

## A LINGUAGEM DA ARQUITETURA NA EDUCAÇÃO

Analúcia de Moraes VIEIRA<sup>1</sup> (ESEBA-UFU)

**Resumo:** Nesta pesquisa, caminhamos na construção de um olhar para a arquitetura escolar com a investigação sobre *os significados da arquitetura escolar na constituição do currículo da escola*. Diante disso, surgiu a questão central de nossa pesquisa, que nos reporta a outras questões que contribuem para o mapeamento deste estudo de caso: *Qual proposta curricular configurava o projeto arquitetônico das escolas investigadas?* Para a elucidação dessa questão, desenvolvemos uma pesquisa etnográfica, especificamente em duas escolas da cidade de Uberlândia (MG). Nos anos de 1994 e 1996, respectivamente, em Uberlândia (MG), foram construídas duas escolas destinadas à Educação Infantil (zero a 6 anos): Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI Maria Pacheco Rezende e a escola particular Escola da Criança. Essa seleção justificou-se pelo fato de ambas terem sido planejadas arquitetonicamente para possibilitarem práticas inovadoras em seus currículos. Este estudo de caso exigiu uma pesquisa bibliográfica, envolvendo análises de plantas do projeto arquitetônico e fotos. Realizamos, ainda, entrevistas com a equipe multidisciplinar (arquitetos, diretores, professores) das duas escolas e uma pesquisa de campo com registros de observações da aula (Diários de Bordo) das professoras envolvidas na pesquisa. Na análise dos dados sobre os eixos temáticos Arquitetura e Currículo, as categorias que nos auxiliaram na compreensão da nossa temática foram: espaço facilitador, espaço inibidor, espaço como promoção social, espaço promotor de autonomia, espaço como contato social e de privacidade. Ancorados em autores como Viñao Frago (1998) Juarez Dayrell (1996), Mayumi Souza Lima (1995), Antonio Flávio Moreira (1997), Tomaz Tadeu da Silva (1999) entre outros, concordamos que a arquitetura escolar expressa uma determinada linguagem, uma concepção educativa. Essa linguagem e concepção são as características que queremos recuperar e transformar em algo novo com novas possibilidades de uma Educação mais inclusiva e democrática.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Currículo, Arquitetura

**Abstract:** In this research, we walk along a path to construct a look at the school architecture with the investigation about *the meanings of school architecture within the constitution of the curriculum of the school*. From this, the central issue of our research appeared which reports us to other issues that contribute to the mapping of this study of case – *Which curricular proposal configured the architectural project of the school?* To elucidate this question, we conducted some ethnographic research specifically in two schools in the city of Uberlândia (MG). In 1994 and 1996 respectively, in Uberlândia (MG), two schools for children education – 0 to 6 years old – were built: ‘Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI Maria Pacheco Rezende,’ and a private school named ‘Escola da Criança.’ These schools were chosen due to the fact that both of them were architecturally planned to provide innovative practices in their curriculums. This case study demanded a bibliographical research, involving analysis of architectural plans and photographs. Also we performed interviews with the multidisciplinary team – architects, directors, and teachers – of both schools, and a field research with observation records – Logbook – of the classes of the teachers involved in the research. Throughout the analysis of the thematic axis Architecture and Curriculum, the categories that helped us understand our theme were: facilitating space, inhibiting space, social promotion space, autonomy promotion space, and social contact and privacy space. Anchored to authors such as Viñao Frago (1998), Juarez Dayrell (1996), Mayumi Souza Lima (1995), Antonio Flávio Moreira (1997), Tomaz Tadeu da Silva (1999) among others, we believe that the school architecture expresses a certain language, an education conception. This language

---

<sup>1</sup> Instituição de Origem: ESEBA- UFU - tutor3analucia@yahoo.com.br

and conception are the characteristics that we want to recover and transform in something new with new possibilities to an Education more inclusive and democratic.

**Key-words:** Children Education, Curriculum, Architecture

O espaço, o tempo, a linguagem, ou seja, nossas vivências e representações das mesmas constituem aspectos chaves para compreendermos o social, para organizar nossas vidas para viver e deixar viver  
(FRAGO, 1998, p. 26).

O espaço/tempo escolar de nossa trajetória de 12 anos, como professora de Educação Infantil, tem-nos levado a repensar, reavaliar e retomar o trabalho desenvolvido com crianças entre 4 a 6 anos numa escola pública na cidade de Uberlândia.

Durante o curso de Mestrado e demonstrado em nossa pesquisa intitulada: “Produções de espaço-tempo no cotidiano escolar: um estudo das marcas e territórios na educação infantil, desenvolvida no ano de 1998, já havia percebido não só as evidências de algumas marcas inscritas no espaço-tempo escolar, mas também diferentes apropriações (territórios) por parte dos/as professores/as e aluno/as nesse mesmo espaço-tempo.

Ao longo do referido trabalho, denominamos as marcas inscritas no espaço-tempo escolar de espaço oculto, espaço de higienização, espaço de poder, espaço do tempo, espaço da autoridade. Esses nomes não estavam dissociados de suas diferenciadas apropriações, vividas, concebidas e construídas por parte dos/as professores/as e alunos/as, que foram por nós chamados de espaço oculto de disputa, espaço de transgressão, espaço da resistência, espaço da criação, espaço de conquista. Com isso percebemos então, que ao enfocarmos as produções do espaço-tempo no currículo escolar ampliaríamos os horizontes de possibilidades educativas na Educação Infantil.

Essa produção muito contribuiu para o nosso trabalho de doutorado “Currículo e Arquitetura Escolar: olhares cruzados na Educação Infantil” 2006, no qual procuramos salientar qual a importância da arquitetura escolar para a constituição do currículo na Educação Infantil? Que características da arquitetura favoreciam o desenvolvimento de uma proposta que articula os conteúdos curriculares? Como os professores reagem à idéia de ter uma escola com a arquitetura e o currículo pensados conjuntamente? Os professores reconhecem as especificidades arquitetônicas que diferenciam as duas escolas pesquisadas das demais? Os professores consideram que tais características arquitetônicas favorecem práticas docentes e discentes diferenciadas, inovadoras? De que forma isso acontece?

Nosso objetivo era desvelar a relação entre arquitetura e currículo, tomando como pressuposto que tanto a arquitetura quanto o currículo não são neutros. E que eles podem estimular, inibir a prática pedagógica das professoras na escola. Além disso, gostaríamos de reforçar a idéia de que os projetos arquitetônicos das escolas infantis devam ser realizados através de um trabalho multidisciplinar, com arquitetos, professores, diretores, crianças, pais e demais envolvidos com esse projeto. O que muitas das vezes não acontece:

As idéias, para os projetos, em sua maioria, virão dos arquitetos, mas, muitas vezes, elas também virão dos usuários e acreditamos mesmo que o papel do arquiteto é representar e defender o que há de melhor para as pessoas que podem ser afetadas pelos projetos e, normalmente, estas não tomam parte no processo (ADAMS, 2002, p. 46).

Os estudos de Foucault (2000) mostraram que no século XVIII, as escolas tinham um caráter docilizador tanto em seu currículo, quanto em sua arquitetura. Nossa intenção era de apresentar outras possibilidades de escolas que tentam romper com essa docilização tão marcada nos estudos do autor.

Em nossa Metodologia optamos por realizar uma pesquisa de tipo etnográfica. Segundo Rockwell (1989), esse tipo de pesquisa não é apenas um processo de coleta de dados (sobre realidades peculiares, delimitadas no tempo e no espaço) livre da

interferência do pesquisador; é uma opção teórico-metodológica que procura descrever “a escola” histórica, social e culturalmente, que combinou com a pesquisa de campo, com a pesquisa teórica e com a pesquisa documental face à luz do nosso procedimento metodológico para um estudo de caso. Esse estudo de caso pediu uma pesquisa documental, com estudos em documentos e textos produzidos na escola. Por outro lado realizamos uma pesquisa de campo com registros de observações de aula – Diários de Bordo (práticas educativas) de algumas professoras. Fotos e as Plantas arquitetônicas das duas escolas. Para que nosso procedimento metodológico se operacionalizasse, utilizamos os seguintes instrumentos: Entrevistas semi – estruturadas realizadas com as professoras que atuavam nas escolas investigadas (Escola da Criança e EMEI Maria Pacheco Rezende) <sup>2</sup> na época da construção do prédio da escola. Essa entrevista também foi realizada com a diretora atual da EMEI. As questões que nortearam nosso trabalho foram: *Você conhece ou participou da elaboração do projeto arquitetônico da escola? Como você vê, pensa e sente o espaço físico da escola? (Espaço físico pensado não só o mobiliário e as paredes, mas como todo o prédio da escola), Qual concepção de infância, educação você acredita estar presente na arquitetura da escola? Qual a influência que a arquitetura da escola tem no seu trabalho de sala de aula? (Arquitetura entendida como o prédio da escola e seus espaços).* Vale ressaltar que realizamos também uma entrevista com o arquiteto que elaborou o projeto da Escola da Criança e com a arquiteta da EMEI Maria Pacheco Rezende. Essas questões também foram feitas com a equipe multidisciplinar da Escola da Criança (diretora/proprietária da escola, engenheiro/proprietário da escola). Na EMEI realizamos a entrevista com a 1ª diretora, que participou da elaboração do projeto. As questões que fizeram parte dessa entrevista foram: Quem participou da elaboração do projeto arquitetônico da escola? Como se deu a escolha do terreno? O que você leu para fazer o projeto? Como você pensava a escola: o estilo, o acabamento entre outras coisas? Qual a organização do espaço pensado por você? A arquitetura espelha a especificidade do projeto pedagógico da escola? Em que esse projeto se distingue do ensino tradicional e em que aspectos a arquitetura reflete tais especificidades? Havia uma proposta curricular para configurar o projeto arquitetônico da escola? Em que consistia essa proposta? Quais foram suas influências ao conceber a arquitetura da escola? Que idéias havia no início? O quê e por que foi mudado? Qual a diferença que existe com o padrão arquitetônico mais comum da Escola Infantil? Há um diálogo entre a escola e a cidade no que diz respeito ao projeto? Qual o espaço destinado ao ensino de Artes no projeto? Existe esse espaço? Se sim, por quê? Se não, por quê? Tipo de estilo arquitetônico? Vocês acompanham as novas obras ou reformas que acontecem na Escola?

