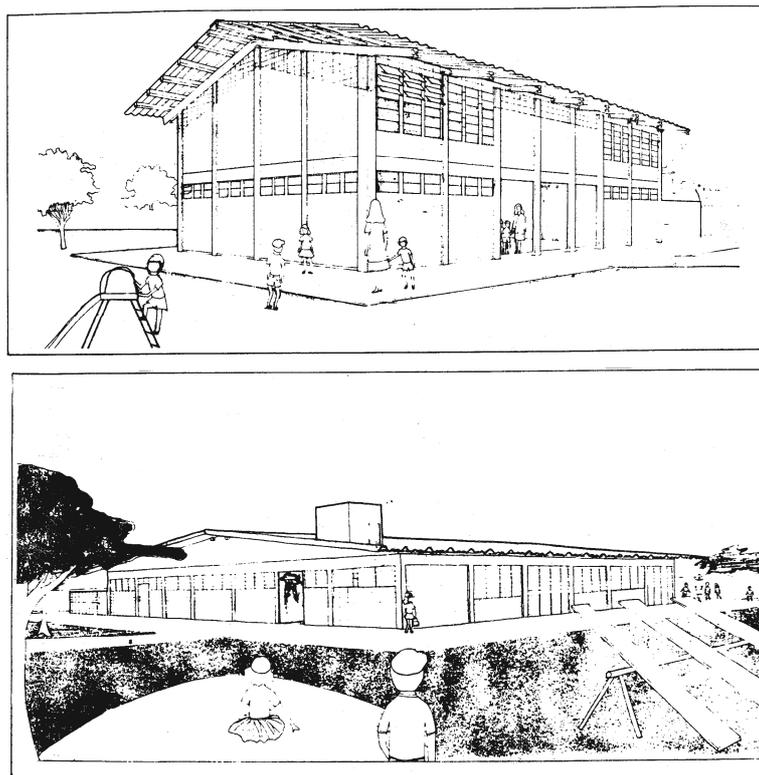
Dar condições para:

- Desenvolver, harmoniosamente, os aspectos físico, emocional, social e intelectual.
- Compensar o possível atraso no desenvolvimento, ocasionado pela carência cultural. (DOC.29/78.p.2)

Forquin (1995) nos remete às origens destes prognósticos pessimistas em relação aos grupos desfavorecidos da população sobre os quais foram realizadas inúmeras pesquisas nos anos 60, por pesquisadores americanos, que consideravam ser a privação verbal, imediatamente traduzida em déficit no plano cognitivo. Esta convicção conduziria à hipótese de que uma intervenção precoce e sistemática viria a minimizar os prejuízos e aumentar a educabilidade da criança “culturalmente deficitária”, o que serviria de base para propostas e estratégias compensatórias.

Nesta direção, Forquin (1995) e Kramer (1992), discutem as importantes contribuições das pesquisas realizadas por Bernstein e sociólogos do Instituto de Educação da Universidade de Londres para estudos sobre desigualdades sociais diante da educação. A partir delas, as noções de déficit lingüístico ou cognitivo colocaram-se no centro de um intenso debate teórico sobre a linguagem dos grupos socialmente desfavorecidos.

As figuras abaixo apresentam modelos de edificação em dois pavimentos e edificação térrea de EMEIs.



Para atender com maior rapidez à crescente demanda, buscando soluções econômicas, surgiram os prédios de dois pavimentos, com quatro salas de aula⁹, como demonstram os modelos acima, que apresentam um prédio de EMEI Padrão de 1981 e outro de 1978.

Foi possível constatar, pela escassez de bibliografia e estudos sobre espaço físico escolar vinculado ao currículo desenvolvido no interior das escolas, que há muito a ser explorado nesse campo, exigindo de educadores, arquitetos e quantos mais se somem a eles, reflexões articuladas sobre tais temas

Neste trabalho, o destaque especial ao espaço físico escolar justifica-se pelos motivos expostos acima, acrescidos do fato de ser o “espaço das escolas”, ainda que bem mais reduzido do que o espaço físico de que dispunham os Parques Infantis, considerado pelos educadores da Rede Municipal como a “marca registrada” das Escolas Municipais de Educação Infantil.¹⁰

Propostas Curriculares e Arquitetura dos Prédios

⁹ Os Parques Infantis, anteriores a 1975, contavam com 2 ou 3 salas de aula.

