



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

7470 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

ARQUITETURA ESCOLAR E PARÂMETROS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA NO SUL DA BAHIA

Marciléa Melo Alves Lima - UESC - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Cândida Maria Santos Daltro Alves - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

ARQUITETURA ESCOLAR E PARÂMETROS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma experiência inovadora no Sul da Bahia

1 INTRODUÇÃO

Neste texto apresentamos pesquisa empírica, resultado de um estudo de caso do tipo etnográfico com as devidas reflexões de campo estabelecendo um paralelo entre arquitetura escolar e parâmetros de infraestrutura para o atendimento da educação infantil, a partir de uma experiência no Sul da Bahia.

No contexto da pandemia de Covid-19 estamos convivendo com isolamento social e medidas rigorosas de higienização individual e de espaços coletivos. Com este quadro temos escolas fechadas e com promessa de retorno muito incerta.

Nunca foi tão urgente para o Estado ter um olhar diferenciado sobre a qualidade do espaço físico e instalações dos prédios escolares, já que nossa realidade revela um descaso muito grande com os espaços educativos, que em sua grande maioria são adaptados e carecem de uma estrutura que garanta o atendimento educacional com a qualidade necessária.

Estados e municípios estão sendo obrigados, pelas demandas do momento, a realizar as devidas adequações de infraestrutura dos prédios escolares e com determinada urgência. A rede pública vem consultando todas as unidades escolares para ajustar a infraestrutura, como salas de aula (ventilação, iluminação), banheiros (pias), entre outros, para que quando houver condições de retorno das aulas estejam

em condições de atender as determinações da Organização Mundial de Saúde - OMS.

Acompanhamos durante a pesquisa de campo todo um movimento que apresenta a necessidade de ajustar arquitetura ao projeto pedagógico junto aos parâmetros de infra estrutura do Ministério da Educação e Cultura. Assim, temos como objetivo analisar a concepção de um projeto arquitetônico de um centro integrado de educação integral, que desde o início de sua concepção foi discutido com a comunidade local e em paralelo com construção de uma proposta pedagógica para a educação integral no território.

Havia uma queixa na comunidade de que os espaços destinados à educação na localidade eram improvisados e não se disponibilizava um número suficiente de matrículas para atender as crianças. Com recursos do FNDE e parcerias público-privado, em 2012 apresenta-se para a comunidade a proposta de construção de um Campus Integrado de Educação, com um projeto inovador da arquiteta Ana Beatriz Goulart de Faria.

Com o andamento da obra e a primeira etapa (creche e pré-escola) prestes a ser concluída, surge muitas indagações. Assim, o problema da pesquisa desponta quando a comunidade envolvida nas discussões do projeto arquitetônico da nova escola na comunidade se pergunta: E agora, o que fazer com tanto espaço? De que forma esse espaço pode contribuir com as aprendizagens?

Na questão da pesquisa buscamos entender o processo em que essa arquitetura dialoga com a educação infantil, mediante a construção do projeto político pedagógico deste centro educacional, localizado em um município do Sul da Bahia.

Nosso objetivo de pesquisa foi analisar a influência da arquitetura escolar no processo de reorganização da educação infantil em sua relação com o Projeto Político pedagógico do Centro Integrado de Educação Integral.

O texto traz em sua organização a realidade histórica dos espaços públicos destinados à educação infantil (creches e pré-escolas); a arquitetura escolar e os parâmetros de qualidade e o diálogo entre arquitetura escolar e proposta pedagógica para a educação infantil: um relato de experiência.

Por meio da mobilização da comunidade, incluindo, pais, alunos, professores, gestores e membros de referência na cultura local, o Projeto Político Pedagógico foi construído coletivamente, tendo como embasamento a concepção de educação integral, comunidade educadora, territórios educativos e escola sustentável. A discussão conceitual parte da percepção arquitetônica como possibilidade educativa integradora dos saberes sistematizados e dos saberes culturais que circulam na comunidade e no território.

2 DESENVOLVIMENTO

Na Constituição Brasileira de 88, artigo 206, já apresenta orientações para a garantia dos direitos à educação, aludindo para a “igualdade de condições de

acesso e permanência” para o sucesso educacional dos educandos (BRASIL, 1988).