Esta proposta de trabalho faz parte de um Estudo de Caso em duas escolas: uma pública e outra particular. Em se tratando de edificações arquitetônicas até então, não havia sido construído na cidade de Uberlândia, prédio escolar desse porte, uma vez que as escolas públicas municipais seguem uma linha de construção utilizando a mesma planta para a Educação Infantil. Já as escolas particulares transformam casas em escolas realizando, quase sempre adaptações nos prédios. Os critérios de seleção dessas escolas para a pesquisa se devem ao fato de ambas terem sido planejadas arquitetonicamente para possibilitarem práticas inovadoras em seus currículos. Outro aspecto importante foi à informação da arquiteta da Escola da Criança de que houve uma preocupação em aliar arquitetura à proposta curricular, e ou vice-versa. Segundo a profissional, “não é a arquitetura que configura o currículo, mas o currículo que configurou a arquitetura”. Esse depoimento da arquiteta trouxe mais “pimenta” para nossa tese de que tanto a arquitetura quanto o currículo não são neutros, são definidores, ou inibidores de práticas pedagógicas e, também, de que ao se pensar num currículo para a Educação Infantil deve-se pensar na arquitetura/prédio que é oferecido à criança, dando escuta e vozes a elas e aos professores, diretores e pais.

---

<sup>2</sup> Para um maior sigilo e preservação das pessoas envolvidas na pesquisa de campo, optamos por utilizar nomes fictícios para as professoras, coordenadoras e diretoras. No entanto, preservamos os verdadeiros nomes dos/as arquitetos/as e das duas Escolas.

Além disso, acreditávamos que as duas escolas que são da década de 90, tinham seus pressupostos curriculares embasados numa visão construtivista<sup>3</sup>, aspecto esse que muito nos chamou a atenção no decorrer da pesquisa de campo.

Nos anos de 1994 e 1996, respectivamente, na cidade de Uberlândia (MG), foram construídas duas escolas destinadas à Educação Infantil (zero a 6 anos). Uma pública, municipal, EMEI Maria Pacheco Rezende, com capacidade para 500 crianças, distribuídas nos turnos: manhã, tarde e integral; a Escola Municipal de Educação Infantil Maria Pacheco Rezende está situada ao lado do Centro Administrativo/Prefeitura da cidade de Uberlândia. Local de fácil acesso com ponto de ônibus e táxi bem próximos da escola. O terreno tem a topografia no formato de um triângulo invertido com 2500m<sup>2</sup> e área construída de 1655m<sup>2</sup>.

Na seqüência, apresentamos os quadros demonstrativos dos funcionários da EMEI, nº de crianças, professores e outros.

### **Demonstrativo dos funcionários da Escola Municipal de Educação Infantil Maria Pacheco Rezende – 2003**

Tipo/cargo	Quantidade por período		
	Manhã	Tarde	Integral
Diretor			1
Vice-diretor			1
Secretária			1
Oficial Administrativo	2	2	
Orientador			1
Supervisor	1	1	
Professor Regente	10 – (3/6 anos) 2 – (berçário) = 12	10 – (3/6 anos) 2 – (berçário) = 12	
Professor Ed. Física	1	1	
Eventual	2	2	
Auxiliar de Creche	9 – (3/6 anos) 6 – (berçário) = 15	17	
Recrecionista	1	1	
Bibliotecário	1	1	
Apoio Pedagógico	2	2	
Porteiro	1	1	
Limpeza			14
Cozinha	6	5	
Enfermeira	1	1	
<b>TOTAL</b>	<b>M – 45</b>	<b>T – 46</b>	<b>= 109</b>

<sup>3</sup> Para nossa conceituação agora e uma reflexão futura, utilizaremos o conceito de construtivismo elaborado por Rossler (2000) que para ele o construtivismo constitui-se num ideário epistemológico, psicológica e pedagógico, fortemente difundido no interior das práticas e reflexões educacionais e, a despeito das divergências que possam existir quanto ao que seriam as principais características definidoras desse ideário em educação, não poderíamos negar a existência dessa corrente, pelo simples fato do grande número de publicações de autores autodefinidos como construtivistas. Numa primeira aproximação, poderíamos definir o construtivismo como um conjunto de diferentes vertentes teóricas, que apesar de uma aparente heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior de seu pensamento, possuem como núcleo de referência básica a epistemologia genética de Jean Piaget.

**Demonstrativo do número de crianças, professores, auxiliares e salas por segmento da EMEI Maria Pacheco Rezende – 2003**

Segmento	Crianças			Professor (regente)			Aux. de creche			Salas-Turmas		
	M	T	I	M	T	I	M	T	I	M	T	I
4 meses - 1 ano	-	-	16	1	1	-	3	2	-	-	-	1
1-2 anos	-	-	20	1	1	-	3	2	-	-	-	1
2 anos	20	20	-	1	1	-	3	3	-	1	1	-
3 anos	24/28	24/28	-	2	2	-	4	6	-	2	2	-
4 anos	26/26	27/27	-	2	2	-	2	4	-	2	2	-
5 anos	27/27	27/27	-	2	2	-	-	-	-	2	2	-
6 anos	28/28/28	28/28/28	-	3	3	-	-	-	-	3	3	-
Sub-total	262	264	52	12	12	-	15	17	-	10	10	2
Total	526			24			32			22		

A outra particular, Escola da Criança, com capacidade para 150 crianças. Está situada em um bairro residencial, afastada do centro, mas de fácil acesso por carro e ônibus. O terreno possui uma área de 12000m<sup>2</sup> e com área construída de 2200m<sup>2</sup> só à parte destinada a Educação Infantil, pois essa escola atende o Ensino Fundamental da 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série.

Na seqüência, apresentamos os quadros demonstrativos dos funcionários da Escola da Criança, n<sup>o</sup> de crianças, professores e outros.

**Demonstrativo dos funcionários da Escola da Criança no ano de 2003**

Tipo/ cargo	Quantidade por período	
	Manhã e Tarde	Tarde
Diretoria	1	
Auxiliar de Direção	1	
Secretária	2	
Diretoria Pedagógica (Coord. Geral)	1	
Coordenador Educ. Infantil	-	1
Coordenador 1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> série	-	1
Coordenador 5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série	Manhã- 1	-
Professor regente	Manhã - 4 Tarde - 11 Total - 15	7 - EI 4 - EF
Professor de música	1	
Professor de artes	1	
Professor de Ed. Física	1	
Estagiário remunerado	1	
Auxiliar maternal	-	1
Bibliotecário	2	
Informática	1	
Setor Gráfico	4	
Porteiro	1	
Limpeza e conservação	4	
Serviços Gerais (jardineiro, manutenção do prédio) *	2	
Cozinha	4	
Total	46	

\* O pessoal da limpeza e conservação conta com um serviço terceirizado.

### Demonstrativo do número de crianças, professores, auxiliares e salas por segmento da Escola da Criança - 2003

Segmento	Crianças	Professor Regente	Auxiliar maternal	Salas-Turmas
Período	Tarde	Tarde	Tarde	Tarde
Maternal (1ano e 4m. - 3 anos)	29	2	1	1
1º período (4 anos)	17	1	-	1
2º período (5 anos)	14/13	2	-	2
3º período (6 anos)	12/14	2	-	2
Total	99	7	1	6

O número de funcionários das duas escolas no segmento da Educação Infantil é proporcional ao porte de cada escola. Entretanto, o número de professoras, auxiliares de creche e crianças atendidas é superior na escola pública. Em média na EMEI são 25 alunos por sala, em todas as salas de 2 a 6 anos. Nas salas de 2, 3, 4 e 5 anos, além da uma professora regente, há 2 a 4 auxiliares de creche. Na sala de 6 anos há somente a professora regente. Na Escola da Criança há em média 20 alunos nas salas (maternal, 4, 5 e 6 anos). E uma professora regente por segmento. No maternal há duas professoras regentes e uma auxiliar.

Na escola EMEI, para algumas professoras, o número de crianças é um grande inibidor de diversas práticas. O trecho da entrevista com a professora Carla (EMEI – 2004) comprova essa afirmativa das docentes:

A demanda está grande e a gente fica preocupada com a comunidade, com a procura da comunidade querendo vaga pro filho e tem o anexo, mas não da conta da demanda, isso dá preocupação pra gente. A sala de aula é um tamanho adequado, o vídeo, a sala poderia ser mais arejada, não tem ventilação, depende de um ventilador, a biblioteca poderia ser maior pela demanda de criança a meu ver atende o pessoal da escola o que falta lá é mesa e cadeira, quando elas vão, a gente senta no chão, dependendo da atividade, a gente precisa de cadeira e mesa para o conforto (Profª. Carla, EMEI – 2004).

