

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
Faculdade de Educação



UNICAMP

Valéria Freitas da Silva



1290002555



FE

TCC/UNICAMP S138c

**Cultura escolar da Educação Infantil e do Ensino  
Fundamental: a Arquitetura em questão**



200520749

Campinas  
2005

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Si38c Silva, Valéria Freitas da.  
Cultura escolar da educação infantil e do ensino fundamental : a  
arquitetura em questão / Valéria Freitas da Silva. -- Campinas, SP: [s.n.],  
2005.

Orientador : Maria Evelyn Pompeu do Nascimento.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -- Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Creches. 2. Jardim de infância. 3. Escolas primárias. 4. Arquitetura  
escolar. I. Nascimento, Maria Evelyn Pompeu do. II. Universidade  
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-116  
RP/FE

Valéria Freitas da Silva

**Cultura escolar da Educação Infantil e do Ensino  
Fundamental: a Arquitetura em questão**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como exigência parcial do  
curso de Pedagogia da Faculdade de  
Educação/ UNICAMP, sob a orientação da  
Profa. Dra. Maria Evelynna Pompeu do  
Nascimento.

Campinas

2005

100 ANOS - FEA - LIMA - 1955-2005

À Évelyn, Vítor e Pamela...  
pelos sorrisos tão radiantes,  
pelo brilho em seus olhos...  
que só podem sair dos lábios  
e dos olhos de uma criança...

## AGRADECIMENTOS

Agradeço antes de qualquer coisa à Deus... por sua divina providência em minha vida...

A meu pai, presente em todos os momentos, ajudando em tudo o que foi possível, a minha querida mãe pelos cuidados e pela preocupação e a toda minha família, agradeço pelo carinho, dedicação e apoio, sem vocês nada seria possível...

Ao amor da minha vida...Obrigada Digo... agradeço pela compreensão nos momentos de ausência, o apoio nos momentos de desânimo e por partilhar da alegria das conquistas... Por todo seu amor, agradeço...

As grandes amigas... Lisa, Mir, Laine, Ju Bernardes, Suze e Lê (inesquecíveis!) vocês fazem parte desta minha conquista...

Agradeço minha irmã e amiga...única...amada...Obrigada Vi...por tudo...

Pela orientação, dedicação e críticas tão construtivas, que me fizeram crescer na pesquisa, agradeço à minha orientadora, a Prof<sup>ª</sup> Dra Maria Evelyn... Obrigada Evê...

Pela pronta aceitação em ser a segunda leitora deste trabalho e pela tão respeitosa leitura que fez do mesmo, valorizando-o como pesquisa, agradeço a Prof<sup>ª</sup> Dra Maria do Carmo... Obrigada Carminha...

Agradeço a Prof<sup>ª</sup> Dra Ana Lúcia Goulart de Faria, pelo interesse, incentivo e apoio para a realização desta pesquisa...

Aos diretores e diretoras das escolas E.E. “Profª Maria Julieta de Godói Cartezani”, E.E. “Padre José dos Santos”, E.E. “Profº André Fort”, EMEF “Violeta Dória Lins” e da Creche “Maria do Carmo de Abreu Sodré”, pela colaboração em permitir tirar as fotos dos respectivos prédios escolares.

Agradeço à Alice e à Jose da Biblioteca da Faculdade de Educação, bem como aos demais funcionários, pela ajuda material e emocional que me deram para a realização deste trabalho. Também ao pessoal do Centro de Memória da Unicamp, sobretudo a Denise, pela disposição e pela grande ajuda...

Meu muito obrigada à Juventina, memória viva do bairro Vila Rica e da EMEF “Violeta Dória Lins”, por ter cedido algumas das fotos antigas de seu acervo pessoal.

Enfim, agradeço a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, acompanharam esta etapa da minha vida... vocês fazem parte desta minha conquista...

## RESUMO

O objetivo da pesquisa foi analisar as diferenças entre a Arquitetura escolar da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tomando como ponto de partida a temática da cultura escolar como campo a ser investigado, especificando a questão do espaço físico, mais precisamente a arquitetura escolar, como objeto central da pesquisa (tendo em vista o caráter formador subjetivo desta sobre os indivíduos que nela estão). Para este estudo foi-se feita uma pesquisa bibliográfica pela qual foram consultadas literaturas diversas, trazendo à tona tanto saberes conceituais e explicativos, como os enfoques dados à cultura escolar, a infância e a relação entre espaço e educação, quanto um estudo histórico da constituição das arquiteturas escolares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

A pesquisa possibilitou compreender o quanto as diferenças entre a arquitetura escolar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental representam a diferença histórica da constituição destas. Assim, a Educação Infantil, como nível de ensino e direito recentemente conquistado, com sua cultura escolar e sua arquitetura próprias, diversas daquelas do Ensino Fundamental, possui, conforme demonstra a bibliografia pesquisada, uma grande preocupação com a estrutura física e a arquitetura como fundamental para o desenvolvimento da criança. Já a pesquisa bibliográfica feita acerca da arquitetura do Ensino Fundamental, demonstra não haver muitas produções atuais que, como na Educação Infantil, buscam repensar esta estrutura física. A questão da arquitetura do Ensino Fundamental parece, portanto, na maioria dos países, como no Brasil, se apresentar como uma questão posta e acabada, a qual não vem sendo repensada, nem tampouco reestruturada atualmente, cabendo às crianças adequarem-se a esta estrutura física, e não o contrário, não uma escola arquitetada e construída especificamente para a criança, atendendo suas necessidades.

A arquitetura escolar mostra-se, pois, como uma construção social eminentemente imersa no momento histórico que a cria, mostrando, assim, em suas estruturas, muitos dos valores, da cultura e da política de uma época. Daí sua relevância enquanto aspecto da cultura escolar, analisado nesta pesquisa.

# SUMÁRIO

<b>PARA PENSAR.....</b>	<b>p. 8</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>p. 9</b>
<b>1. CULTURA ESCOLAR: ENFOQUES DIVERSOS.....</b>	<b>p.13</b>
<b>2. ESPAÇO E EDUCAÇÃO: A ARQUITETURA ESCOLAR.....</b>	<b>p.19</b>
<b>3. DO CONCEITO E DA CONTRUÇÃO MATERIAL DA INFÂNCIA.....</b>	<b>p.23</b>
<b>4. CULTURA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ARQUITETURA ESCOLAR – Entre asilos, maternais e jardins de infância.....</b>	<b>p.37</b>
<b>5. CULTURA ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL: A ARQUITETURA ESCOLAR – Das escolas-monumento às escolas-“eternit”.....</b>	<b>p.57</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>p.85</b>
<b>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>p.89</b>
<b>8. ANEXOS.....</b>	<b>p.96</b>



## PARA PENSAR...

*“Deixando de lado, por alguns instantes - educadores e arquitetos - a certeza de que conhecemos, e muito, crianças e edifícios escolares; parando para pensar que estão ocorrendo profundas mudanças no mundo deste final de século que tornam anacrônicas as formas habituais de ensinar as crianças, por repetição de idéias;*

*percebendo que essas mudanças já estão interferindo em todos os setores das sociedades, desnudando uma crise sem precedentes, que atinge as populações de todos os países, e evidenciando a demanda da produção de um modo de pensar diferente - similar ao processo que teria ocorrido nos séculos XVII e XVIII em relação a tudo o que se sabia desde então; dando tempo para aprendermos o quanto são inseparáveis o sentir o fazer e o pensar, para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento do ser humano;*

*permitindo que fiquemos conscientes de que somos todos - educadores e arquitetos, responsáveis pelos horizontes que abrimos, ou fechamos, para que essas crianças possam observar, perceber, perguntar, descobrir, inventar e se conhecer - agentes e atores de uma belíssima e apaixonante saga dos homens (ah!, a história que teima em não se acabar, apesar da vontade de alguns setores ideológicos, que assim o desejam), que continuará a ser vivida e escrita/registrada - agora eletronicamente - por essas mesmas crianças de hoje.*

*Se nos déssemos essa oportunidade e esse tempo, faríamos projetos e escolas onde se perceberiam elos de uma evolução educativa, cuja dinâmica exige uma transformação qualitativa do ensino e de suas condições.*

*São condições novas, sem repetição de velhas fórmulas conhecidas. Também não serão desconhecidas, porque crianças e escolas não estão surgindo pela primeira vez no planeta, e a experiência e o saber acumulados não podem ser perdidos.*

*Belas, limpas, simples e claras na sua organização, as escolas mostrarão às crianças que os homens, no geral, são capazes de construir um mundo positivo se, em conjunto, nos permitirmos a isso.*

*A ação profissional pesquisará, com seriedade e paixão, o limite entre o possível e o onírico, sem cair na experimentação inconseqüente ou na rotina paralisante, para casar finalmente o discurso e a prática, expressando na qualidade da arquitetura escolar o crédito que damos à capacidade das novas gerações para enfrentar e dar respostas, com alegria, às dificuldades do novo século.*

*(...) O projeto de escola não é o projeto de um lugar abrigo, mas a criação da atmosfera e do espaço do fazer e do pensar, utilizando-se de todos os elementos significantes que os arquitetos e educadores selecionam”.*

*Mayumi Watanabe de Souza Lima\* (Arquiteta)*

---

\* Texto editado na apresentação do Projeto Inovações no Ensino Básico (Programa de Expansão e Melhoria da Educação Pré-escolar na Região Metropolitana de São Paulo): “Qualidades do Espaço e dos Equipamentos na Pré-escola: Recomendações”, por Silvio Dworecki, 1994.

## INTRODUÇÃO

A temática do presente trabalho diz respeito às diferenças entre a Arquitetura escolar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Trata-se de uma revisão bibliográfica que busca, nas origens da consolidação destas duas modalidades educativas, compreender as gritantes diferenças entre os espaços físicos destas, mais especificamente, suas arquiteturas.

O interesse pelo tema é fruto de minha experiência profissional e estudantil, através de estágios, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, como também é fruto de meus estudos acadêmicos realizados no curso de Pedagogia. A questão das diferenças entre a cultura escolar do Ensino Fundamental e da Educação Infantil em muito me incomodava (e incomoda), pois o tratamento dado à criança em cada um destes é demasiadamente diferente, as rotinas, os ritos, os mobiliários e o espaço físico, entre outros, divergem muito de um ambiente para outro, o que torna brusca a passagem da criança da pré-escola para a primeira série do fundamental.

Assim, ao ingressar no Ensino Fundamental as crianças, sobretudo as que vêm de creches e escolas da Educação Infantil, sofrem um grande impacto, já que é evidente a ruptura entre a cultura escolar da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de modo que isto inclui o choque entre as construções arquitetônicas entre uma e outra.

Tendo em vista a criança como sujeito de direitos, ser social diferente do adulto, com suas particularidades e necessidades, sendo definida constitucionalmente como toda a pessoa dos 0 aos 12 anos, é incomodativo saber que, nas instituições educativas, ela seja tratada como criança, tendo sua infância respeitada, até os 6 anos e depois seja enquadrada num sistema de ensino secular e, pode-se dizer, retrógrado, e deixa de ser “criança”, para tornar-se apenas “aluno”.

Sobre a escola de Ensino Fundamental, Silvia Colello (2001) nos diz:

*“O ingresso no ensino fundamental marca, definitivamente, o vínculo com a vida estudantil. Mais do que aprender determinados conteúdos, o aluno enfrenta o desafio de se adaptar à vida escolar e à dinâmica de estudo, colocando-se disponível ao conhecimento. Nesse sentido, é lamentável constatar que, ao longo dos anos de escolaridade, muitas crianças que ingressaram na primeira série curiosas e interessadas chegam ao final do curso como portadoras de uma vasta carga de conhecimentos e habilidades, mas, infelizmente, sem a disposição de seguir seus estudos ou interessar-se pelo ensino. Até que ponto a escola constituiu-se como ‘máquina de ensinar’ que rouba de seus alunos a vontade de aprender?”.*

A diferença entre as culturas escolares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sobretudo seu espaços físicos e arquitetônicos, tornou-se para mim uma inquietação ainda maior quando, ao longo do curso de Pedagogia, pude tomar conhecimento da vasta literatura acerca da Educação Infantil.

Com isso, pude confrontar as várias teorias e propostas acerca da organização da Educação Infantil com a vivência da realidade, muitas vezes massacrante, das crianças de Ensino Fundamental, principalmente nas séries iniciais. Por outro lado a quantidade de produções teóricas relacionadas à questão do espaço físico na Educação Infantil demonstra a grande preocupação acerca deste aspecto, enquanto que em relação ao Ensino Fundamental, durante o curso de Pedagogia, este não foi um aspecto tratado tal como no primeiro caso.

Estas inquietações, produzidas no seio das vivências acadêmicas e das experiências profissionais em escolas da rede particular e pública, tomaram corpo e constituíram-se em mola propulsora para a definição deste tema de pesquisa, resultante no presente trabalho. Assim, dentre as diferenças entre a cultura escolar da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, coube aqui delimitar e definir um de seus inúmeros aspectos para tema central desta pesquisa: a Arquitetura escolar.

A pesquisa trata-se, assim, de uma revisão bibliográfica sobre a Arquitetura escolar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, buscando conhecer os aspectos

históricos que levaram a arquitetura e concepção de espaço físico escolar em cada um desses níveis de ensino<sup>1</sup>.

Para tanto, tomou-se como meio de pesquisa, ou seja, como recurso metodológico, o estudo bibliográfico acerca do tema, buscando em produções literárias diversas, sobretudo as acadêmicas mais atuais, elementos que possam ajudar a pensar e refletir acerca da inquietação e tema que foram aqui expostos.

Quanto à estrutura do trabalho, antes de ser apresentado o estudo bibliográfico das arquiteturas escolares no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, alguns temas e conceitos são ainda tratados, como modo de enriquecer o entendimento do primeiro.

Assim, primeiramente será discutido a que se remete o conceito “cultura escolar”, tendo em vista sua recente emergência no campo teórico educacional e sua grande relevância à compreensão do universo escolar. Para isso, foram trazidos os diversos enfoques deste conceito, sob a visão de autores como Viñao-Frago, Julià, Forquin, Faria Filho e Abreu Júnior.

Num segundo momento, será tratada a arquitetura em relação direta com a educação, trazendo os aspectos formativos e ideológicos os quais possuem as construções arquitetônicas. França, Viñao-Frago, Escolano e Lima são quem possibilitaram esta discussão através de suas contribuições teóricas.

Antes de apresentar as especificidades de cada Arquitetura escolar (na Educação Infantil e no Ensino Fundamental), a que se propôs o trabalho, será ainda apresentado uma discussão acerca do conceito e da “construção material da infância”<sup>2</sup>. Com isso, procurou-se oferecer um respaldo ao entendimento da estruturação tanto da Educação Infantil como do Ensino primário, tendo em vista que, numa relação dialética, também a visão que se tem sobre a criança constituirá o modelo educativo, a escola, os edifícios escolares que a ela se

---

<sup>1</sup> Empréstimo o termo “níveis de ensino” para designar também a Educação Infantil, do texto “Educação Infantil: a construção de um novo nível de ensino”, elaborado pela Profª Doutora Maria Evelyn P. do Nascimento, publicado no documento do MEC: Situação da Educação Básica no Brasil, 1999.

<sup>2</sup> Este termo é utilizado pela Profª Dra. Maria Evelyn Pompeu do Nascimento, em sua tese de doutorado, para designar o processo de construção de espaços, objetos e mobiliários concebidos especificamente para a infância.

destinam. Para esta discussão foram utilizadas essencialmente as fontes de Ariès, Kramer, Nascimento e Kuhlmann Júnior.

Segue-se, a partir daí, dois tópicos que tratarão, cada um deles, sobre a Arquitetura escolar na Educação Infantil, e depois no Ensino Fundamental. Através das fontes bibliográficas pesquisadas foi possível perceber o conceito e o lugar que o espaço físico possui na Educação Infantil, bem como foi possível também, compreender todo o processo histórico que levou a constituição dos prédios escolares que hoje temos para o Ensino Fundamental.

A título de conclusões restam reflexões e questões levantadas em relação ao tema de pesquisa, possibilitadas pela construção de conhecimentos através do estudo investigativo realizado. Tratam-se, assim, de algumas considerações finais a serem feitas.

## 1. CULTURA ESCOLAR: ENFOQUES DIVERSOS

O termo cultura escolar tornou-se corrente no campo da educação recentemente e, por isso mesmo, assume diversas conotações de acordo com os teóricos que o empregam.

Tal termo emerge na literatura educacional brasileira por volta dos anos 70, como reflexo da grande preocupação acerca da crise dos sistemas educacionais, evidenciada em questões como o fracasso escolar e a exclusão da camada popular no interior do sistema educativo. A escola, até então vista como redentora social e único meio para se alcançar o fim das desigualdades na sociedade, passa a sofrer, na década de 70, uma série de críticas sendo vista agora como reprodutora das desigualdades sociais, um “aparato ideológico de controle do Estado” (Althusser, 1977). Este movimento teve início, sobretudo, entre sociólogos e filósofos franceses como Bourdieu e Passeron (1970), Parsons (1976), Baudelot e Establet (1976), tendo sido tal perspectiva incorporada às produções nacionais, vista nas vozes de autores como Freitag (1978), Cunha (1975) e Tratemberg (1982), dentre outros.

Diante dessa nova forma de ver a escola, a busca de novos referenciais teóricos para entender este universo escolar tornou-se eminente, de modo que as pesquisas no campo da educação passam a valer-se de novos métodos, como a pesquisa etnográfica, os estudos de caso, estudos das trajetórias de vida dos atores do dia-a-dia escolar, enfim, voltando-se muito mais para os aspectos internos da instituição educativa. (Faria Filho et al., 2004).

Diversas áreas como a antropologia, a história, a filosofia e a sociologia, todas tendo em voga a discussão sobre as práticas culturais – não apenas como produto, mas também como produtoras da sociedade – presente na escola, levam ao reconhecimento da existência de uma *cultura escolar* a ser pesquisada e desvelada. Assim, as práticas pedagógicas cotidianas, as relações estabelecidas entre os agentes deste espaço educativo, a definição do currículo oficial e oculto (Apple, 1982), a construção dos diversos conhecimentos, enfim, o funcionamento da instituição educativa no seu dia-a-dia, e tudo o que possa constituir a cultura própria da escola é foco principal das pesquisas, estudos e discussões científicas.

Deste modo, é com o olhar voltado para estes aspectos internos da escola, que autores internacionais como Jean-Claude Forquin, Antonio Viñao Frago e Dominique Julià, discutem os conceitos de cultura escolar, com concepções que se diferenciam em alguns aspectos e aproximam-se em outros.

Para Forquin (1993), cultura escolar refere-se ao “conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’ sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (p. 167). O enfoque de Forquin está, portanto, na questão do currículo definido para as escolas, tanto do currículo oculto como do oficial, de modo a abranger os conteúdos que ele chama de ‘cognitivos’ e ‘simbólicos’, ou seja, tudo o que é ‘ensinado’, explícita e implicitamente, na escola, todo o comportamento e conhecimento legitimado como aquele que deve ser transmitido. Portanto, o autor faz uma leitura mais curricular do termo que, embora sendo parte da cultura escolar, não contempla a totalidade deste termo. É importante destacar também a diferenciação que Forquin faz entre esta, assim definida, cultura escolar e o que ele chama de *cultura da escola*. Assim, na condição de “*mundo social*”, a escola “*tem características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos*” (idem, p.167). Estes elementos, segundo o autor, constituem uma cultura própria da escola, o que não deve ser confundido com o currículo transmissor de parte da cultura da humanidade, o qual constitui a cultura escolar.

Por sua vez, Dominique Julià (2001), defende que a cultura escolar compreende

*“um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores [...] Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se*

*desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares”(p. 10-11)*

Julià aproxima-se da conceituação de Forquin quando reconhece que os conhecimentos a serem ensinados e as condutas a serem inculcadas, ou seja, o currículo, oficial ou oculto, fazem parte da cultura escolar. O autor, porém, vai mais além, trazendo também as normas que definem este currículo, bem como as práticas que são utilizadas na transmissão destes conhecimentos e na inculcação destas condutas. Assim, ao lançar seu olhar sobre tais práticas, Julià diz muito do cotidiano escolar, enfatizando, sobretudo, os fazeres docentes.

Um outro conceito, que não diverge dos outros dois autores aqui apresentados, mas que se mostra de forma mais abrangente, é aquele apresentado por Antonio Viñao Frago (1995). Para o autor, o termo cultura escolar envolve as diversas manifestações das práticas instauradas dentro da escola e, mais do que isso, envolve *tudo* o que acontece no interior desta. Deste modo, cultura escolar é assim definida como o...

*“(...)conjunto de aspectos institucionalizados — incluye prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos — la historia cotidiana del hacer escolar —, objetos materiales — función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición... —, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido que son elementos organizadores que la conforman y definen”<sup>3</sup> (p. 68-69)*

Para Viñao-Frago, um dos aspectos mais relevantes desta cultura escolar é o espaço e o tempo escolares, ou seja, a forma como é construído (arquitetado), organizado e

---

<sup>3</sup> “(...) conjunto de aspectos institucionalizados – incluem práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar –, objetos materiais – funções, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento... –, e modos de pensar, assim como significados e idéias compartilhadas. Alguém dirá: tudo. E sim, é certo, a cultura escolar é toda a vida escolar: ações e idéias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer. O que acontece é que neste conjunto há alguns aspectos que são mais relevantes que outros, no sentido de que são elementos organizadores que a conformam e definem” (tradução livre da autora)



disponibilizado o espaço na escola (incluindo a disposição de materiais, a construção de salas de aula, dos prédios escolares), e a determinação dos tempos e das rotinas nesta (o tempo para estudar, o tempo do recreio, o tempo da fila). Tal importância dada aos espaços e tempos escolares deve-se ao fato destes não constituírem uma dimensão neutra da educação, mas, pelo contrário, por serem uma construção social, *“el espacio y el tiempo [...] afectan al ser humano de lleno, en su misma conciencia interior, en todos sus pensamientos y actividades, de modo individual, grupal e como especie en relación con la naturaleza de la que forma parte. Conforman su mente y sus acciones. Conforman y son conformados, a su vez, por la instituciones educativas”*.<sup>4</sup> (Frago, 1995, p. 69). A relevância do espaço, como aspecto da cultura escolar, estaria, portanto, no seu caráter (con)formador subliminar no dia-a-dia do fazer escolar, sendo produto e produtor da escola como instituição educativa, e da mesma cultura escolar.

O artigo de Dominique Julià abre várias possibilidades de estudos, pois estando suas pesquisas ligadas ao surgimento e desenvolvimento das disciplinas escolares, possibilita, com seu arcabouço teórico, outras investigações que pensem sobre os saberes escolares e o currículo, além das práticas docentes, categoria da cultura escolar muito trabalhada por ele.

Da mesma forma, Jean-Claude Forquin dá sua contribuição aos estudos relacionados à cultura escolar, fornecendo muitos elementos para a discussão principalmente sobre currículo e, conseqüentemente, também sobre os saberes escolares.

Antonio Viñao Frago, por sua vez, dá margem a outros estudos, sobretudo, mais especificamente aqueles sobre espaços e tempos escolares, o que não faz deixar de haver outras possibilidades de pesquisas além destas apresentadas, como os rituais escolares (avaliação, práticas de punição, premiação, disciplinarização, exposições e festas escolares, etc.), os objetos materiais (mobiliários e materiais como lousa, cadernos e livros) e também a profissionalização dos docentes. Outra contribuição de Frago para o entendimento conceitual da cultura escolar está na discussão trazida acerca das suas variações. Estas, segundo ele, estão presentes quando se olha para cada modalidade do ensino escolar (superior, médio, fundamental, educação infantil, de jovens e adultos) e até mesmo entre instituições escolares

---

<sup>4</sup> “o espaço e o tempo [...] afetam o ser humano em cheio, em sua própria consciência interior, em todos os seus pensamentos e atividades, de modo individual, grupal e como espécie em relação com a natureza da qual faz parte. Conformam sua mente e suas ações. Conformam e são conformados, por sua vez, pelas instituições educativas.” (tradução livre da autora)

pares. Neste sentido, o autor prioriza a acepção *culturas escolares*, já que haveria tantas culturas escolares quantos fossem as instituições de ensino. (Faria Filho et al, 2004).

Na voz de autores nacionais encontramos uma aproximação considerável a estes enfoques aqui apresentados. Faria Filho (et al, 2004) diz da cultura escolar como objeto de estudo da história da educação, tratando-se desde as reformas até a formação de professores, passando pela problemática dos tempos e dos espaços escolares. Também Abreu Júnior (2005) trata da definição de cultura escolar, dizendo que esta traz em si a atuação dos agentes diretos e indiretos dessa cultura escolar:

*“Pesquisas recentes em história da educação têm se direcionado para conhecer as instituições educacionais a partir de dentro de suas formas de organização e das ações empreendidas por todos os sujeitos envolvidos naquilo que é mais comumente conhecido como cultura escolar: valores, saberes, práticas, estratégias, enfim, um repertório de atividades sociais específicas de natureza escolar que professores, alunos, os outros profissionais da escola e ainda os responsáveis e a comunidade envolvida nessa cultura realizam nesse âmbito”.*

Por fim, as culturas escolares, ou o estudo destas, representa uma rica fonte de saberes e olhares que permitem perceber, conhecer, compreender e pensar melhor a escola, na sua condição histórica, social e material de instituição educativa que representa interesses e concepções da sociedade na qual é engendrado este modelo de educação.

Pelas palavras de Valdemarin e Souza (2000), na defesa pelas culturas escolares,

*“o diferencial entre os estudos sobre cultura[s] escolar[es] e outras abordagens históricas da educação consiste, principalmente, em sua força interpretativa que provém da agregação de conhecimentos de outros campos que confluem para uma compreensão mais rica, e provavelmente mais fiel, da vida escolar”* (p. 09).

Diante da gama de possibilidades de temáticas que o estudo das culturas escolares propicia, tomaremos aquela que, segundo Faria Filho (et al., 2004), é uma das mais relevantes e que só recentemente, com a emergência dos estudos sobre as culturas escolares, se constituiu como um objeto digno de atenção das pesquisas em história da educação no Brasil.

Trata-se, da temática acerca do espaço escolar, em que muito contribuiu as obras, principalmente, de Viñao-Frago e Escolano (2001). Mais especificamente, dentro desta temática do espaço escolar, será tratado, nesta pesquisa, as bibliografias sobre as construções escolares, ou seja, o enfoque central será dado à Arquitetura escolar.

Para tanto, o conceito de culturas escolares a ser aqui trabalhado tomará por base aquele trazido, essencialmente por Viñao-Frago, que propõe, entre outros aspectos, a materialidade e o espaço físicos como um dos elementos mais relevantes das culturas escolares, o que vem ao encontro do aspecto das culturas escolares que se põs aqui como objeto de pesquisa, a Arquitetura escolar. Tomando também por base a idéia de Frago acerca das variáveis que determinam a existência de diferentes culturas escolares, voltaremos nosso olhar, nesta pesquisa, para a Arquitetura escolar das culturas escolares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, objetivando contrapor as diferenças e encontrar, talvez, aproximações entre elas.

## 2. ESPAÇO E EDUCAÇÃO: A ARQUITETURA ESCOLAR

A relação entre espaço e educação há muito vem sendo teorizada e discutida como um aspecto de extrema relevância ao processo educativo. Assim, esta relação traz, imbricado em si mesmo, aspectos ideológicos, sociais e culturais que, em muito, implicam num determinado tipo de educação/formação daqueles dito educandos.

Diante disso, muitos pesquisadores das áreas, principalmente, da arquitetura e da educação, propõem diversas análises tanto da constituição histórica dos espaços direcionados ao ato educativo, como das influências históricas, culturais, morais, políticas e ideológicas que estes têm sobre os atores que nestes espaços atuam.

O termo espaço, por si só já possui sua complexidade quanto suas diversas definições, que podem ser tomadas sob muitos olhares, como o filosófico, o matemático, o sociológico, o artístico e o arquitetônico<sup>5</sup> (França, 1994). A relação Espaço/Educação, deste modo, também se apresenta sob diversos aspectos e temáticas, de acordo com a ótica que lhe é lançada. No entanto, o que nos interessa aqui não é discutir as várias perspectivas desta relação, mas centrar-se numa das questões por ela disparada. Assim, é a arquitetura do espaço educativo, um dos aspectos das culturas escolares recentemente tomado como foco de pesquisas, que será focado aqui, direcionando o olhar para as construções escolares como objeto de análise.