¹⁰ Esta observação não está baseada em pesquisa científica, mas em consulta informal a inúmeros educadores, por ocasião de cursos de capacitação e na própria experiência profissional da pesquisadora, com 25 anos na Rede Municipal de Escolas de Educação Infantil.

A localização dos edifícios escolares, construídos com a finalidade de abrigar uma instituição escolar, que incluísse um planejamento urbanístico, já se encontrava presente nos documentos pesquisados na Memória Documental do Ensino Municipal, no Departamento de Patrimônio Histórico e em periódicos do INEP, desde início do século XX.

Segundo Fernando de Azevedo, no final da década de 20, ainda havia grande número de prédios alugados e impróprios (170 dos 260, no Rio de Janeiro), utilizados para fins escolares.¹¹

A mesma preocupação encontra-se descrita em Viñao Frago e Escolano (1998, p. 81)¹², inclusive quanto às imediações dos prédios escolares pois, no início do século, também na Espanha, havia a necessidade de construção de prédios escolares em locais que preservassem a “higiene física e moral”.

A relação dos lugares de proximidade perniciosos constitui, por isso, todo um repertório onde se misturam moralidade e saúde: tabernas, cemitérios, hospitais, quartéis, depósitos de esterco, casas de espetáculos, prisões, praças de touros, casas de jogo, bordéis, etc. (Viñao Frago e Escolano, 1998, p. 83).

O lugar salubre deveria, ainda, prever a segurança das crianças e atender à “missão social e educadora” da escola. (Viñao Frago e Escolano, 1998, p. 83).

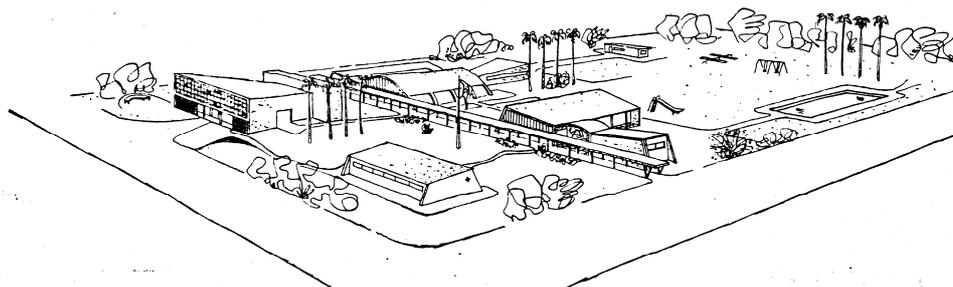
A importância da finalidade pedagógica e social da escola já era ressaltada também por Azevedo (1932, p. 182), que condicionava a eficácia dos objetivos educacionais aos prédios e instalações adequadas.

Em sua construção, a escola deveria reservar espaços destinados à piscina, ginástica, pátios de recreio, oferecendo ambiente “calmo, agradável e pitoresco”, com boas condições de iluminação e ventilação e instalações em número e qualidade suficientes, que facilitassem a prática de hábitos higiênicos e todo o trabalho educativo ali desenvolvido, buscando, por meio dos edifícios, solucionar a multiplicidade de problemas de natureza higiênica e pedagógica, suscitados pelas construções de prédios escolares. (Azevedo, 1932, p.134).

¹¹ 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.

¹² Antonio Viñao Frago é Professor Titular de Teoria e História da Educação, da Faculdade de Murcia - Espanha e Augustín Escolano é Professor de Filosofia, Lógica e Filosofia da Ciência, da Faculdade de Educação da Universidade de Valladolid - Espanha.