Após Constituição de 88 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, é retomada a discussão da democratização da educação e a qualidade dos serviços oferecidos como parâmetro para a garantia desse direito.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, por sua vez, expõe que a Educação Infantil (creches e pré-escolas), enquanto “espaços institucionais não domésticos”, cabe a tarefa de educar e cuidar das crianças (faixa etária de 0 a 5 anos), “em jornada integral ou parcial” e reforça ainda que: “É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção” (BRASIL, 2010, p. 12).

A legislação brasileira, como exposto anteriormente, tem se debruça para reconhecer as creches e pré-escolas públicas, como primeira etapa da educação básica, a ser realizado pelas instituições tendo como parâmetro a gratuidade e a qualidade.

Brasil (2006, p. 9) A história da educação nos mostra que o atendimento em creches acontecia segundo a “lógica da pobreza”, como as crianças não eram consideradas sujeitos de direito, esses serviços eram tidos como doação, por conseguinte, não havia muitos investimentos nesta área. Só após a constituição temos um olhar diferenciado para a criança e seu direito à educação com qualidade, e a educação infantil passa a ser obrigação do Estado.

Espaços formais de atendimento com caráter filantrópico. Segundo Kuhlmann Junior, “filantropia representaria a organização racional da assistência, em substituição à caridade, prática dominada pela emoção, por sentimento de simpatia e piedade”. (1999, p.61)

Em Corsaro (2011, p. 11) podemos compreender que o reconhecimento dos direitos das crianças percorreu um longo caminho. “As crianças foram marginalizadas na sociologia devido a sua posição subordinada nas sociedades e às concepções teóricas de infância e de socialização”.

Kuhlmann Jr (2000, p.6) fala sobre os espaços/tempos relacionados ao atendimento da educação infantil e chama a nossa atenção ao que ele denomina de “escolas de improviso”, como espaços que historicamente marcam a precariedade das instalações que atendem creches e pré-escolas públicas.

Ocorre, no entanto, um distanciamento do que é proposto na Constituição de 88, na LDB 9394/96, nas DCNEI, entre outros documentos que normatizam a educação brasileira e o que o cenário nacional figura em relação à oferta e qualidade da educação em creches e pré-escolas.

O Censo escolar de 2019 revelou que, de 2015 a 2019, houve um crescimento nas matrículas da educação infantil de 12,6%, alcançando 8,9 milhões de crianças atendidas. Esses números resultam do aumento de matrículas em creches e pré-escolas no equivalente a 63,6% das matrículas da educação básica em 2019 (BRASIL, 2020, p.12).

Em 2019 o Censo Escolar aponta um leve crescimento da matrícula na educação infantil, no entanto a construção de espaços para esse atendimento não tem crescido na mesma proporção. No que diz respeito às creches, no entanto,

dados de 2018 sobre infraestrutura, registram que em relação a anos anteriores houve poucas alterações neste quadro confirmando a precariedade das instalações de espaços que atendem à primeira infância (BRASIL, 2019).

Em 2006 o MEC lança os “Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil”, o qual foi produzido com a colaboração de educadores, arquitetos e engenheiros, orienta políticas públicas, reforma e adaptação de espaços de atendimento da educação infantil (BRASIL, 2006, p. 3).

Os parâmetros são pensados a partir do entendimento de que a criança é o principal usuário e agente neste ambiente educativo, assim, apresenta uma articulação de “metodologias participativas, que incluam as necessidades e os desejos dos usuários, a proposta pedagógica e a interação com as características ambientais” (BRASIL, 2006, p. 7).

Para a devida compreensão do contexto em que se dá a educação infantil no Brasil, tomamos como exemplo de política pública para a educação o programa que tem como foco ampliar o atendimento de crianças de 0 a 6 anos e a construção de instituições educativas para a educação infantil, respeitando os padrões mínimos e com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, que é o Proinfância.

No documento “Transparência Brasil” encontramos um relato intitulado “Proinfância ou Problema na Infância? Os desafios na construção de creches e escolas em municípios brasileiros”, onde, após dois anos de pesquisa e monitoramento sistemático do programa, Mondo (2019, p. 6-7), apresenta que no panorama geral o programa de construção desses espaços, destinados a infância, apresentaram baixa eficácia. A autora apresenta o seguinte cenário:

[...] grande parcela de obras canceladas: 40% das obras acompanhadas não vão ser concretizadas. De maneira geral, as obras do Proinfância são, na melhor das hipóteses, entregues com alguns meses de atraso, e na pior, iniciadas e abandonadas por anos a fio, sem perspectiva de retomada e gerando desperdício de recursos públicos.