Entretanto, antes de tratar da Arquitetura escolar especificamente, cabe aqui olhar e compreender a importância do espaço com relação à educação e a formação humana, no âmbito de seus valores, idéias, ideais e consciências. Para tanto será trazida a fala de alguns autores que discutem tal temática do espaço.

Viñao-Frago (1995), categorizando espaço como construção social e, portanto, nunca neutra, possibilita compreender melhor a relevância que há nos estudos acerca da relação dialógica entre espaço/educação. Deste modo, para ele, “(...) *el espacio es una*

---

<sup>5</sup> Para conhecer um pouco sobre as diversas definições de espaço, vide França (1994), quem traz algumas destas definições sobre diferentes enfoques.

*construcción social y el espacio escolar una de las modalidades de su conversión en territorio y lugar. Del ahí que el espacio no sea jamás neutro sino signo, símbolo y huella de la condición y relaciones de quienes lo habitan. El espacio dice y comunica; por tanto educa*".<sup>6</sup> (p.69)

Assim, esta articulação subjetiva, umas vezes explícita e outras subjacentes, entre espaço/educação e sociedade – seus valores, culturas e paradigmas – é inalienável, uma vez que *“as formas que o padrão arquitetônico assume não ocorrem desvinculadas das situações culturais, que por sua vez, não estão desvinculadas da base material da sociedade”* (França, 1994, p.29). Estando, portanto, diretamente relacionado à base histórica material da sociedade, o espaço (e com ele a arquitetura com seus padrões e tendências) produz e é produto de valores e ideologias<sup>7</sup>, tal qual a própria educação o é, de modo que tanto o espaço, como tudo o que envolve o processo educativo deve ser visto sob a ótica do tipo de educação que socialmente se pretende ao indivíduo-educando. A importância do espaço na formação do educando está, portanto, em seu caráter (con)formador de modo indireto, implícito ou até mesmo oculto que se dá, além disso, *“o ambiente que nos envolve exerce uma influência direta na criação de uma concepção de mundo, assim como essa concepção interfere na formação do ambiente”* (idem, p.98).

Segundo Viñao-Frago (1995), o espaço afeta o ser humano diretamente, *“en su misma conciencia interior, en todos sus pensamientos y actividades, de modo individual, grupal e como especie en relación con la naturaleza de la que forma parte. Conforman su mente y sus acciones. Conforman y son conformados, a su vez, por las instituciones educativas.”*<sup>8</sup> (p.69)

Lima (1995), diz ainda do espaço como

*“lugar repleto de significados, lembranças, objetos e pessoas, que atravessam o campo de nossa memória e dos nossos sentimentos, desperta tristeza e alegria, prazeres e dores, tranquilidade e angústias. Para qualquer ser vivo, o espaço é*

---

<sup>6</sup> “o espaço é uma construção social e o espaço escolar uma das modalidades da sua conversão em território e lugar. Daí que o espaço não seja jamais neutro, mas sim, signo, símbolo e sinal da condição e relações daqueles que o habitam. O espaço diz e comunica; portanto, educa.” (tradução livre da autora)

<sup>7</sup> O termo ideologia aqui empregado pode ser interpretado tomando por base o conceito marxista, delineado por Marilena Chauí (1982): “a ideologia é o processo pelo qual as idéias da classe dominante se tornam idéias de todas as classes sociais, se tornam idéias dominantes”.

*vital, não apenas para a sobrevivência, mas, sobretudo, para seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades, estabelece relações sociais.” (Lima, 1995 p. 187)*

As falas de França, Frago e Lima dizem de um espaço de caráter incontestavelmente (con)formador da consciência e da subjetividade humana, dizem, enfim, de um Espaço que educa.

Ao pensar a Arquitetura escolar, deve-se certamente considerar que esta diz respeito à materialização desse espaço essencialmente educador, da construção material estética e cultural deste, e que, portanto, também assume um caráter pedagógico, educativo e (con)formador. O próprio conceito de arquitetura como *“a arte e técnica de organizar espaços e criar ambientes para abrigar os diversos tipos de atividades humanas, visando também à determinada intenção plástica”*<sup>9</sup>, ou ainda, *“arte de criar espaços organizados e animados, por meio do agenciamento urbano e da edificação, para abrigar os diferentes tipos de atividades humanas, conjunto das obras de arquitetura realizadas em cada país ou continente, cada civilização, cada época, etc.”*<sup>10</sup>, relacionado à escola como espaço educativo, já diz da Arquitetura escolar como essa organização física, material e estética do espaço educador, imbuído de sentidos, valores, idéias, ideais e ideologias.

Assim, este espaço escolar deve ser analisado como um “constructo cultural”, o qual expressa e reflete determinados discursos, que estão além de sua materialidade. (Escolano, 2001, p.26). A Arquitetura escolar é, diante disso, um elemento do currículo oculto ou silencioso, na medida em que institui em suas formas e desenhos, enfim, em sua materialidade,

*“um sistema de valores, tais como ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos”. O espaço-escola como elemento significativo do currículo é, portanto, uma fonte de experiência e aprendizagem”.* (idem, p.26)

---

<sup>8</sup> “em sua própria consciência interior, em todos os seus pensamentos e atividades, de modo individual, grupal e como espécie em relação com a natureza da qual faz parte. Conformam sua mente e suas ações. Conformam e são conformados, por sua vez, pelas instituições educativas.” (tradução livre da autora)

<sup>9</sup> Dicionário Houaiss, <http://noticias.uol.com.br/educacao>

<sup>10</sup> Dicionário Aurélio, <http://www.educacional.com.br/dicionarioaurelio/>

Em suma, a Arquitetura escolar, é uma forma silenciosa de ensino e, portanto, “*o traçado arquitetônico do edifício [escolar], seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende*”.(idem, p.45). A Arquitetura escolar, portanto, diz muito dos valores, da cultura, da história, da política e da ideologia que subjazem a sociedade na qual se constitui. Diz, por conseguinte e também, da posição que a educação assume dentro desta sociedade, dos princípios e concepções pedagógicas norteadoras e, ainda, na educação da criança, diz das concepções sobre infância.

Logo, nada é abstrato, neutro ou indiferente no ato de produção da arquitetura, o traçado nunca é um risco: é um material, é uma dimensão, é um custo, é uma resposta a demandas que são concretas num tempo histórico. (Lima, 1995, p.144).

Pensar a Arquitetura escolar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, portanto, possibilitará, em muito, compreender um pouco mais dos princípios, concepções, idéias e ideais que norteiam a constituição destes e de suas culturas escolares como são. Possibilitará, ainda, olhar como estes espaços concretos e materiais e também subjetivos e ideológicos, servem a sua clientela, também concreta e subjetiva, histórica, social e afetiva, ou seja, a criança, qual a concepção, a valorização e a formação que a ela se pretende (e se realiza). E ainda, quais são os valores e concepções que se incute nos sujeitos agentes destes espaços, determinando as diversas relações entre estes, entre adultos e crianças, entre crianças e crianças e entre adultos e adultos.

### 3. DO CONCEITO E DA CONSTRUÇÃO MATERIAL DA INFÂNCIA

A Arquitetura escolar, bem como toda a cultura escolar, se constituiu (e constitui) historicamente de acordo com os princípios educacionais, bem como o próprio conceito de educação, e também a compreensão da infância. Portanto, entender a Arquitetura escolar em sua construção histórica implica em considerar a que, ou a quem ela foi pensada, ou seja, implica em conhecer qual o conceito de infância que orientava (e era orientada pelas) construções dos prédios escolares. Deste modo, fez-se necessário abordar aqui um pouco destes conceitos acerca da infância e da criança, construídos historicamente, e que produziram uma construção material da infância.

A infância ou o sentimento de infância é um fenômeno histórico, determinada a partir de modificações econômicas e políticas da estrutura social. Foi, então, a partir da ação dos homens que se produziu este sentimento que nos é tão caro atualmente. São os estudos do historiador francês Philippe Ariès que mais contribuíram para esta compreensão de conceito de infância como social e histórico. Em sua obra clássica, *História Social da Criança e da Família*, o autor identifica os sinais da emergência do sentimento de infância, a partir de análises de elementos iconográficos. Seu objeto de estudo é basicamente a criança e a família na França Medieval. Ariès relata as transformações do que ele chama de “sentimentos de infância”, ou seja, a consciência da particularidade infantil, analisando estas modificações à luz das mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade. (Ariès, 1981).

Rinaldo Segundo (2003), em seu artigo sobre a invenção da infância, aponta como característica marcante desse período (Medieval) o fato de que as crianças estão integradas no mundo dos adultos, o que difere substancialmente da situação encontrada no século XVII, onde, ao se reconhecer a necessidade de limitar a participação das crianças no "mundo dos adultos", separa-se o espaço infantil do espaço destinado aos adultos.



A idade da criança, como aponta Ariès (1981), partindo de relatos e textos dos séculos XII ao XVII, era assim definida: *“a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de enfant (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente palavras”* (p. 36).

Não havia, assim, grande atenção dada as crianças até os sete anos. Foram séculos de altos índices de mortalidade e de práticas de infanticídio. Muitas vezes, quando nascia, a criança era entregue à outra família para que esta a educasse, retornando para casa apenas aos sete anos, se sobrevivesse. A história da infância contada por Ariès destaca que as crianças, a partir dos sete anos já eram inseridas no mundo adulto, sendo tratadas como adultos em miniatura, submetidas e preparadas para suas funções dentro da organização social, as crianças desenvolviam suas capacidades a partir das relações que mantinham com os mais velhos. Deste modo, do século XII ao XVII, a criança era vista como substituível e como ser produtivo, com uma função utilitária para a sociedade, já que a partir dos sete anos de idade era inserida na vida adulta, tornando-se útil na economia familiar, *“realizando tarefas, imitando seus pais e suas mães, acompanhando-os em seus ofícios, cumprindo, assim, seu papel perante a coletividade”*. (Rocha, 2002, p.52).

Segundo Rocha (2002), as mudanças com relação ao cuidado com a criança só viriam a ocorrer a partir do século XVII, com a interferência dos poderes públicos e com a preocupação da Igreja em não aceitar passivamente o infanticídio, antes secretamente tolerado. (p.55). Assim, é a partir do século XVII, concomitante à privatização da família, que os sentimentos de infância começam a se mostrar. Ariès (1981) explicita que *“o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto”*. (p.156)

Kramer (1982) afirma que tal sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias presentes ainda hoje na atitude dos adultos em relação à criança. A primeira delas, traduzida pela “paparicação” dos adultos, parte do princípio de que a criança é ingênua, inocente, engraçadinha e graciosa, vista como um ser lúdico. Já a segunda atitude, que surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, têm a criança como um ser

imperfeito e incompleto, necessitando, portanto, da “moralização” e da educação feita pelo adulto, a infância passa a ser considerada uma etapa peculiar da vida, exigindo a efetivação de cuidados específicos capazes de suportar as necessidades específicas dessa fase da vida. (p.18).

Em suma, a idéia de infância não existiu sempre do mesmo modo, aparecendo ela juntamente com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que muda a inserção e o papel social desempenhado pela criança na comunidade. Assim, enquanto na sociedade feudal a criança exercia um papel diretamente produtivo, ou seja, o mesmo papel do adulto, na sociedade burguesa, ela passa a ser vista como alguém que “*precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura*”. (op cit, p. 19). A visão da infância como fase da vida precedente da idade adulta, relacionando, portanto questões temporais e de desenvolvimento fisiológico, trata-se, segundo Kramer, de uma idéia imbuída de significações ideológicas, não só no nível da relação da criança com adulto, mas também no nível das relações da criança com a sociedade.

*“O adulto estabelece uma imagem de criança como um ser fraco e incompleto, atribuindo tais características à ‘natureza infantil’. Essa idéia de natureza, porém, dissimula ideologicamente as relações da criança com o adulto na medida em que este exerce sobre a criança uma autoridade constante que é social, e não natural, e que reproduz as formas de autoridade de uma dada sociedade. A dependência social da criança é transformada em dependência natural, sendo justificada pelo adulto de forma absoluta”.* (Kramer, 1982, p.21).

Ariès situa o surgimento da atual concepção de infância em concomitância com o nascimento da burguesia. Era, pois, a classe burguesa que concebia a criança como sendo um ser tão precioso e que deveria ser cuidado, preservado a inocência e fortalecido o caráter, preparando-a pra seu futuro no mundo adulto. Quanto à essa idéia burguesa de infância, tem-se a identificação de um conceito idílico de criança, correspondendo a um ideal abstrato e universal, pelo qual todas as crianças são iguais. Essa visão de infância e de criança em muito influenciou (e influencia) a atual, que, geralmente, considera apenas a questão da idade como diferencial que define o ser criança. No entanto, como defende Kramer (1981), juntamente com a idade há o contexto social que diferenciará dentro de uma mesma sociedade diversas infâncias diferentes, em muito relacionada à classe social da criança. Por outra visão a criança

é considerada como um ser que não é, ainda, social, desempenhando apenas um papel marginal nas relações sociais, tanto em relação à produção dos bens materiais, quanto em relação à participação nas decisões. Assim, o desenvolvimento da criança é percebido como desenvolvimento cultural das possibilidades naturais da criança, ao invés de socialmente determinado e condicionado por sua origem social. (p.22).

Em se tratando do Brasil, há algumas particularidades quanto ao surgimento do sentimento de infância no período colonial, tendo em vista suas especificidades na formação civilizatória ocidental e sua história de colonização. Primeiramente, tanto a escolarização quanto a emergência da vida privada chegaram com grande atraso à sociedade brasileira. Se comparado aos países ocidentais, onde o capitalismo instalou-se já no alvorecer da Idade Moderna, o Brasil, país pobre, apoiado inicialmente no antigo sistema Colonial e, posteriormente, numa tardia industrialização, deixou sobrar pouco espaço para tais questões. *“Sem a presença de um sistema econômico que exigisse a adequação física e mental dos indivíduos a uma nova forma de trabalho, os instrumentos que permitiriam tal adaptação não foram implementados com a mesma eficácia”*. (Mary Del Priore, 1999).

Outra característica da especificidade brasileira, segundo Priore (1999), é o fato de que, diferentemente da história da criança feita no estrangeiro, no Brasil a história da criança não se distingue daquela dos adultos. *“Ela é feita, pelo contrario, à sombra daquela dos adultos”*. Assim, a organização social escravista com seu sistema econômico fez com que milhares de crianças se transformassem, precocemente, em *gente grande*. Nos estudos de Priore, estão relatados as denominações e definições de infância e criança, encontrados em documentos e textos diversos do séc. XVII. Assim, a autora descreve que a hoje chamada infância corresponderia aproximativamente à *puerícia*.

*“Esta por seu turno, dividia-se em três momentos que variavam de acordo com a condição social de pais e filhos. O primeiro, ia até o final da amamentação, ou seja, findava por volta dos 3 ou 4 anos. No segundo, que ia até os 7 anos, crianças cresciam à sombra dos pais, acompanhando-os nas tarefas do dia-a-dia. Daí em diante, as crianças ou iam trabalhar, desenvolvendo pequenas atividades, ou estudavam em domicílio, com preceptores ou na rede pública, através das escolas régias, criadas na segunda metade do século XVIII, ou, ainda aprendiam algum ofício, tornando-se ‘aprendizes’”*. (Priore, 1999).

Assim, a maior parte de nossas crianças, desde o mais remoto passado, foram empurradas para o trabalho físico desde muito cedo. A Educação, por preceptores ou pela escola, era considerado um luxo para poucos e ricos. Os filhos de escravos, que sequer esta escolha de educar-se ou não, desde os cinco ou seis anos já ajudavam seus pais nos serviços no roçado dos canaviais, ou nas tarefas da casa-grande: *“tirar o mato de entre os pés de cana, dar milho à criação, carregar água, levar recados de sinhá ao sinhô, abanar as moscas das frutas deixadas à janela da cozinha...”*.(idem).

Apenas no decorrer do século XVIII uma certa consciência sobre a infância e sua importância social passa a tomar corpo, configurando a visão da criança como o “vir-à-ser” adulto, que precisava ser adestrado e preparado. Assim, pouco a pouco, a educação e a medicina vão burilando as crianças do Brasil colonial. Mais do que lutar pela sua sobrevivência física, tarefa que educadores e médicos compartilhavam com os pais, procurava-se adestrar a criança, preparando-a para assumir responsabilidades. Mauad (2000) lembra que os termos ‘criança’, ‘adolescente’ e ‘menino’ já aparecem em dicionários da década de 1830 no Brasil e que o fato de inexistir referência a esses termos nos dicionários anteriormente revela a incapacidade de diferenciar a infância da vida adulta.

Quer seja com atraso ou com pioneirismo, o sentimento de infância no mundo ocidental consolidou-se ao longo dos últimos séculos, de forma que a idéia de infância, ainda hoje predominantemente burguesa se faz num universo abstrato e material infantil o qual foi construindo-se ao longo da história. Aliás, para Rinaldo Segundo (2003), esta idéia de infância somente passa a existir com a criação desse mundo das crianças diverso do mundo dos adultos. *“Isso significa estabelecer espaços de atuação privilegiada para cada um daqueles grupos, seja limitando o acesso de crianças aos jogos, brincadeiras e espaços tidos como destinados aos adultos, seja censurando/limitando os adultos em sua conduta quando em contato com às crianças.”*

Assim, os sinais da formação do sentimento de infância são encontrados na língua, nas manifestações artísticas, nos jogos e brincadeiras, no comportamento sexual, nas práticas de saúde, na ênfase à educação e à moral e na construção de materiais e espaços próprios da/para a infância.

Até o século XVIII, não havia termos na língua francesa para diferenciar a infância, a adolescência e a juventude. A palavra "*enfant*" (criança) representava, ambos, crianças ou rapazes, o que pode ser explicado pelo critério que era utilizado para estas diferenciações. Assim, era o critério econômico que determinava o *enfant*, que seria todo aquele dependente economicamente, não importando a idade. Não era, então, o critério biológico que distinguia as pessoas, tal como é feito atualmente, onde crianças são todas as pessoas até doze anos. (Nascimento, 2001). O reconhecimento do critério de dependência econômica para caracterizar a infância, em detrimento ao critério biológico, gerou a seguinte situação: considerava-se adulto quem não dependesse dos pais, ainda que mais jovem à outra pessoa que, contudo, fosse dependente economicamente. Esta era considerada criança. A ausência de termos que correspondessem a um critério biológico de divisão das idades entre crianças, adolescentes, jovens e adultos reflete a ausência de preocupação com o que hoje queremos expressar por infância. Diante disso, o estudo do idioma revela dois momentos distintos: o primeiro, quando os termos lingüísticos para designar a criança e o adolescente não são diferenciados. E o segundo, quando novos termos surgem especificando e delimitando a infância e juventude.

A definição de termos e critérios que definissem a infância e a criança é apenas um dos aspectos da construção do universo que é criado a partir dos sentimentos de infância. A construção de espaços concebidos especificamente para a infância, como as escolas elementares e maternas, bem como de objetos e mobiliários criados para a criança revelam a percepção das particularidades desta fase da vida, representando uma construção não só abstrata, mas também material da infância.

Nascimento (2001), buscando demonstrar onde o ideário de infância se materializa, partindo do pressuposto de que "*a construção de uma especificidade pressupõe a construção de espaços físicos e reconhecimentos de bens materiais e simbólicos a ela referidos*". Assim, continua a autora, *será apenas no século XIX que efetivamente se construiu o "arcabouço primeiramente teórico (...) e depois material da especificidade das vivências infantis"*. A construção material da infância, como fenômeno de longa duração, atualmente é caracterizada pela criação de um mercado e de um corpo de consumo infantil, e, ao longo de todo o século XIX, esta materialização se caracterizou pela emergência de espaços de enclausuramento da criança. "*Primeiramente no seio da família e depois na*

*escola assiste-se o aparecimento de espaços e utensílios concebidos como adequados às manifestações infantis”*. (p.110)

A autora afirma que será nas classes urbanas abastadas que primeiro se dará a redefinição dos espaços da infância. No seio da família as crianças começam a ter lugares da casa específicos para elas, como o quarto de estudos ou os dormitórios, ainda que não separados para cada filho, as crianças passam a ter um canto para elas e seus pertences. Paulatinamente estes espaços domésticos destinados às crianças passam a ser decorados com móveis e objetos especialmente projetados para atender as suas necessidades, como “*berços, camas com guarda para impedir que as crianças caiam, mesa e cadeiras pequenas, cadeirões (para dar de comer aos bebês), andadores para auxiliar os primeiros passos*” (op cit, p. 113). O mesmo processo não acontece no seio das famílias pobres, de modo que estas crianças não tinham a acesso a estes aparatos. À estas crianças dos estratos populares do meio urbano cabiam tomar a rua, o local de trabalho e lentamente a escola como referenciais educativos, pois era o que dispunham desde muito cedo. Para elas

*“Brinquedos e utensílios específicos são ‘luxos’ de que não dispõem, a não ser com raras exceções quando, geralmente, são de segunda mão. Enquanto as crianças burguesas têm acesso aos bens materiais da infância, nas camadas populares tudo se passa como nos séculos anteriores: as crianças tornam-se adultos mais cedo. Seus lugares e instrumentos de aprendizagem são outros: a rua, a oficina e a fábrica. A aprendizagem do mundo adulto e seus costumes é mais precoce, uma vez que na esfera doméstica e no mundo público eles não vivenciam a separação de espaços.”* (op cit, p.115)

A criança enclausurada, em função das novas concepções de infância, deixa de aprender junto do adulto, para aprender através de jogos e brincadeiras, as quais passam a ser atividades específicas da infância, e não mais partilhadas pelos adultos. Segundo a pedagogia do século XIX é assim que as crianças aprendem, através de jogos, de modo que materiais lúdicos passam a ser utilizados no cotidiano da infância. “*Enclausurada a criança joga, e o jogo, o brinquedo passam a ter uma importância decisiva na vida material da infância*”.(idem, p.115).

Entenda-se que a aprendizagem da criança enclausurada não diz respeito apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas também, e em igual relevância, à apreensão de valores e morais, bem como os papéis sociais, por parte da criança. É, assim, que a boneca torna-se o brinquedo de meninas, “ensaiando” a tomada de consciência da identidade feminina, bem como os pequenos soldados e armas em miniatura preparam os meninos para a guerra e para as ações patrióticas. *“A cada idade corresponde um tipo de material objetivando aprendizagens de diferentes hábitos, costumes, condutas e regras diferenciadas. Enfim, utensílios são instrumentos do processo de moralização da criança e passam a ser vistos como componentes intrínsecos da família”*. (op cit, p.118)

Em relação aos trajes utilizados pelas crianças, tem-se que na Idade Média não havia distinção entre as roupas dos adultos e as vestes usadas pelas crianças dentro de um mesmo segmento social. Após o período dos primeiros cuidados, a criança era vestida como homens e mulheres de sua condição social. Não havia a particularização de trajes, como ocorre em nossos dias, para o período designado pela infância, sendo a criança vestida como um homem em tamanho reduzido. O tamanho era a única diferença entre os trajes de adultos e crianças. (Segundo, 2003). Já ao longo do século XIX, as condições passam a ser outras. Assim,

*“a vestimenta infantil (...) torna-se mais cômoda e apropriada; paulatinamente, as crianças pequenas deixam de usar os camisolões e os cabelos cumpridos que não diferenciavam os meninos das meninas até quatro e ou mais anos de idade. (...) Não é o mesmo que ocorre no meio operário ou camponês onde as crianças continuam a vestir-se toscamente com roupas por vezes muito grandes e desgastadas, sinal de que foram herdadas dos mais velhos.* (Nascimento, 2001, p.119).

Na literatura a separação do mundo da criança daquele do adulto, ficou marcada pela literatura pedagógica infantil, criado no século XIX, norteadas por questões de cunho moral. *“Muitos textos que remetem a uma criança ideal são híbridos do ponto de vista de sua utilização na escola ou no lar, tais como manuais, periódicos, magazines, cadernos para colorir, enciclopédias”*. (op cit, p.122).

Este processo de construção material da infância representa não apenas um novo olhar sobre a criança, em termos de bens materiais construídos para ela, mas também retrata, no mundo infantil, a separação entre aqueles que podem brincar e aqueles que não podem. *“Jogos, brinquedos, equipamentos, espaços físicos, vestimentas, livros são bens materiais, mas também simbólicos em função da mensagem que veiculam aos que podem ter acesso a estes bens e aos que não podem”*. (op cit, p.125).

Esta desigualdade de acesso aos bens materiais construídos para a infância reflete as desigualdades sociais que fundamentavam o modelo de sociedade capitalista que se implantava. O próprio fenômeno da descoberta, do sentimento de infância ocorreu antes com as famílias dos nobres que podiam oferecer saúde, educação, melhores cuidados aos seus filhos. Podiam se adequar melhor às exigências da nova moral, possibilitando, por exemplo, que os seus filhos fossem aos colégios onde se embeberiam dos ensinamentos moralistas. *“A consequência direta disso é que, para uns, seria reconhecido o direito de ter esse sentimento; para outros, as condições econômicas e culturais faziam com que os seus filhos, desde cedo, ocupassem o mundo reservado aos adultos, seja através do trabalho, seja através do exército, seja através do casamento”*. (Segundo, 2003).

No que diz respeito à escola, bem como à construção material da infância no espaço público, tem-se a difusão daquela como o lugar da infância e a criação de leis diversas que visam o bem estar físico e moral da criança. A escola será, portanto, um lugar social privilegiado da consolidação da infância enquanto uma etapa da vida diferenciada da forma de ser adulto, pois através dela evitava-se que a criança entrasse de imediato no mundo dos adultos. Isso refletia a sensibilização à fragilidade da infância e à necessidade da criança se desenvolver moral e intelectualmente, na medida em que o ambiente escolar propiciaria o desenvolvimento de uma infância mais longa ao adotar medidas pedagógicas inovadoras tal como, a divisão das classes de alunos pelas suas idades.(idem).

Nascimento (2001), em seu estudo sobre a França, aponta que a relevância da escola passa, em meados do século XIX a ser demonstrada no fato de leis serem criadas exigindo a frequência das crianças nas escolas. Dessa importância e difusão da escola outras medidas emergem, como a introdução de materiais pedagógicos próprios e livros específicos. *“Enfatiza-se também a necessidade de formação específica para aquele que será responsável*



*pela aprendizagem. As escolas maternais passam a ser objeto de atenção enquanto um espaço pedagógico da criança pequena*". (Nascimento, 2001, p.126). Outras leis criadas neste período incidiam ainda sobre outros aspectos que se constituíram na cultura escolar da época, como por exemplo, as normas específicas para os prédios escolares. Assim, a estrutura física da escola passa a ser pensada a partir das necessidades específicas das crianças, a Arquitetura escolar passa a ser um objeto de atenção por parte dos que pensavam a educação.

Segundo Nascimento (2001),

*"no final do século [XIX], [na França], as edificações escolares estão bem definidas no que diz respeito ao tamanho, localização e configuração, sendo concebidas para melhor resistir às intempéries. Quanto mais nos aproximamos do século XX, mais as escolas estão localizadas em prédios construídos próximos do local de moradia dos trabalhadores a fim de facilitar o deslocamento de casa para a escola. De forma geral serão amplas construções com um vestíbulo de entrada, seguido de corredor por onde se distribuem salas que acolhem separadamente meninos e meninas, altas janelas os separando do mundo exterior. Quase sempre seus limites são estabelecidos por muros que demarcam sua especificidade, de instruir e dispensar uma moral. (p. 134-135)*

No Brasil, nós iremos ver este processo de expansão e consolidação das edificações escolares apenas nas primeiras décadas do século XX, como será apresentado no capítulo destinado à Arquitetura escolar no Ensino Fundamental. As escolas no Brasil nunca foram para todos,

*"desde o início da colonização, as escolas jesuítas eram poucas e, sobretudo, para poucos. O ensino público só foi instalado, e ainda assim mesmo de forma precária, durante o governo do marquês de Pombal, durante a segunda metade do século XVIII. No século XIX, a saída para os filhos dos pobres não seria a educação, mas a sua transformação em cidadãos úteis e produtivos, enquanto os filhos de uma pequena elite eram ensinados por professores particulares. No final do século XX, o trabalho infantil continua sendo visto pelas camadas subalternas, como 'a melhor escola'". (Priore, 1999).*

Na França, em 1882, a frequência na escola elementar para todas as crianças de até treze anos passa a ser obrigatória, muitos são os esforços para que a escola elementar se estenda por toda a França, no entanto, no início do século XX *“a situação continua sendo de penúria: as meninas ainda não estão significativamente presentes, o mobiliário é precário, a formação do professor deixa a desejar, a divisão por série segundo a idade e o nível de desenvolvimento ainda não é regra, a metodologia tende a enfatizar mais o adulto e que a criança”* (Nascimento, 2001, p.129). Apenas após a primeira metade do século XX é que o ciclo de desenvolvimento da instituição escolar se completa através do prolongamento da escolaridade, esta encarada como uma estratégia de consolidação do modelo de sociedade. Essa escola consolidada

*“não mais será uma escola que ensina sem graduação, que coloca adultos e crianças no mesmo espaço e que ensina as mesmas coisas a todos segundo “métodos e processos” característicos do mundo adulto. A escola moderna – que instrui e forma e que paulatinamente se laiciza desvinculando-se da fé – está articulada em torno da didática, de padrões racionais para a aprendizagem de vários saberes oriundos da experiência e da disciplina que conforma novos comportamentos sociais”*. (op cit, p.107-108).