Perspectiva do parque



Perspectiva – Revista Habitat, nº 14

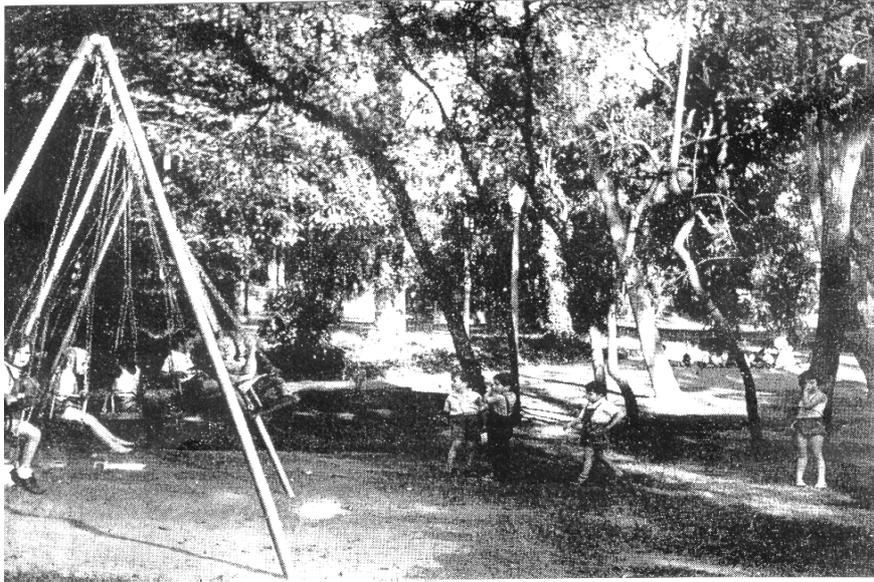
Segundo Mayumi Lima, a organização do espaço físico escolar, para compatibilizar-se com os objetivos educacionais, necessita da participação de todos os envolvidos no processo pedagógico do espaço construído. “O prédio escolar se confunde com o próprio serviço escolar e com o direito à educação”. (Lima,1995,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

As mesmas preocupações se encontram descritas em material publicado pela Fundação de Desenvolvimento da Educação- FDE, em 1998, no qual a arquitetura escolar é vista como fundamental para o desenvolvimento das novas metodologias e técnicas pedagógicas, adequadas às atuais necessidades do ensino e características dos alunos. Reconhece, também, o registro tradicional e histórico impresso na arquitetura escolar paulista.¹³

Para Viñao Frago e Escolano, a construção de um novo espaço ou mesmo adaptações e reformas naqueles já existentes, constituem-se num processo educativo, para o qual deveriam concorrer as experiências dos educadores usuários

É evidente que as escolas do bosque ou os jardins de infância, para dar alguns exemplos expressaram em sua institucionalização material as teorias que os legitimaram, como igualmente é notório que as escolas seriadas ou as classes de ensino mútuo refletiram as práticas didáticas que se abrigaram entre seus muros. (Viñao Frago e Escolano, 1998 - pág. 26)

¹³ 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.



Vista Parcial de Parque Infantil.

Fonte: DOC. O que são os Parques e Recantos Infantis de São Paulo.1949. Memória Técnica Documental SME PMSP

Na mesma obra, Viñao Frago constata que quando é abordada a questão da dimensão espacial vinculada à atividade educativa, as propostas voltam-se à distribuição e uso do espaço escolar e às regulamentações legais, referentes aos aspectos tecnoconstrutivos, higiênicos e pedagógicos dos edifícios escolares. Estes dados remetem à necessidade de um estudo específico do espaço escolar, integrando diferentes perspectivas.¹⁴

Espaço físico escolar: usos e funções

As questões que envolvem a abordagem da escola como lugar, integram também o cenário das preocupações com os espaços educativos para crianças pequenas, de alguns arquitetos e educadores brasileiros, preocupados com a qualidade do espaço e dos equipamentos, que deve ser proporcionada pela pré - escola pública, que consideram, como Silvio Dworecki¹⁵, que:

o projeto de edificação de uma escola não é o projeto de um lugar abrigo, mas a criação de uma atmosfera de ação e cognição, que se utiliza de elementos da arquitetura, significativos tanto para arquitetos, quanto para educadores. (Dworecki, 1994, p.7)

¹⁴ Id. Ibid. p.10-13

¹⁵ Silvio Dworecki, é arquiteto e pertenceu à equipe de Mayumi S. Lima. É responsável pelo texto do documento: *Qualidade do espaço e dos equipamentos na pré-escola: recomendações*, elaborado pela FDE, Secretaria de Estado da Educação, no ano de 1994.