Além disso, nesse trecho da entrevista fica evidente a relação que a professora faz da arquitetura e do currículo. Para ela, um espaço com mesas e cadeiras é melhor que sentar no chão com as crianças, assim, se a sala não oferece cadeira e mesa, não tem conforto; o que podemos inferir com um currículo rígido, sem interação entre as crianças que sentariam nas mesas e cadeiras individuais, pois, em sua sala (6 anos) as mesas são individuais.

Nas salas de aula de 2, 3, 4 e cinco anos na EMEI, convivem uma professora e dois ou três auxiliares. A professora teve sua formação no Magistério ou Pedagogia e as auxiliares têm nível médio de instrução (completo ou incompleto). Os planos de carreira são distintos. Mesmo a auxiliar tendo a formação no Magistério, não é vista como professora, o que gera na sala uma relação de poder entre professora e auxiliar, uma hierarquia com dificuldades de diálogo e principalmente de construção da identidade do Educador infantil.

As situações que demonstram e perpetuam esse espaço de poder são:

- As auxiliares não têm autonomia para realizar suas atividades/práticas pedagógicas;
- A professora poucas vezes troca informações sobre a criança com a auxiliar;
- Quando a professora falta, a auxiliar substitui, mas não ganha por isso;
- As auxiliares ficam responsáveis pelo lúdico, limitando-se a dar brinquedos, vigiar, levar ao banheiro etc.; as professoras ficam responsáveis pela

parte pedagógica: elaborar e aplicar atividades, conforme observações do diário de bordo, a seguir.

Depois de brincar Divina e Júlia (ambas auxiliares) pedem para as crianças guardarem os brinquedos. Como está na hora do almoço, todas vão para o refeitório, em fila. A rotina do almoço é seguida como de costume. As crianças chegam ao refeitório sentam e aguardam as auxiliares trazerem o prato (Diário de Bordo, EMEI – Profª. Helena, sala 3 anos – 25/09/03).

Há um período que as crianças ficam com a auxiliar enquanto a professora Luciana vai tomar seu lanche. Nesse intervalo Joana leva as crianças para o solário e dá o lanche a todas, depois ela leva as crianças ao banheiro e bebedouro. De volta à sala, Joana senta todos em roda no solário e põe uma história no CD, as crianças ouvem e vêem as gravuras do livro de história. Chega outra auxiliar, Raquel que ajuda Joana no solário. Luciana volta do lanche e pega 4 crianças para fazer a atividade de pintura, ela organiza a mesinha, coloca as colas coloridas e diz para elas pintarem de azul, verde e amarelo o mapa do Brasil. De quatro em quatro elas fazem a tarefa. Para dar tempo de todas irem fazer a atividade as auxiliares ficam com as crianças no solário cantando, ouvindo CD, brincando de roda (Diário de Bordo, EMEI – Profª. Luciana, sala 4 anos – 08/09/03).

Existe também uma disputa pelo espaço no atendimento às crianças, as auxiliares sentem que ficam mais tempo com as crianças, por isso elas querem mais autonomia.

A relação entre elas na sala é amigável, cada uma sabe seu papel e o desempenha muito bem. De vez em quando a professora tem de ceder para as auxiliares porque, ela diz que “é assim que funciona”.

Procuramos nos embasar no que Weinstein & Mignano (1987) consideraram como importante para os espaços internos da sala de aula, que foram: *Promover identidade pessoal* - propiciando espaços nos quais as crianças colocariam suas marcas e poderiam agir sobre eles construindo sua identidade; *Dar sensação de segurança e confiança* - através de espaços que trazem conforto, segurança, independência, de forma que a criança os exploraria. O ambiente seria pensado de forma a garantir variações de cor, iluminação, entre outros; *Favorecer o crescimento* - através de espaços que permitam movimentos corporais, rever e reconstruir o ambiente coletivamente; *Desenvolver competências* - um espaço que promovesse a autonomia da criança, que pudesse desafiá-la para novas possibilidades; *Oportunizar contato social e privacidade* - que seriam espaços flexíveis de diferentes ambientes ora coletivos ora individuais.

Durante a análise dos dados, verificamos a pertinência do uso dessas categorias devido ao potencial explicativo das mesmas. Além disso, utilizamos as mesmas para a análise dos nossos dados sobre arquitetura e currículo e as ampliamos com: *espaço inibidor, espaço facilitador, espaço como promoção de autonomia, espaço como contato social e de privacidade*.

Em 1994, a Escola da Criança termina a construção da nova sede. A área do terreno, onde está inserida a escola, hoje, é de aproximadamente 12.000m<sup>2</sup>. Sua área construída é de aproximadamente 2.500m<sup>2</sup>, sendo 2.200m<sup>2</sup> para a área infantil. Essa construção pressupôs estudos específicos e muita discussão entre a equipe técnica (arquitetos e engenheiros envolvidos) como também conversas com a equipe de educadores da Escola. Seu projeto arquitetônico foi elaborado pelos Arquitetos Roberto Andrade e Maria Eliza Guerra<sup>4</sup>, juntamente com a psicóloga Olga Lara Cardoso diretora/idealizadora e o engenheiro Marcus Bicalho P. Rodrigues. A soma das experiências, vivências e sonhos destes profissionais resultaram no projeto final. O resultado que se apresenta impõe-se como uma mistura harmoniosa, que rompe com as construções de prédios infantis em Uberlândia, propondo uma relação explícita e implícita

---

<sup>4</sup> Quando da entrevista, os dois arquitetos estavam presentes, porém, as respostas em sua maioria foram dadas pela arquiteta Maria Eliza Guerra.

ente sua arquitetura e seu currículo. Desde então, pouca ou nenhuma mudança foi feita na construção.

Nessa mesma escola, o portão de acesso, que é parte integrante da arquitetura que quer distinguir e separar a rua do interior da escola configura-se de certa forma reforçando essa idéia. Ao passar pelo portão, que tem toda uma simbologia com uma escultura que se abre, os pais e as crianças têm a visão de uma paisagem, que é, muitas vezes, vista como se fosse uma bela moldura, pois ao entrar pelo portão, caminha-se em direção a um grande pátio que leva para outros espaços da escola como horta, parque e cidade ao fundo. A sensação é que se está entrando num quadro como o de Kurosawa em seu filme “Sonhos”.

Além disso, o Pórtico de Entrada pode representar, à primeira vista, um elemento forte e aberto, significando para quem por ele adentra a chegada a um lugar que se propõe ser diferente e transformador (ex: as praças da água, do fogo). Desde o portão, o espaço como contato social e facilitador se faz presente em sua amplitude, estimulação e construção.



Foto 3 - Portão de Entrada (lado interno) - 20/04/04

Segundo a equipe responsável pelo projeto arquitetônico (o engenheiro Marcos Bicalho e a psicóloga Olga Lara, ambos os proprietários, e os arquitetos Roberto Andrade e Maria Eliza Guerra), para a escolha do terreno, foram considerados os seguintes critérios: área grande (mínimo de 10.000m<sup>2</sup>), dentro da cidade (chácara longe do centro não serviriam), acesso asfaltado e por avenidas largas (o movimento dos pais seria 100% por meio de automóveis), área que tivesse árvores, sombra e água e que possibilitasse construções sem problemas de fundação (nem alagadas, nem rocha). Todos os envolvidos na execução do projeto tiveram contato com leituras de Piaget, os pós-construtivistas como Emília Ferreiro e Ana Teberosky, livros da área de psicopedagogia, revistas e livros de arquitetura que abordavam a escola arquitetônica do “desconstrutivismo”. A influência de Freinet também aparece na proposição de espaços e atividades: aulas-passeio e valorização da natureza.

A própria escolha do terreno já demonstra uma relação de não neutralidade: área grande, acesso asfaltado, pais 100% com carros. Podemos inferir que Caldeira (2000) estava correta ao afirmar que o espaço construído não é neutro.

A idéia do projeto, para os arquitetos, foi de realizar construções “esparramadas” pela área, evitando sobreposições e corredores que definissem espaços tradicionais de salas e pátios. Os pisos são de fácil manutenção, com acabamentos práticos e sem luxo, adequados para múltiplas atividades. Os prédios têm formatos e cores diferentes. Todas as árvores existentes foram preservadas.

Para a proposta curricular, era necessário um espaço que favorecesse um aprendizado voltado para a criança, que retomasse na natureza (como o homem mais antigo) a caminhada do conhecimento para o homem de amanhã. Esta modernidade está presente e traçada nas formas e nas cores, diferentes de uma escola convencional, na

textura e na ausência de corredores e de salas retangulares. Isso foi fundamental para a elaboração do programa de necessidades e também na configuração do projeto arquitetônico. Por isso, em relação às idéias arquitetônicas, o pedagógico sempre se fez presente, e a praticidade da engenharia possibilitou a execução e o aumento de vãos livres com a retirada de colunas e outras soluções de cálculo estrutural.