Antes de se alcançar tal consolidação da escola, um caminho de mudanças e conquistas foram se dando ao longo de todo os séculos XIX e XX na França. Assim, legislações são criadas sobre a obrigatoriedade escolar, a duração dos estudos e a organização escolar; a escola primária torna-se gratuita; mudanças são estendidas por toda a cultura escolar, na estrutura física, nos horários, no corpo docente e nos quadros responsáveis por sua administração. *“Pouco a pouco, próximo ao final do século XIX, a organização espacial da sala de aula e seus equipamentos passam a ser adequados às características físicas de que se crê que as crianças sejam portadoras e se inserem metodologias mais apropriadas à percepção do significado da infância”*. (op cit, p.132).

A escolarização, levada a cabo por educadores e padres, católicos e protestantes, provocou uma metamorfose na formação moral e espiritual da criança, em oposição à educação medieval feita apenas pelo aprendizado de técnicas e saberes rudimentares, no mais das vezes, ensinado pelos adultos da comunidade. A Idade Moderna passa a preparar, nas escolas, o futuro adulto. *“Ou seja, a criança, esse potencial motor da História, é vista como o*

adulto em gestação”. (Priore, 1999). Assim, do século XIX procedem os sistemas nacionais de educação e as grandes leis da instrução pública de todos os países europeus e americanos. Todos levam a escola primária aos últimos confins de seus territórios, fazendo-a universal, gratuita, obrigatória e, na maior parte leiga ou extraconfessional. Pode-se dizer que a educação pública, no grau elementar, fica firmemente estabelecida, com o acréscimo de dois novos elementos: as escolas da primeira infância e as escolas normais para a preparação do magistério.(Garanhani e Moro, 2000, p.113).

Apesar de todo o aparo material dado à infância entre os séculos XIX e XX, a infância tal como a concebemos hoje só se fará percebida de modo bem definido nos primeiros cinquenta anos do século XX. Segundo Schmidt (apud Garanhani e Moro, 2000) foi realmente no século XX que ocorreu um intenso movimento internacional em favor da criança, do seu estudo e da sua educação, sendo, portanto, denominado *o século da criança*. Após a Primeira Guerra Mundial, no século XX, houve um momento significativo de debates e discussões em torno do cuidado, preservação e preparação da infância. Mas foi somente após a Segunda Guerra Mundial que ocorreu um movimento de valorização e expansão do atendimento escolar à criança pequena, que assumiu um caráter de assistência social devido ao trabalho feminino.(idem).

A criança, deixa de ser vista como o adulto em miniatura, para tornar-se sujeito de direitos e alvo de políticas públicas que lhe garantem a vida, a saúde, a educação, a moradia, o acesso aos bens materiais. Do mesmo modo que o adulto em miniatura se refere à determinação da família como o *locus* social da criança, ainda que não se reconheça a especificidade da infância, o sujeito de direitos tem na esfera pública o *locus* de sua vivência social e de garantia destes direitos. O Estado protege a criança de sua família, e a família, por sua vez, reivindica a efetiva parceria da esfera pública. Quanto antes a criança for enviada à escola, melhor será porque a família já não é capaz de socializa-la inteiramente; a família passa a valorizar a escola da pequena infância porque ela proporciona “*o aprendizado da vida em sociedade*” (Nascimento, 2001, p.146).

A preocupação social, cada vez mais crescente, em fins do século XX, em relação à criança, “*demonstrada através de aparatos legais que criminalizam pessoas e instituições que usufruem do trabalho infantil, que a protegem dos maus tratos e de situações de*

*constrangimento, que advogam a instrução pública obrigatória para todos”, não necessariamente significa a necessidade de preservar a noção de infância, de modo que a noção de infância está em cheque.(op cit, p.150).*

Segundo Nascimento (2001) com a terceira revolução tecnológica, decorrente do desenvolvimento da informática, modifica-se significativamente as vivências infantis a ponto de se questionar a própria existência da infância, tomando por princípio o reconhecimento desta como momento de relação, troca e construção de identidades entre as crianças, através, sobretudo das brincadeiras.

*“Crianças sem infância seriam não apenas aquelas excluídas de condições mínimas de sobrevivência como também aquelas que têm acesso aos aparatos da tecnologia de última geração que, ao mesmo tempo que potencializam o contato com os conhecimentos produzidos pela humanidade, diminuem cada vez mais a vivência da inocência que caracteriza o modelo burguês de criança.” (p. 148-149)*

Assim, a brincadeira, fundamental para o desenvolvimento da criança, é substituída por atividades programadas a partir da perspectiva dos adultos. Diante disso, *“não é à toa que a palavra de ordem na Educação Infantil [em meados do século XX] seja a redescoberta da importância da brincadeira enquanto veículo privilegiado de interação criança-criança, de apropriação do real e de exercício e conhecimento das emoções de cada um e do outro”. (op cit, p.151).*

A criança sujeito de direitos de hoje, só pôde tornar-se uma realidade, concretizada, no Brasil, na criação de diversas leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente, graças à construção histórica do conceito de infância, que partiu da não percepção da infância, da criança como um adulto em miniatura, passando pela infância como um “não estar” adulto, como preparo para a vida adulta, da criança como um ‘vir-à-ser”, até encontrarmos uma vasta literatura que trata da infância como uma fase específica da vida humana, com suas especificidades e particularidades, bem como seus direitos que lhes são dados desde a mais tenra idade.

É importante ressaltar o que Kramer (1982) traz a respeito das diferentes infâncias de acordo com as diferentes realidades sociais. De modo que, o conceito atual de infância muitas vezes não se concretiza, tanto pela grande miséria em que vivem muitas das crianças, como na vida preparatória para o ser adulto, a que outras tantas crianças de melhores condições econômicas são submetidas. De qualquer forma, a infância hoje é uma infância sim de direitos, mas de direitos não exercidos, não garantidos e parcamente vivenciados no dia-a-dia das diversas infâncias distribuídas por todo o mundo.

## **4. CULTURA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ARQUITETURA ESCOLAR – Entre asilos, maternais e jardins de infância.**

Tratar da Arquitetura escolar na Educação Infantil implica conhecer a história da implantação deste nível de ensino, procurando nela elementos que nos revelem um pouco desta arquitetura. Esta busca de elementos na história da constituição da Educação Infantil se deve ao fato de não haver sido encontradas tantas bibliografias relatando a configuração de sua arquitetura, tal como se encontrou em relação à Educação Primária.

Por outro lado, serão aqui trazidas algumas discussões acerca da relevância do espaço físico, e com ele a arquitetura, na Educação Infantil, debatidos por autores como Zabalza, Faria e Forneiro, que trazem propostas para tal. O que não foi possível no capítulo referente ao Ensino Fundamental, pois não foram encontrados debates e propostas atuais para a estruturação do seu espaço físico e sua arquitetura.

Os estudos de Kuhlmann Júnior (1991 e 2002) em muito contribuíram para o conhecimento da implantação da Educação Infantil não apenas no Brasil, mas também de seus primórdios na Europa. Segundo ele, é no final do século XVIII que, no continente europeu, começam a se esboçar as primeiras instituições de educação para as crianças entre 0 e 6 anos, tendo sido criadas “*para atender as crianças pobres e as mães trabalhadoras*”.

É em função das diversas transformações ocorridas na idade Moderna, fruto da Revolução Industrial, do Iluminismo e da constituição dos Estados laicos, que novos paradigmas sociais e intelectuais são postos, trazendo, dentre tantas outras mudanças, uma nova forma de ver e tratar a criança, fazendo surgir as primeiras propostas de educação e moralização infantil. Assim, entre o final do século XIX e o início do século XX a infância e a sua educação passam a constituírem-se como parte dos discursos acerca da construção dessa sociedade moderna emergente. (Kuhlmann, 2002).

Ainda com base nos estudos de Kuhlmann, temos que em Londres, no ano de 1824, é fundada a *Infant School Society*, a qual “sistematizou a proposta de uma instituição educacional para crianças dos 2 aos 11 anos”. Esta escola propagou-se por todo o Reino Unido, sendo chamada de *Infant School* (Escola Infantil). Já em 1828, são criadas as *Salles d’Asile* francesas (Salas de Asilo), influenciadas pelo modelo da *Infant School*, destinadas a primeira idade, educando-a religiosa e moralmente. Além disso, as crianças pobres recebiam determinada instrução como rudimentos do idioma e noções de história e geografia. O Asilo possuía um dever social de “retirar o menor desamparado do meio pernicioso em que o encontra, prover a sua subsistência, melhorar as suas condições de saúde, inspirar-lhe os hábitos do trabalho, educá-lo, instruí-lo, sem esquecer as suas condições de pobreza”. (op cit. 1991, p.25-26).

Segundo Kuhlmann, a *Infant School* era derivada da escola primária e seu método inspirou a elaboração do “*Manual das Salas de Asilo*”, no qual é possível vislumbrar um pouco do que era fisicamente esta escola infantil:

*“As figuras apresentadas como modelos no manual mostram uma ampla sala em que uma arquibancada forma um anfiteatro, para lições dirigidas a todos, e áreas com bancos para as reuniões dos grupos de diferentes idades comandados por uma monitora; as paredes eram decoradas com o crucifixo, as letras do alfabeto, figuras geométricas e cartazes, promovendo como que um programa de ensino escolar em miniatura, com forte caráter religioso”.*

Também na França, em 1848, é criada a Escola Maternal, que surge com o objetivo de suplantiar os Asilos, em termos de sua concepção institucional. Ao contrário do assistencialismo das Salas de Asilo, a Escola Maternal desponta como um novo tipo de escola que busca sua função pedagógica, bem como o desenvolvimento físico, intelectual e moral da criança. Porém, a prática da Escola Maternal constituía-se de longos exercícios de leitura coletiva, transformando-se “em escola infantil alfabetizadora, rígida, que desconsiderou as necessidades das crianças”. (Kishimoto, 1988 p.59).

Em 1840, Froebel cria o chamado *Kindergarten* (Jardim de Infância), em contraponto a *Infant School* e seu atendimento próximo à escola primária, pretendendo “não apenas reformar a educação pré-escolar, mas por meio dela a estrutura familiar e os

*cuidados dedicados à infância, envolvendo a relação entre as esferas pública e privada*". No Jardim de Infância a educação moral se fazia pelo cultivo da polidez e discernimento entre o certo e o errado. *"Os jogos são tidos como importantes, pois possibilitam às crianças o contato com a natureza e o relacionamento com os outros seres humanos"* (Kuhlmann, 1991). Ainda pelos pensamentos froebelianos, haveria uma indissolubilidade do desenvolvimento físico e do espiritual na infância. Assim,

*"caberia à primeira educação tratar diretamente do desenvolvimento físico e influir no espiritual por meio do exercício dos sentidos (...) As impressões físicas seriam o único meio possível de despertar a alma da criança, inicialmente pela atividade instintiva, para cada vez mais tornar-se ação produtiva ou trabalho. As mãos, órgãos mais importantes no que respeita ao trabalho ativo, deveriam ser forçadas a brincar desde o princípio, e também a desenvolver exercícios manuais".(idem)*

Em 1844, na França, é criada a *Crèche*, com a finalidade, como aponta Kuhlmann, de *"atender os bebês até os 3 anos, pensada como instituição educacional, com preocupações muito próximas às desenvolvidas pelos especialistas da Escola Maternal"*, sendo valorizados os brinquedos e as brincadeiras, tal como acontecia nos Jardins de Infância.

Durante a segunda metade do século XIX, na Europa, o quadro das instituições educacionais se reconfigura, *"compondo-se da Creche e do Jardim-de-Infância, ao lado da escola primária, do ensino profissional, da educação especial e de outras modalidades"*. Além disso, *"os novos conhecimentos sobre a educação das crianças pequenas passam a constituir o currículo da escola normal, lugar de educação profissional, de formação das professoras, mas também de educação feminina, de futuras mães"*. (idem).

A partir da década de 1870 as instituições de Educação Infantil passam a propagar-se internacionalmente, chegando até o Brasil, de modo que o fim do século XIX representou os primórdios do atendimento pré-escolar que temos hoje. Marcos importantes como a fundação do Instituto da Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro e da Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, neste mesmo estado, em 1899, apontam para o início de tempos de reconhecimento e mudanças em relação às instituições



pré-escolares. Neste mesmo período, desenvolve-se o setor privado da educação pré-escolar, configurado nos Jardins de Infância que, segundo Kishimoto (1988), eram destinados às crianças mais ricas e apresentavam uma proposta frobeliana, partindo do princípio de que o desenvolvimento da criança se dá através de um trabalho conjunto entre a escola e a família. Assim, em 1875, é inaugurado o primeiro Jardim de Infância brasileiro, no Rio de Janeiro, anexo ao colégio do médico educador Menezes Vieira, era particular e recebia apenas meninos, suas propostas e materiais utilizados eram incorporados das Salas de Asilo francesas, sendo desenvolvidas também atividades froebelianas.

Em 1879, também a Creche começa a ganhar repercussão no Brasil, através da publicação de um artigo sobre a mesma, descrevendo seu trabalho e seu espaço, no qual está prevista a existência de uma sala para as crianças brincarem bem como outra destinada aos berços. No entanto, em contrapartida aos Jardins de Infância, continua Kishimoto, as Creches, bem como as Escolas Maternais, ambas posteriormente criadas no Brasil, ofereciam educação moral e religiosa e assistência social alimentos, roupas teto e cuidados médicos pra filhos de operários.

*“A influencia do modelo francês fez-se sentir no Brasil, a partir de 1902, nas primeiras escolas maternais destinadas a amparar órfãos e filhos de operários. (...) Essas escolas eram consideradas mais apropriadas para o desenvolvimento de crianças brasileiras, por funcionarem em período mais curto e serem mais exigentes que os jardins de infância, considerados muito morosos para a nossa clientela infantil”.* (Kishimoto 1988, p.59).

Assim, já nas décadas iniciais do século XX eram implantadas as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil. *“A recomendação da criação de Creches junto às indústrias ocorria com freqüência nos congressos que abordavam a assistência à infância”.* (Kuhlmann, 1991, p.19). A preocupação em relação à assistência à criança pode ser visto, por exemplo, na criação do Departamento da Criança, em 1919, cuja responsabilidade caberia ao Estado. Mantido na realidade por doações das famílias mais abastadas, o Departamento possuía diferentes tarefas, tais como fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre e promover congressos que discutiam a questão da infância brasileira.

Neste período as concepções médico-higienistas tiveram muitas influências no que diz respeito ao atendimento à infância no Brasil, porém, mesmo estando marcadamente presente na constituição das Creches e Asilos, *“não se pode caracterizar este período como de hegemonia médico-higienista: as propostas de atendimento pré-escolar não foram monopólio daqueles interesses, daquele corpo profissional”*. (op cit, p.18). Havia, portanto, outras tendências que apontavam tanto pra o cuidado físico da criança, preocupando-se com a sua saúde, higiene e nutrição, bem como havia alguns princípios educacionais que também emergiam dentro da constituição institucional para a infância brasileira.

Em suma, nos últimos anos do século XIX e, sobretudo, a partir do século XX, um novo tratamento à infância é dado, quando são criados os primeiros Jardins de Infância e as primeiras Creches financiadas por instâncias privadas e também pelos poderes públicos<sup>11</sup>. Assim, há um *“maior reconhecimento por parte dos setores públicos quanto à importância do atendimento da criança brasileira pobre ou abandonada”*. Kramer (1982) afirma que esta valorização dada à infância é fruto idéia desta como fortalecedora do Estado, já que estaria preparando a criança que seria o homem de amanhã. Em relação a essa idéia da criança como redentora do futuro da nação, Kramer tem a dizer que *“os problemas das crianças apareciam de forma homogeneizada, como se existisse uma criança fora do tempo (a-histórica) e do espaço (com condições de vida invariáveis)”*. (op cit, p.56). Com isso, não era consideradas as condições sociais das crianças, nem tampouco as diferenças de classes que engendravam tais condições, de modo que as instituições infantis eram vistas como solucionadoras de todos os problemas os quais era sujeita a infância brasileira. Como se o problema da mortalidade e da desnutrição pudesse ser nacionalmente solucionado proporcionando atendimento médico e nutricional, não considerava-se que a pobreza é muito mais um problema estrutural e social.

Diante disso, na década de 60, vemos, na história do atendimento à infância no Brasil, emergir a concepção de “educação compensatória”, cujos princípios primavam suprir as deficiências de saúde e nutrição, tanto as advindas do meio escolar como as do meio sociocultural em que vivem as crianças. Com isso, acaba ocorrendo que as crianças das classes economicamente desfavorecidas são tidas como “carentes”, “deficientes”, “inferiores” e está visão de criança e infância desprovida de “capital cultural” é o que em muito determinará o tipo de atendimento dado nas instituições de Educação Infantil. (idem, p.56).

---

<sup>11</sup> Vide iconografias em anexo: **Fotografias 1 e 2**

*“As instituições pré-escolares assistencialistas tinham uma perspectiva educacional coerente com as proposições de assistência científica, claramente dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares”.*(Kuhlmann, 1991, p.24).

Assim, até meados da década de 1970, as instituições de Educação Infantil brasileiras viveram um lento processo de expansão, *“parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato imediato indireto com a área educacional”*. Ao longo desta década observou-se *“essencialmente a elaboração e difusão de um discurso sobre pré-escola de massa e a criação de uma infra-estrutura específica na administração escolar, sem que se observassem impactos no perfil nacional de atendimento pré-escolar”*<sup>12</sup>. (Rosemberg, 1992).

Diante disso, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) não conseguiu viabilizar um programa nacional que de fato representasse uma mudança e configuração significativa do atendimento pré-escolar nacional. Na década de 70, porém, foi criado, pela Legião Brasileira de Assistência (LBA)<sup>13</sup>, o que ficou conhecido como Projeto Casulo. *“Apesar de autodenominar-se Creche Casulo, o modelo mais se aproxima da escola, pois oferece vagas predominantemente em meio período (quatro horas), principalmente para crianças a partir dos 4 anos”*. A LBA atuava no repasse de recursos do governo a instituições privadas e prefeituras, atuando, portanto, de forma indireta, mas de modo que conseguiu implantar um programa nacional antes do MEC.

*“Além de o projeto dispor de verbas para sua implantação, o repasse de dinheiro às instituições e prefeituras foi vinculada ao cumprimento de requisitos operacionais e a LBA dispunha de quadros técnicos atuando em nível local, tendo experiência de trabalho com a comunidade em projetos de assistência”.*  
(Rosemberg, 1992 p.26).

Segundo Kuhlmann (2002), a partir de 1975, a Educação Infantil brasileira sofre diversas e intensas mudanças. Tal como a sua efetiva consolidação nas definições da

---

<sup>12</sup> Vide iconografias em anexo: **Fotografias 3, 4, 5 e 6**

<sup>13</sup> Criada em 1942 com o intuito de amparar os convocados para a II Guerra Mundial e suas famílias, a LBA constituiu-se como instituição destinada a desenvolver serviços de assistência social. Tal instituição era de âmbito nacional, estando presentes em vários municípios do país, auxiliando, dentre muitas coisas na criação de instituições para o atendimento à infância. (Campos et al. 1993, p.30)

Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Assim, *“a legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica”*. Diante disso, com a Constituição de 88, a educação pré-escolar passa a ser vista como necessária e direito de todos, sendo dever do Estado garanti-la e integrá-la ao sistema de ensino. A partir daí, tanto creches quanto pré-escolas são incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica, complementando a ação familiar, e não mais apenas assistencialista e compensatória.

*“No plano das ações e das idéias, a educação da criança pequena conseguiu delimitar um campo no âmbito das políticas sociais enfrentando dois embates – o da pertinência funcional (assistência x educação) e o da competência (privada x pública) – que aparecem cristalizados na constituição de 1988. (...) Não se trata apenas de evidenciar pros e contras quanto à competência e possibilidade de o Estado suprir as necessidades educacionais do pré escolar ou quanto à adequação de que a pré escola também cuide das crianças”*. (Rosemberg, 1992 p.22).

Segundo Campos (1992), os novos direitos conquistados e reconhecidos para as crianças menores de 7 anos, promulgadas tanto na Constituição de 88 como no ECA de 90 *“não foram garantidos por nenhuma previsão em relação a uma fonte específica de recursos, o que prenuncia a continuidade de uma situação em que os programas pré-escolares competem com outros níveis de ensino e os programas de creches competem com outras linhas de ação na área de assistência social, pelas mesmas verbas”*. (p.19-20)

Já na Lei de Diretrizes e Bases (nº 9394/96), em seu artigo 44 a Educação Infantil é conceituada como destinada às crianças de 0 até 6 anos de idade, tendo por finalidade a complementação da ação da família e da comunidade, objetivando o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. De certo o reconhecimento da Educação Infantil como *“primeira etapa da Educação Básica”* (LDB, art. 43), reafirma o caráter educacional eminente ao atendimento à criança de tenra idade, sem é claro abdicar-se do direito assistencial que a criança também possui. Porém, como afirma Campos,

*“apesar desse reconhecimento atual do caráter educacional das creches e pré-escolas, os programas existentes sofrem os efeitos de um longo período onde a natureza desse atendimento foi sendo definida muito mais a partir de suas dimensões assistencial e de saúde preventiva”.* (op cit., p.6).

Diante disso, a Educação Infantil ainda representa uma luta a ser alcançada, bem como todos os níveis de educação. Muito da história da Educação Infantil revela tanto o caráter assistencialista que esta modalidade assumiu para a camada popular, como o caráter elitista vislumbrado nos diversos Jardins de Infância particulares criados. No entanto, alguns pioneirismos possibilitam perceber que não há totalidade e hegemonia na história das lutas e conquistas sociais, como a educação, de modo que representaram iniciativas representativas de outras visões e até mesmo de resistência nos diversos momentos da nossa história.

Assim, dentre algumas instituições de destaque na história da Educação Infantil, será retomado aqui duas propostas, o Jardim de Infância da Escola Normal de São Paulo e os Parques Infantis, criados por Mário de Andrade. Destacou-se estas duas propostas pelo fato do uso e da estruturação do espaço físico proposto em cada uma delas.

O Jardim de Infância da Escola Normal da Praça (como era conhecida a Escola Normal de São Paulo), inaugurado em 1897, finaliza a concretização do plano inicial desta Escola, ou seja, *“a construção de uma rede de escolas graduadas – todas de caráter demonstrativo – destinada a envolver os novos, desde a primeira infância até o início da idade adulta”*. No momento histórico em que é criada, imersa no discurso republicano, *“pleno de messianismo político”*, a Escola Normal da Praça reflete a *“súbita valorização da criança, representando-a como herdeira da República”*. (Monarcha, 1997). Esta é a 1ª instituição pública, da qual se tem registro, destinada à criança de tenra idade no Brasil.

Definido por Monarcha como *“único em seu gênero no Brasil”*, o Jardim de Infância tinha como finalidade a *“educação dos sentidos”* de crianças com idade entre 4 e 7 anos, tendo por princípios educacionais aqueles defendido por Froebel. Este mesmo autor nos mostra descrições detalhadas acerca da estrutura física do edifício do *kindergarten* –

denominação da época para os Jardins de Infância – bem como de seus arredores, enfim, do espaço físico como um todo.

Situado nos fundos da Escola Normal da Praça, o Jardim de Infância foi instalado numa área extensa, “coberta de vegetação umbrosa – restos de uma antiga chácara”. Continua o autor relatando que

*“Formado por uma estrutura metálica imponente, que lhe confere magnífico efeito arquitetônico, o edifício sobressai-se na paisagem circundante.(...) Seu interior, de 940 metros quadrados, é amplamente iluminado e contém quatro salas de aula e um grande salão central de 15 X 16m, com pé-direito duplo, coberto por uma cúpula octagonal: admirável estrutura metálica completada por vidro fosco encaixilhado em ferro artisticamente trabalhado. Na face externa da cúpula, encontram-se quatro terraços triangulares com vistas para diferentes pontos da cidade; a face interna da cúpula é circundada por uma galeria destinada às pessoas que assistem às solenidades escolares realizadas no salão central. (...) As dependências do edifício são circundadas por uma varanda que possibilita a comunicação com todas as salas e dependências, e são completadas por quatro compartimentos destinados a banheiros, sala de visitas, gabinetes de trabalho e pequenos pavilhões de recreios cobertos por estruturas de ferro octagonais assentadas sobre colunas e localizados nos jardins verdejantes, os quais contêm espaços macadamizados reservados para jogos infantis. Provido de iluminação zenital, o pavilhão do kindergarten assemelha-se às estruturas de metal e vidro utilizadas nas exposições universais do século XIX. A combinação desses dois materiais – ferro e vidro – produz uma paisagem translúcida, resplandecente e algo celestial, habitada por pequenas hordas angelicais, à época aproximadamente 100 meninos e 100 meninas”. (op cit, p.115-116).*

Este “palácio de cristal”, como foi descrito em um dos relatos da pesquisa de Monarcha, era assim mais uma referência da grandiosidade das construções escolares da República. Sua arquitetura reflete não apenas a aspiração da República em se constituir como Estado forte e grandioso, mas também demonstra a visão de criança como angelical e pura, aquela que tem o futuro da nação em suas mãos e, portanto, deve ser protegida como uma flor numa redoma de vidro. Pois é exatamente a essa redoma que o Jardim de Infância da Escola Normal da Praça representava, a idéia da criança como uma flor que precisava ser

cuidada e cultivada era claramente e grandiosamente expressa na forma arquitetônica redundante na estrutura de vidro e ferro. Além dessa expressão clara tanto da visão de criança quanto do lugar da educação na sociedade republicana, esta instituição infantil destaca-se também por ser a primeira de caráter público no Brasil, tendo em vista que até então os *kindergarten* eram apenas particulares.

Pouco menos de quatro décadas depois da criação do Jardim de Infância da Escola Normal da Praça, *“uma nova instituição, o Parque Infantil, começa a se estruturar no município de São Paulo, vinculado ao recém criado Departamento de Cultura (DC) com a nomeação de Mário de Andrade, para a sua direção, em 1935, nela permanecendo até 1938”*. Assim, é em 1935 que são criados os Parques Infantis (PI), muito diferentes das escolas e pré-escolas existentes até então. *“Tratava-se de um projeto tanto para alunos da escola que freqüentavam em período alternado, como para aqueles em idade pré-escolar”*. (Faria, 1999a).

Faria (1999b) assim define o que foi os Pis:

*“[Os Pis] podem ser considerados como a origem da rede pública de educação infantil paulista – a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços (e não em salas de aula...). Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam macunaimicamente<sup>14</sup> integradas, no triplice objetivo parqueano: educar, assistir e recrear”*.