As EMEIs, antigos PIs, dispunham e ainda dispõem, mesmo com área externa e áreas livres mais reduzidas, de espaços que favorecem o atendimento de todos os aspectos relacionados acima. Muitas destas escolas mais antigas conseguem, ainda, atender a todas as exigências legais quanto à área mínima em espaços cobertos e ao ar livre, por criança; possuem áreas verdes necessárias à higiene mental dos usuários. Os demais usos do espaço escolar sugeridos acima e outros que a comunidade escolar venha a elencar como necessários ou atraentes para a faixa etária atendida, estarão vinculados à proposta pedagógica que a escola estiver desenvolvendo, a qual solicitará maior ou menor flexibilidade dos espaços, para atender às exigências de um currículo que imponha maior ou menor dinamismo às atividades¹⁶.

As múltiplas possibilidades de uso do espaço educativo serão indicadores da flexibilidade contida no projeto arquitetônico e do trabalho pedagógico com crianças pequenas, desenvolvido pela equipe escolar. Este espaço poderá, desde seu planejamento, prever liberdade de ação e movimentos aos usuários, promover a ludicidade e socialização, ser atrativo e acolhedor, ser desafiante e aberto a constantes reorganizações. Pode, igualmente, possibilitar e impor disciplina e controle, uma vez que uma disposição espacial jamais será neutra, podendo ser tomada para os fins que lhes destinem as políticas educacionais e pedagogias vigentes a cada momento histórico¹⁷.

Para Escolano, a arquitetura escolar é por si mesma um programa educacional, que institui e transmite, em sua materialidade, um sistema de valores, como de ordem e classificação, disciplina e vigilância e diferentes símbolos e significados estéticos, culturais e também ideológicos¹⁸. O espaço educativo reflete também inovações pedagógicas, tanto em suas concepções gerais, como em seus aspectos mais técnicos. Exemplifica com as “escolas do bosque” ou jardins de infância, que expressaram em seus prédios as teorias que os legitimaram, assim como as escolas seriadas refletiram as práticas pedagógicas que se desenvolveram entre seus muros.¹⁹

Acrescenta que, não apenas o espaço - escola,

mas também sua localização, a disposição dele na trama urbana dos povoados e cidades, tem que ser examinada como um elemento curricular. A produção do espaço escolar no tecido de um espaço urbano determinado pode gerar uma imagem da escola como centro

¹⁶ Idéias presentes nas obras de: Silvio Dworecki, op. cit. e Mayumi Watanabe Souza Lima (org.), 1987. *Espaços Educativos: uso e construção*.

¹⁷ Mayumi Watanabe Souza Lima, 1995. *Arquitetura e educação*, São Paulo: Nobel, pp.49-62

¹⁸ Escolano Benito, 2000, in Marcus Levy Bencostta, 2005. *História da educação, arquitetura e espaço escolar* – Capítulo I: *eEspaços, usos e funções; A localização e disposição física da direção escolar na escola graduada*, Antonio Viñao. p. 18. São Paulo: Cortez

¹⁹ Viñao Frago e Escolano, 1998. *Currículo, espaço e subjetividade: A arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A – p. 27

de um urbanismo racionalmente planejado ou como uma instituição marginal e excrescente. (Frago e Escolano, 1998. P. 28).

A localização da escola assim concebida constitui-se variável decisiva do programa cultural e pedagógico, sustentado pelo espaço e arquitetura escolares, no qual urbanismo e arquitetura concorrem para a consecução dos fins da educação, passando, assim a integrar o programa pedagógico.