Em 2007, período da implantação do Proinfância, 12% era o percentual de crianças (0 a 3 anos) atendidas nas creches, com o registro de 32,7% em 2017, segundo o relato de Mondo (2019, p. 28), a qual afirma ainda que os dados estatísticos revelam-se distantes do que prevê a meta do Plano Nacional de Educação (PNE), que é de 50% de atendimento em creches e de 100% em pré-escolas até 2024.

No documento de 2018, “Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil^[1]”, produzido pelo Ministério da Educação (MEC/COEDI/DICEI/SEB)^[2] preza pela garantia de direitos das crianças, respeitando os princípios de qualidade e igualdade, orienta o sistema de ensino com base em padrões de referência “que visem a aprendizagem e o desenvolvimento integral e integrado das crianças” (BRASIL, 2018, p. 8).

No que diz respeito à arquitetura escolar, nos Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil, no capítulo destinado à infraestrutura, além de promover a

acessibilidade e garantir a segurança e a autonomia de atores sociais como crianças e adultos (profissionais, familiares e comunidade), deve:

considerar critérios de qualidade em seus vários aspectos – técnicos, funcionais, estéticos e compositivos –, visando a construir um ambiente físico promotor de saúde, nutrição, proteção, brincadeiras, leitura, explorações, descobertas, que promova a interação entre as crianças e entre elas e os adultos, os espaços, os materiais, os brinquedos, os mobiliários e a natureza. (BRASIL, 2018, p. 66).

Ao discorrermos sobre a arquitetura de creches e pré-escolas vinculada a uma proposta de educação integral e integrada ponderamos que a edificação destes espaços não pode se dar desarticulado do “contexto de sua comunidade, que inclui o ecossistema natural, mesmo quando localizada em uma área urbana e também num contexto sócio-histórico-cultural que inclui a sociedade e toda sua ampla diversidade cultural, social e física” (BRASIL, 2018, p. 67).

Kowaltowski (2018)^[3] apresenta a arquitetura escolar no contexto educacional como “o terceiro professor”, sendo o primeiro esse profissional qualificado, o segundo “os materiais didáticos, a tecnologia, a alimentação. E o terceiro, é o ambiente. Ele deve servir à educação e também pode ser usado para ensinar”.

Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira são dois nomes presentes no Manifesto dos Pioneiros (1932), que traziam duras críticas à educação pública oferecida no Brasil e defendiam uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, a partir das melhorias na arquitetura escolar, na oferta de materiais educativos e na ampliação curricular a partir dos princípios democráticos e culturais (AZEVEDO, 1988).

Pelo que é apresentado por Nunes (2010), como diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, Rio de Janeiro (1931-1935) e, posteriormente, na Secretaria de Educação e Saúde da Bahia (1947-1951), Anísio Teixeira, já na década de 30, considerava o valor agregado à arquitetura escolar e os materiais disponíveis para possibilitar aprendizagens significativas, pautadas em atividades práticas e exploração dos diversos ambientes disponíveis na instituição escolar. Esta concepção da arquitetura se fez presente nas escolas construídas com seu incentivo neste período, caso da Escola-parque.

Nunes (2010, p. 7) esclarece que a intenção de Anísio Teixeira era a implementação de políticas públicas para “melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país. Em 1940 surge a escola-parque, e conforme esta autora (2010, p.30), como “uma experiência pioneira no país e internacionalmente reconhecida de educação integral”.

A educação apresentada por Anísio Teixeira era definida por uma filosofia que visualizava uma educação para a felicidade, para a democratização dos saberes e que garantisse o acesso das classes populares a uma educação de qualidade e que valorizasse a cultura como extensão educativa.

Sobre o debate entre arquitetura e educação no campo da pesquisa, Faria (2012, p. 100) afirma que essa discussão no Brasil avança lentamente. Essa relação é por analogia colocada como “mundos paralelos”, logo, não se encontram, não

dialogam nessa dinâmica.

Para esse esclarecimento e chamando nossa atenção para as políticas públicas e para as fragilidades das contribuições dos estudos acadêmicos, Faria (2012, p. 100-101) expõe que em meio “as prateleiras das universidades, as pranchetas dos escritórios de Arquitetura e Urbanismo e os gabinetes e canteiros de obras públicas existe um grande desvão, onde nem polêmica há, mas, sim, ausências, interrupções, isolamentos”.