O PI, continua a autora, foi criado como um espaço alternativo às pré-escolas existentes, *“assim como uma alternativa pra os espaços filantrópicos existentes na época para as crianças pobres”*. Mário de Andrade possibilitou, portanto, que este espaço público

---

<sup>14</sup> Com o termo “macunaimicamente” a autora faz referência ao personagem “Macunaíma”, criado por Mário de Andrade, o qual, segundo Faria (1999), é um “herói sem nenhum caráter, o anti-herói, o negro-indio-branco, o brasileiro, como um adulto-menino”. É justamente nesta definição do “ser Macunaíma” que emerge a liberdade dos Pis, liberdade esta que possibilita o ser da infância em todas as suas dimensões.

fosse de fato utilizado para quem mais dele precisava e, de certa forma tinha direito: as camadas populares. Além disso, houve um crescimento qualitativo do serviço público,

*“promovendo melhores condições de vida para uma clientela pouco atendida: os filhos dos operários, contemplados, portanto, já sob a responsabilidade do município, com o direito à infância, isto é, com o direito ao não-trabalho, com o direito de brincar e de criar a cultura infantil, permanecendo crianças pelo menos enquanto estivessem no parque”.*(idem)

Segundo Kuhlmann (2002), uma das características que era própria desta instituição era *“a sua proposta de receber no mesmo espaço as crianças de 3 ou 4 a 6 anos e as de 7 a 12, fora do horário escolar”*. O PI foi, portanto, *“um dos espaços públicos brasileiros de educação pioneiros para as crianças de 3 a 7 anos”*. (Faria, 1999b, p.127).

Faria (1999a) defende que o fato de não ter sido escolar não deve deferir ao PI um caráter apenas assistencialista, pois nele eram integradas cultura, educação e saúde, criticando o caráter escolar que assumia outras instituições destinadas às crianças pequenas, como as EMEIS, propondo-se, aliás, complementá-las. (p.157).

Quanto às construções arquitetônicas dos Parques Infantis, Faria tem a dizer, sobretudo dos grandes espaços abertos destinados às vivências das crianças naquele espaço, em contato com a natureza e com as culturas das outras crianças e dos adultos que ali estavam. Havia uma pequena edificação coberta destinada a atividades como artesanato ou o lanche das crianças. Além disso, os PIs foram construídos em grandes terrenos escolhidos entre os bairros operários. (op cit, p. 153). Tudo isso demonstra de fato à que e a quem se destinavam os Pis, já que a proximidade dos bairros operários reafirma o caráter efetivamente público assumido por estas instituições e, além disso, a priorização dos espaços abertos em contraposição ao edifício fechado, tão contrário do modelo escolar, possibilita vislumbrar uma legítima preocupação com a educação da/para infância em suas especificidades e necessidades (tanto sociais, afetivas, como assistenciais e educacionais).

Pesquisando acerca da arquitetura na Educação Infantil foi possível falar mais da própria história deste nível de ensino em si, o que não deixou de possibilitar compreender um



pouco de como se construiu este espaço físico. No entanto há de se ressaltar que não são muitas as informações encontradas acerca da história da arquitetura na Educação Infantil. Kuhlmann (1991), já afirmava a respeito da creche no Brasil que são raras as informações acerca desta, sobretudo sua estrutura física, quanto menos sua arquitetura. Segundo ele,

*“Os poucos dados disponíveis sobre a creche (Assistência Pública e Privada na Rio de Janeiro, p 323) revelam que oferecia 20 leitos (6 caminhas de ferro e 14 berços de diversos tipos), atendendo em torno de 40 crianças. Dispunha de cozinha, banheiro, um salão para dormitório, sala de refeições, sala destinada ao recreio das crianças maiores e à amamentação de lactentes – feita três vezes ao dia pelas respectivas mães, e onde se recebiam muitas outras crianças não pensionistas, filhas de operários, que afluíam a este ponto na hora da amamentação.(op cit., p.20).*

Assim, há muito mais produções que visam repensar a questão do espaço físico nas últimas décadas, do que estudos acerca da história da constituição das construções para a Educação Infantil. Aliás, é desta modalidade de ensino que parte a iniciativa tão recente de pesquisadores interessados em (re)pensar a estrutura física como agente educativo. Na verdade os primórdios desta tendência de análise do espaço físico, encontra-se no movimento feminista que, lutando por uma creche de qualidade para as crianças, trouxeram a tona este aspecto a ser pensado em função destas, de suas necessidades. Este movimento pode ser visto na produção do manual intitulado “Creche Urgente” pelos Conselhos Nacional dos Direitos da Mulher e Estadual da Condição Feminina de São Paulo, em 1988. Trata-se, na verdade de um conjunto de 3 Manuais sobre creche que, dentre estes, traz um que aborda a temática do espaço físico. Os princípios e idéias sobre criança, educação e espaço físico podem ser lidos na primeira parte deste Manual: “O direito o espaço!”, onde lê-se:

*“é preciso portanto, conhecer a criança, saber como se desenvolve, e quais são suas características específicas, como ela aprende e se relaciona com o mundo. A partir desse entendimento, surge uma forma de atuação do adulto para com ela, que se traduz numa proposta educacional. Espaço Físico e proposta educacional não podem ser pensados separadamente” (Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo, 1988, p.5)*

Diante disso, o Manual é importantíssimo por trazer uma proposta para a organização do espaço físico, fazendo apontamentos a respeito desde a organização de ambientes que promovam a “autonomia” e a “multiplicidade de experiências”; a escolha de um terreno e local mais apropriado para a instalação da creche e as normas para a construção destas; a ocupação do espaço, dividido nas “áreas para o trabalho administrativo e técnico”, “áreas para serviço de apoio” e “áreas de convívio e estar das crianças”, esta última (ocupando aproximadamente 70% da área total da creche) discutida e especificada de acordo com a faixa etária (o “espaço dos bebês” – zero a um ano e meio aproximadamente; o “espaço dos pequenos” – um ano e seis meses a três anos aproximadamente; o “espaço dos médios” – três a quatro anos aproximadamente e o “espaço dos grandes” – quatro a seis anos aproximadamente) e com as atividades a serem desenvolvidas nos espaços internos e externos; finalizando com as indicações acerca dos espaços para a alimentação e para a higiene, e dos brinquedos e materiais. Em suma o que o Manual propõe é uma organização flexível do espaço físico, este como um dos aspectos principais da proposta educacional para a creche.

*“Um mesmo local pode ser utilizado de diversas formas. Na nossa concepção o espaço físico deve permitir que a criança dele se aproprie, vivenciando aí sua experiência de ser criança. Ou seja, deve se movimentar com liberdade e sem riscos, interferir em sua organização, sem limites rígidos, encontrar medidas apropriadas ao seu tamanho – para que possa participar ativamente de todas as atividades aí desenvolvidas. Ao mesmo tempo, este espaço deve oferecer ao adulto características que lhe possibilitem trabalhar com todas as condições necessárias para tal. Dessa forma, as inter-relações criança-criança / criança-adulto / adulto-adulto se farão de forma a propiciar o espírito coletivo e a individualidade de cada um.” (op cit, p. 45)*

Atualmente, muitos outros pesquisadores, além do movimento feminista, tomam essa questão do espaço físico como uma problemática essencial a ser tratada, discutida e (re)estruturada na Educação Infantil, dentre eles estão Zabalza (1998) e Forneiro (1998) da Espanha e Faria (2003), Carvalho e Rubiano (1998), os quais discutem ainda o ser criança, como sujeito de direitos, produtora de culturas e de suas identidades, possuidora de necessidades e especificidades particulares daquelas dos adultos. É importante destacar que todo este movimento de reflexões sobre a criança e a Educação Infantil vem sendo construído

social, histórica e dialeticamente ao longo do tempo, fruto, sobretudo, de movimentos sociais de lutas e resistência, tais como a luta pela democratização da educação e o movimento feminista. Assim, ao longo dos anos o tratamento dado à infância tem apresentado um grande amadurecimento, de modo que, *“atualmente começa a ser configurado um mapa de direitos da infância cada vez mais preciso e comprometedor”* (Zabalza, 1998, p.19), o que implica, dentre outras coisas, num olhar mais atencioso e crítico acerca da educação da criança, concorrendo ao (re)pensar a Educação Infantil.

*“A criança pequena é ‘competente’, no duplo sentido de ‘situação de entrada’ e de ‘propósitos de saída’: ao entrar na escola já traz consigo vivências e destrezas (competências de diversos tipos e com diferentes níveis de evolução) que a escola aproveitará como alicerces do seu desenvolvimento. Ao deixar a educação infantil deve possuir um repertório de experiências e destrezas mais amplo, rico e eficaz, que expresse o trabalho educativo realizado durante os primeiros anos de escolaridade”.* (op cit., p.20)

A Educação Infantil, segundo Zabalza, deve, portanto, ser um meio de enriquecer a vivência das crianças, possibilitando a troca de experiências entre seus pares e entre os adultos que neste espaço estão. Pelas palavras de Faria (2003), *“a creche deve ser um local em que criança descubra e conheça a si e o mundo através do brincar, das relações com o ambiente, objetos e as pessoas, principalmente as outras crianças”*.

Não apenas para o cuidado e o assistencialismo, mas também educativa, porém muito longe de ser “escolarizada”, a Educação Infantil possui, assim, características muito particulares. Em relação à organização dos espaços físicos, essa particularidade da Educação Infantil é assim definida por Zabalza: *“precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos)”*. (op cit., p.50). Cardona (1999) a isso justifica que *“na ausência de uma definição prévia de conteúdos programáticos, e também devido às características das crianças que se encontram nesta fase etária, [na educação pré-escolar] é privilegiado como ponto de partida da aprendizagem a ação da criança sobre determinados recursos materiais (que estão organizados de forma a constituírem um ambiente educativo estimulante para o seu desenvolvimento)”*. (p.133).

A tudo isso se conjuga as idéias de Forneiro (1998) acerca do espaço físico e a arquitetura nesta modalidade de ensino:

*“A educação infantil precisa ter espaços abertos amplos, com possibilidade de áreas de encontro de crianças de diversos grupos (aquilo que os italianos denominam de espaços de intersecção) e eliminação de barreiras arquitetônicas. Dispor de espaços diferenciados possibilita uma organização muito mais polivalente da dinâmica de trabalho. (...) Nas escolas mais modernas as salas de educação infantil costumam ser localizadas em módulos independentes, o que abre novas possibilidades de organização diferenciado (há maior liberdade, pode-se fazer mais barulho, etc.)”. (p. 244)*

Para Cardona, o espaço físico tem que ser pensado de forma a respeitar as características individuais de cada criança, o que só é possível, segundo a autora, *“se lhes for possibilitada uma participação ativa, na organização e no desenvolvimento da diferentes atividades desenvolvidas”*. Ela continua, afirmando ainda que *“para existir uma participação ativa das crianças, é fundamental a existência de uma estruturação espaço-temporal bem definida e explícita, que lhes permita um funcionamento autônomo, dentro da sala de atividades”*. (op cit., p.137).

*“Dessa maneira, o ambiente infantil deve ser planejado para dar oportunidade às crianças desenvolverem domínio e controle sobre seu habitat, fornecendo instalações físicas convenientes para que as crianças satisfaçam suas necessidades – tomar água, pegar roupas e toalhas, acender e apagar luzes, ter fácil acesso a prateleiras e estantes com materiais, a mesas e cadeiras – sem assistência constante (...) Os ambientes devem fornecer oportunidades para as crianças andarem, correrem, subirem, descerem e pularem com segurança, permitindo-lhes tentar, falhar e tentar novamente”.(Carvalho e Rubiano, 1998, p.110-111).*

Dois documentos produzidos em São Paulo na primeira metade da década de 90, um pela Secretaria do Menor (1992) e outro pela Secretaria de Estado da Educação (1994), trazem essa perspectiva do espaço físico como viabilizador do desenvolvimento da criança em muitos aspectos, dentre eles a autonomia. Na voz do documento produzido pela Secretaria do Menor, o espaço é concebido como *“um dos primeiros elementos de contato da*

*criança com o mundo*”, e, ainda, “*é nele que, ao longo da vida, a criança desenvolverá suas experiências, suas sensações e suas relações interpessoais*”. (São Paulo, 1992, p.41). Em relação à percepção deste espaço como subjetivo e formador de subjetividades, Faria (2003) perspicazmente chama atenção ao fato de que o espaço físico não se resume a sua metragem, não existindo isolado do ambiente. Deste modo, “*a organização do espaço físico nas instituições de Educação Infantil deve levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc*”. (op cit , p.74)

O documento produzido pela Secretaria de Estado da Educação, produzido pelo arquiteto Silvio Dworecki, traz a afirmação de que “*a criança não é um adulto em miniatura*”, o que implica que “*qualquer projeto de espaços, equipamentos ou utensílios para crianças deve levar em conta as características próprias da infância*”. Diante disso, o arquiteto continua, concluindo que “*a melhor arquitetura para crianças será aquela que propicie a maior quantidade de usos não previstos no projeto, seja rica de estimulações e revele a função de cada um de seus elementos, permitindo que o espaço construído se torne uma fonte de aprendizagem*” (São Paulo 1994). Este olhar para o espaço físico que vem suprir as necessidades da criança, portanto pensado e construído para ela, também aparece no referido documento de 92, no qual lemos que:

*“os espaços destinados à criança são, portanto, pensados em função das características e necessidades próprias de cada faixa etária e do trabalho que demandam dos adultos. Devem oferecer aconchego e possibilidade de autonomia; permitir a descoberta com segurança; facilitar a higiene visando a saúde em coletividade; propiciar o prazer e a disponibilidade para o trabalho”.* ( p.41)

Ambos os documentos, de 92 e de 94, tratam também do espaço externo como pedagogicamente tão importante quanto às áreas cobertas. Tendo em vista a visão sobre o brincar como aspecto primordial ao desenvolvimento infantil, uma expressão própria do ser criança, estes espaços externos possibilitam tanto esse espaço para a brincadeira livre, quanto o contato com natureza, sua exploração e descoberta. O documento de 92 aponta o planejamento arquitetônico da “*a área de recreação infantil externa*” como fundamental, devendo ser orientado para que a criança possa se utilizar de formas variadas, “*através de brincadeiras e jogos coletivos em pequenos grupos ou individuais deste espaço, podendo*

*desfrutar do ar livre e do tempo agradável tanto para a realização de atividades pedagógicas, como para praticar esportes, repousar ou simplesmente contemplar as árvores, as pessoas, a rua”.* (p.45)

Ainda que nem sempre possa ser utilizado este espaço externo, Carvalho e Rubiano (1998) apontam para a necessidade de trazer um pouco desse espaço externo para aquele coberto: *“Como nem sempre é possível a ocorrência de atividades em áreas externas, é de suma importância a presença de elementos naturais dentro de interiores, tais como janelas que permitam iluminação natural e a entrada de sol, a visão do céu, de árvores e passarinhos, a presença de vasos com plantas e flores”.* (p.111)

No ano de 1995, um outro documento é criado acerca da Educação Infantil, mas dessa vez a nível nacional. Realização da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI)/ MEC e elaborado por Rosemberg e Campos, este é um documento inovador, tratando-se dos “Critérios para Atendimento em Creches e Pré-escolas que Respeitem os Direitos Fundamentais da Criança”. Dentre os muitos critérios elencados neste documento – os primeiros que dizem respeito da unidade creche e, na sua segunda parte, os que dizem das suas políticas e programas – foram selecionados alguns que mais dizem respeito às questões do estruturamento do espaço físico na Educação Infantil. Quanto aos critérios para a unidade creche, destacam-se os seguintes pontos:

***“Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante”.***

- *Nossas salas são claras, limpas e ventiladas.*
- *Quando fazemos reformas tentamos adequar a altura das janelas, os equipamentos e os espaços de circulação às necessidades de visão e locomoção das crianças.*

***“Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza”***

- *Nossas crianças podem olhar para fora através de janelas mais baixas e com vidros transparentes.*

***“Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos”***

- *Nossas crianças têm direito de correr, pular e saltar em espaços amplos, na creche ou nas suas proximidades.*
- *Nossos meninos e meninas desenvolvem sua força, agilidade e equilíbrio físico em atividades realizadas em espaços amplos.*

- *Reservamos espaços livres cobertos para atividades físicas em dias de chuva.*

Dentre estes critérios destacados é possível perceber uma configuração da arquitetura e do espaço físico em geral voltado às necessidades das crianças de Educação Infantil, o que implica em diferenciar-se do modelo escolar ou do meio familiar, trata-se, pois de um espaço próprio e específico para a criança viver sua infância. Pelas palavras de Faria (2003), o espaço da Educação Infantil deve superar “*os modelos rígidos de escola, de casa e de hospital*” (op cit., p.70).

Já em relação aos critérios para políticas e programas, foram destacados os seguintes itens:

*“A política de creche está comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento da criança”*

- *Os projetos de construção e reforma das creches visam, em primeiro lugar, o bem-estar e o desenvolvimento da criança.*

*“A política de creche reconhece que as crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante”.*

- *Os profissionais responsáveis elaboram projetos de construção ou reformas dos prédios das creches que visam em primeiro lugar as necessidades, o bem-estar e o desenvolvimento das crianças.*
- *Os prédios das creches recebem manutenção periódica.*
- *Os prédios oferecem condições adequadas para o bem-estar e o conforto da criança: insolação, iluminação, ventilação, sonorização, esgoto e água potável.*

*“A política de creche reconhece que as crianças têm direito à brincadeira”*

- *A construção das creches prevê a possibilidade de brincadeiras em espaço interno e externo.*

Também aqui percebe-se a exacerbada priorização do atendimento às necessidades das crianças na projeção e construção arquitetônica, bem como na manutenção e reformas das edificações de creches e pré-escolas.

Apesar de toda a produção de conhecimentos acerca do espaço físico na Educação Infantil, visto na concretização de documentos e nas diversas pesquisas, há ainda caminhos a se percorrer em relação a esta modalidade de ensino, pois, como constata Carvalho e Rubiano (1998), *“em geral, os ambientes infantis têm sido pobremente planejados, pois geralmente são orientados para atender as necessidades do adulto e/ou do grupo como um todo, desconsiderando as necessidades próprias das crianças”*. (p.108-109). Além disso, temos ainda construções antigas utilizadas para a Educação Infantil, sem terem sido adequadamente preparadas de acordo com os critérios formulados recentemente. Forneiro (1998) é quem denuncia esta situação:

*“As escolas antigas não costumam contar com salas de aula adequadas para a educação infantil. As crianças pequenas são instaladas em uma sala convencional que não possui as condições ideais: falta a pia, as instalações de higiene estão localizadas longe da sala de aula, há pouca luz, etc. Como esses são elementos estruturais, há pouca possibilidade de combater tal deficiência sem enfrentar reformas de grandes proporções”*. (p.244).

Por fim, a Educação Infantil, por seu aspecto central focado na infância e no ser criança, configurou-se como uma modalidade de ensino crítica no que concerne às pesquisas a seu respeito. A arquitetura e o espaço físico aqui encontra lugar de reflexão e de propostas para (re)pensar e (re)estruturar-se<sup>15</sup>, ao contrário do Ensino Fundamental, consolidado em sua forma estrutural escolar de um século atrás. Ainda que a Educação Infantil tenha muitas conquistas a serem alcançadas, como o aspecto da estrutura física e da arquitetura de acordo com os critérios ter alcance, ser concretizado, em todo o território nacional, o fato das pesquisas sobre este aspecto serem sempre atuais e não sedimentadas revela que muito ainda teremos de avanços nesta modalidade de ensino, o que, espero, contagie todo o sistema básico

---

<sup>15</sup> Vide iconografia em anexo: **Fotografia 7**.



de educação, sobretudo ao que se refere ao atendimento à criança, quer seja ela dos 0 aos 6 anos, ou dos 7 aos 12, tendo suas necessidades e especificidades respeitadas qualquer que seja a modalidade de ensino.

## **5. CULTURA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL:**

### **A ARQUITETURA ESCOLAR –**

#### **Das escolas-monumento às escolas “eternit”**

O ensino no Brasil, até o início da República, em fins do século XIX, permanecia do mesmo modo como havia sido estruturado no Império, com escolas de ler e escrever, sem que necessariamente houvesse um local específico para tal. Havia o que Faria Filho (2000) chamou de “escolas de improviso”, de modo que a instrução custeada pelos órgãos de governos funcionava em espaços improvisados. A casa do professor, da família, a igreja, salas comerciais alugadas, sem o mínimo de infra-estrutura adequada, compunha a realidade espacial arquitetônica escolar neste período.

Enquanto no Brasil dos finais do Império, a situação das escolas elementares era precária, como já dito, sem haver sequer espaços apropriados, nos países europeus e também nos Estados Unidos, a universalização do ensino primário estava consolidada, isto é, obrigatória por lei e politicamente implementada. (Buffa; Pinto, 2002, p.42).

Mais tarde, essa valorização do ensino primário no cenário europeu e norte-americano ganharia projeção também no Brasil. Mesmo que tardio, o processo de implementação de escolas específicas para este ensino passou, a partir da República, a ser tomado como o projeto pedagógico defendido por parte dos republicanos no final do século XIX.

A educação escolar primária passa, então, a ser concebida e defendida por estes republicanos como um dos principais meios de produzir os cidadãos e trabalhadores necessários ao progresso da República e ao mercado de trabalho livre que se implantava. (Faria Filho, 1998, p.143).

A crença nessa educação escolar como um elemento fundamental para a construção de uma República e uma economia prósperas, fez com que a escola passasse a assumir o papel de instrumento do progresso histórico, com um caráter regenerador, um

veículo para a reconstrução nacional, ou seja, assume uma função de salvacionista e redentora, a única capaz de transformar o homem comum. (Dórea, 2000).

Assim, no final do século XIX, com os projetos de difusão da educação popular, de políticos e educadores republicanos, passou-se a considerar indispensável a existência de espaços edificados especificamente para o serviço escolar, ou seja, para a educação de crianças. (Souza, 1998, p.122).

A poderosa economia cafeeira e os processos iniciais de industrialização e urbanização forneceram elementos essenciais para a defesa, por parte dos reformadores republicanos, sobretudo os de São Paulo, dessa instrução pública e das escolas graduadas como um melhoramento e um fator de modernização cultural e educacional. A preocupação com a instrução e o com espaço específico para ela fundamentava-se, portanto, na crença de que a consolidação da República dependia da difusão do ensino primário. (Buffa; Pinto, 2002).

Em suma, é apenas após o advento da República, que políticos e educadores passam a defender um projeto de educação popular, o que implicou na, então atual, preocupação com um lugar específico para a escola, ou seja, com o prédio escolar propriamente dito. (Dórea, 2000).

Sem dúvida, a falta de um espaço adequado para o “acontecer” da educação escolarizada no Brasil era, até então, um dos limites que se impunha à consolidação de uma nova forma e cultura escolar.(Faria Filho, 1998, p. 148).

Assim, para essa difusão do ensino primário e, por conseqüência, para o funcionamento da escola primária, chamada elementar, era fundamental que, em primeiro lugar, fosse construído um espaço adequado para seu funcionamento. O projeto educativo defendido pelos republicanos primava, portanto, não só pela construção de prédios para o funcionamento da escola primária graduada, mas também pela criação de escolas normais, para a formação dos professores. (Buffa; Pinto, 2002).

Os primeiros edifícios escolares foram, dessa forma, construídos, em São Paulo, na última década do século XIX, tendo sido, portanto, pioneiros no Brasil. Em outras partes da Federação a construção destes prédios escolares começa aparecer nos primeiros anos do século XX. Na capital mineira, por exemplo, que de certa forma acompanhou o que ocorria no

Brasil como um todo, os prédios dos Grupos Escolares são construídos, a partir de 1908, de acordo com preceitos pedagógicos e de higiene, assim como arquitetônicos, defendidos para prédios públicos, construídos para serem vistos, admirados, reverenciados. (Faria Filho, 1998, p.147).

Desta forma, no final do século XIX, a institucionalização do ensino tornou-se efetiva, ao menos em parte da federação brasileira, e a escola primária passou a ser representada por construções arquitetônicas específicas, tendo sido criadas as escolas graduadas, conhecidas como Grupos Escolares.

Os programas arquitetônicos para a construção destes Grupos Escolares passam a obedecer às determinações da nova realidade escolar que emergia: classes sequenciais, ambientes administrativos, valorização do professor, novas relações entre os alunos. Nos estados do Brasil emergentes como referências de desenvolvimento e crescimento econômico foi possível ainda a construção de escolas com requinte e, em algumas delas, o uso intensivo de materiais importados. Não apenas os materiais, mas também os modelos arquitetônicos são importados do estilo europeu (neoclássico e eclético)<sup>16</sup>.

*“A arquitetura escolar haveria, pois, de simbolizar as finalidades sociais, morais e cívicas da escola pública. O lugar de formação do cidadão republicano teria que ser percebido e compreendido como tal”* (Souza, 1998, p.124). Daí então a presença expressiva da monumentalidade nas construções dos Grupos Escolares, representativa do ideal de modernidade da República. *“A arquitetura transforma-se em pedagogia eloqüente que ensina aos indivíduos os princípios da sociedade perfeita”*<sup>17</sup>. (Monarcha, 1999, p.108).

Enfim, a definição de um “lugar próprio” para o ensino primário implicou na produção de “tipos” ideais para a construção de prédios escolares que permitissem a instauração de uma no “pedagogia do olhar”, que realçava não apenas o caráter monumental dos prédios, mas que possibilitavam um maior controle das professoras e dos (das) alunos (as). (Faria Filho, 1998, p.149).

---

<sup>16</sup> O Neoclassicismo trata-se de uma tendência arquitetônica do século XIX, pela qual buscava-se a aproximação de outras tendências anteriores, como a Antiguidade greco-romana, os elementos da Renascença italiana, o Classicismo, o Barroco, no entanto, sem se relacionar diretamente com nenhuma delas, mas, unindo elementos de várias, sendo, portanto, uma tendência eclética. (Buffa; Pinto, 2002).

<sup>17</sup> Vide iconografia em anexo: **Fotografia 8**.

Assim, “*o espaço físico da escola, sua fachada e estrutura, o jardim, as salas de aula, os corredores, a sala dos professores e do diretor, enfim, toda organização arquitetônica do espaço é parte importante deste determinado ambiente que educa*”. (Buffa; Pinto, 2002, p.13).

Diante disso, os “*prédios grandes, arejados, bonitos, destinados a cumprir sua finalidade principal, a de ser escola, testemunham a valorização que o Estado dava ao ensino e serviam, ainda, para que a população os admirasse*”. (idem, p.32).

A própria localização dos prédios escolares nas cidades já era um indicativo do “status” e da eloqüente importância atribuídos aos Grupos Escolares. Tão importante quanto à localização central, próximo a instituições simbolicamente de prestígio, como as prefeituras e as igrejas, eram o projeto e a construção do edifício escolar. Todos os Grupos Escolares construídos nesse período têm funcionalidade marcante, são sólidos e exibem qualidades construtivas então próprias dos edifícios públicos, de modo que “*o espaço escolar passa a exercer uma ação educativa dentro e fora de seus contornos*” (Souza, 1998, p.123).

O convívio com a arquitetura monumental, os amplos corredores, a altura do pé-direito, as dimensões grandiosas de janelas e portas, a racionalização e a higienização dos espaços e o destaque do prédio escolar com relação à cidade que o cercava visavam, portanto, incutir nos alunos o apreço à educação racional e científica, valorizando uma simbologia estética, cultural e ideológica constituída pelas luzes da República<sup>18</sup>. (Faria Filho e Vidal, 2000, p.25).

A exemplo desse enaltecimento dos prédios escolares, como representantes, arquitetônica e simbolicamente, da República como período da ordem e do progresso, Monarcha (1999), a respeito da Escola Normal da Praça, em São Paulo, inaugurada em 1894, fala de uma praça e de um edifício que...

*“formam um conjunto urbanístico e arquitetônico grandioso destinado a impressionar a imaginação de seus contemporâneos. Para os republicanos paulistas, o local representa o triunfo da República e a derrota da confusão do caos e, ao mesmo tempo, o monumento que perpetua os ideais vitoriosos de uma época histórica”.* (p. 105)

---

<sup>18</sup> Vide iconografias anexas: **Fotografias 9 e 10.**

As primeiras construções escolares tiveram predominantemente a utilização de projetos-tipo, ou seja, projetos genéricos de plantas, sendo modificado apenas as fachadas destes edifícios escolares, que eram desenhadas por arquitetos diferentes. Assim, ainda que a planta obedecesse a uma tipologia definida, as fachadas eram sempre diferenciais de cada construção, mas sem nunca deixar de projetar a característica da monumentalidade da Arquitetura escolar. Os edifícios escolares eram quase sempre térreos, com espaços previstos para a biblioteca escolar, o museu escolar, sala de professores e administração. Edificados simetricamente em torno de um pátio central ofereciam espaços distintos para o ensino de meninos e de meninas, conforme exigia o regimento dos Grupos Escolares.

Estes edifícios, os Grupos Escolares, eram imbuídos por...