Na distribuição interna dos espaços edificados para crianças de 0 a 6 anos, segundo Dworecki, é desejável a proximidade e comunicação das áreas que atendem a diferentes funções dentro da escola, facilitando a entrada de pessoas que procuram a escola ou acompanham as crianças, com local seguro destinado ao abastecimento de gêneros alimentícios e material de limpeza, espaços Protegidos ou a Céu Aberto, como denomina o autor, ou seja, áreas edificadas e não edificadas.

Destaca o autor, que os espaços destinados às crianças pequenas são todos “espaços de proteção, que é a função primeira da arquitetura”.²⁰

Dworecki acrescenta as recomendações de que este espaço tenha regiões de sombra provocada por árvores e outras ensolaradas, áreas gramadas e cimentadas, espaços com areia, espelhos e quedas d’água e plantas de várias espécies

Estes espaços remetem a criança, imediatamente à atividade, ao movimento, convidando e propondo, com seus brinquedos, árvores, espaço livre, atividades que a impulsionem para a brincadeira, para o lúdico.



Crianças em atividade - Escola Municipal de Educação Infantil.

Fonte: Arquivo de uma escola pesquisada, 2005.

A construção, apropriação e modificação dos espaços pelos sujeitos, a dimensão espacial da atividade humana remetem às concepções de espaço presentes em Viñao

²⁰ Dworecki, 1994, op.cit. p.20

Frago²¹, que distingue o espaço como território e como lugar. Segundo o autor, o espaço se projeta ou se imagina, o lugar se constrói. O sentido que os indivíduos imprimem ao espaço, individual ou coletivamente é que transformaria o espaço em lugar. Em relação à caracterização da escola, para o autor, o local onde se ensina, construído para este fim, sempre é um lugar. É, a um só tempo espaço e lugar, pois é constituída por seus aspectos físicos, materiais, mas também é uma construção social.²²

Em relação à dimensão educativa do espaço escolar, afirma Viñao Frago que *o espaço sempre educa* e que seus ensinamentos são transmitidos, por meio de suas formas, que constituem o entorno da criança, desde suas primeiras experiências escolares. Os indivíduos que convivem neste espaço elaboram representações e significados, que são afetadas a cada modificação que este espaço venha a sofrer.

Considerações Finais

A pesquisa realizada demonstrou a necessidade de tomada de consciência da vinculação existente entre a organização e destinação dos espaços institucionais educacionais e as propostas pedagógicas, tanto no que concerne às suas justificativas, como aos fundamentos filosóficos, bases teóricas e mesmo implementação; vale dizer que essa situação remete diretamente à concepção de criança e infância e aos valores a elas atribuídos.

Este estudo enfatiza a importância da organização dos espaços escolares, desde sua concepção e da elaboração dos projetos arquitetônicos, uma vez que revelam as articulações entre as propostas curriculares, também das políticas públicas para a infância, a cada época, e suas possibilidades de desenvolvimento dessas propostas que se desvelam, mais ou menos, voltadas aos interesses, características e necessidades da faixa etária atendida na educação infantil.

No período entre 1975 e 85, quando foram construídas 101 EMEIs, a crença na educação compensatória confunde-se com a crença na própria educação como salvadora dos malefícios causados à criança pobre, por sua própria condição de pobreza; ocorre, então, a maior expansão na Rede de EMEIs desde sua criação. É desta época a nomeação do período, imediatamente anterior ao ensino fundamental, como de pré-

²¹ O conceito de espaço como território e como lugar está presente na obra de Viñao Frago; *Espacio y tiempo, educacion e História*. 1996.

²² O conceito de escola como lugar encontra-se na obra: *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*, de Viñao Frago e Augustín Escolano. 1998, p. 65-77.

escola, o que implica entender esse momento como função do subsequente, sem identidade própria; seria como chamar o ensino médio de ensino pré-universitário, o que se sabe não é real.