Segundo Kowaltowski (2018) a arquitetura precisa oferecer segurança e condições para preservar a saúde das crianças, antes de se pensar no conforto, desta forma, “deve priorizar a segurança e a saúde dos alunos, depois o conforto. Além disso, a arquitetura da edificação deve trabalhar conectada com a pedagogia que será empregada pela instituição de educação.

Resgatando o que foi exposto por Kowaltowski e Faria sobre o lugar da arquitetura escolar no processo educativo, na obra “Territórios educativos para a educação integral” a arquitetura neste cenário é considerada em sua “forma silenciosa de ensino” (BRASIL, 2012, p.19), por suas possibilidades de promoção de aprendizagens, interações e sentidos.

Anísio Teixeira (1994) ao asseverar que “a educação não é privilégio” apresenta um modelo de escola integrada à comunidade. Uma escola que inserida na comunidade dialogue com os saberes locais, onde as práticas sociais e culturais presentes no modo de vida, crenças, valores, artes, recreações corroborem com as práticas educativas.

3 RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa de campo mostrou que a partir das inquietações da comunidade frente a grandeza do espaço projetado para o Centro Educacional, que vai atender toda a educação básica desde a creche, houve um movimento dentro da comunidade, incentivando a discussão e a tomada de decisões a partir da escuta de seus atores sociais.

A arquitetura foi revelada pela comunidade como elemento provocador de novos conhecimentos dinâmicos, funcional e lúdico, favorável às interações (criança-criança, criança-adulto e criança-meio ambiente), capaz de dialogar com os conhecimentos que circulam na comunidade.

Desde o momento de concepção do projeto arquitetônico, houve consulta da comunidade e essa participação fez com que o pedagógico e a gestão da educação fosse compreendida pela comunidade como uma função coletiva, como corresponsáveis pela educação de suas crianças poderiam contribuir com a construção da identidade e valorização da cultura local.

4 CONCLUSÃO

Repensando as práticas sociais possíveis a partir da arquitetura escolar, o Projeto Político Pedagógico do Centro Integrado de Educação Integral foi discutido e produzido coletivamente a partir do olhar e vivências da comunidade, trazendo os conceitos de territórios educativos, comunidade educadora e escola sustentável como referências para as práticas educativas, pensando outros espaços e atores sociais neste processo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. [et al.]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**– Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores)

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa mais educação. **Territórios Educativos para Educação Integral**. Série cadernos pedagógicos. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação/UNDIME. **Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília: MEC/UNDIME, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. **Por outras referências no diálogo arquitetura e educação**: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos. Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 99-111, jul./dez. 2012.

MONDO, Bianca Vaz. Obra Transparente – Proinfância ou problema na infância? Os desafios na construção de creches e escolas em municípios brasileiros. **Transparência Brasil**, 2019. In: transparencia.org.br. acesso em 19/07/2020

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira. Fundação Joaquim Nabuco, Recife: Editora Massangana, 2010.

KOWALTOWSKI, Doris. A arquitetura escolar e seu papel no aprendizado - entrevista com Doris Kowaltowski. In: Estadão - Portal do Estado de S. Paulo, 25 de fevereiro de 2018. <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,a-arquitetura-escolar-e-seu-papel-no-aprendizado,70002202508>.

KULHMANN JR. M. Educação Infantil e Currículo. In FARIA. A.L.G, PALHARES. M. S. **Educação infantil pós LDB**: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira **Rev. Bras. Educ.** no.14 Rio de Janeiro May/Aug. 2000

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

UNESCO Digital Library website. **Marco de ação e recomendações para a reabertura de escolas.** abr. 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373348_por. Acesso em: 27 jun. 2020.

[1] Essa versão de 2018 condensa as produções dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volumes 1 e 2 e dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil – Volumes 1 e 2 de 2006.

[2] Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI); Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI) e Secretaria de Educação Básica (SEB).

[3] [Entrevista com Doris Kowaltowski. In: Estadão - Portal do Estado de S. Paulo](#) 25 de fevereiro de 2018. <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,a-arquitetura-escolar-e-seu-papel-no-aprendizado,70002202508>.