*“Toda uma linguagem arquitetônica que expressa, além de uma ordem construtiva, um sistema de intenções, valores e discursos, um jogo de simbolismos que atribuem a uma tradição cultural. Assimetria e separação arquitetônica das salas de aula de meninos e meninas reflete as tradições de uma sociologia e de uma pedagogia sexista”. (Escolano, 2001, p. 39).*

Assim, na definição deste espaço material, a escola primária, busca-se projetar uma educação escolar que pretende realizar a homogeneização utilizando-se de mecanismos que evidenciem e controlem as diferenças, principalmente de gênero. A rígida divisão dos sexos, bem como a indicação precisa de espaços individuais na sala de aula e o controle dos movimentos do corpo na hora de recreio, conformavam uma “economia gestual” e “motora” que até mesmo possibilitava distinguir o aluno escolarizado da criança sem escola. (Faria Filho e Vidal, 2000, p.25).

A própria utilização e a ocupação dos prédios escolares, incluindo o uso e disposição de materiais pedagógicos e dos mobiliários, também eram imbuídos de uma pretensão disciplinar dos próprios movimentos nestes espaços, sendo impostas formas “autorizadas” da apropriação destes espaços escolares. (Faria Filho, 1998, p.156).

*“Os materiais do ensino intuitivo, as carteiras fixas no chão, e a posição central da professora pareciam indicar lugares definidos para alunos e mestras em sala de aula. Fora da sala, o pátio era o local de distribuição das crianças. Atividades como ginástica ou canto ali realizadas pretendiam conferir usos apropriados ao espaço”.(Faria Filho e Vidal, 2000, p.25).*

O edifício escolar é, pois, uma forma que comporta determinada força semântica através dos signos e símbolos que exhibe. Políticos e técnicos republicanos, definindo o (s) modelo (s) de Arquitetura escolar, fizeram cumprir não só uma função pedagógica, mas também um objetivo cultural fundamental, ao criar um dos símbolos que melhor aglutinam a consciência coletiva das populações e sua própria identidade. (Escolano, 2001, p. 34).

O muro, como exemplo deste simbolismo do prédio escolar, configuraria, simbólica e materialmente, a delimitação de um espaço próprio, apartado da rua e que se auto-institui como significativo, ao mesmo tempo em que produz aquela como lugar maléfico às crianças.

*“Em geral a arquitetura escolar combinou a clausura ou encerramento com acentuada ostentação de um edifício sólido cuja as paredes constituíam a fronteira com o exterior ou que se achava separado desse exterior por uma zona mais ou menos ampla do campo escolar e um muro ou grade que assinalava os limites do espaço reservado”. (Frago, 2001, p. 41).*

A existência material dos Grupos Escolares dá, portanto, materialidade e visibilidade às diferentes funções dos espaços escolares e, conseqüentemente, impõe formas legítimas ou não de sua apropriação e de sua utilização. (Faria Filho, 1998, p.149-151).

No seu conjunto, o espaço escolar, materializado no prédio dos grupos, bem como nas suas divisões e subdivisões internas, no seu afastamento da casa e na sua separação da rua, produziu, tanto quanto foi produto, de uma nova forma e culturas escolares que, em seu movimento de constituição, foi o palco e a cena de apropriações diversas, produzindo e incorporando múltiplos significados para um mesmo lugar projetado pela Arquitetura escolar. O espaço do Grupo Escolar denota, então, a constituição das culturas escolares, tal como mudanças e continuidades na forma mesmo de conceber a educação escolar e suas relações com a sociedade como um todo (idem, p.155-157).

Esta mudança de lugar, físico e simbólico, do ensino será, portanto, aquilo que permitirá a construção de uma primeira cultura escolar entre nós e, no interior desta, uma discussão específica sobre o conhecimento escolarizado. A construção da escola e de suas culturas estará, então, intimamente ligada à construção física e simbólica da cidade e da reformulação possível da República, bem como seus ideais, valores e ideologias. (idem, p.144).

Por fim, a cultura escolar nas primeiras décadas do século XX, tomando mais precisamente a Arquitetura escolar como um de seus aspectos, diz do pioneirismo na construção dos espaços físicos e simbólicos para o ensino. Diz também, e muito, de uma “identidade” da Arquitetura escolar da época, revelada nas construções das “escolas-monumento”<sup>19</sup>, reflexo de concepções de educação, de valores, questões políticas, históricas e ideológicas.

Tomando por base a afirmação de Buffa e Pinto (2002): “*os diferentes projetos arquitetônicos das escolas evidenciam as diferentes políticas educacionais do Estado*”, é possível compreender tanto as formas arquitetônicas das escolas nas primeiras décadas do século XX, como nas posteriores décadas de 30, 40 e 50. Assim, foi em função da política que prestigiava sobremaneira o ensino primário nas décadas iniciais do século XX, que se construíram edifícios escolares que ainda hoje exibem beleza arquitetônica. Do mesmo modo, ao se pensar as políticas educacionais das décadas da 30, 40 e 50, temos que foram modificados os projetos arquitetônicos, racionalizando-os e modernizando-os, objetivando atender ao enorme crescimento demográfico e às novas exigências profissionais da sociedade industrializada.

A década de 30 representou, portanto, um período de intensas mudanças, não só políticas e, conseqüentemente educacionais, mas também sociais, econômicas e culturais. A exemplo destas mudanças tem-se a substituição paulatina do coronelismo pelo populismo na influência da política, o advento da industrialização consolidada nas veias capitalistas, o surgimento de novos grupos sociais como o operariado, a expansão da classe média e o início da formação da classe burguesa industrial, além do intenso crescimento demográfico.

Diante dessa emergente realidade social, a obra educativa dos republicanos, mesmo sendo pioneiras em termos de propostas e projetos, sendo inovadora e significativa em termos de realizações e, portanto, tendo sido importante, passa a ser insuficiente, principalmente em quantidade, diante das novas necessidades e demandas educacionais. Um dos motivos que levaram a insuficiência do atendimento educativo está no fato de a educação escolar passar a ser mais procurada pelas camadas médias e pelos trabalhadores, como tentativa de aumentar as chances para seus filhos de alcançarem uma almejada carreira

---

<sup>19</sup> Vide iconografias em anexo: **Fotografia 11 e 12.**



burocrática, política – neste momento, carreiras em ascensão e prestígio social. (Buffa; Pinto, 2002, p.64).

Assim, a partir, efetivamente, da década de 30, o número de Grupos Escolares tornou-se cada vez mais insuficiente para o atendimento da demanda, de modo que, por muitas décadas ainda, houve prédios alugados onde funcionavam escolas primárias, mesmo que sem o mínimo de infraestrutura adequada ao atendimento educacional. (Buffa; Pinto, 2002, p.65).

Apesar de não instalados em todo o território nacional, os Grupos Escolares, nos anos de 1920 e 1930, segundo Faria Filho e Vidal (2000), sofreram alterações na forma e na cultura escolares que constituíam, de modo que os prédios monumentais passaram, nesse momento, a significar a elitização da educação e o desprezo para com a educação dos mais pobres, ao invés de representar o status e a valorização de outrora da educação escolar. As instalações escolares seriam então projetadas não mais para uma arquitetura de fachadas, mas aquela funcional, racional, com uso de materiais da região e atendendo às condições de clima, usos e costumes. (p. 29).

Assim, uma nova tendência na construção destes prédios escolares ganha corpo, tornando a Arquitetura escolar mais nacional com edifícios mais simples, próximos da linguagem neocolonial e baseada nos ideais de educadores e arquitetos. Outra característica destes edifícios é a presença exígua de adornos ou de qualquer outro elemento, sendo, como já dito, mais simples, de modo que, a partir dos anos 1930, a padronização das plantas passava também a atingir as fachadas. Com essa arquitetura funcionalista, modelos ampliáveis de escolas-padrão passaram a serem oferecidas.

Dentre todas essas reformulações da Arquitetura escolar, que foi ocorrendo nas décadas de 30 a 50, estavam aquelas que diziam respeito às influências da grande preocupação sanitária e higiênica nas construções escolares, justificada pelas epidemias, verminoses e doenças infantis que marcaram este período histórico. Com isso, de acordo com os princípios de salubridade e higiene, tão caros a educadores, médicos e políticos neste período, não se fazia economia de aberturas e do uso intensivo do vidro. Grandes janelas e caixilharia eram largamente utilizadas o que permitia boa luminosidade e, ao mesmo tempo, ventilação controlada. Entretanto, essa Arquitetura voltada para os princípios higienistas

apresentava uma limitação, pois dependia de um número mais reduzido de salas de aulas por edifício, o que vinha de encontro ao problema quantitativo que a escola primária enfrentava.

Com tudo, os princípios que deveriam reger as edificações pautavam-se em necessidades pedagógicas (iluminação e ventilação adequadas, sala de jogos, pátio de recreação, instalações sanitárias etc.), estéticas (promoção do gosto pelo belo e pelo artístico), nacionalizantes (constituição do sentido de brasilidade, pela retomada de valores arquitetônicos coloniais e pelo culto às nossas tradições) e econômicos, tendo em vista a dificuldade financeira enfrentada para solucionar o problema quantitativo destas edificações e, logo, do ensino primário escolarizado. (Faria Filho, 2000, p28).

Além deste problema quantitativo, a escola primária também passa a sofrer críticas quanto ao modelo pedagógico de ensino vigente até então. Uma outra tendência, a escola-novista, chegava ao Brasil e com ela diversas mudanças na estruturação conceitual e didática da instrução. A reformulação do ensino proposta pelos pioneiros da Escola Nova no Brasil sugeria, entre outras coisas, que a escola primária fosse essencialmente pública, universal, leiga, obrigatória e gratuita.

*“Na própria orientação para a escolha do terreno bem como nas propostas para a construção do prédio estão presentes preocupações típicas da Escola Nova: a criança é o centro da aprendizagem e a escola tem que ser alegre, acolhedora, bonita, espaçosa, higiênica, para possibilitar uma educação integral”. (Buffa; Pinto, 2002, p.75).*

Diante disso, educadores, arquitetos, engenheiros, médicos, higienistas e psicólogos eram chamados a opinar sobre os prédios escolares, tendo em vista as diversas e recentemente advindas preocupações pedagógicas, estéticas, construtivas, médicas, higienísticas e psicológicas que cerceavam tais construções. (Faria Filho, 2000, p.29).

Dentre os vários aspectos dos ideais escolanovistas e higienistas visíveis nas plantas dos prédios escolares da época, estavam a presença de novos ambientes, bem como a revalorização de outros já existentes nos Grupos Escolares. Dentre estes novos espaços arquitetados e construídos estavam aqueles destinados ao atendimento dentário e médico, bem como a sala exclusiva para atendimentos da educadora sanitária, agora presente na escola. Também os laboratórios apareciam nos prédios construídos neste período, demonstrando o

princípio da experiência empírica como meio de aprendizagem. Os museus e as bibliotecas escolares, já presentes nas plantas anteriores, passam a ser revalorizados.

Enfim, a presença destes outros espaços nas construções escolares reflete os princípios mais educativos que instrutivos da educação primária, seguindo a tendência escolanovista. O ginásio e o auditório representam uma das influências mais visíveis, servindo para atividades de recreação e de trabalhos em conjunto, para exercícios ginásticos, jogos, danças populares e rítmicas. Prioriza-se, assim, além de instruir, ensinar os alunos a viver mais socialmente, educando para a coletividade.

A exemplo desta nova visão educacional influenciando no espaço e na arquitetura escolar está a abolição das carteiras fixas, de modo que cadeiras e mesas construíssem novas maneiras de uso do espaço da sala de aula, deslocando da posição central a professora, estabelecendo uma nova relação entre esta e os alunos. Além disso, a entrada única para meninos e meninas, em 1920, representa nitidamente tais mudanças. (Faria Filho, 2000, p. 29).

A diferença fundamental entre os edifícios construídos pela República Velha e os construídos nesses anos 30 está, no entanto, na liberdade de sua implantação no lote a ser construído. Isso porque, estando livres de uma implantação rígida, os edifícios escolares eram situados de forma a privilegiar um controle de insolação e da ventilação dos ambientes da sala de aula, sobretudo num momento, como já dito, em que as preocupações higienistas, devido às epidemias existentes, eram evidenciadas. (Buffa; Pinto, 2002, p.79).

Outras propostas de organização de funcionamento dos prédios foram tomando corpo, configurando, por exemplo, as “escolas tipo mínimo” (possuíam menos salas, atendendo, portanto, menos crianças, por volta de 240 alunos), as “escolas nucleares” (com 12 classes destinadas a comportar 1000 alunos), a cada 4 escolas nucleares haveria 1 “escola parque” (onde seriam trabalhadas atividades diversas, como por exemplo as artísticas) e as “escolas tipo ‘platoon’”<sup>20</sup> (o termo quer dizer pelotão, estas seriam compostas por salas ambiente pelas quais os pelotões de alunos se deslocariam para as aulas). (Faria Filho e Vidal, 2000, p.31).

No entanto, nem todas as propostas tiveram boa aceitação, como foi o caso da escola integral, que unia as chamadas “escolas-classe” (atividades escolares comuns) com as

“escolas-parque” (atividades de educação física, atividades artísticas, atividades de biblioteca etc) em horários alternados. (idem, p.31).

Em suma, os diferenciais emergentes nas décadas de 30 a 50, no que diz respeito à Arquitetura escolar, apontam para uma simplicidade nas fachadas e ornamentos, devidos também a razões financeiras, tendo em vista a popularização escolar em função do aumento das demandas tanto do crescimento populacional, como da procura pela escolarização. Mudanças arquitetônicas como os beirais que passam a aparecer nas construções e a restrição dos ornamentos a um pequeno frontão que marcava a entrada da escola ilustram essa simplicidade característica desta Arquitetura escolar. Há de se considerar também a grande influência dos princípios pedagógicos emergentes, da Escola Nova, na construção e na arquitetura dos prédios escolares, refletindo os novos objetivos educacionais e conceito de infância e criança que se constituíam. .

Mesmo com essas mudanças que recaíram sobre a Arquitetura escolar, simplificando e barateando-a, buscando aumentar o número de escolas e, assim, ampliar o atendimento escolar, a construção dos Grupos Escolares nos anos 30, não foi suficiente para solucionar o problema da falta de vagas e de escolas. Isso se explica pelo grande crescimento demográfico, como também pela insuficiência nos investimentos das políticas educacionais, na construção de mais Grupos Escolares. Disso resulta a criação de um dispositivo da Constituição de 1946, o qual “obrigava União, Estados e Municípios a investirem uma porcentagem mínima dos recursos arrecadados na educação primária”. (Buffa; Pinto, 2000, p. 94).

Deste dispositivo começam a emergir, na década de 50, programas, planos e convênios entre estados e municípios, a fim de sanar a grave situação em que se encontrava a falta de vagas no Brasil. A exemplo da crescente falta de vagas, tem-se as estatísticas que apontavam, no final da década de 40, só no estado de São Paulo, para um contingente de 40 mil crianças de 7 a 14 anos sem escola.

A construção de novos Grupos Escolaresurgia, de modo que novos projetos foram sendo arquitetados. Tais projetos vieram carregados de questionamentos que arquitetos e engenheiros se colocavam, a respeito do tipo de educação a que seriam destinadas tais construções, para que tipo de ensino ela deveria ser projetada e também qual ambiente físico

---

<sup>20</sup> Vide iconografia em anexo: **Fotografia 13.**

seria mais propício. Imbuídos destes questionamentos e das tendências modernistas, de princípios racionalistas e funcionalistas, que sobrepujam o pensamento arquitetônico na década de 50, foi que os Grupos Escolares foram construídos.

Muitas das questões pedagógicas, em voga neste período, foram disparados por um dos intelectuais mais expressivos da época, no campo educacional, Anísio Teixeira, quem *“institucionalizou o campo educacional enquanto área de saber específico e campo de legitimidade política no debate sobre o papel da educação na construção de uma sociedade democrática”*. (Buffa; Pinto, 2000, p. 98).

Anísio Teixeira fazia parte de um grupo de intelectuais, conhecidos como Pioneiros da Escola Nova, que viam na reforma da educação e do ensino a possibilidade de uma reforma social. Seu pensamento foi em muito influenciado pelo pedagogo norte-americano John Dewey, de modo que norteava-se, assim, pelo pragmatismo educacional, cuja ênfase estava na crença de uma escola estreitamente relacionada à vida, a qual propiciaria vivências e experiências, que necessariamente levariam ao aprendizado. A função da escola seria, portanto, a de preparar, através das experiências e vivências, indivíduos capacitados a viver democraticamente. Assim, pela defesa da democracia social, acirrou-se a luta pela escola pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga, bem como o acesso de todos a essa escola, primando, sobretudo, o acesso da população mais pobre. Passa-se a exigir, além disso, uma escola primária voltada à educação integral: física, psicológica, moral e intelectual, e não apenas o ensino intelectualista, destinado às crianças das elites, como acontecia nas escolas da Velha República. Diante disso, os edifícios escolares exigiam um novo programa arquitetônico, *“distinto daquele que informara a concepção dos Grupos Escolares do início do século”* (Buffa; Pinto, 2000, p.100-102).

Esses ideais defendidos por Anísio Teixeira influíram muito nos modelos escolares a serem construídos entre as décadas de 40 e 50. Além desta influência, houveram projetos diretamente arquitetados por Anísio Teixeira, em parceria com arquitetos modernos. Dentre estes projetos, o de maior impacto nacional e até mesmo internacional foi fundado na Bahia em 1950, trata-se do Centro Educacional Primário Carneiro Ribeiro, primeiro e único modelo a associar escolas-classe e escolas-parque, oferecendo às crianças educação escolar em período integral.

Estas influências de Teixeira ganharam dimensões concretas em várias construções escolares do país, dentre elas estão algumas de São Paulo, projetadas pelo arquiteto Hélio Duarte, quem compartilhava e admirava as idéias do educador. Disso resulta a visão do arquiteto de que não é a arquitetura que define a filosofia educacional, mas que ainda assim deveria ser preconizada uma arquitetura escolar adequada às necessidades pedagógicas:

*“edifícios flexíveis que atendem à dinâmica do ensino sem a compartimentalização usual – salas de aula numeradas, laboratórios fechados, bibliotecas com acesso limitado. Enfim, considerava a modalidade infantil uma constante a ser levada em consideração em um bom projeto para escola”.* (Buffa; Pinto, 2000, p.113).

Duarte não procurou, no entanto, copiar o modelo do Centro educacional de Teixeira, mas sim incorporar alguns dos conceitos fundamentais defendidos por ele. Assim, dentre os diversos fundamentos pra a construção dos prédios escolares, defendidos por Duarte, estão, primeiramente a idéia da criança como o cerne do processo educativo, de modo que a arquitetura escolar deveria contemplar as necessidades destas e não dos professores, logo, *“as escolas deveriam ser alegres e acolhedoras, jamais deveriam assemelhar-se a prisões com muros altos e janelas inacessíveis”* (idem, p.114).

Outrossim, o conceito de educação integral, também influenciou na projeção dos edifícios escolares que, assim, deveriam possuir espaço tanto para as salas de aula como para as atividades voltadas à socialização da criança. Destes fundamentos configuraram-se os modelos arquitetônicos escolares de São Paulo na década de 50, projetando prédios com blocos distintos, cada qual com sua função específica. Havia, assim, o *bloco do ensino*, constituído pelas salas de aula, o museu e a biblioteca infantil; o *bloco da administração*, com a secretaria, a diretoria, os arquivos, materiais escolares, sala e biblioteca para os professores, gabinetes para as assistências (médica, dentária e social) e a zeladoria; e, por fim, o *bloco de recreação*, este muito próximo do que seriam as escolas-parque de Anísio Teixeira, destacava-se o galpão coberto destinado ao recreio e à ginástica, com um palco para dramatizações ou, até mesmo, projeções<sup>21</sup>. (Buffa; Pinto, 2000, p. 115).

O conjunto dos blocos, configurando o projeto de alguns dos novos Grupos Escolares, constitui uma arquitetura simples, sem qualquer adorno, o que não os tornam destituídos de beleza, mas que primava muito mais pela funcionalidade, marca das influências

---

<sup>21</sup> Vide iconografias em anexo: **Fotografias 14, 15 e 16.**

modernas, tornando-se muito diferentes dos Grupos Escolares da Velha República. Também os materiais utilizados na construção destes grupos também são simples, como tijolos, telhas de fibro-cimento ou de barro, tudo de fabricação nacional<sup>22</sup>.

Durante a década de 50, dentro desta tendência arquitetônica escolar moderna, diversos prédios escolares foram construídos, entretanto, a quantidade de escolas em relação a demanda de vagas, era ainda uma problemática não resolvida. Assim, a extensão da rede escolar, sobretudo para os interiores rurais, fazia-se uma questão urgente, já que os melhores edifícios e a maioria das matrículas encontravam-se nas cidades. A proposta para a construção de escolas rurais baseava-se no ideal de construções simples, sem padrão definido, reguladas por um conjunto de requisitos essenciais, tais como sala de aula, pátio coberto para recreio, banheiros e casa para o professor. (Faria Filho, 2000, p.31).

A crônica falta de vagas, tanto nas cidades como nas zonas rurais do país, levaram a medidas paliativas em diversos estados, o que comprometeu em muito a qualidade do ensino primário. Havia, muitos barracões de madeira ou prédios de alvenaria, como no caso do estado de São Paulo, nada adequados para o ensino, mesmo porque não haviam sido construídos para serem escola. A situação era ainda agravada pelo eloqüente crescimento urbano, resultado do intenso processo de industrialização, o qual, além disso, abria um amplo mercado de trabalho aos escolarizados, fazendo com que as pressões populares por mais escolas se intensificassem e, dessa vez, não exigindo apenas o ensino primário.

A reação dos governos, quer sejam eles municipais, estaduais ou federais, diante dessas pressões populares, não se diferenciou muito no decorrer da história, já que eram sempre construídos alguns prédios escolares, nunca em número suficiente, ou tomadas medidas paliativas, como é o caso dos barracões. Em ambas as posturas dos governos, entretanto, o resultado era o empobrecimento do ensino.

Deste modo, em fins da década de 50 e na década de 60 a situação agrava-se também pela queda qualitativa dos Grupos Escolares, na medida em que o caráter urgente das novas construções para atender a demanda sem escola leva ao reaproveitamento de locais inadequados ao ensino, a superutilização das escolas, funcionando em até quatro períodos, a falta de manutenção dos grupos já construídos, além de outras conseqüências.

---

<sup>22</sup> Vide iconografias em anexo: **Fotografias 17 e 18.**

Assim, as crescentes simplicidade e economia nas construções escolares propostas, seja para a cidade, seja para o campo, disseminado mais amplamente, sobretudo nos anos 60, indicavam que se alteravam as concepções acerca dos espaços escolares e, portanto, do lugar da escola no meio social brasileiro. Em lugar da suntuosidade exibida no início da República, a luta pela democratização da escola fazia-se sentir em prédios funcionalistas, tecnicamente projetados para uma educação rápida e eficiente, com lugares específicos para acolher maquinário, como mimeógrafo, e propiciar um controle do corpo docente através de mecanismos administrativos cada vez mais capilares, e nas soluções mais rústicas, que associavam ensino formal à casa do professor nas zonas rurais.(Faria Filho e Vidal, 2000, p.31-32).

As décadas de 60 e 70 prosseguem com as medidas paliativas e a simplificação cada vez mais funcionalista dos prédios escolares. Assim, o problema da falta de escolas e de vagas para as crianças em idade escolar, embora grave, não era, porém, o único. As condições físicas dos prédios existentes eram, muitas vezes, precárias: insuficiência de sanitários, hidráulica e elétrica de muitos prédios, precisando de recuperação. Além disso, em muitos prédios não havia espaços para zeladoria, laboratórios, oficinas e práticas desportivas.

Com a Lei 5692/71, que propunha a reforma de ensino, a escolarização básica passa a abranger crianças dos 7 aos 14 anos, ou seja, juntando o primário, com o até então ginásio, numa modalidade de ensino nomeada de Ensino de Primeiro Grau. Com isso, a situação dos edifícios dos Grupos Escolares ganha mais um agravante, pois muitos prédios que haviam sido projetados e construídos para Grupo Escolar, destinados a uma dada clientela dos 7 aos 10 anos, passa a sediar a educação escolar de uma outra clientela, mais numerosa e de outra faixa etária.

Evidentemente, diante desta nova realidade, as condições físicas dos prédios escolares tornaram-se ainda mais precárias: em muitos deles faltavam ambientes formativos e até mesmo sanitários; nas salas de aula, adolescentes sentavam-se em carteiras feitas para crianças. *“Se nos períodos anteriores houve certa aproximação entre educadores e arquitetos na definição do projeto do edifício escolar, a partir dos anos 60 tal diálogo torna-se praticamente inexistente”*. (Buffa; Pinto, 2000, p. 140). Os princípios que norteavam os projetos arquitetônicos passam a centrar-se numa construção moderna com materiais contemporâneos e que atendesse funcionalmente as atividades a serem desenvolvidas no edifício. Assim, essa cisão de educadores e arquitetos no planejamento das construções dos



prédios escolares, levou a um plano arquitetônico que não obedeceu a um programa pedagógico, que pudesse orientar o projeto destes edifícios. (idem, p.151).

Dessa forma, a construção de edifícios escolares passou a apresentar uma estrutura demasiadamente funcionalista, sendo até mesmo preteridos elementos como conforto térmico e acústico e iluminação, em função dessa forma moderna. Se exteriormente os edifícios eram imponentes, repletos de uma criativa tendência arquitetônica moderna, estampada nas formas geométricas simples e no concreto aparente, interiormente, detalhes importantes eram negligenciados, como bibliotecas situadas entre salas de aulas, ou sanitários distantes destas. Encontramos, com isso, escolas extremamente frias no inverno e quentes no verão, com zonas importantes mal iluminadas e com áreas onde o fluxo de ventilação é sem controle. (Buffa; Pinto, 2000).

No entremeio das décadas de 60 e 70, ainda que internamente os prédios escolares deixassem a desejar, este foi um período de intensa criatividade arquitetônica na construção destes prédios, como já dito respondendo a tendência moderna, que se constituiu como identidade arquitetônica brasileira. Foi um período no qual os edifícios escolares podiam ser projetados pela livre criatividade dos arquitetos contratados para tal. Porém, após este período, que foi breve, adotou-se uma política de economia ainda maior de custos de projetos e construção dos edifícios escolares, o que resultou na definição de projetos – padrão, tanto das plantas como de fachadas, simplificando ainda mais as construções escolares.

Em relação à ação pedagógica, as inovações não foram significativas neste mesmo período, à medida que, ao procurar contemplar a clientela da massa popular com situação sócio econômica comprometida, é diminuída a qualidade de ensino. Assim, se a proposta arquitetônica dos edifícios neste período era bastante inovadora, o mesmo não se pode dizer da proposta pedagógica, já que não havia uma proposta original.

Mesmo com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, fruto de intensas discussões que trouxeram novamente à tona os princípios da escola nova e da educação pública, não houve mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, mesmo sem uma proposta pedagógica firmada, a visão de educação como redentora e promotora do desenvolvimento social e, com isso, a visão otimista de escola detentora do poder para diminuir as desigualdades sociais, se estende

ainda pela década de 60, de modo que o investimento na educação é defendido como um investimento no próprio progresso da nação.

A crítica dessa visão viria apenas na década de 70, com textos de filósofos e sociólogos franceses, que discutiam o papel da escola como reprodutora da sociedade e, conseqüentemente, destas desigualdades. Assim, o otimismo dos anos 50 e 60 em relação à escola será, nesta década, substituído pelo desencanto, gerador até mesmo de certo imobilismo pedagógico.

Com isso, na prática, nas classes de ensino primário, observava-se uma mistura de princípios educacionais tradicionais e modernos. Permanecem nas salas carteira fixas no solo, mesa do professor, quadro negro e giz, livros e cadernos do professor e dos alunos, características da escola tradicional. Por outro lado, observam-se também alguns princípios da escola nova como uma maior liberdade na movimentação dos alunos, utilização de um ou outro recurso audiovisual e a consideração das características e necessidades infantis no processo pedagógico. O resultado mesmo é que nossa escola pública massificada perde rapidamente a qualidade que a caracterizara outrora.