Pensar a história, não apenas como oportunidade de entender e valorizar o passado, mas como indicador para análises e reencaminhamento do presente, remete-nos a pensar que há pouco mais de uma década, desde dezembro de 1996, a educação infantil, configurou-se, legalmente, como primeira etapa da educação básica. Após esse fato já tangenciou esta faixa etária a questão da inserção das crianças de seis anos diretamente em escolas do ensino fundamental (Lei 11.114/maio 2005) e ainda que, recentemente, (Lei 12.796/ abril de 2013) insere a obrigatoriedade da criança em ambiente escolar, a partir dos 4 anos, pautando a prática pedagógica nas bases curriculares nacionais, viés do ensino fundamental que ainda busca em sua plenitude a visão interdisciplinar, tão natural da criança pequena, e que insere então, precocemente, a educação infantil nas lidas do ensino fundamental.

Este é o sentido de tomarmos as reflexões sobre escola como lugar nesta pesquisa, uma vez que contribui na análise das modificações ocorridas na configuração espacial dos prédios das EMEIs, expressando representações sobre o tipo de currículo a ser desenvolvido nestes espaços, bem como adaptando os espaços ao tipo de currículo que Administrações Municipais e educadores elegeram, em diferentes momentos históricos, para se efetivarem suas propostas político – pedagógicas.

No período entre 1975 e 85, quando foram construídas 101 EMEIs, a crença na educação compensatória confunde-se com a crença na própria educação como salvadora dos malefícios causados à criança pobre, por sua própria condição de pobreza; ocorre, então, a maior expansão na Rede de EMEIs desde sua criação.

Porém a expansão verificada, não consegue ser acompanhada da qualificação necessária aos espaços e aos profissionais, ainda que se registrasse um grande número de ações de capacitação para os professores, pois o número de profissionais era insuficiente para um atendimento adequado a tantas crianças pequenas. Assim, ao final do período em destaque, mais especificamente, em 1983, iniciam-se as discussões sobre a necessidade de qualificação do atendimento, associadas à necessidade sua ampliação, promovidas oficialmente, como se verificou nos documentos de política educacional da época.

Porém, as marcas da educação compensatória, imprimidas nos programas daquele período, no espaço interno e externo das EMEIs e nas concepções dos

profissionais da educação, permanecem até hoje, desqualificando, muitas vezes, a educação pelo movimento e pelas artes e as questões relativas ao cuidado e saúde das crianças, como e valorizando sobretudo, as atividades com lápis e papel, principalmente voltadas à aquisição da escrita e à quantificação, como sendo as únicas possíveis de colocarem-se à altura da chamada “qualidade pedagógica”.

No início, os pensadores da “Escola Nova”, dos quais Fernando de Azevedo é seu principal representante, na discussão sobre espaço físico escolar, conceberam os prédios dos PIs, que deveriam destinar-se às finalidades pedagógicas e de assistência às crianças e suas famílias. Prontos, os prédios também adquiriram autonomia pedagógica, não apenas se propondo atender as orientações das propostas elaboradas pela Secretaria da Educação, mas sabendo, com seus campos, áreas livres, refeitórios, brinquedos, convidar as crianças e adultos à sua proposta própria. Esse contexto revelou uma proposta educativa, que emana da organização do espaço e que se evidencia sempre, quando não há rigidez em torno da proposta mais escolarizada para a Educação Infantil.

Uma área a “crescimento a Céu Aberto”, como propõe Dworeck, ampla ajardinada, com brinquedos, orienta as crianças para o movimento, para a fantasia, para o lúdico. Basta que a “qualidade pedagógica” deixe também o espaço agir...



Crianças de diferentes idades brincando no Parque Infantil

Fonte: Documento: Parques Infantis do Departamento de Cultura – 1939. Memória Técnica Documental – SME - PMSP