De acordo com o depoimento dos arquitetos, estes sofreram influências do construtivismo de Piaget e do arquiteto mexicano Barragan. O estilo que privilegia a escola é de uma arquitetura contemporânea. Conforme depoimento da arquiteta da Escola da Criança Maria Eliza Guerra:

Nós temos as formas geométricas, sua representação através do prédio, coisas opostas côncavas (aconchego) e convexo (horizonte/amplitude) que é o prédio amarelo. O pátio em frente conversa e é deslocado. As salas de aula são quadradas, porque procuramos romper com o ensino conservador, com salas sempre retangulares em que não têm alternativa se não o professor ficar à frente. As salas quadradas têm possibilidades internas diferentes, proposta pedagógica e, se não, nesse caso a figura do professor nunca será destaque (arquiteta Maria Eliza Guerra - 2004).

Para os idealizadores da Escola (Olga Lara Cardoso e Marcos Bicalho), as praças continuam presentes e continuarão sempre, pois elas estimulam a criança a iniciar seu movimento pela adaptação ao meio (que é a construção de sua inteligência), a partir do contato e da troca com os elementos primários da natureza. As praças propiciam o trabalho com experiências afetivas:

A Praça da Água nos conduz para o sentido purificador e cristalino com que o homem, misticamente, tem visto este elemento ao longo dos tempos. O caminho do conhecimento se for puro e genuíno, trará à criança este efeito purificador do "lavar d'alma", do "batismo", para uma consciência de si e da busca da cidadania, que hoje se impõe. A Praça da Terra significa que um processo de busca do conhecimento é generoso: germina e cresce, lança raízes e produz frutos. A Praça do Fogo é a chama. É luz, mas é dor. Nascimento e crescimento doem. Derrete e transforma. O Circo é a alegria, a plenitude, a razão aliada ao sentimento que nos conduz para outros mundos, para outros "eus", além de nós próprios, no aconchego do outro, que nos está próximo. O Circo lembra a capacidade de simbolizar (prazer, lúdico, alegria), de criar e de se extasiar, tão grande, tão natural e tão simples (Texto extraído do 'Site' da escola).

Para se compreender a citação acima, faz-se necessário esclarecer que o proprietário e engenheiro Marcos Bicalho teve uma experiência como seminarista. Talvez essas associações, tais como religiosidade, batismo e outros tenham influenciado nessa arquitetura.

As praças como oportunidades de contato social e de privacidade privilegiam e facilitam a convivência entre as crianças e as professoras. Elas trazem em sua representação os elementos da natureza ar, água, fogo, terra, o que nos remete para uma relação mística e religiosa ao mesmo tempo; esses elementos compõem o nosso corpo e nosso espaço. Nesse sentido, quando analisamos o texto acima no contexto da construção histórica das primeiras escolas e das categorias de oportunidade de crescimento, contato social e de privacidade nos ajuda a compreender o quanto religiosidade e misticismo se impregnam na constituição desses espaços. Talvez a purificação da criança pelas águas do "batismo" – praça da água – possa introduzi-la num currículo permitido, no qual as práticas ritualizam a purificação. Por exemplo, dizer que a praça do fogo é luz e dor é trazer e querer mostrar para a criança que sua caminhada na vida é luz e dor. É dizer de forma mística que as praças representam a 'vida' e a 'morte'.

As fotos abaixo representam um pouco do texto acima e mostram como a arquitetura pode influenciar no currículo. Na foto 5, temos crianças e professoras de 2-3

anos brincando com o corpo, se lavando, na praça do fogo e, na foto 6, as crianças plantam, cuidam e cultivam a solo na praça da terra onde tem a horta. Nesses espaços as categorias de um espaço facilitador, promotor de contato social nos auxiliam na compreensão da relação entre arquitetura e currículo.



**Foto 4 – Praça da Água – Escola da Criança – 20/04/04**



**Foto 5 - Praça do Fogo – Escola da Criança  
[Crianças do Maternal em Atividade] – 28/05/03**



Foto 6 - Praça da Terra – horta – Escola da Criança  
[Crianças em atividade] – 19/05/03

Os arquitetos consideram que a escola dialoga com a cidade através de suas árvores, suas áreas verdes, seus portais e sua localização no vale do Rio Uberabinha. A área onde está localizada a Escola, o bairro Patrimônio, o rio Uberabinha e seu ecossistema, a construção de prédios residenciais e residências uni familiares, as chácaras próximas com produção de verduras, as outras escolas, clubes, asilos, creches, ruas asfaltadas, ruas de terra, lotes vagos, áreas institucionais e praças a serem construídas, a vegetação, o relevo e os animais encontrados, tudo isto tem sido objeto de estudo. A observação do entorno onde cada um mora é também explorada, incluindo noções de trajetos regularmente feitos da escola, para a casa de avós, *shopping*, centro da cidade, clubes etc.



Foto 7 - Corredor – Pátio Coberto/ Circo ao fundo - 28/05/03

Nos depoimentos anteriores, podemos inferir que houve uma preocupação em aliar a arquitetura da escola ao currículo, planejando um trabalho organizado com maior flexibilidade pelos seus usuários como, por exemplo, uso de espaços amplos, sem corredores como possibilidade de aconchego e encontros.

Segundo os arquitetos, a diferença básica entre a construção da Escola da Criança e as construções comuns das escolas infantis é a do espaço concebido para este fim, sem as adaptações costumeiras e, ainda, o fato de se ter uma proposta pedagógica a balizar previamente a construção e os projetos.

As mangueiras já definiam o círculo existente, a própria vegetação já te dava uma pista, a árvore seca que estava na praça do fogo. Percepção do trabalho com o eixo norte-sul. Criatividade. Circo. Frescor das mangueiras - praça da água, praça da fertilidade – horta, praça do fogo-árvore seca, hoje pedra. Sentimos falta do heólico-catavento que, inicialmente, pensamos, mas que não foi em frente. Canal da praça da água até a horta é feito de Pedra: Seixo rolado, elemento importante na arquitetura moderna (arquiteta Maria Eliza Guerra - 2004).

A configuração do Projeto Arquitetônico da Escola da Criança, segundo nossa análise sobre o depoimento da arquiteta, do engenheiro e da diretora, nos revela que a arquitetura dessa escola, desde seu projeto, reforça o espaço como facilitador, como contato social e de privacidade, como desenvolvimento de crescimento, uma vez que em todo seu entorno a arquiteta Maria Eliza Guerra deixa transparecer esse sentimento de criatividade no espaço. Por exemplo, das árvores compondo o trabalho pedagógico, das salas sem um padrão retangular, das cores e texturas utilizadas nas paredes etc.

Nos trechos dos depoimentos das professoras podemos interpretar e perceber esse envolvimento com o projeto, semelhante ao da arquiteta, o que reforça a idéia das ‘táticas’ e ‘estratégias’ de Certeau (1994), que são o resultado de um exercício de poder que “produz e impõe os espaços” (p. 92), mas também produzem algo novo ou diferente:

Eu não participei da elaboração do projeto arquitetônico da Escola, porém sei que ele vem ao encontro das bases filosóficas, que esta instituição defende, ou seja, que o indivíduo constrói seu conhecimento, estabelecendo uma íntima ligação com o meio objeto/subjetivo que o sujeito-aprendente é um ser total cognitivo-objetivo/ emocional-subjetivo (Prof<sup>a</sup>. Larissa, Escola da Criança - 2004).

O espaço físico é um ambiente prazeroso para profissionais e alunos, pois temos a liberdade do espaço aberto. Podemos trabalhar com as crianças, os elementos da natureza: terra, ar, água e fogo, através deles os “homens” evoluíram na humanidade com suas experiências às vezes demoradas (Prof<sup>a</sup>. Paula, Escola da Criança - 2004).

As professoras não participaram diretamente da elaboração do projeto arquitetônico, mas vivenciam-no em suas práticas cotidianas.

Para a arquiteta, a música, era importante e as aulas de artes seriam ministradas na sala de aula, não em um espaço específico, como ateliê. E o Circo contemplaria esse múltiplo uso da música e das artes.

A aula de música ocorre no circo. No circo há uma lona colorida e um palco para as apresentações das crianças. O tio Lúcio é o professor de música que está na escola desde a sua criação. No 1º período, o trabalho é voltado para a iniciação musical, todos aprendem cantando diferentes músicas (Prof<sup>a</sup>. Larissa, Escola da Criança - 2004).

No 1º dia de observação, a professora Dulce avisou que teria aula de artes. Esperava algo como um ateliê, sem paredes, aberto, com um espaço amplo para as atividades com os materiais à vista e à mão das crianças, livros e quadros por toda parte e é claro com exposição dos trabalhos das crianças. Mas, o que encontrei foi uma casa pequena, com espaços pequenos, dividida em cômodos e com uma varanda na porta. Havia um trabalho na parede do 1º período. Segundo a professora Carla, nesse espaço não há a preocupação em sujar o ambiente, as crianças podem se expressar à vontade e naturalmente.

A professora Carla me informou que, nem sempre, a aula era ali. Às vezes ocorria no circo e antes eles a realizavam na própria sala de aula. A idéia, segundo ela, é que as artes aconteçam numa casa de artes – a proposta para essa construção ser assim tem relação com a criatividade. A criança fica à vontade para se expressar. A casa já existia e o fato dela ter sido transformada em casa de artes foi pela possibilidade de movimento, criação e porque, por ser separada do restante do prédio, não teria problema de se sujar o chão.