No Brasil, essa teoria que ressalta a função reprodutora de escola torna-se hegemônica entre os educadores apenas no entremeio das décadas de 70 e 80. Difunde-se a idéia de que *“a forma escola, portanto, não é ingênua, neutra, equalizadora em suas organizações (para não dizer em sua arquitetura). Ela é modulada por fatores que ocorrem fora dela e que ‘disputam’ a definição de seus espaços e tempos”*. (Freitas, 2003, p. 33). A escola passa a ser vista como um espaço de vigilância e privações, tal como define Enguita (1989):

*“Espaços transparentes, pátios de recreio vigiados, entradas controladas, compartimentos sem fechaduras nos banheiros, etc., somados à falta de um espaço próprio que não seja a sala de aula, além de possibilitar a vigilância constante, recordam a crianças e jovens que o território da escola não é, de forma alguma, seu território, que não podem dispor dele, assim como não podem dispor de si mesmos enquanto permanecerem dentro de seus limites”*. (p.185)

Com a Revolução Industrial, a escola passa a incorporar valores provenientes do regime capitalista que se instalava. A distribuição hierárquica de toda instalação, os deslocamentos pelo prédio, o constante sentar, esperar, levantar diariamente presentes nas

culturas escolares, figuram os valores capitalistas de submissão e individualismo. Assim, convém lembrar que é nesse momento que passam a ser criadas novas carteiras, individuais, com uma forma que continuava a dificultar a comunicação com os colegas e a interação da classe. (França, 1994, p.64). A mão-de-obra exigida para o trabalho nas industria deveria ser cada vez mais escolarizada, de modo que cada vez mais a escola era exigida pela população como um direito inexorável à ascensão social almejada por essa camada popular.

*“O capitalismo triunfante instituiu, pois, a escola pública, que também foi, pelo menos durante certo período, adequada às finalidades especiais que a fizeram nascer (...) Não se tratava de elevar o povo, mas de prepará-lo para realizar com a eficiência mais racional possível as novas tarefas que o maquinismo lhe ia impor. Ler, escrever, contar tornaram-se técnicas básicas, sem as quais o proletário não era mais que um operário medíocre”. (Freinet, 2001, p.2).*

Neste novo momento da escola pública, na década de 70, em que as camadas populares cada vez mais exigem e têm acesso à ela, com as finalidades que bem esclareceu Freinet no excerto anterior, as construções escolares como a estrutura de ensino escolar sofre uma eloqüente mudança, agora extremamente exígua. Sobre esta relação entre a qualidade da escola pública e o acesso das camadas populares a ela, bem disserta Lima (1995) criticando o elitismo a que se servia a escola:

*“a escola pública, enquanto servia exclusiva e seletivamente as camadas dominantes, levava a sério o fato de que o ensino, e mais ainda, a educação das crianças não decorre unicamente da aula expositiva que o melhor professor conseguisse dar. Considerava que o conjunto das experiências pelo qual a criança passa e vivencia tinha um peso importante para sua formação. À escola que servia para os futuros dirigentes, o prédio correspondia oferecendo-lhes não apenas biblioteca, auditório ou laboratório. Oferecia-lhes muito mais: a expressão da superioridade do segmento social ao qual pertencia a criança, valorizando aqueles elementos visuais que ressaltavam a escola, no confronto com os demais edifícios. Ao se popularizar, ou melhor dizendo, quando os setores dirigentes, situados nos aparelhos do Estado, cedem à pressão das camadas populares e das necessidades do crescimento econômico, as escolas sofrem uma mudança qualitativa, justificada teoricamente, tanto pela ótica da pedagogia, quanto pela ótica da psicologia social como de “adequação aos valores populares”. ( p. 78).*

Por fim, a partir da década de 70, entende-se que escola reflete no seu aspecto exterior, ou seja, na sua estrutura arquitetônica, e nos seus aspectos internos a concepção educativa, tendo em vista aquela capitalista, pela qual a criança é formada para a obediência tanto ao adulto quanto às autoridades e, portanto, ao sistema de hierarquia de poderes.

A expressão formal dessa escola, que se constituiu neste momento e que se estende até os dias atuais, é a arquitetura resultante, com suas escalas, escadarias, materiais construtivos, organizações internas dos ambientes, enfim, todo o espaço físico educativo.

*“A arquitetura escolar valoriza a cultura burguesa, seus padrões estéticos, seus heróis; suas fachadas ostentam o poder político e financeiro. Já a arquitetura escolar nos bairros pobres simplesmente deixa de existir, são barracões ou casas adaptadas, mal iluminadas, mal instaladas, como se as exigências tão claramente definidas nas outras escolas simplesmente desaparecessem. Ou seja, crianças e jovens já eram acostumados desde cedo a se tornarem cidadãos de segunda classe”.*(Lima, 1995, p.141).

Diante disso, fica clara a concepção delineada nas décadas de 70 e 80 de que a escola é mais do que um instrumento de poder do Estado, ela é uma arma que serve para a reprodução ideológica e objetiva tanto da força de trabalho necessária quanto dos seus dirigentes. A arquitetura escolar, obviamente, acompanha e participa dessa função da escola, de modo que...

*“a construção de prédios escolares revela tais fatos com toda clareza: alguns poucos prédios magníficos preservam imponência e qualidade construtiva, e a maioria, situada, mormente nas periferias, são barracões modulados, com blocos de concreto, telhas eternit, sem sala de professores, sem biblioteca, às vezes sem pátio, com sanitários infectos, muito longe, portanto, dos padrões das escolas republicanas. É possível afirmar que as escolas construídas revelam a ausência de qualidade tanto da proposta pedagógica, quanto do projeto arquitetônico”.* (Buffa; Pinto, 2002, p.157).

Em suma, nas últimas décadas foi desvelada a face ideológica e reprodutora da escola, bem como esta mesma se revela como tal, na medida em que políticas públicas primaram (e primam) pelo oferecimento de vagas às camadas populares, como repostas às

suas exigências, sendo preterida a qualidade na construção dessas escolas, antes monumentais e agora cobertas por “eternit”.

Deste modo fica visivelmente clara a diferença daquelas “escolas-monumento”, antes construídas para as elites, em relação às escolas públicas das décadas de 70 e 80, “escolas-eternit”<sup>23</sup>, que perduram ainda hoje. Os argumentos para esta deterioração da Arquitetura escolar na construção dos prédios, entre 1976 e 1986, destinados às camadas populares mais pobres falam de uma escola que se aproxime da clientela a que se destina, procurando estar próxima à sua realidade. Assim, em prédios monumentais...

*“seriam as construções inadequadas, porque ostentatórias para os padrões construtivos do bairro, resultando numa arquitetura que agride a população. Logo, os prédios escolares deveriam ser muito simples, empregando materiais similares aos utilizados nas habitações dos moradores, não se indagando das razões da baixa qualidade destas construções. A simplicidade transformou-se na padronização e primarização dos espaços, interpretadas as necessidades educativas das crianças das camadas populares, segundo a visão reducionista e hierárquica das camadas dominantes. Homogeneizava-se como “clientela carente” e, como tal, as escolas sofreram cortes nos ambientes, nas instalações e nos materiais. A educação se reduziu a uma relação aritmética de volume de crianças distribuídas numa área mínima (...)”. (Lima, 1995, p.80).*

Enfim, é evidente a redução qualitativa das exigências nas obras de escolas a partir do final da década de 70. Com isso, ambientes como bibliotecas e auditórios, antes vistos como espaços indispensáveis, foram sendo cortados ou diminuídos, as quadras cobertas deixaram de existir e, além disso, o programa das escolas passou a ser o mínimo necessário. Ao mesmo tempo, outros ambientes passam a ser considerados indispensáveis, considerando a situação de pobreza da maioria da população que frequenta as escolas públicas, tais como a cozinha, para a preparação da merenda, e as salas de atendimento médico e odontológico. (idem, p. 142).

Tem-se, diante das diversas configurações que a Arquitetura escolar assumiu ao longo da história, a clara premissa de que *a configuração do espaço da instituição materializa as aspirações, conflitos e incertezas vividas socialmente.*(França, 1994, p. 57). Entretanto,

---

<sup>23</sup> Vide iconografias em anexo: **Fotografias 19 e 20.**

atualmente sua evolução parece ter estagnado, já que, praticamente, o mesmo tipo de escola vem sendo constituído e mobiliado, de modo bastante desatualizado. (idem).

Essa cristalização da representação social de escola como um espaço dedicado especificamente à aprendizagem, implica que, *“ainda hoje, no Brasil, não há prédios escolares para a população infantil, nem distribuição de material escolar, como carteiras, a todo território nacional”*. (Faria Filho, 2000, p.32). Tal cristalização diz respeito também à Arquitetura escolar atual que, longe de ser vista como elemento produtor e produto do espaço da escola, vem sendo preterida em função de outras medidas tomadas à melhora qualitativa da Educação – como, por exemplo, o investimento na formação do professor, a distribuição dos livros didáticos e de verbas para as escolas. Não há de se defender, entretanto, que este tipo de investimento não seja realizado ou que estes não trazem melhoras à qualidade educacional das escolas, pelo contrário, a idéia aqui defendida é a de que, além destes investimentos, aqueles voltados à Arquitetura das escolas também deva ser primado.

França (1994), falando da situação da Arquitetura escolar na rede atual de ensino, acaba também esclarecendo um pouco a importância desta:

*“As escolas têm uma estrutura física. Essa estrutura tem uma história e sua razão de ser. O componente arquitetônico vem sendo visto mais como uma contingência, como uma necessidade de delimitar um espaço reservado para a educação do que como um fator de peso nas relações que vão se estabelecer nesse espaço. Sua desatualização, em relação a outros segmentos da sociedade, e rigidez, compactuam na interiorização de relações hierárquicas que se ligam a uma necessidade de veicular os valores ultrapassados que persistem”*. (p.98).

Sobre este não questionamento em relação à Arquitetura escolar e à necessidade de construção de novos prédios, alerta Faria Filho e Vidal (2000), dizendo da conquista da escola como uma representação de um espaço específico, fazendo-se cada vez mais hegemônica na sociedade, de modo que os significados desse espaço escolar ainda devem ser objetos de luta, porque não questionados socialmente. (p.31). Destes significados do espaço escolar, representados nas formas físicas e arquitetônicas da escola, Faria Filho (idem) diz ainda que

*“a repartição das salas e dos corredores, a localização e o formato de janelas e portas, a distribuição de alunos e alunas na sala de aula e nos demais espaços da*

*escola dos nossos atuais prédios aponta para a construção de lugares concebidos como cientificamente equacionados, em função do número de pessoas, tipo de iluminação e cubagem de ar. Frias, as paredes e as salas conformam a imagem de ensino como racional, neutro e asséptico. Implicitamente se afastam do ambiente escolar características afetivas. Mentos, mais do que corpos, estão em trabalho. E, nesse esforço, a escola abandona a criança para construir o aluno". (p.32)*

*"O funcionamento atual da escola [portanto] não assume uma forma ingênua, sem propósito, mas embute em sua constituição uma maneira particular de organizar os tempos e os espaços da escola de modo a impor um único ritmo de aprendizagem a todos". (Freitas, 2003, p.26). Disso precede a noção de que "a escola foi histórica e tradicionalmente concebida para criar consensos, homogeneizar ritmos, valores e condutas, de acordo com uma certa visão/concepção de mundo". (Tura, 2001).*

Tomando como referência a visão do modelo tradicional de escola, encontramos um espaço definido por *"um quadriculamento distribuindo os indivíduos, conferindo a cada um seu lugar demarcado, além de um local privilegiado do professor, panóptico, de onde é possível ver cada ponto da sala, o que garantia a disciplina mantendo os corpos submissos"* (França, 1994, p. 81). Tal visão de escola possibilita olhar e entender também o modelo escolar atual, já que podemos encontrar muitos elementos comuns à organização daquele tradicional.

Por outro lado, ainda que se aproximando do espaço escolar tradicional, muitos outros elementos constitutivos e organizadores da escola atual a diferenciam do passado escolar, mormente disciplinador. Estas novas organizações do espaço, ainda que dentro da mesma Arquitetura escolar, é um reflexo do dinamismo social e dos valores capitalistas pregados ideologicamente, em função das atuais necessidades do mercado.

No excerto abaixo, Lima (1995) discorre sobre essas mudanças, iniciadas desde fins da década de 70 e presentes nas escolas atuais.

*"As carteiras soltam-se do chão, compõem-se em mesas individuais ou coletivas, passeiam pela antiga sala de aula, segundo as necessidades conjeturais do grupo. Elas refletem uma nova sociedade, mais dinâmica, que exige adaptações e metamorfoses de pessoas e de ambientes. Até mesmo as divisórias desaparecem e a*

*individualidade passa a ser cultivada institucionalmente. As escolas deixam de ser o lugar-prisão e tendem a ser, crescentemente, um lugar de socialização”. (p.142)*

Dentre estas mudanças engendradas pela consolidação do capitalismo, está também a concepção de criança como ser em formação própria e não mais a miniatura malformada do adulto do século passado. Esta concepção *“alimenta cada vez mais o cotidiano do discurso pedagógico, e a ela estão ligadas novas metodologias de ensino que demandam da escola uma revisão do espaço”*. (idem, p.142). Por essas novas organizações do espaço e, também nova, concepção de criança, tem-se que o controle do corpo deixa de ser priorizado (mas não deixa de existir) como instrumento de reprodução, descobrindo-se outros meios ideológicos mais eficazes. Socialmente, torna-se muito mais necessário criar pessoas com uma certa autonomia, buscando descobrir *“na massa dos pequenos aqueles que melhor desempenharão o papel de representantes do sistema, do capital ou do Estado e formar um exército de mão-de-obra cada vez mais especializada”*.(idem, p.142). A Arquitetura escolar acompanha, portanto, exatamente esta trajetória da concepção não só de criança, mas também de família, classes sociais e, logo, de sociedade.

Retomando o final do século XIX, quando as escolas vão assumindo o perfil daquelas da primeira metade do século XX, temos a seguinte Arquitetura escolar: salas para 40 alunos, iluminação através das janelas colocadas à esquerda das carteiras pés-de-ferro, destinadas a duas crianças e sempre em filas; o estrado com a mesa do professor, o quadro-negro e a porta com viseiras na parede fronteiras às janelas e junto ao estrado; salas de aula, de 6 x 8 m<sup>2</sup> distribuídas ao longo de corredores que começam na administração ou abraçam pátios internos que serviam para a recreação controlada. Não há como desvincular este protótipo de Arquitetura aos princípios de ordem e progresso defendidos pela República e a concepção de escola como promotora deste desenvolvimento ordenado e progressista. (Lima, 1995).

Do mesmo modo, na segunda metade do século XX,

*“o espaço-escola se incorporou aos preceitos do higienismo, e mais tarde as exigências do conforto e da tecnologia. Essa evolução não veio determinada apenas pelas inovações pedagógicas, mas também pelas exigências das transformações culturais associadas ao industrialismo, ao positivismo científico, ao movimento higienista e ao taylorismo”*. (Escolano, 2001, p. 47).



Tudo isso quer dizer que a culturalidade dessas mudanças reforça o sentido educador da Arquitetura, ou seja, seu valor como programa. *“A escola, em suas diferentes concretizações, é um produto de cada tempo, e suas formas construtivas são, além dos suportes da memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas”*. (idem, p. 47).

Dessa forma, o prédio escolar se confunde com o próprio serviço escolar e com o direito à educação, é ele que estabelece concretamente os limites e as características do atendimento escolar em cada tempo histórico. Além disso, o prédio escolar é ainda esse objeto concreto que a população identifica e dá significado.

Assim, a luta popular pelo acesso à escola e, logo, a democratização escolar, ajudaram a significar a importância dos prédios escolares, bem como, indiretamente, a definir as configurações arquitetônicas que a construção destes prédios assumiu. Esta luta popular (re)significou também as construções escolares na medida em que, cedendo a estas reivindicações, para o aumento de vagas e, com isso, o acesso das camadas populares à escola, o Estado teve que criar políticas públicas, as quais recorreram sempre, durante toda a história, a dois caminhos, ambos envolvendo o prédio escolar: *“o rebaixamento da qualidade do atendimento, através da superutilização das instalações e a construção de novas instalações, ou por ampliação das existentes ou pela expansão da rede através de novas unidades”*. (Lima, 1995, p.75).

No entanto, quando não havia possibilidades de se trilhar nenhum destes dois caminhos, as políticas públicas tomavam medidas paliativas, como a adaptação de locais diversos do prédio da escola (como corredores, salas de professores e até de banheiros e depósitos). Esta reutilização de espaços, além de configurar uma reestruturação física que atinge a arquitetura escolar, possibilita um olhar sobre a concepção de educação vigente e a relação entre Estado e camadas populares, de modo que espaços como a biblioteca, por exemplo, tornam-se não muito importantes, a ponto de serem extinguidos da escola.

Lima (1995) faz essa mesma constatação da relação entre a ocupação dos espaços físicos e as concepções educacionais, bem como das políticas públicas adotadas e a relação entre Estado e camadas populares.

*“Nesse processo de ocupação dos espaços, considerados pelas autoridades como sacrificáveis, a biblioteca e as salas especiais – de artes e de ciências, por exemplo*

*– ocuparam os primeiros lugares, desaparecendo em seguida da relação de ambientes necessários. A escolha de um destes caminhos já denuncia aspectos importantes da relação entre Estado e camadas populares. No decorrer da história é possível perceber que o Estado só tomava providências sobre as necessidades educativas dessa população quando premiada pelas pressões populares. (p.75)*

Essas mesmas relações podem ser observadas no conteúdo da Legislação de Ensino de 1º e 2º graus Da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, datada do ano de 1994, a última lei a ser promulgada que diz respeito das normas técnicas que dispõe sobre a elaboração de projetos de edificação de escolas para tais níveis de ensino. Assim, neste documento, é possível notar alguns dos princípios que norteiam as recentes construções escolares no estado de São Paulo.

O documento apresenta como exigências mínimas para a construção de prédios escolares: conforto, higiene, segurança, iluminação e ventilação dos ambientes. Porém, o aspecto mais importante a ser observado está no dispositivo acerca dos espaços que devem fazer parte das escolas a serem edificadas, apresentando instruções como as medidas destes espaços num âmbito geral e em detalhes, como por exemplo, a altura dos degraus e a quantidade de bacias sanitárias por quantidade de alunos. Ressalto este como aspecto importante, porque, apesar de tantos detalhes sobre os espaços como a cozinha e o refeitório, não se vê neste documento nenhuma descrição acerca de espaços como laboratórios ou áreas livres, por exemplo, o que pode levar a concluir que estes não seriam ambientes tão relevantes, de acordo com as políticas públicas atuais, nas construções dos prédios escolares para o Primeiro Grau.

Nas últimas décadas foram sendo, portanto, definidos padrões e normas para as construções escolares, tomando por base a massificação da escola pública (antes primária, passando à de primeiro grau chegando à de hoje, chamado de Ensino Fundamental), a existência de crianças em idade escolar, ainda hoje, fora da escola, os interesses capitalistas que subjazem a escola, bem como seus princípios ideológicos que a norteiam. Enfim, a arquitetura escolar atual, localizada num tempo histórico, numa sociedade com dado modelo político neoliberal capitalista.

Diante desta contextualização em que se localiza as construções escolares atuais, resta apontar a visão de escola preponderante hoje que também a constitui. Sendo assim, a

função da escola de reprodutora das desigualdades sociais, disparadas na década de 70, prepondera ainda hoje, mas tendo, outrossim, a idéia de que ela também possui mecanismos de resistência às imposições capitalistas. Deste modo, dialeticamente, a escola não só reproduz, mas também produz, ao mesmo tempo em que é produto da sociedade e, com esta das suas desigualdades.

Assim, ao definir o papel da escola como sendo o de “*ensinar com qualidade todos os seus alunos*”, Freitas (2003) aponta que ao assumir tal papel, a escola o faz “*sabedora de que não está isolada e de que os acontecimentos e a forma como a sociedade está organizada ao redor dela afetam o cumprimento desse papel*”. (p.17)

No entanto, é preciso não perder de vista que muitas vezes a escola não cumpre seu papel, ainda que deveria fazê-lo, independente das condições sociais que a engendra. A escola deve ser uma escola com equidade e eficácia. “*Com equidade porque deve ensinar a todos e eficaz porque não basta ensinar pouco a todos, e sim muito a todos – a despeito da desigualdade social do lado de fora da escola*”. (idem, p.25).

Um aspecto importante sobre a escola como a temos hoje e que em muito influencia no modelo arquitetônico atual, diz da separação que há entre escola e vida, que se constituiu a partir das necessidades de preparação de mão-de-obra do capitalismo com certa rapidez, tal que forçaram o aparecimento da instituição escola na forma atual. (idem, p.27).

*“Para a rápida instrução dentro das escolas capitalistas, a vida teve que ficar fora da escola e, com, isso, os motivadores naturais para a aprendizagem também ficaram fora desta, obrigando a escola a lançar mão de motivadores artificiais, como as avaliações. A escola é vista como preparação para a vida, e não como a própria vida*”. (idem, p. 28-29).

É daí que podemos buscar compreender as escolas atuais, tão distantes da vida e também dos alunos que (con)forma, e, assim, entender também o não reconhecimento destes alunos e da própria sociedade nos prédios escolares atuais, mal cuidados, pobres de espaço físico, de materiais, cercados por muros pichados que parecem denunciar tanto este não-reconhecimento, como a separação entre escola e vida<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Vide iconografia em anexo: **Fotografia 21**

Deste modo, muitas críticas são direcionadas às construções escolares do Ensino Fundamental, deste início do século XXI. Dentre elas, há as que denunciam as condições materiais e a organização do espaço, ainda hierárquico; outras sobre o aspecto penitenciário que muitas escolas acabaram assumindo em função da violência dos bairros mais pobres; a falta de reconhecimento dos alunos na escola e até mesmo há críticas acerca da estética da arquitetura destas escolas.

Dentre as diversas vozes que denunciam a situação das construções escolares atuais, foram selecionadas algumas que dizem de todos os aspectos descritos anteriormente:

*“Em relação ao ambiente escolar, o mobiliário não fornece um mínimo de conforto, pois, projetado para um indivíduo padrão-médio e desprovido de mecanismos de regulação que permitam seu ajuste para cada tamanho e idade, não atende às necessidades de ninguém. Para completar o quadro, a disposição desses equipamentos se dá num esquema de hierarquias rígidas que bloqueiam as manifestações das atividades audiohapticovisuais adquiridos pelo ser humano”.* (França, 1994, p.53).

*“As construções escolares que temos hoje tomaram como modelo inicial, e inspirador, os quartéis dos exércitos do século XIX e, mais tarde, algumas construções deixaram-se seduzir por modelos prisionais. As escolas que temos são quartéis ou são prisões, pouco tendo a ver com lugares de produção de conhecimento e de aprendizagem”.* (Costa, 2005, p. 36)<sup>25</sup>.

*“A situação peculiar de localização em territórios de periferia urbana e nos piores terrenos coloca as escolas em contato direto com a violência urbana e sua expressão menor, a depedração. Em conseqüência o prédio escolar perde a característica de sua arquitetura para se transformar novamente em presídio e casamata. Diminuem as aberturas, sobem os fechamentos, gradeiam-se os pátios, substituem-se os vidros, tapa-se a visão”.* (Lima, 1995, p.144).

*“As escolas existentes nas grandes cidades, principalmente, são pichadas, demonstrando claramente a pouca identificação de alunos (as) com o espaço físico que habitam. Feios, cercados por muros altos e muitas vezes com grades e*

---

<sup>25</sup> Vide iconografias em anexo: **Fotografias 22, 23 e 24.**

*cadeados, os prédios escolares assemelham-se a espaços de reclusão”.*(Faria Filho e Vidal, 2000, p.32)<sup>26</sup>.

*“O território [da escola] é construído de forma a levar as pessoas a um destino: através dos corredores, chega-se à sala de aula, o locus central educativo. Assim, boa parte da escola é pensada para uma locomoção rápida, contribuindo para a disciplinação. A biblioteca fica num canto do prédio, espremida num espaço reduzido. Nenhum local, além da sala de aula, é pensado para atividades pedagógicas. Da mesma forma, a pobreza estética, a falta de cor, de vida, de estímulos visuais, deixam entrever a concepção educativa estreita, confinada à sala de aula e à instrução”.* (Dayrell, 1996, p.78).

Finalizando este apanhado da história da Arquitetura escolar, que culminou com um olhar sobre o modelo das construções escolares que hoje temos, além da crítica destas, é relevante reafirmar, mais uma vez, o caráter educador, histórico, social, político e ideológico que esta Arquitetura assumiu (e assume). De modo que o estudo a respeito dela muito tem a contribuir para a melhora qualitativa da educação escolar, desde sempre tão almejada por aqueles que por ela lutam. O caminho é longo e difícil, já que, encerrando com as palavras de Faria Filho e Vidal (2000), *“a construção de uma escola de qualidade é, ainda hoje, sem dúvida um dos nossos maiores desafios”.* (p.32)

---

<sup>26</sup> Vide iconografias em anexo: **Fotografia 25 e 26.**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Difícil seria falar em uma conclusão dentro de uma pesquisa que se propôs inicialmente, ainda na forma de projeto, a simplesmente entender as diferenças entre o espaço físico na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e que depois foi ganhando dimensões e trazendo um bombardeio de informações, acerca da cultura escolar, da arquitetura, da construção material da infância, da própria história da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Diante disso, coube aqui trazer algumas considerações finais, trazendo ainda um pouco mais das falas de alguns autores aqui trazidos, buscando dialogar com as muitas questões que emergiram.

Assim, é preciso se falar na compreensão que foi aqui possível da escola como uma construção histórica que, como nos diz Freitas (2003) “*não apareceu do nada*”, tendo sido “*constituída com uma determinada ‘forma’ ao longo de um processo histórico que vai conformando seus tempos e o uso de seus espaços*”. (p. 14). De modo que

*“Quando entramos em uma escola, as paredes, os móveis e a sua distribuição os espaços mortos, as pessoas, a decoração, etc., tudo nos fala do tipo de atividades que se realiza, da comunicação entre os alunos (as) dos diferentes grupos, das relações com o mundo externo, dos interesses dos alunos (as) e dos professores (as)...”* (Forneiro, 1998, p. 232)

Toda a estrutura física e o uso que se faz desse espaço, mostra muito mais do que um plano arquitetônico ou de uma administração escolar, diz da cultura que ali se constitui, diz mais ainda, dos interesses políticos e ideológicos, do processo histórico, das concepções de criança de educação. A Arquitetura escolar mostra-se, pois, como uma construção social eminentemente imersa no momento histórico que a cria, mostrando, assim, em suas estruturas, muitos dos valores, da cultura e da política de uma época. Daí sua relevância enquanto aspecto da cultura escolar aqui analisado.

*“A construção escolar no Brasil deriva de modelos [arquitetônicos] importados. A arquitetura tem uma estrita ligação com a concepção de mundo de uma época. Dotada de uma forte capacidade comunicativa, nem sempre facilmente percebida, reúne elementos estéticos e funcionais que podem influenciar as relações estabelecidas em seus domínios. A escola é um espaço atravessado por tempos diferentes, justapostos, que aparecem na forma de seus edifícios, no estilo de seu mobiliário e em toda sua configuração”.* (Lima, 1995).

É deste modo que as diferenças entre a arquitetura escolar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental representam, em muito, a diferença histórica da constituição destas (arquitetura e modalidades de ensino). Assim, a Educação Infantil, como nível de ensino e direito recentemente conquistado, possuindo uma cultura escolar própria, tem a sua arquitetura, como um dos aspectos desta cultura, diversa daquela do Ensino Fundamental. Possui, pois, conforme demonstra a bibliografia pesquisada, uma grande preocupação com a estrutura física e a arquitetura como fundamental para o desenvolvimento da criança. Tal como foi demonstrado pelo trabalho da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia Goulart de Faria, “O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil”, utilizado pelo MEC na produção de um recente documento acerca da estrutura física na Educação Infantil, ou dos “Critérios para Atendimento em Creches e Pré-escolas que Respeitem os Direitos Fundamentais da Criança”, produzidos por Rosemberg e Campos.

Já a pesquisa bibliográfica feita acerca da Arquitetura no Ensino Fundamental, demonstra não haver muitas produções atuais que, como na Educação Infantil, buscam repensar esta estrutura física. Há, no entanto, diversas produções, sobretudo de Frago, Escolano, Lima e Faria Filho, que trabalham sob esta perspectiva de pensar a Arquitetura Escolar como construção histórica, tratando da influência da arquitetura na educação, na sua construção histórica. Porém, baseados nestas possibilidades apresentadas por estes autores, não foram encontrados estudos que proponham novos modelos ou novas exigências quanto ao como deve ser este espaço arquitetônico.