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Nilda. 1998. *O Espaço escolar e suas marcas - o espaço como dimensão material do currículo*. Rio de Janeiro: DP& A
- ANDRADE, Marci do Valle. B. 1997. *Cem anos de pré-escola pública paulista: a história de sua expansão e descentralização (1896-1996)*. UNESP/Marília.
- AZEVEDO, Fernando de. 1932. *Novos Caminhos e Novos Fins*. São Paulo: Melhoramentos.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). 2005. *História da Educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez.
- BERNSTEIN, Basil. 1979. Uma crítica ao conceito de educação compensatória. In: BRANDÃO, Zaia. 1979. *Democratização do ensino: meta ou mito?* Francisco Alves: Rio de Janeiro.
- _____. 1996. *A estruturação do discurso pedagógico*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira. Rio de Janeiro: Vozes.
- BRASIL., Ministério da Educação e Cultura. 1958- *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Vol. XXX, outubro-dezembro, nº 72. Rio de Janeiro: INEP
- BRASIL., Ministério da Educação e do Desporto 1948- *Novos prédios Escolares para o Brasil*. Rio de Janeiro: INEP
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto 1976. *Critério para elaboração, aprovação e avaliação de projetos de construções escolares*. Rio de Janeiro: CEBRACE.
- BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. 1988. *Espaços Educativos*. Brasília: CEDATE
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. 1998. *Crêches para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais da criança*. Brasília: COEDI.
- CAMPOS, Maria M. e ROSEMBERG, Fulvia. 1993. *Creches e Pré-Escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez/ Fundação Carlos Chagas.
- CORRÊA, Maria Elizabeth P., NEVES, Helia Maria V. e MELLO, Mirela G. de. 1991. *Arquitetura Escolar Paulista: 1890-1920*. São Paulo: FDE- Diretoria de Obras e Serviços.
- DWORECKI, Silvio. 1994. *Qualidades do Espaço e dos Equipamentos na Pré-Escola: Recomendações - Programa de expansão e melhoria da educação pré-escolar na região metropolitana de São Paulo*. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo/ Secretaria de Estado da Educação: FDE.
- FERREIRA, Avany De Francisco, CORRÊA, Maria Elizabeth Peirão, MELLO, Mirela Geiger de. 1998. *Arquitetura escolar paulista*. São Paulo: IMESP/FDE
- FORQUIN, Jean Claude. 1995. *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Tradutor: Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: Vozes.
- FREITAS, Marcos C. de. (org.) 1997. *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.

- GOHN, Maria da Glória. 2005. *Educação não-formal e cultura política*. 3ª ed. São Paulo: Cortez. Questões de nossa época, v. 71.
- KISHIMOTO, Tizuko M. 1988. *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo: Loyola.
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. 1998. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- KRAMER, Sonia. 1992. *A política do Pré-Escolar no Brasil.: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez.
- LIMA, Mayumi W. Souza (coord). 1987. *Espaços Educativos: Uso e Construção CEDATE - Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico Educação Secretaria de Estado da Educação*.
- LIMA, Mayumi de S. Watanabe. 1995. *Arquitetura e educação*. São Paulo: Studio Nobel.
- PATTO, Maria Helena Souza. 1996. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queros.
- SÃO PAULO (cidade). Departamento de Cultura. 1938. *Parques Infantis – Relatório Anual – Divisão de Educação e Recreio*. Memória Técnica Documental da Educação Municipal
- SÃO PAULO (cidade). Departamento de Cultura. 1939. *Parques Infantis-Departamento de Cultura*. Memória Técnica Documental da Educação Municipal.
- SÃO PAULO (cidade). Departamento de Cultura. 1946b. *EMEI* (manuscrito). Memória Técnica Documental da Educação Municipal.
- SÃO PAULO (cidade). Departamento de Cultura. 1949. *O que são os Parques e Recantos Infantis em São Paulo*. Memória Técnica Documental da Educação Municipal.
- SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. 1978a. *Educação pré-primária nos PI's*. Memória Técnica Documental da Educação Municipal.
- SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. 1983. *Levantamento da situação e proposta de trabalho*. Memória Técnica Documental da Educação Municipal.
- SOUZA, Gisele de. 1997. *Pré-Escola é Escola?* Dissertação de Mestrado. PUC/SP. São Paulo.
- VIÑAO Frago, Antonio. 1996. *Espacio y tiempo, educación e história*. Tradução: Alfredo Veiga Neto. Morelia, Mexico: IMCED
- VIÑAO Frago, Antonio e ESCOLANO, A . 1998. *Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP& A.
- WAJSKOP, Gisela. 1996 *Concepções de brincar entre profissionais de Educação Infantil: implicações para a prática institucional*. Tese de Doutorado. USP/SP.
- ZABALZA, Miguel A .1998 *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