Carla é a professora de artes na Escola da Criança - sua sala fica em frente ao curral. É uma sala com repartições de casa. Há divisões de paredes, espaços como numa casa. Não há mesinhas, mas uma grande mesa com alguns banquinhos. As crianças do Maternal estão na aula. Passa um avião e as crianças começam a gritar: “Avião, avião!” Carla diz que essa é a rota dele toda vez que a aula do maternal está acontecendo. Giotto é o pintor estudado. Carla conta sua história, mostrando gravuras do livro. O trabalho de hoje é fazer a tinta parecida com a do pintor. Eles usam giz e uma pedra. Até esse momento as crianças estavam do lado de fora da casa. Depois, para fazer a tinta, amassando num papel o giz com a pedrinha, as crianças foram divididas em dois grupos e foram para dentro da casa (Diário de Bordo, Escola da Criança - Prof<sup>a</sup>. Dulce, sala Maternal – Prof<sup>a</sup>. Carla – Artes – 20/05/03).

Nota-se que o espaço como promoção de autonomia e oportunidade de crescimento não deixa de acontecer ou fruir por conta desse cerceamento da casa. No entanto, se a educação infantil, como nos informou Faria (2003) deve buscar privilegiar espaços que promovam a sensação de confiança, de identidade pessoal e se acreditamos que é através da sua arquitetura que isso será possível, a Escola da Criança que teve todo o cuidado com o restante dos espaços, poderia hoje reorganizar de maneira lúdica esse viver e expressar na infância.

Segundo os depoimentos das professoras e da coordenadora da Educação Infantil, o currículo da Escola da Criança é influenciado pelo pensamento de Piaget, Wallon, Vygotsky, Dewey, Freud, Paulo Freire, Celestin Freinet, Emília Ferreiro, Constance Kamii, Winnicott, Alicia Fernández e outros. Em nossas observações, presenciamos alguns episódios que deixam transparecer de forma multifacetada as idéias de alguns desses autores. Essa percepção que não é objetivo dessa pesquisa poderá ser objeto de estudo futuro. No entanto, a título de enriquecimento do trabalho apresentamos, a seguir, dois exemplos de atividades que demonstram as idéias de Piaget.

Por exemplo, na sala de 6 anos, a professora Paula estava retomando um trabalho sobre medidas que havia começado com o tamanho da sala e agora passaria para o tamanho das crianças:

Paula, após a roda, sentou com as crianças nas mesinhas e foi perguntando: “Como foi que fizemos para nos medir tempos atrás?”; Elias disse que usaram fita crepe no chão, e assim a atividade começou. Paula após marcar as medidas das crianças no chão da sala com a fita crepe, perguntou quantas régua ela precisaria para medir as crianças e foi anotando as estimativas de cada uma numa folha à parte. Depois ela entregou uma folha para cada uma e uma régua e pediu que elas medissem seu tamanho e anotassem na folha quantas régua usaram. Todas as crianças realizaram a tarefa da escrita e Paula ia reescrevendo uma a uma a forma correta (Diário de Bordo, Escola da Criança - Prof<sup>a</sup>. Paula, sala 6 anos – 21/05/03).

A tarefa de casa é corrigida pela professora Nadir uma a uma, depois ela cola a tarefa de sala uma a uma no caderno das crianças. Ela escreve “Uberlândia” e a data no quadro e anda de mesa em mesa corrigindo a escrita de todos/as. Nadir explica à tarefa tentando tirar das crianças a resposta com o uso do material concreto (tampas, contas e cliques). Com o material concreto elas dão a resposta. Alguns querem

mais espaço na mesa e fecham o caderno. (Diário de Bordo, Escola da Criança – Profª. Nadir , sala 6 anos – 12/05/03).

O currículo na Escola da Criança acontece de forma semelhante para todas as turmas com as rotinas: roda, calendário, atividade, passeio, lanche, horta, teatro, música, artes. O trabalho é planejado de acordo com o desenvolvimento infantil de cada sala. Por isso, podemos inferir que a teoria epistemológica de desenvolvimento de Jean Piaget com suas fases (idades) influencia muito o currículo da escola.

A prática pedagógica só tem sentido se favorecer o pensamento e o raciocínio da criança, ao invés de levá-la simplesmente a memorizar e a imitar.

A imitação e a memorização são mecanismos que fazem parte da aprendizagem, mas não a constituem. A caminhada do pensamento, ao longo da busca de solução para um desafio novo, é mais importante do que uma resposta certa, adquirida a partir da pura mecanização de respostas já encontradas por outros. Os “erros” cometidos pela criança, enquanto ela aprende, são tão importantes quanto seus acertos, pois são eles que mostram onde ela se encontra num dado conhecimento. É, então, de se supor que acreditar assim é ver a criança de um modo diferente, é ver o mundo de um jeito novo, é trabalhar na Escola criando uma nova prática (coordenadora Maristela<sup>5</sup> - Escola da Criança).

Nesse depoimento, podemos perceber que o currículo desenvolvido no cotidiano da Escola da Criança procura ser um mediador de novas práticas com possibilidade de a criança agir sobre sua aprendizagem.

Pudemos observar que tanto a professora Dulce como a professora Nadir aproveitam as possibilidades oferecidas pela arquitetura da escola em suas práticas diárias. Elas procuram ter o espaço como facilitador, um parceiro.

Os depoimentos das professoras, além de corroborar com essa idéia de currículo, permitem-nos ancorá-lo com a arquitetura que é diferenciada propiciando troca, aconchego, interação, criação, autonomia, percepção do espaço etc.:

Na minha concepção, espaço físico, estímulos e um bom planejamento são essenciais para que a construção do conhecimento aconteça. A arquitetura da Escola permite que possamos utilizar vários lugares para trabalhar de forma agradável com as crianças. A varanda ampla permite que o trabalho em conjunto aconteça e, nesse momento, há uma troca de sentimentos, alegria, envolvimento. Nela, acontecem momentos de teatros, brincadeiras, trabalhos manuais, apresentações musicais, circuitos de jogos etc. O circo representa algo mágico, envolvente, onde a imaginação e o lúdico estão presentes a todo instante que passamos por lá. A biblioteca permite o contato com a leitura, com a imaginação. É organizada de forma que a criança encontre os livros ao seu alcance e possa manuseá-los de acordo com o seu interesse. A horta proporciona o contato com a terra, com as plantas, acompanhar o crescimento. É um momento em que muita energia é usada. As crianças precisam do contato com a terra que é a origem de tudo. No pomar podemos comer diversas frutas “direto do pé”, acompanhar seu crescimento, fazer comida no fogão à lenha usando algo plantado e colhido pelas próprias crianças. Elas aprendem a origem dos alimentos a partir do contato com esses dois lugares. A quadra de grama e de cimento é local que usamos para diversas brincadeiras corporais como bolas, escorregar na grama, brincar de casinha, pique - esconde. São momentos agradáveis e de liberdade. Andando com as crianças pela Escola, podemos fazê-las observar as coisas. Do chão ao teto temos estímulos para despertar a curiosidade e

---

<sup>5</sup> Durante nossas observações na Escola da Criança, a coordenadora Maristela relatava em conversas informais sobre o currículo da educação infantil e registramos tudo para um possível uso futuro.

senso de observação. Esses espaços, sem dúvida, permitem a elaboração de um planejamento mais organizado e permite trabalharmos matemática, ciências, português e geografia com as crianças de uma forma simples, satisfatória e natural. Já trabalhei em quatro escolas e sempre senti falta de espaço físico para trabalhar com as crianças. A maioria das escolas não são projetadas com essa finalidade. Geralmente, são casas que viraram escolas e há uma pequena modificação para “abrigar” as crianças. Ouso dizer que são meros depósitos de crianças, onde as mesmas são mecanizadas, obrigadas a transferir toda sua energia de criança para uma folha de papel. Obrigadas a não terem liberdade (Profª. Dulce, Escola da Criança - 2004).

O espaço físico da escola permite-nos vários tipos de explorações, tais como: percursos, lateralidade, noções de espaço, diferentes caminhos para se chegar a um só lugar, organização (cores dos prédios) e, além disso, possibilita às crianças brincarem livremente em vários locais, pois o espaço é muito amplo (Profª. Nadir, Escola da Criança - 2004).

No entanto, ainda assim, acrescentamos que muito há de um espaço inibidor, pois podemos perceber nas falas e atitudes das professoras certa rigidez quanto ao uso dos corpos/movimentos das crianças, o que poderíamos categorizar como inibidor corporal.

Passamos para o pátio para realizar a brincadeira. Marco na fila comenta o percurso que todos irão fazer. As crianças discutem esse percurso como um aprendizado para o uso do espaço da escola: reconhecimento dos espaços em relação ao nosso corpo. As crianças participam com interesse desse momento. Chegam ao espaço verde. Nadir demarcou o espaço da brincadeira entre eu e o pé de manga. A brincadeira com o nome “Rabo do Macaco” consiste em: cada criança recebe um pano para ser colocado dentro da roupa parecido com um “Rabo de Macaco” e cada uma tenta pegar esse pano do colega. Quem pegar mais panos vence. As crianças correm e às vezes se esquecem das regras que Nadir tenta lembrá-las. Ficamos 5 minutos lá fora (Diário de Bordo, Escola da Criança - Profª. Nadir, sala 6 anos – 12/05/03).

Após o lanche e a escovação Nadir senta com a cadeira no centro do U e as crianças estão nos seus lugares. Ela explica sobre o jogo do dardo com soma e as crianças ajudam a lembrar das regras. Elas já jogaram anteriormente e por isso sabem as regras do jogo. O jogo acontece debaixo das mangueiras, ele é bem fácil de jogar e usa a contagem como objetivo máximo. O lugar para a atividade não poderia ser melhor: a praça da água é fresca e tem muita sombra (Diário de Bordo, Escola da Criança - Profª. Nadir, sala 6 anos – 09/06/03).