A questão da arquitetura do Ensino Fundamental parece, portanto, na maioria dos países, como no Brasil, se apresentar como uma questão posta e acabada, a qual não precisa

ser repensada, nem tampouco reestruturada, cabendo às crianças adequarem-se a esta estrutura física, e não o contrário, não uma escola pensada e construída especificamente para a criança, atendendo suas necessidades. Refiro-me a isso tomando por base o fato de não terem sido encontradas bibliografias que se propõe repensar a estrutura física do Ensino Fundamental, tal como acontece na Educação Infantil. É certo que diversas mudanças ocorreram no Ensino Fundamental, como as novas tecnologias que passam a fazer parte do dia-a-dia da escola, no entanto, as mudanças recentemente propostas permanecem no nível das mudanças didático-pedagógicas, também muito importantes, mas não há proposições acerca da arquitetura escolar.

Em relação a isso, Lima (1979) aponta que no Ensino Fundamental, *“apesar do crescente desenvolvimento das teorias psico-pedagógicas que fundamentam a ação das escolas, poucas alterações aparecem ao longo dos anos, na organização do espaço”*. Assim, continua a arquiteta, observamos até 1930 uma coerência entre os modelos dos espaços construídos para as escolas e os conceitos educacionais então vigentes, ou seja, *“a organização desses espaços deixava clara a hierarquia existente entre os membros daquela comunidade, definiam formas cristalizadas de relacionamento e em consequência, ambientes, dimensões e exigências técnicas bastante estáticas”*. (p.74)

*“A localização relativa da administração continuava, como ainda continua, numa situação estratégica de visão sobre o conjunto, para cumprir a função antes chamada de fiscalização e controle, e hoje de coordenação. As alterações introduzidas ficaram mais no plano tecnológico, permanecendo as relações de autoridade e hierarquia entre administradores e professores, e entre professores e alunos. (...) Ao mesmo tempo em que se defendia a flexibilidade na composição dos grupos e no papel orientador do professor, apareciam ainda contraditoriamente, a colocação do quadro na frente, a luz pela esquerda, o muro alto que desestimula a atenção para o mundo exterior, permitindo melhor controle disciplinar”*. (idem, p.74)

A perspicácia de Lima, bem como sua sensibilidade à esta questão da arquitetura escolar, denuncia a secularidade sedimentada da escola de Ensino Fundamental, a qual mesmo passando por modificações psico-pedagógicas, administrativas e didáticas, permanece a produzir, subjetivamente, em sua arquitetura o panóptico de vigilância do professor sobre a sala, estando aquele ainda em posição destaque, próximo à porta, podendo controlar quem



entra e que sai da sala de aula, do mesmo modo que os corredores imensos com salas enfileiradas e portas voltadas para um mesmo centro de referência, possibilita o controle da figura do diretor, ou, como hoje temos, do coordenador ou orientador pedagógico. Sem desvincular espaço/tempo na cultura escolar, tem-se ainda a mesma centralidade na sala de aula como lócus da aprendizagem, tomando a maior parte do tempo da criança na escola, sendo reservado ao espaço externo da arquitetura escolar no Ensino Fundamental, os minutos de recreio, sempre sob a vigilância de algum adulto, o qual não procura recrear-se com as crianças, mas simplesmente vigiá-las.

Assim, a criança encontra muito mais das suas necessidades, especificidades e direitos respeitados na Educação Infantil, onde ela encontra todo um espaço físico e arquitetura pensados para isso, para ela. Já no Ensino Fundamental, ainda há muitos caminhos a serem percorridos para que a criança seja vista e respeitada como tal, e não transformada em aluno, o qual deve enquadrar-se num modelo escolar posto e constituído, com uma arquitetura que me muito reflete os mesmos princípios educacionais de vigilância e adestramento de corpos e mentes, primados séculos atrás.

Fica o desafio de que também no Ensino Fundamental o espaço físico seja (re)pensado e qualificado, tendo em vista sua importância na formação subjetiva dos sujeitos, tal como já é defendido na Educação Infantil. Tal como Lima propõe no texto apresentado na abertura deste trabalho, que possamos, arquitetos e educadores, adultos, enfim, apreendermos o que tanto as crianças já sabem, que *“são inseparáveis o sentir, o fazer e o pensar para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento do ser humano”*. Que a arquitetura escolar, em qualquer que seja o nível de ensino, não dicotomize essas dimensões humanas (o fazer, o sentir e o pensar), mas ao contrário, permita a criança o ser em sua completude e totalidade desde seus 0 anos até o fim de sua infância.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU JÚNIOR, Laerthe de Moraes. **Apontamentos para uma Metodologia em Cultura Material Escolar**. *Pro-Posições*, Jan/ Abr. 2005, v. 16, n. 1 (46), p. 145-164.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC Editora S.A., 1981.
- BUFFA, Ester e PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893 – 1971**. São Carlos: Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002.
- CAMPOS, Maria M. Malta Campos. **Atendimento à Infância na Década de 80: as políticas federais de financiamento**. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo: Ago 1992, nº 82, p.5-20.
- \_\_\_\_\_ & ROSEMBERG, Fúlvia (COEDI/ MEC). **Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: 1995.
- CARDONA, Maria João. **O Espaço e o Tempo no Jardim de Infância**. *Pro-Posições*, Mar. 1999, v. 10, nº 1(28), p.132-138.
- CARVALHO, Maria I. Campos de. & RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. **Organização do Espaço em Instituições Pré-Escolares**. In: OLIVEIRA, Zilda M Ramos de. (Org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1998.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Educação e Intervenção Escolar**. [online].  
Disponível em: [www.educacaoonline.pro.br/educacao\\_e\\_intervencao.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/educacao_e_intervencao.asp)

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA MULHER e CONSELHO  
ESTADUAL DA CONDIÇÃO FEMININA DE SÃO PAULO. **Espaço  
Físico**. In: \_\_\_\_\_. *Creche Urgente*. Brasília: 1988.

COSTA, Ricardo Jorge. **Um novo Modelo de organização escolar**. *Jornal "A  
Página"*, Fev. 2005, Ano 24, nº142, p.36.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sociocultural**. In: \_\_\_\_\_.  
*Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora EFMG,  
1996.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. **Anísio Teixeira e a arquitetura escolar:  
planejando escolas, construindo sonhos**. *Revista da FAEEBA*, Salvador,  
Jan/Jun. 2000, nº13, p.151-160.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho  
no capitalismo**. [tradução Tomaz Tadeu da Silva]. Porto Alegre: Artes  
Médicas, 1989.

ESCOLANO, Augustín. **Arquitetura como Programa. Espaço-escola e  
Currículo**. In: \_\_\_\_\_ e FRAGO, Antonio Viñao. *Currículo Espaço  
e Subjetividade: a arquitetura como programa*. [tradução Alfredo Veiga-  
Neto]. – 2.edição – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação Pré-Escolar e Cultura: para uma  
pedagogia da educação infantil**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, São  
Paulo: Cortez, 1999a (Coleção Teses).

\_\_\_\_\_. **A Contribuição dos Parques Infantis de Mário de Andrade para a Construção de uma Pedagogia da Educação Infantil.** *Educação & Sociedade*, Dez. 1999b, ano XX, n°69, p.60-91.

\_\_\_\_\_. **O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil.** *In:* \_\_\_\_\_ e PALHARES, Marina Silveira (orgs). *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios.* Campinas, São Paulo: Autores Associados; - FE/ UNICAMP, 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **O espaço escolar como objeto da história da educação.** *Revista da Faculdade de Educação, USP São Paulo*, vol.24, Jan/Jun 1998, n°1, p.141-159.

\_\_\_\_\_. e VIDAL, Diana Gonçalves. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil.** *Revista Brasileira de Educação*, Mai/Ago 2000, n°14, p.19 - 34.

\_\_\_\_\_ (et al). **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira.** *Revista Educação e Pesquisa*, vol.30, Jan/Abr 2004, n°1.

FORNEIRO, Lina Iglesias. **A Organização dos Espaços na Educação Infantil.** *In:* ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil* [tradução Beatriz Affonso Neves] – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: ARTMED, 1993.

FRAGO, Antonio Viñao. **Historia de la educación e historia cultural.** *Revista Brasileira de Educação*, Set/Out/Nov/Dez 1995, n°0, p. 63-82.

- \_\_\_\_\_. **Do Espaço Escolar e da Escola como Lugar: propostas e questões.** In: ESCOLANO, Augustin e FRAGO, Antonio Viñao. *Currículo Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa.* [tradução Alfredo Veiga-Neto]. – 2.edição – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FRANÇA, LÍlian Cristina Monteiro. **Caos – Espaço – Educação.** São Paulo: Anna Blume, 1994.
- FREINET, Celestin. **Para uma escola do povo.** – 2.edição – São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A lógica da escola.** In: \_\_\_\_\_. *Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógica.* São Paulo: Moderna, 2003. – (Coleção Cotidiano Escolar).
- GARANHANI, Marynelma Camargo e MORO, Vera Luiza. **A Escolarização do Corpo Infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII.** *Educar*, Curitiba, n. 16, ano 2000. Editora da UFPR, p. 109-119.
- JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórica.** *Revista Brasileira de História da Educação*, Jan/Jun 2001, nº1, p. 9-43.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Os Jardins de Infância e as Escolas Maternais de São Paulo no Início da República.** *Caderno de Pesquisa*, Fev. 1988, São Paulo: nº 64, p. 57-60.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Instituições Pré-Escolares Assistencialistas no Brasil (1899-1922).** *Caderno de Pesquisa*, Ago. 1991, São Paulo: nº 78, p. 17-26.

\_\_\_\_\_. **Trajetórias das Concepções de Educação Infantil.** Campo Grande, MS: Jul. 2002. – Texto apresentado no 14º Congresso da Organização Mundial da Educação Pré-Escolar (OMEP), encontrado em: [www.omep.org.br/artigos/palestras](http://www.omep.org.br/artigos/palestras)

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1982. – (Série Universidade. Educação; 20)

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Legislação de Ensino de 1º e 2º grau.** Resolução SS nº 493, de 8/set/1994, p. 240-247.

LIMA, Mayumi W. Souza. **A Criança e a Percepção do Espaço.** *Caderno de Pesquisa*, Dez. 1979, nº31, p.73-80.

\_\_\_\_\_. **A Arquitetura e a Educação.** São Paulo: Nobel, 1995.

MAUAD, Ana Maria. **A vida das crianças de elite durante o Império.** In: PRIORE, Mary Del (org). *História das Crianças no Brasil.* – 2ª edição – São Paulo: Editora Contexto, 2000, pg. 140.

MONARCHA, Carlos. **Arquitetura Escolar Republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança.** In: FREITAS, Marcos Cezar de (org). *História Social da Infância no Brasil.* – 2. edição – São Paulo: Cortez Editora, 1999.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. **Do Adulto em Miniatura à Criança como Sujeito de Direitos: a construção de políticas de educação para a criança de tenra idade na França.** Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2001.

- PRIORE , Mary Del . **Criança e Crianças: história e memória em quinhentos anos de Brasil.** *Seminário de Tropicologia*. I Reunião Ordinária. Recife, 20 de abril de 1999.
- ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. **História da Infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes.** *Anacleto*, Guarapuáva/ Paraná, vol. 3, Jul/Dez 2002, n° 2, p. 51-63.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **A Educação Pré-Escolar Brasileira Durante os Governos Militares.** *Caderno de Pesquisa*, Ago. 1992, São Paulo: n°82, p.21-30
- SÃO PAULO - SECRETARIA DO MENOR. **Creche/ Pré-Escola/ Secretaria do Menor.** – 2ª edição – SP: A Secretaria, 1992.
- SÃO PAULO - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Qualidades do espaço e dos Equipamentos na Pré-Escola: Recomendações.** São Paulo: A Secretaria, 1994. (Texto escrito por Silvio Dworecki)
- SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação: trajetórias, limites e perspectivas.** – 7ª edição – Campinas, SP: Autores Associados, 2001. – (Coleção educação contemporânea).
- SEGUNDO, Rinaldo. **A invenção da infância: pressuposto para a compreensão do Direito da Criança e do Adolescente.** *Jus Navigandi*, Teresina, a. 8, n.178, 31 dez. 2003. Disponível em: [www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=4542](http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=4542)
- SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910).** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. **Cultura Escolar e a Construção de Identidades**. *Revista Espaço*, Jul/Dez 2001, n°16.

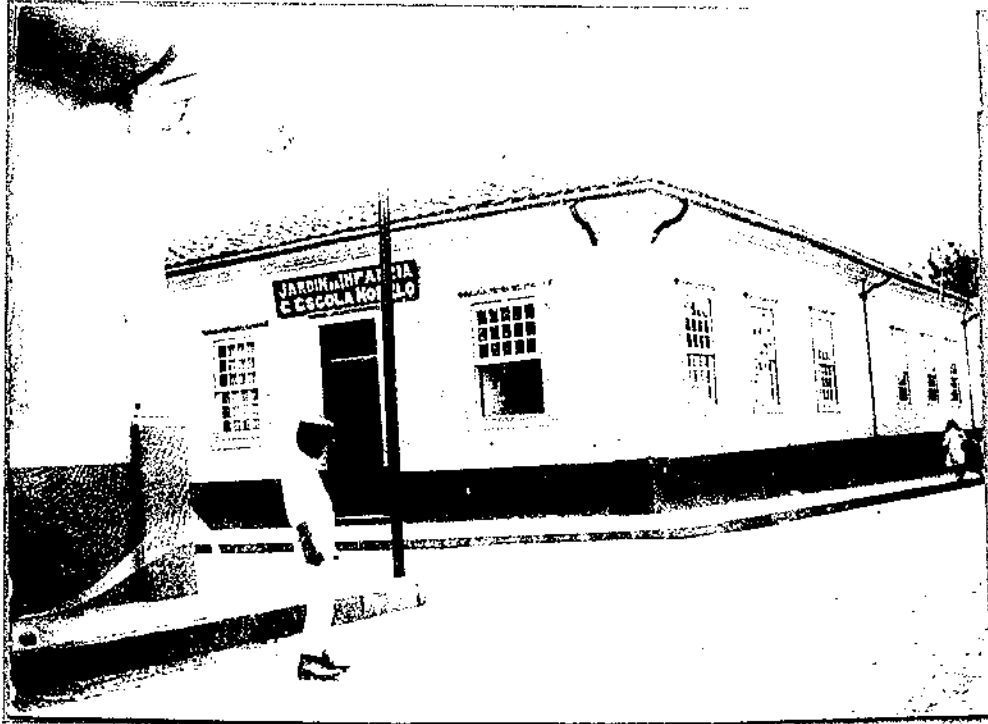
VALDEMARIN, Vera Teresa e SOUZA, Rosa Fátima de. **Apresentação**. *Cad. CEDES*, Nov 2000, vol.20, n°52, p.05-09.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil** [tradução Beatriz Affonso Neves] – Porto Alegre: ArtMed, 1998.



# ANEXOS

**Fotografia 1 –**



Jardim da Infância e Escola Modelo. Campinas, SP, 1909. *Coleção V-8 / Centro de Memória-UNICAMP*  
O Jardim da Infância e Escola Modelo localizava-se à rua Marechal Deodoro com rua Sacramento.

**Fotografia 2 –**



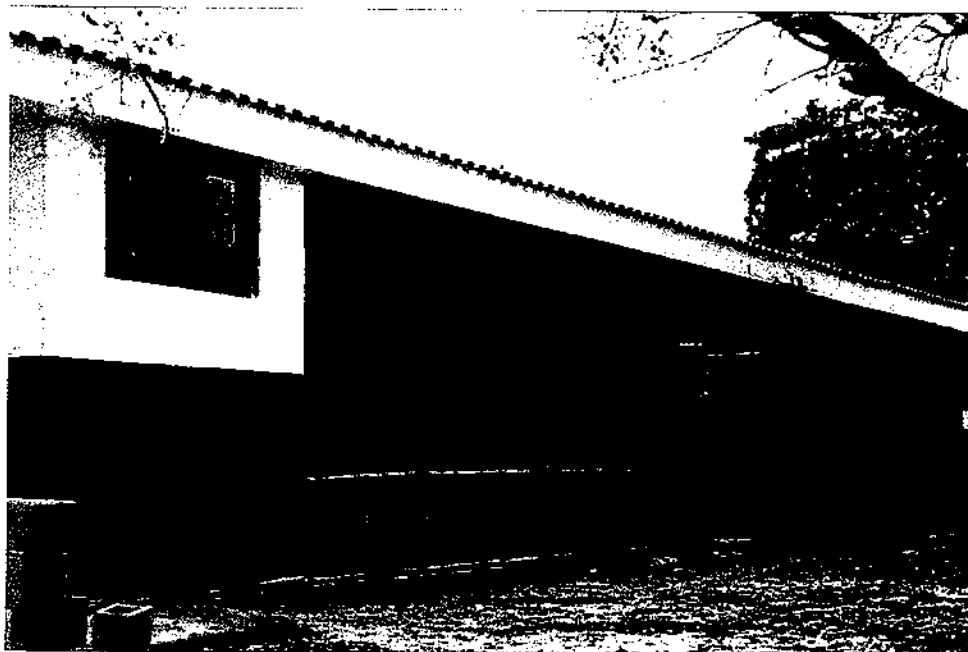
Jardim da Infância e Escola Modelo. Campinas, SP, 1909. *Coleção V-8 / Centro de Memória-UNICAMP*

**Fotografia 3 –**



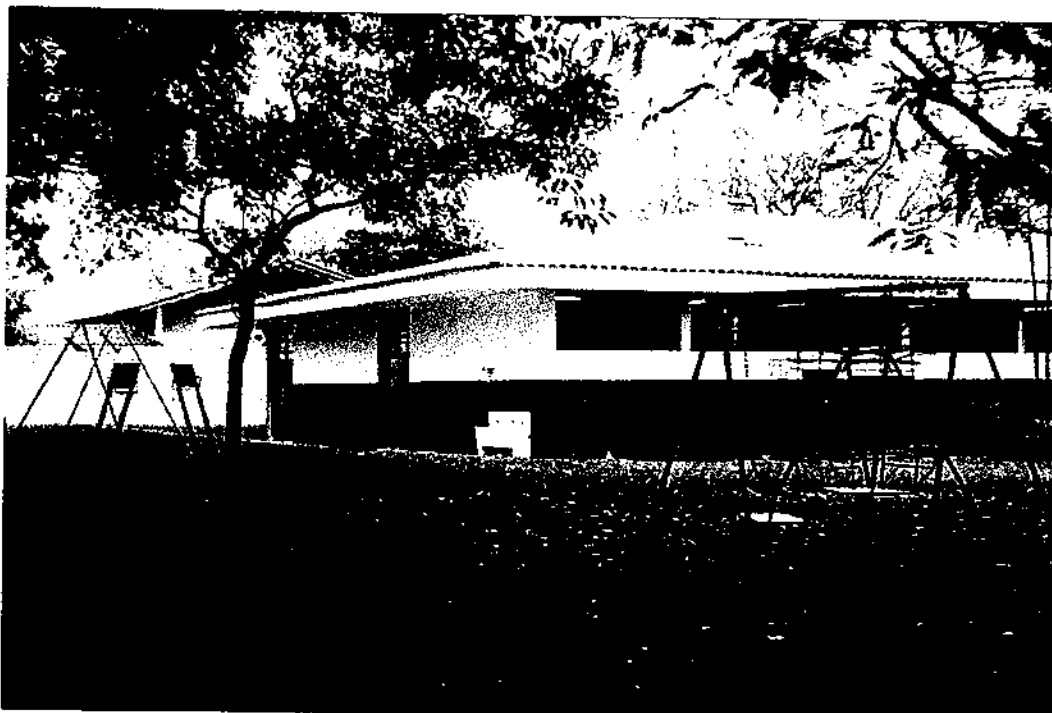
Creche “Maria do Carmo de Abreu Sodré”. Campinas, SP, 2005. *Foto: Valéria Freitas da Silva.* Esta Creche foi fundada no ano de 1971 e, segundo o diretor da unidade, desde então a fachada e a estrutura do prédio permaneceram as mesmas, tendo sido modificadas apenas as cores das paredes e alguns dos brinquedos da parte externa, posteriormente instalados.

**Fotografia 4 –**



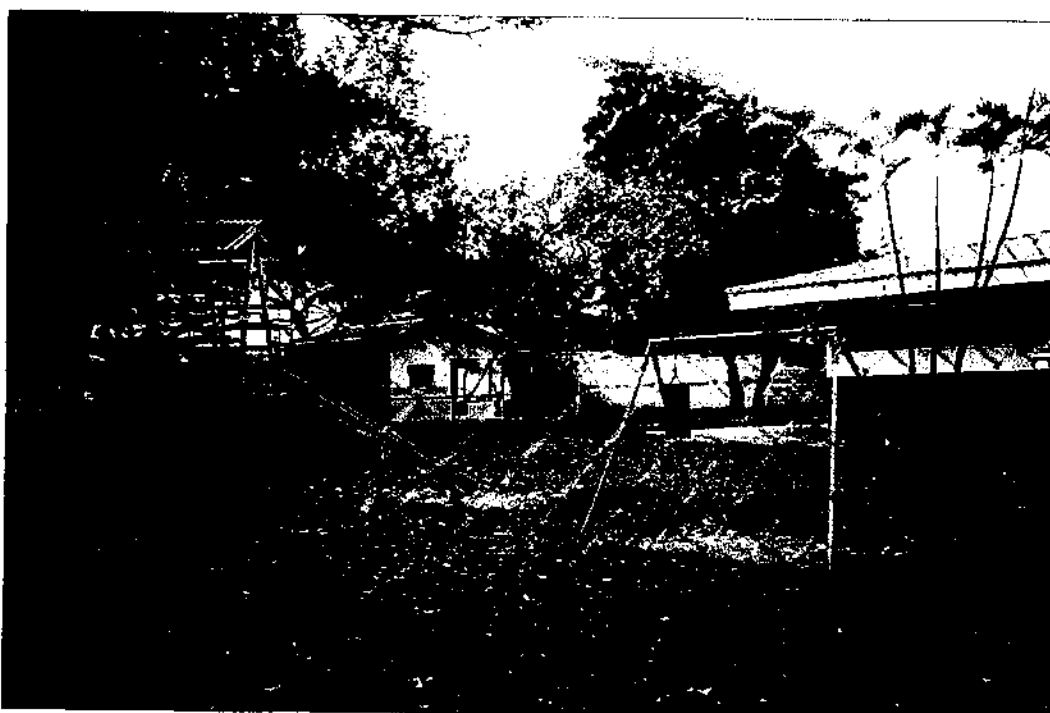
Creche “Maria do Carmo de Abreu Sodré”. Campinas, SP, 2005. *Foto: Valéria Freitas da Silva.* Fundos da Creche.

**Fotografia 5 –**



Creche "Maria do Carmo de Abreu Sodré". Campinas, SP, 2005. *Foto: Valéria Freitas da Silva.* Lateral da Creche e parte do parque externo.

**Fotografia 6 –**



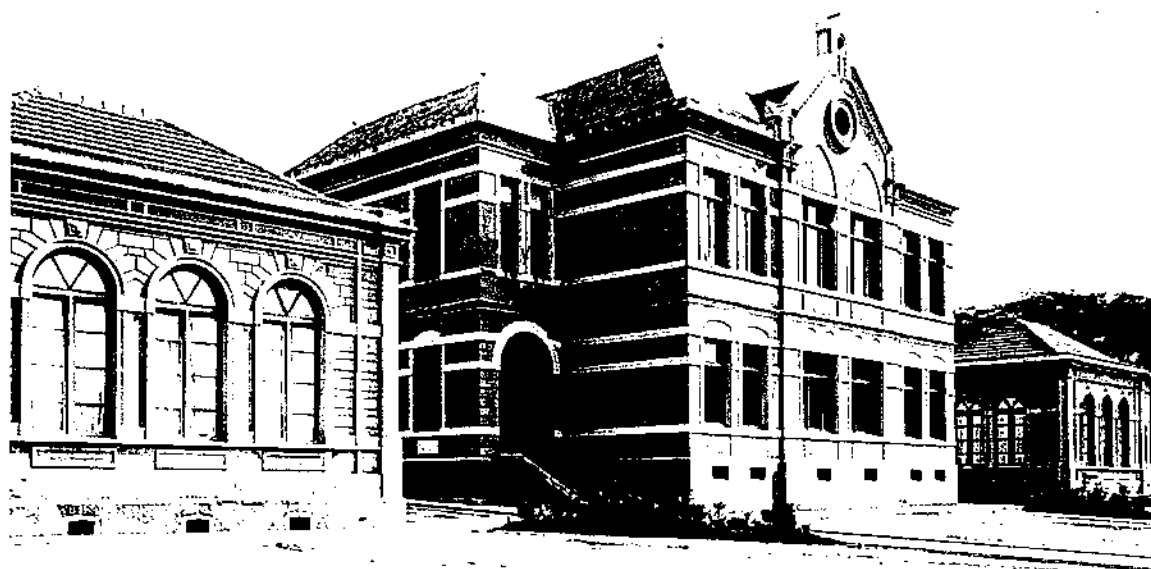
Creche "Maria do Carmo de Abreu Sodré". Campinas, SP, 2005. *Foto: Valéria Freitas da Silva.* Parte do parque externo da Creche.

**Fotografia 7 –**



Unidades municipais de pré-escola, Unidade Juliana, Belo Horizonte, MG, 2003. Área de recreação externa. Variedade de formas e acabamento em cores vivas determinam o aspecto lúdico das unidades. Fotos: Rogério França e Beto Magalhães. Fonte: <http://www.arcoweb.com.br/arquitetura/arquitetura528.asp>

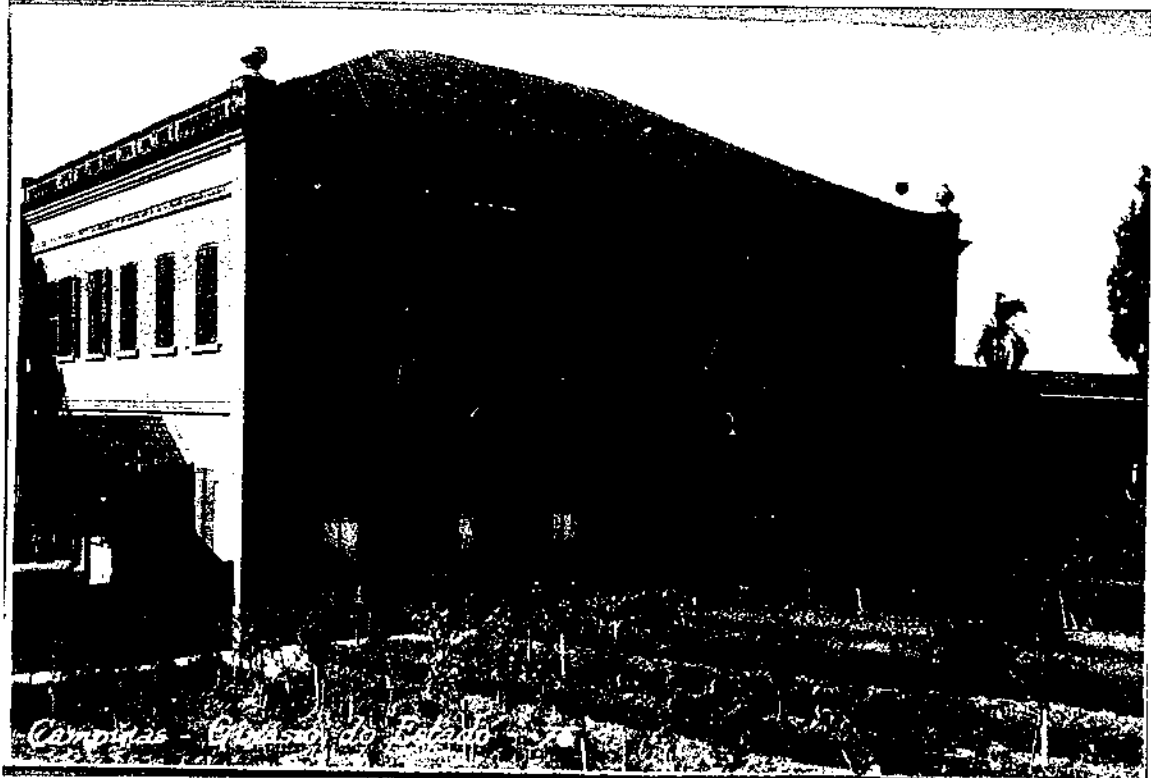
**Fotografia 8 –**



[1ª] Grupo Escolar Francisco Glicério. Campinas, SP, entre 1903 e 1905. *Coleção Fotografias Avulsas / Centro de Memória-UNICAMP*

O Grupo Escolar Francisco Glicério localiza-se à avenida Dr. Moraes Sales, n. 988.