ANEXO B

Quadro Curricular - Educação Infantil - 1980

TRATAMENTO	Integração com aspectos	Conteúdo Específico		Matéria
ATIVIDADES DIÁRIAS	B I O L Ó G I C O S Ó C I O L Ó G I C O C U L T U R A L	- linguagem oral - preparo para a leitura - preparo para a escrita	Língua Portuguesa	Comunicação e Expressão
		- expressão corporal - expressão musical - expressão plástica	Educação Artística	
		- conhecimento do corpo - motricidade geral - integração sensoriomotora - esquema corporal - orientação espaço-temporal	Educação Física	
		- conhecimento do meio - socialização - prática educativa da moral e do civismo	Integração Social Educação Moral e Cívica	Estudos Sociais
		- conhecimento físico - conhecimento lógico-matemático - nutrição - higiene	Iniciação às Ciências Matemática Programas de Saúde	Ciências

Fonte: Projeto Treinamento para Professores de 1ª série do 1º grau e de Educação Infantil "Metodologia Específica da Educação Infantil"

ANEXO VIII-B

ANEXO C

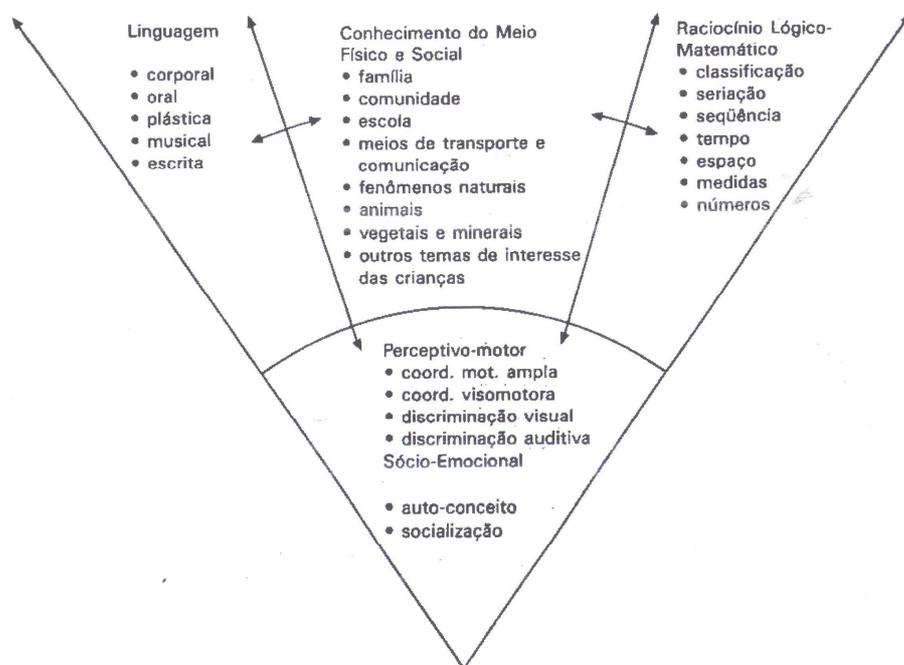
Classificação das Competências Básicas para os Níveis de Ensino

Área de Responsabilidade da Aprendizagem	Competências Básicas
Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão Expressão Interação Atuação Reflexão
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão Expressão Interação Atuação Reflexão
Conhecimento Científico	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão Expressão Interação Atuação Reflexão
Conhecimento Histórico	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão Expressão Interação Atuação Reflexão
Conhecimento Artístico	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão Expressão Interação Atuação Reflexão
Conhecimento Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão Expressão Interação Atuação Reflexão
Conhecimento Filosófico	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão Expressão Interação Atuação Reflexão

ANEXO D

Proposta Curricular 1985

O gráfico abaixo apresenta os aspectos que compõem a proposta curricular



ANEXO VIII-D

Fonte: A Pré-Escola que Queremos Programa de Educação Infantil - 1985