O início da aula no maternal é cheio de acontecimentos: são crianças que chegam com os pais e quando estes vão embora elas ficam tristes e às vezes choram; algumas crianças começam a brincar e da brincadeira passam a brigar. As professoras atentas a tudo isso, procuram minimizar a situação pegando as crianças no colo, conversando carinhosamente com elas, as outras bem resolvidas ficam brincando. Na roda Dulce pergunta se alguém tem alguma novidade para contar, o aniversário do Gabriel foi uma novidade que aconteceu no final de semana e algumas crianças contam sobre a festa e outras querem contar de outros acontecimentos. Como as crianças chegam atrasadas, a porta aberta é um convite para algumas irem para fora da sala, viver o espaço da alegria. Eliza (auxiliar) sai correndo atrás delas. Esse ocorrido faz com que as crianças dispersem dentro da roda e fica difícil para a professora a retomada da atenção para o assunto inicial da roda. Com a turma completa a roda volta a sua “normalidade”

(Diário de Bordo, Escola da Criança - Prof<sup>a</sup>. Dulce, sala Maternal – 16/06/03).

O espaço interno da sala de maternal é bastante simples e amplo, pois não há objetos no meio da sala. Ele é propício para a roda, para as crianças deitarem no chão e rolarem; possibilita também os encontros entre elas, mas a falta de objetos nesse espaço o deixa livre demais o que acarreta algumas desavenças entre as crianças. Por parte das crianças, há o uso desse espaço com pulos, gritos, o que nem sempre é recebido com compreensão pelas professoras: “Você precisa se organizar” (Prof<sup>a</sup>. Abadia – Maternal).

Hoje as crianças do maternal, após o lanche, vão à horta para preparar a terra para o plantio das sementes de rabanete. As crianças tiram seus tênis sozinhas e lá fora calçam as botas. Na horta elas fazem a limpeza do terreno. De volta à sala Dulce lavou as botas e Abadia calçou os tênis das crianças. Depois de prontas elas voltaram para a sala e brincaram com os brinquedos de montar a espera dos pais. (Diário de Bordo, Escola da Criança - Prof<sup>a</sup>. Dulce, sala 2/3 anos – 19/05/03).

A análise desses episódios possibilita-nos relacionar a arquitetura ao currículo enquanto espaço inibidor para a movimentação corporal livre das crianças, quando são lembradas de até onde podem ir, como devem correr e que não podem sair da sala correndo. Por outro lado, estes trechos também revelam uma dimensão facilitadora do espaço, quando elas fazem roda no chão da sala, correm para fora dela, cultivam plantas na horta.

O espaço físico da escola aponta, também, oportunidades tais como: correr atrás das ovelhinhas, andar de carroça e a cavalo, mexer a panela, no fogãozinho de pedra, tirar leite da vaca, observar o nascimento de novos filhotes e acompanhar as estações do ano com as plantas. Isso é possível como mostra o episódio:

Chegando no 1º período, Larissa já estava em roda, dentro da sala, as crianças estavam mostrando o que haviam trazido de casa e elas estavam conversando sobre o passeio de cavalo que fariam no final da aula. Esse passeio a cavalo surgiu na sala porque o Davi disse que tem um pônei e ele gostaria de andar de pônei na escola. Como não há pônei, e sim um cavalo e um burrinho, ficou decidido que eles fariam o passeio no cavalo. Davi concordou e todos acharam ótimo passear de cavalo (Diário de Bordo, Escola da Criança - Prof<sup>a</sup>. Larissa, sala 4 anos – 16/05/03).

O projeto arquitetônico da escola tem um curral que permite esse tipo de atividade, não só pelo passeio em si, mas para que a criança entre em contato com um universo de animais (galinhas, galos, pintinhos, ovelhas, burro, cabras, vacas, cavalo) que talvez ela nem conheça fora da escola.

Geralmente o espaço eleito das escolas tem sido o da sala de aula, que mantém as crianças, horas a fio, dentro de salas, sentadas e concentradas. Todavia, para a Escola da Criança, a sala de aula é o espaço importante de discussão, registro e organização de dados que foram obtidos em outros lugares. A escola promove “saída” com as crianças para a observação, análise e registro de situações e espaços que proporcionem maior compreensão dos objetos e modelos em estudo. O uso da sala de aula e do entorno da sala como um espaço facilitador e construtor de conhecimentos, aparece num dos trechos do nosso “Diário de Bordo”:

Brenda, aluna do Pré-6 anos, em um depoimento sobre a atividade de medir o contorno da sala com os pés, me contou: “A tia tava (sic) falando como vamos medir com essas coisas a gente disse: ‘Vamos ter que arrastar as coisas.’ Aí a gente arrastou e depois a tia falou quem era para medir 1º, 2º e 3º (ordem de crianças). Medimos as paredes, depois escrevemos no cartaz nossos passos e vimos que eram do mesmo tamanho, porque a tia viu que estava a mesma quantidade de

tamanho (sic). Aí a tia perguntou como é a sala e perguntou pra mim e eu expliquei que o cubo ele também tem em cima, embaixo e do lado e o quadrado tem só lado (sic). E assim a gente descobriu que a sala tem a forma de um cubo. Depois a gente perguntou à tia se podia (sic) mudar as coisas de lugar. Ela deixou. Eu gostei de mudar porque já tinha decorado esse lugar e é bom mudar as coisas de lugar” (Diário de Bordo, Escola da Criança - Prof<sup>ª</sup>. Nadir, sala 6 anos – 12/06/03).

O trabalho desenvolvido hoje no 1º período foi de percurso. As crianças deveriam mostrar o caminho da sala até o refeitório. As crianças iam demonstrando quais seriam os possíveis caminhos.

João saiu da sala e contornou a Praça do Fogo e chegou ao refeitório.

Laura saiu da sala e foi reto e chegou ao refeitório.

Lucas saiu da sala passou pela porta do refeitório subiu a rampa, andou por trás do refeitório, desceu a escada Dó, Ré, Mi e chegou ao refeitório.

P.: (pergunta a todas as crianças) “Quem chegou primeiro? Vamos pensar?”

Crianças (em coro): “A Laura”.

Perguntei ao Lucas como é que ele pensou aquele caminho. Ele me respondeu que passa ali com sua mãe na hora que chega.

Larissa pergunta se têm muitos jeitos de chegar ao refeitório. Todos dizem sim. Com uma corda elas demarcam o caminho até o refeitório que Laura indicou e que constataram ser o mais curto. Depois elas andaram em cima da corda e Larissa ia perguntando o que elas viam do lado esquerdo e direito da corda. As crianças iam respondendo com entusiasmo os outros espaços da escola que eles lembraram ou iam vendo com os olhos (Diário de Bordo, Escola da Criança - Prof<sup>ª</sup>. Larissa, sala 4 anos – 15/05/03).

A análise dos dados sobre essa atividade de reconhecimento (currículo) dos caminhos, trajetos (arquitetura escolar), que é desenvolvida em todas as turmas, mostrou-nos a possibilidade de construção da subjetividade das crianças, da percepção do espaço, da autonomia e do sentido de segurança e confiança. A professora Larissa, ao perguntar sobre as diferentes possibilidades de se chegar ao refeitório, permitiu que as próprias crianças expressassem suas idéias, seus pensamentos, suas escolhas, favorecendo assim as particularidades de cada uma, mesmo que no futuro prevaleça o caminho mais curto orientado pela professora.

Além das atividades ocorridas no interior da sala de aula, observamos também atividades realizadas fora da sala de aula. Por exemplo, o 2º período, no começo da aula brinca do lado de fora da sala. A professora na maioria das vezes utiliza um determinado espaço da escola. O planejamento curricular e a arquitetura permitem essa possibilidade. O maternal brinca de “atirei o pau no gato” do lado de fora da sala. A roda tanto pode ser feita na sala como no pátio central da escola.

Algumas fotos comprovam o que foi mencionado:



Foto 8 - Crianças do Maternal brincando de roda – 28/05/03



Foto 9 - Crianças do Maternal brincando de circuito (colchão e túnel) – 28/05/03



Foto 10 - Crianças do 2º período brincando no campo/morro – 30/05/03

Essas atividades reafirmam que o projeto arquitetônico da escola permite um trabalho de ensino-aprendizagem que rompe as fronteiras da sala de aula. A sala deixa de ser o único lugar de ensino-aprendizagem.

A EMEI é uma escola pública que foi construída em 1995 e inaugurada em 25 de setembro de 1996. Inicialmente atendia filhos/as de funcionários/as da Prefeitura Municipal de Uberlândia, depois, em 1997, passou a atender a comunidade em geral.

Segundo Célia Tavares, a história da escola teve início na Administração da Secretaria Municipal de Educação, com a iniciativa do Dr. Afrânio Rodrigues, de desenvolver um projeto com diferencial para a Educação Infantil. A primeira escola, então projetada e construída, foi no Bairro Luizote. Nesse projeto, que já estava pronto, Célia fez poucas sugestões. Quando do término da gestão na EMEI do Bairro Luizote, Célia foi transferida para o CEMEPE – Centro de Estudos Municipais Julieta Diniz. O então Secretário de Educação Dr. Afrânio Rodrigues a convidou para acompanhar o projeto da EMEI Maria Pacheco, que tinha uma proposta de construir uma escola de Educação Infantil para os filhos dos funcionários do Centro Administrativo (Prefeitura).