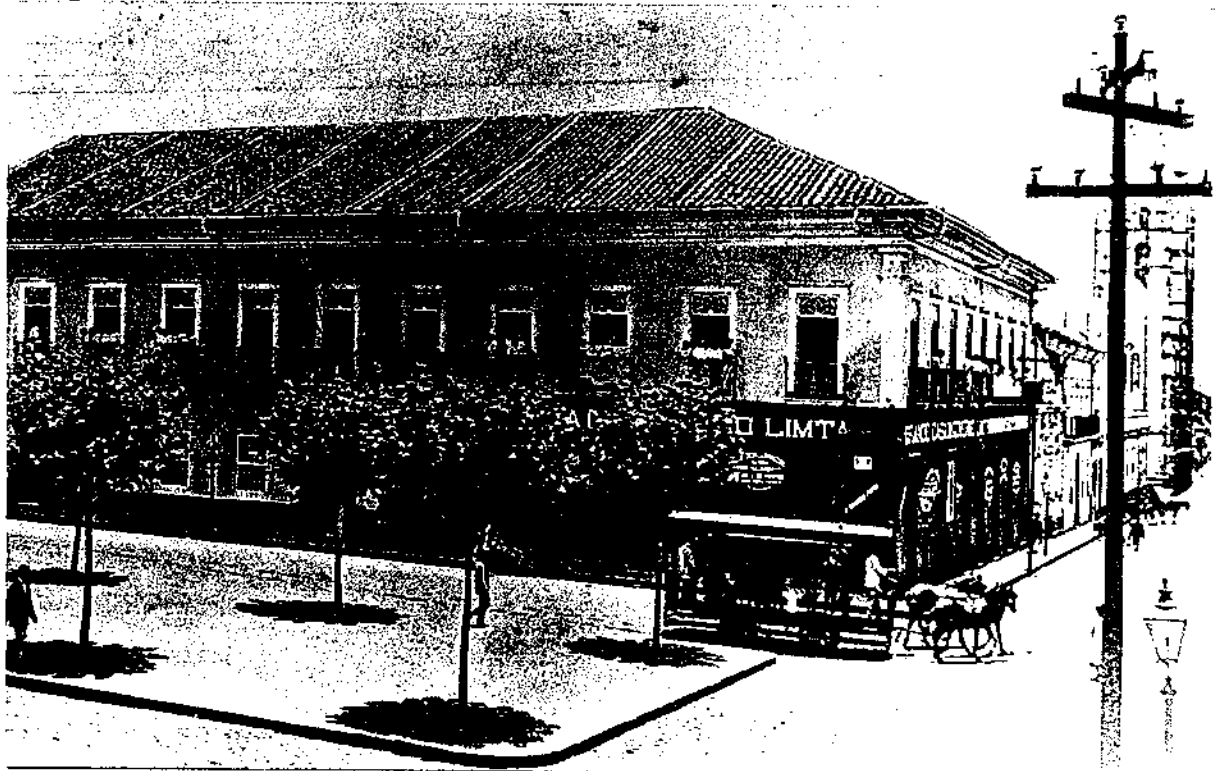
**Fotografia 9 –**



Colégio Culto à Ciência. Campinas, SP, entre 1934 e 1944. *Coleção V-8 / Centro de Memória-UNICAMP*

O Colégio Culto à Ciência localiza-se à rua Culto à Ciência, n. 422.

**Fotografia 10 –**



Escola Complementar. Campinas, SP, 1910. *Coleção V-8 / Centro de Memória-UNICAMP*  
A Escola Complementar localizava-se à rua 13 de Maio, n. 2.

**Fotografia 11 –**



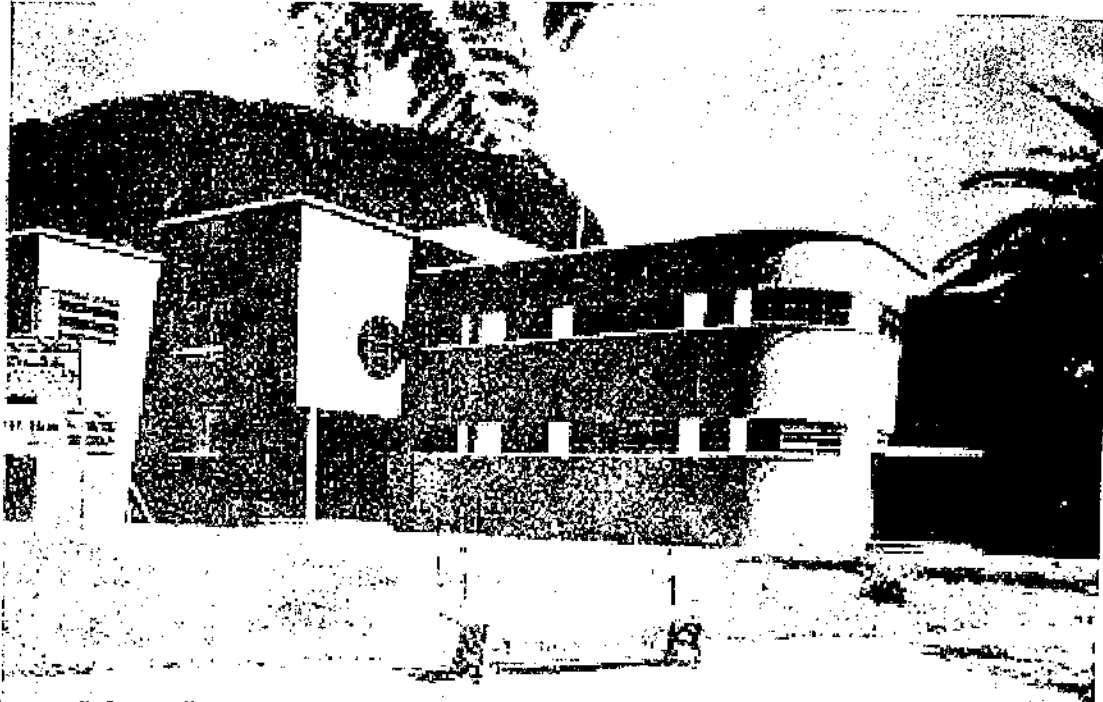
Escola Normal Carlos Gomes. Campinas, SP, 1918. *Coleção V-8 / Centro de Memória-UNICAMP*  
A Escola Normal localiza-se à avenida Archieta.

**Fotografia 12 –**



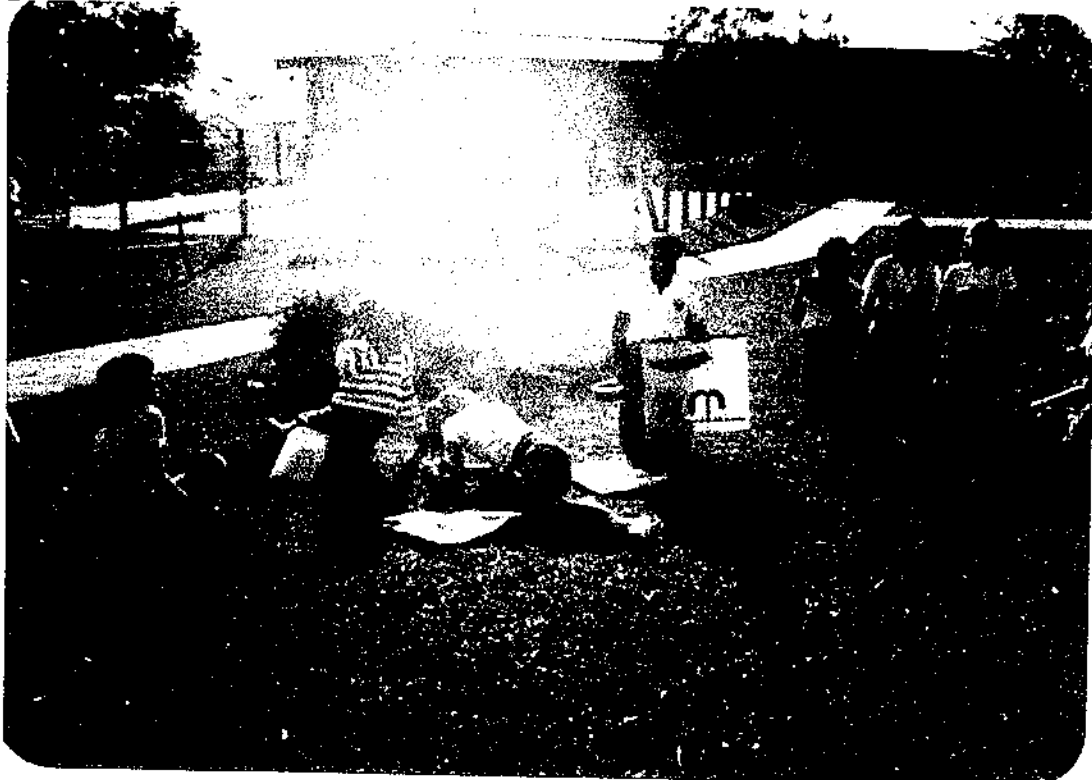
Jardim da Escola Normal Carlos Gomes. Campinas, SP, 1927. *Coleção V-8 / Centro de Memória-UNICAMP*

**Figura 13 –**



Escola tipo "platoon". Projetos do Período de 1931 a 1935. Secretaria de Educação do Distrito Federal (RJ). Gestão Anísio Teixeira. Fonte: [www.prossiga.br/anisioteixeira/eng/livro6/inovacoes\\_at.html](http://www.prossiga.br/anisioteixeira/eng/livro6/inovacoes_at.html)

**Fotografia 14 –**



Grupo Escolar Violeta Dória Lins. Campina, SP, 1968. Acervo Particular de Juventina Anselmo. O Grupo Escolar tratava-se de uma Escola-Parque.



**Fotografia 15 –**



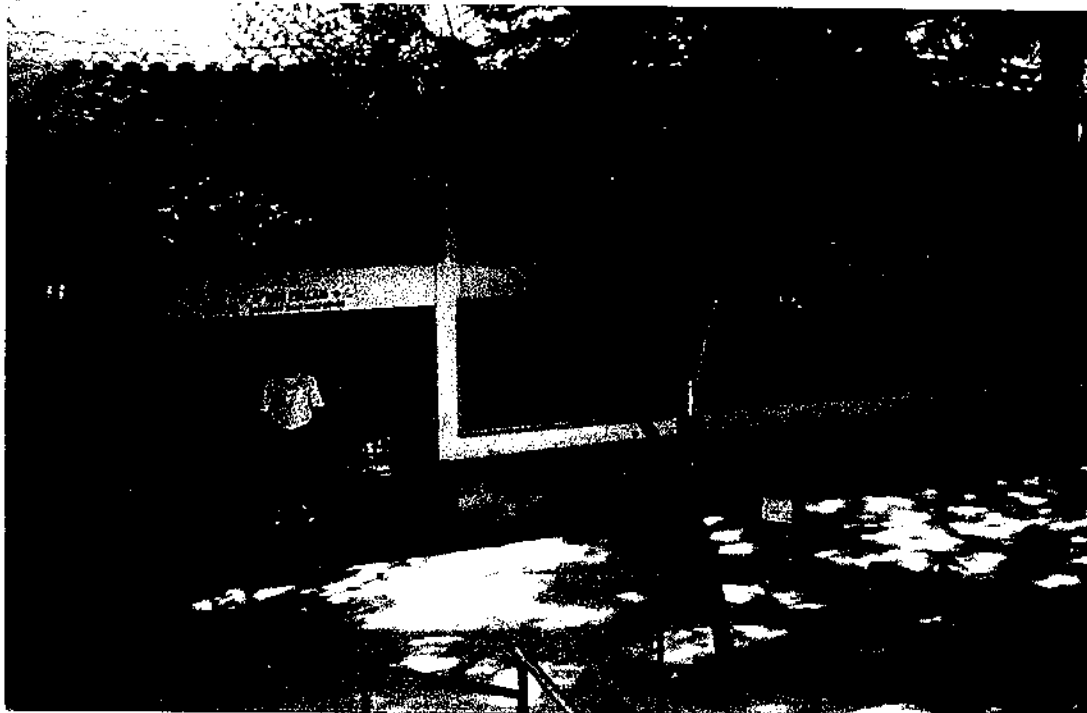
**Grupo Escolar Violeta Dória Lins. Campina, SP, 1978. Acervo Particular de Juventina Anselmo. Anfiteatro do antigo Grupo, agora Escola Municipal de Primeiro Grau (EMPG).**

**Fotografia 16 –**



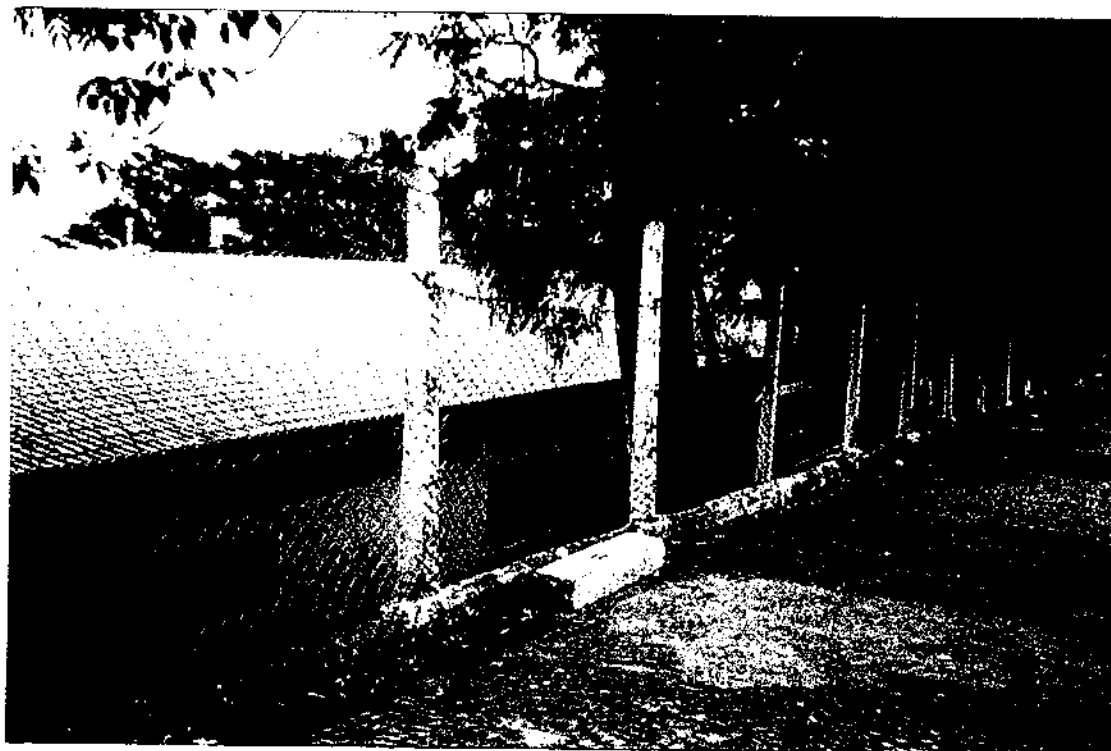
**EMPG “Violeta Dória Lins”. Campina, SP, 1982. Acervo Particular de Juventina Anselmo. Anfiteatro do antigo Grupo (palco)**

**Fotografia 17 –**



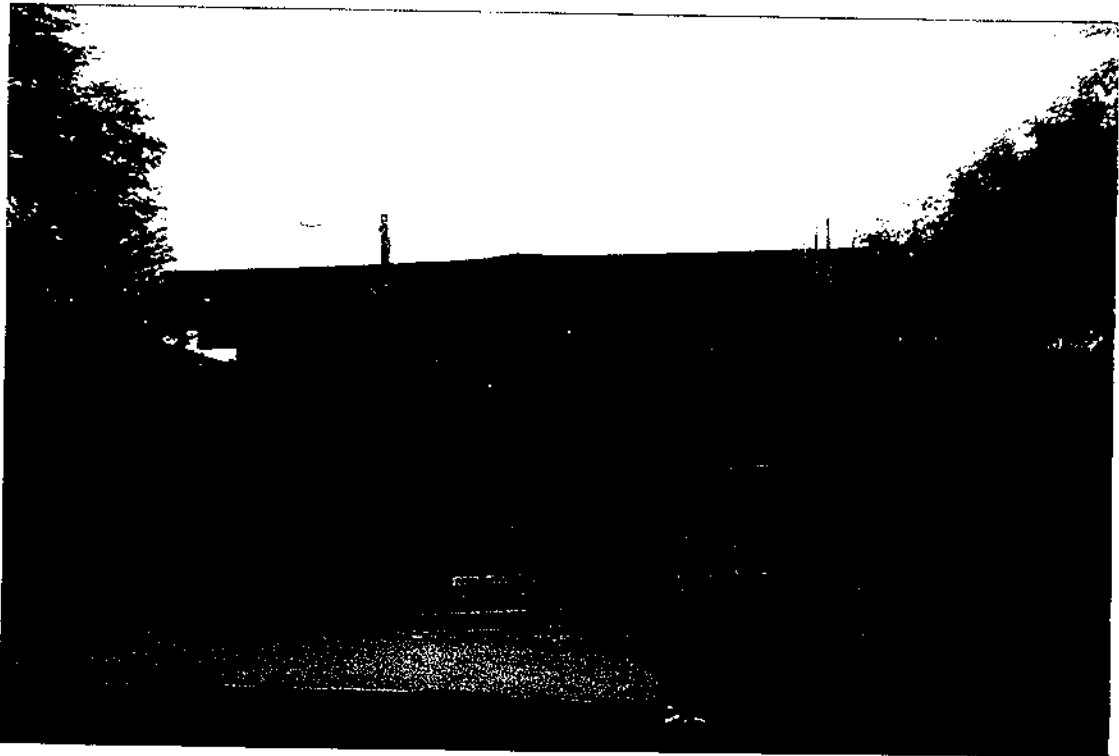
EMEF “Violeta Dória Lins”. Campinas, SP, 199( ). Acervo Particular de Juventina Anselmo. A escola, inaugurada em 1966 como parque escola e depois passando a grupo escolar, mantém em sua fachada a estrutura inicial de sua construção, passando por poucas mudanças externas.

**Fotografia 18 –**



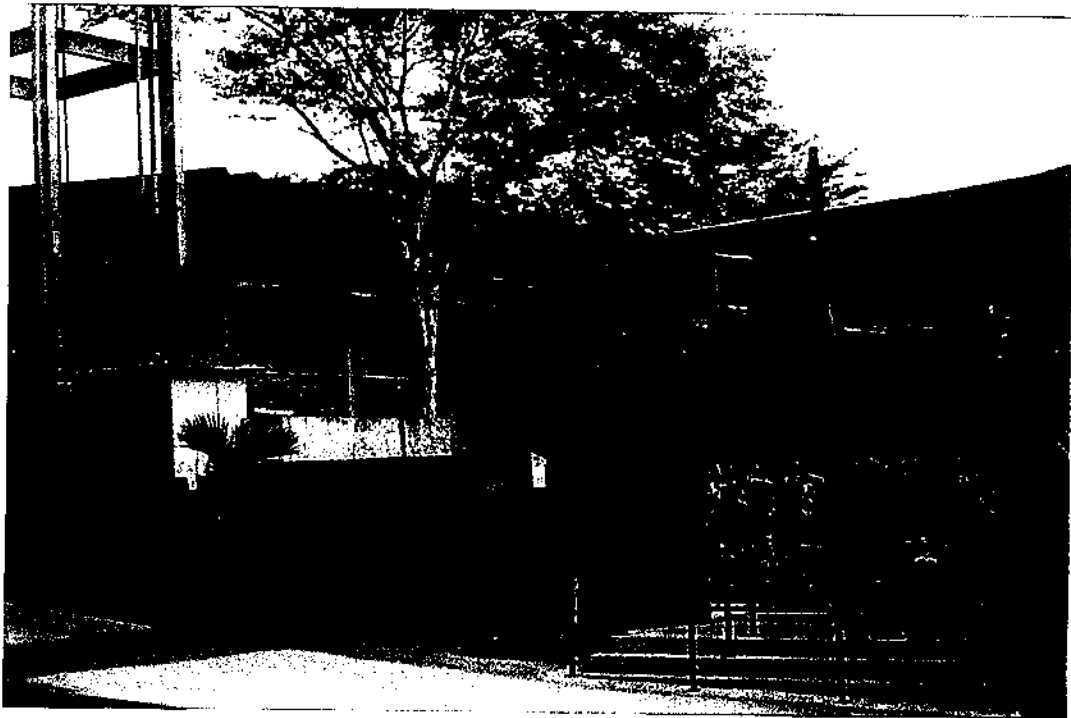
EMEF “Violeta Dória Lins”. Campinas, SP, 2005. Foto: Valéria Freitas da Silva. Na lateral da escola pode-se ver o alambrado que permanece com a mesma estrutura desde sua inauguração.

**Fotografia 19 –**



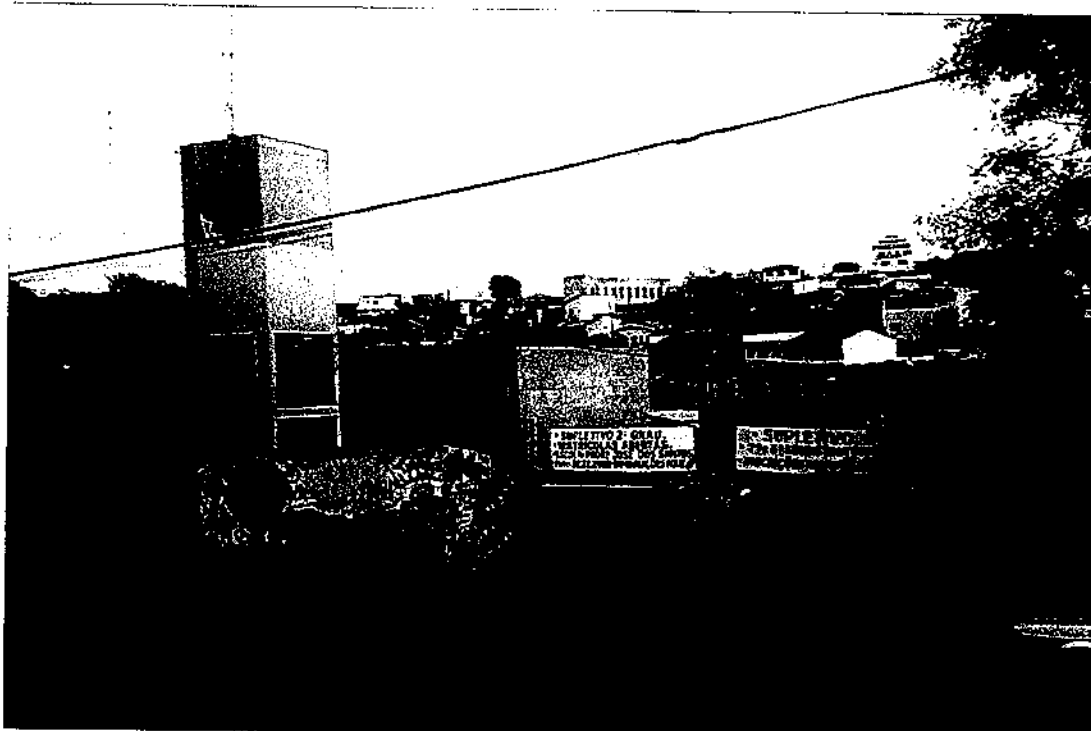
E.E. "Profª Maria Julieta de Godói Cartezani". Campinas, SP, 2005. Foto: Valéria Freitas da Silva. O prédio foi inaugurado no ano de 1985 e desde então não passou por mudanças significativas.

**Fotografia 20 –**



E.E. "Profª Maria Julieta de Godói Cartezani". Campinas, SP, 2005. Foto: Valéria Freitas da Silva. No detalhe do prédio vê-se a sua cobertura de telhas do tipo "eternit", o que dá o nome a tendência desta Arquitetura escolar de "escola-eternit".

**Fotografia 21 –**



E.E.

“Padre José dos Santos”. Campinas, SP, 2005. Foto: Valéria Freitas da Silva. Fundada em 1957, a escola mantém a mesma fachada, com apenas algumas modificações em seus muros que ganharam alambrados para prolonga-los, bem como as pichações que tomam conta de todo o arredor dos muros da escola.

**Fotografia 22 –**



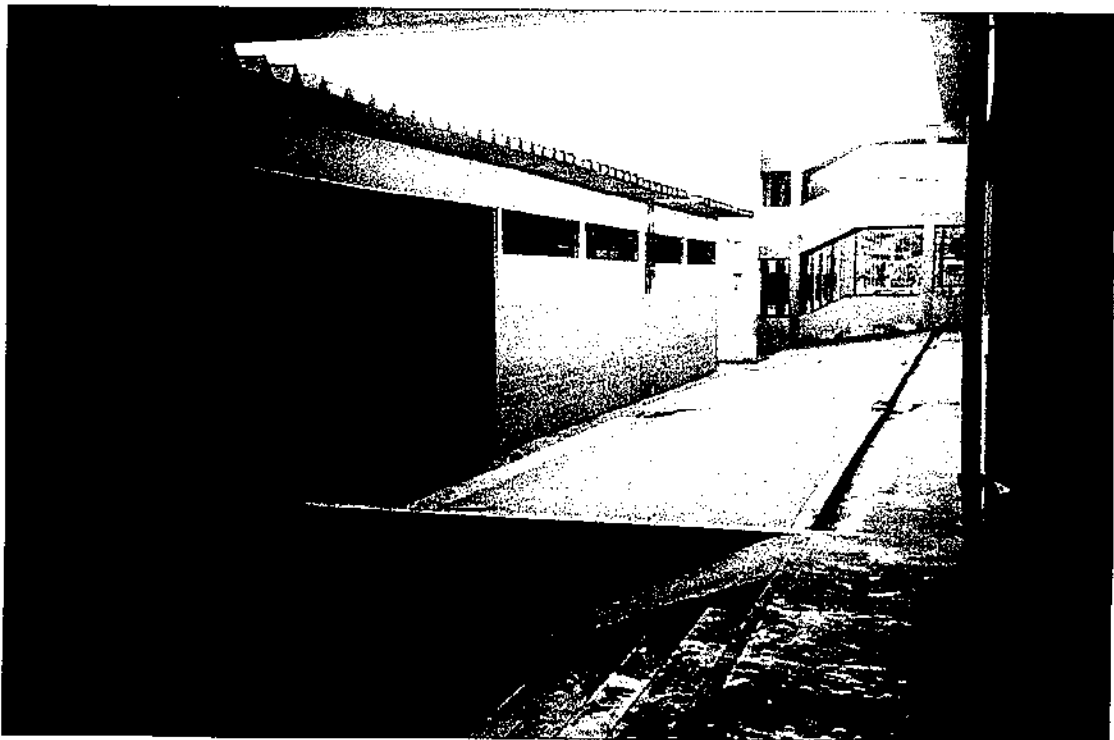
E.E. “Padre José dos Santos”. Campinas, SP, 2005. Foto: Valéria Freitas da Silva. Panorama da Escola vista pelos fundos.

Fotografia 23 –



E.E.  
"Padre José dos Santos". Campinas, SP, 2005. Foto: Valéria Freitas da Silva. Janelas das salas de aula da escola

Fotografia 24 –



E.E. "Padre José dos Santos". Campinas, SP, 2005. Parte interna (pátio).

**Fotografia 25 –**



E.E. "Profº André Fort". Campinas, SP, 2005. Foto: Valéria Freitas da Silva. A escola possui dois prédios, um inaugurado na década de 40 (onde hoje fica a parte administrativa) e outro construído para as salas de aula e demais dependências da escola, inaugurada por volta de 1989 (foto). Na foto é vista a lateral do prédio.

**Fotografia 26 –**



E.E. "Profº André Fort". Campinas, SP, 2005. Foto: Valéria Freitas da Silva. Fachada da escola.