Havia a idéia sem projeto e, então, eu sentei com a arquiteta da Secretaria de Obras Raquel e juntas, com a planta do Luizote, fizemos algumas modificações e se deu o projeto do EMEI Maria Pacheco. Realizei algumas viagens para São Paulo, visitando algumas Unidades da Secretaria do Bem Estar do Menor e mais a equipe da Creche Plan<sup>6</sup>, então enumerei uma série de coisas importantes para a nova escola que logo foram aceitas (1ª Diretora Célia Tavares – 2004).

Na entrevista com a arquiteta Márcia Medeiros, esta nos informou que a elaboração do projeto ficou a cargo dela e da arquiteta Raquel Rocha, e que a Secretaria Municipal de Educação entrou quando a escola já estava quase que totalmente construída. Esse fato é interessante, pois contradiz o que a primeira diretora Célia Tavares nos informou sobre sua participação, além de alguns depoimentos de professoras, que disseram ter ido visitar a escola em obras.

Quando eu entrei na Maria Pacheco já estava em fase de construção, tinha uma casa alugada no bairro Lídice e lá fazíamos material para a escola, material didático. Algumas vezes visitei a construção da escola. Eu gostei da planta da escola e hoje eu vejo que tem um espaço pequeno para a demanda. (Profª. Carla, EMEI – 2004).

Da elaboração do projeto não participei, mas quando estava construindo eu tomei posse e estava no início da construção e a prefeitura alugou uma casa e, então, a gente vinha aqui com a Diretora uma ou duas vezes na semana. A Célia escolhia duas professoras para acompanhá-la, eu tive a oportunidade de estar na obra duas vezes. A gente vinha, observava e anotava as coisas para discutir no grupo, o que não estava legal, não era adequado para crianças de 0 a 6 e teve até a questão do banheiro. No banheiro, por exemplo, era a cuba de tomar banho, os pedreiros estavam colocando material que não era adequado. Isso mudou. Outra coisa era impossível por ser da arquitetura e já estar pronto. Outra coisa era a burocracia. Às vezes, a gente queria mudar, mas era o engenheiro que tinha que mudar. Aí ia pra (sic) secretaria e tinha que fazer memorando. Isso tudo demorava e ficava assim do jeito deles (Profª. Helena, EMEI – 2004).

No que diz respeito às leituras e às influências para a elaboração do projeto arquitetônico, Márcia informou que:

Já conhecíamos alguns trabalhos de arquitetos que fizeram creches (sic - escolas) de 0 a 6 e, dentre eles, o que chegou mais perto de nós e com quem mais a gente se identificou, por ser creche (sic - escola) pública

---

<sup>6</sup> Em São Paulo, em 1995, as creches pertenciam a Secretária do Bem Estar Social. Existiam também as creches particulares como a Creche Plan, referência ainda hoje em inúmeros trabalhos sobre a Educação Infantil.

também, para funcionários da Prefeitura e do metrô de São Paulo, foram às creches (sic - escolas) do Ruy Ohtake. Então, fomos para São Paulo para visitar essas creches (sic - escolas) e lá, além de visitar, entramos em contato com o pessoal da Secretaria do Menor que administrava essas creches (sic - escolas) e pegamos alguns manuais que eles haviam elaborado sobre espaços necessários e dimensionamentos de creche (sic - escola), entre eles o manual da creche (sic - escola) de Ruy Ohtake. Na visita às creches (sic - escolas) do Ruy Ohtake, umas 3 ou 4, notamos que muitas características comuns como as salas com divisórias móveis, conjuntas, tinham a proposta de inserir os alunos numa atividade comum numa determinada hora. E ao mesmo tempo, quando fosse necessário, uma atividade só daquela classe as divisórias poderiam ser fechadas. Inclusive cada sala tinha um solário, onde a criança brincava e fazia trabalhos manuais. Dava para perceber a intenção do projeto dele que seria a de permitir à criança certa liberdade; primeiro, na classe, com a extensão do espaço externo (classe e solário) e depois a percepção de uma liberdade interativa com as paredes móveis (divisórias). A nossa proposta era de que o solário tivesse um canteiro para que a criança pudesse trabalhar a terra e ver o crescimento de uma planta. O próprio espaço da classe, tendo o espaço coberto com uma pia e um armário baixo (sic). Porque a proposta pedagógica, e aí sim talvez eu agora entenda melhor o que você quer saber (sic). Não havia uma proposta pedagógica dada pela prefeitura daqui. Aproveitamos a proposta pedagógica usada nas outras creches (sic - escolas) padrão de Uberlândia, mas com a creche (sic - escola) do Ruy Ohtake nós percebemos claramente que o projeto respondia uma outra proposta pedagógica: que era a criança se educar inclusive na independência ou na responsabilidade, desde o pegar e guardar o material e, para isso, todas as salas constavam de uma pia para lavar as mãos, um armário baixo, mesas de 4 crianças que poderiam ser arrumadas de acordo com a proposta que eles quisessem e com o solário estendido ao espaço da classe, para a criança trabalhar dentro ou fora da sala e também propor uma atividade mais suja, como terra ou horta (arquiteta Márcia Cristina Medeiros – 2004).

A respeito da proposta curricular configurando o projeto arquitetônico ela esclareceu que:

Após as visitas, vimos algumas coisas que funcionavam e outras que não funcionavam. Vimos também, lógico, que quando nós entendemos a proposta pedagógica, à qual o projeto arquitetônico respondeu e também propunha algo mais como o parque infantil diferente com proposta de brincadeiras, a cozinha, o pátio, bem dizer, era a extensão da sala de aula. A porta da sala de aula já dava para o pátio coberto e isso também era uma proposta. Quando todo mundo estava dentro de sala não havia barulho, mas nós achamos de certa forma que isso poderia funcionar ou não. Voltamos com tudo isso, esse conhecimento e assim discutimos com o pessoal da Secretaria de Educação. E aí nessa hora eles colocaram algumas coisas que eles efetivamente trabalhariam e outras não. Nessa hora, as salas de pré realmente deveriam ser sala de aula sem pia e solário, porque a Educação estava assumindo a alfabetização e, então, eles solicitaram que no pré fosse sala de aula mesmo. Então as outras salas ficaram com o solário, porque, segundo eles, a proposta pedagógica não interferiria no trabalho pedagógico deles e logicamente não era a mesma do projeto do Ruy Ohtake e acho que foi por essa razão que futuramente eles fecharam as paredes móveis (arquiteta Márcia Cristina Medeiros – 2004 – grifo nosso).

Nesse depoimento, a rudeza das salas do pré chama nossa atenção porque são diferentes das outras salas de aula. Essas diferenciações por parte da Secretaria de

Educação desvelam um olhar para as construções de escolas, enraizado numa concepção segundo a qual a criança deve aprender numa certa formalidade rigorosa, sem muitas distrações.

Segundo a arquiteta, não houve uma escolha do terreno:

No momento em que se decidiu fazer a creche (sic - escola) para os filhos dos funcionários, teria que ser próxima ao Centro Administrativo (sic). Mas numa proximidade que o funcionário não se preocupasse com deslocamento. Então, aquele foi o único terreno que a prefeitura pôde adquirir. O terreno foi um ponto de partida para o projeto, a concepção toda. Todo o terreno em volta, onde hoje há casas e até o Centro Administrativo, era um brejo, barro. Foi com a construção do Centro Administrativo que estruturou a rua e o seu entorno (arquiteta Márcia Cristina Medeiros – 2004).

Em sua entrevista, Célia Tavares nos informou que no terreno da escola havia casas que foram desapropriadas e que os quintais seriam o espaço do pátio. Havia uma gameleira, um abacateiro e uma goiabeira. Quando da construção da escola, foram retirados o abacateiro e a gameleira, pois a infra-estrutura do refeitório não comportava as árvores. Segundo Célia, a idéia inicial era preservar a área verde. Seria uma escola com a área interna de circulação bem tranqüila, onde a criança tivesse um local para pontos de encontros maiores e menores. A idéia do solário com portas comuns e as salas com as divisórias móveis eram o mais interessante no projeto. Isso nos indica uma arquitetura que privilegia um currículo de interação, encontros entre as crianças e aconchego.

Para ela, o refeitório é o coração da escola. Lá há apresentações, encontros, ‘Escola Viva<sup>7</sup>’, atividade artística, cozinheiras, toda a pré-escola assiste. “Bonito e ao mesmo tempo perigoso, por causa dos vidros, mas nunca aconteceu nada” (Célia Tavares, 2004). Desde a construção, o palco foi projetado para ser um espaço multifuncional.



Foto 11 – Palco EMEI – 02/07/03

A arquiteta Márcia fala sobre o refeitório como um espaço significativo. Segundo ela:

---

<sup>7</sup> ESCOLA VIVA é o nome dado pela EMEI às atividades artísticas (apresentações, teatro, dança, exposições de trabalhos) que acontecem mensalmente na escola. Nesse dia, os pais são convidados para assistirem aos eventos.

Ficando na entrada foi interessante, porque no projeto padrão usamos sempre o refeitório como pátio coberto pra diminuir a área construída e o espaço ter mais de uma função; ora refeitório, ora você arrasta as mesas e faz brincadeiras com as crianças. A localização dele permite separar o espaço de aula do espaço de serviço, por uma questão óbvia, barulho, e deixar mais recluso o espaço de aula e diante de pouco espaço do formato do terreno. O único espaço que sobrou para fazer essa distinção era o elemento pátio (arquiteta Márcia Cristina Medeiros – 2004).



Foto 12 – Refeitório – EMEI – 24/09/03

Quando Márcia justifica o fato do pátio ser naquele local, ela apresenta outra vez uma concepção que procura separar o aprender do lazer, trazendo o barulho como um não aprendizado; lê-se disciplina como um forte aliado para essa separação. Ao mesmo tempo considera esse espaço importante, como possibilidade de brincadeiras, encontros, multiuso. O discurso revela representações “progressistas” e outras “tradicionais”, mostrando um diálogo em construção em que ora o currículo modifica a arquitetura e ora esta sugere novos usos. A representação tradicional faz com que a sala do pré permaneça retangular, mas em compensação reconhece o ganho de espaços de classes abertas para as crianças menores.

De acordo com o depoimento de Célia Tavares, quando a escola começou a funcionar, foram realizadas algumas adaptações – foram colocados os toldos por conta da chuva e do sol. Na sala, o toldo era usado como um painel para as apresentações menores e a porta de correr era a cortina. Tiveram que construir uma passarela de cimento – travessia do refeitório para as salas. E atrás da biblioteca, onde antes estavam plantadas grama e azaléias, o lugar foi cimentado por conta do brejo que começou a minar a grama, encharcando-a. Essas adaptações como o próprio nome indica foram feitas para adequar a arquitetura ao currículo para favorecer uma funcionalidade, uma praticidade que a escola exigiu na época. Todavia, essas adaptações não deixam de chamar a atenção para as possíveis e futuras mudanças realizadas na escola, que indicam uma mudança de pensamento, concepções, marcas de uma organização na arquitetura e no currículo. A organização do espaço, segundo a arquiteta Márcia, não foi objeto de diálogo com a Secretaria de Educação<sup>8</sup>. A construção dessa escola foi uma decisão de gabinete do prefeito, que tinha tanto o Centro Administrativo e a escola como “menina dos olhos”:

Nosso desafio era com o terreno, porque para aquela creche (sic - escola) ser ali naquele espaço a prefeitura queria uma creche (sic -

<sup>8</sup> Quase todas as escolas da prefeitura de 1991 a 1994 foram feitas pelas arquitetas Márcia Medeiros e Raquel Rocha. O estilo padrão das escolas, que é repetido pela prefeitura, saiu desse modelo.

escola) diferente das outras e que se aproximasse mais da arquitetura do Centro Administrativo<sup>9</sup>, porque ela iria marcar um novo tempo na Prefeitura com o Centro Administrativo e uma creche (sic - escola) única da história para os filhos dos funcionários da prefeitura (arquiteta Márcia Cristina Medeiros – 2004).

Quanto ao estilo e acabamento, Márcia informa que o projeto arquitetônico acompanhou o estilo do Centro Administrativo que é uma Arquitetura Moderna: “Procuramos também de acordo com o formato do terreno realizar o projeto. Você pode ver na planta que o projeto acompanha o terreno, sem muita alternativa, o que nos amarrou (sic - impediu) para um projeto mais amplo e melhor” (Márcia Cristina Medeiros – 2004).

Ao falar da diferenciação entre a EMEI e as outras Escolas de Educação Infantil Municipais, ela afirma que esta se diferencia das outras construções em termos de materiais mais nobres, pois houve o uso de pastilhas na fachada, o mesmo tipo de acabamento do Centro Administrativo. A própria proposta de espaço do solário difere do padrão em termos tecnológicos. Ela só não chega a ter um êxito maior no que ela propôs de diferente, porque segundo ela, o terreno “amarrou muito”. Mesmo a 1ª diretora, Célia, tinha a escola como “menina dos olhos”:

Seguindo o modelo do Centro Administrativo, percebemos um caixote com pastilhas coloridas em amarelo e azul, um muro cercando todo o prédio da escola. Entretanto, na planta, ou mesmo por ocasião de sua inauguração, era apenas um gradil, no qual tanto de dentro como de fora se podia ver o interior da escola. Hoje, a escola é cercada por muros e grades. O diálogo com a cidade começa com a fachada da entrada da escola, o que, para nós, caracteriza o papel que a escola cumpre na sociedade hoje – abrir-se, quase que inteiramente, para o externo sem se esquecer do que é.

Para Márcia, o diálogo com a cidade se realiza, apesar do terreno pequeno e todo murado:

O projeto levou em consideração não fazer diferença de seu entorno, não colocar um muro. A própria escola não tem um portão de entrada. A própria entrada da creche (sic - escola) se dá num espaço externo que está dentro do espaço do limite do terreno, mas já se torna público desde a porta da creche (sic - escola), porque ele não se fecha. (arquiteta Márcia Cristina Medeiros – 2004).

Como na Escola da Criança, a EMEI procura dialogar com a cidade, a sociedade, a comunidade do seu entorno por meio da sua entrada que tem uma arquitetura diferente. Ela procura evidenciar um currículo que promove o espaço facilitador de comunicação entre o interno e o externo.

A entrada para a escola se dá em forma de retângulo sem um dos lados, com um jardim com grama e coqueiro, conforme foto abaixo.

---

<sup>9</sup> Complexo construído em Uberlândia em 1994 para comportar órgãos públicos da Prefeitura Municipal.



Foto 13 – Entrada da EMEI – 08/08/03

Quando passamos o portão principal, estamos diante de um imenso refeitório com mesas e cadeiras, um palco e ampla luminosidade oferecida pelas janelas de vidro transparente que há em volta do refeitório. É bonito e dá uma sensação de prazer, as crianças e os pais gostam da entrada. A entrada para o refeitório sugere que o importante encontra-se na alimentação, na comida de qualidade, oferecida em um ambiente limpo e iluminado. É um lugar claro, iluminado, colorido e agradável, porém, em nossas observações, deparamos com alguns problemas: acústica ruim, calor excessivo provocado pela telha transparente, chuva que cai pela telha transparente e impede as crianças de ficarem nesse espaço.

Quanto à acústica, que é questionada por toda a comunidade escolar, Márcia nos disse:

Que todo projeto tem um limite de orçamento e muitas vezes nós queremos ousar, mas não conseguimos pelo orçamento. Mesmo as salas do Ruy Ohtake tinham um problema de acústica que era bem gerenciado pelo grupo. Quanto ao espaço das artes – quiosque/ateliê, este foi uma solicitação feita pela Secretaria de Educação, pois era uma prática já realizada em outras creches (sic - escolas) (arquiteta Márcia Cristina Medeiros – 2004).

Eu vi a planta (projeto), visitei a obra em construção, mas não dei opinião na época. Achava que estava ótimo, bonito e organizado e nem pensava em questionar nada (Prof<sup>ª</sup>. Eliana, EMEI – 2004).

Ao usar o espaço físico no dia a dia, percebo que algumas coisas poderiam ser diferentes; as paredes sem quina, redondas, o refeitório é quente e como é também o espaço do palco a acústica não é favorável à música, teatrinho. O parquinho precisaria de mais espaço para brincar de correr e talvez os brinquedos do parquinho pudessem ser diferentes, pois estes provocam alguns acidentes. Onde (sic) vamos, vemos brinquedos que machucam e isso faz parte da infância. Hoje perdemos uma parte do parque com o quiosque novo. Criança gosta de correr mesmo, falta espaço para ela correr. A escola de período integral não concordo com ela (sic). Ela só veio para auxiliar os pais (Prof<sup>ª</sup>. Eliana, EMEI – 2004).

Esses dois depoimentos da mesma professora comprovam o que já mencionamos acerca da participação e da apropriação dos espaços. Ao não participarem e apropriarem do projeto e mesmo da arquitetura da escola, essa professora nos diz que se fosse para ela dar sua opinião no projeto da escola, ela faria diferente, com possibilidade de um espaço facilitador e não inibidor.

Ao adentrarmos na EMEI, nós passamos do refeitório para a secretaria, sala de professores, parque e salas de aula que seguem uma ao lado da outra em forma de U. Diante das salas, há o centro da escola, onde estão o parque e o quiosque. Entre os dois há um muro vazado de cobogós: a intenção é que a criança possa perceber, da porta da sua sala, o parque, ao mesmo tempo em que fecha um pouco a entrada do sol. Ao nosso ver, isso reflete um espaço facilitador e de oportunidade de crescimento para as crianças.

A fila é indiana e separada. Joana (auxiliar) leva as meninas e Luciana (professora) os meninos logo a seguir. Como no caminho há uma linha no chão feita pela placa de granitina que é o piso da escola, algumas crianças andam em cima dela fazendo o jogo do equilíbrio, as professoras nem notam o fato (Diário de Bordo, EMEI – Prof<sup>a</sup>. Luciana, sala 4 anos – 12/09/03).



Foto 14 - Corredor da EMEI. Linhas no chão que levam à imaginação das crianças - 24/09/03

As salas de aula são em forma retangular, o que remete à padronização da escola comum. Não há janelas; em seus lugares há uma porta de correr com vidros transparentes, o que causa uma certa preocupação nas professoras. A falta de janelas se justificava, pois, no projeto original, as paredes laterais eram de fórmica corrediça, que podiam ser retiradas para ampliar o tamanho da sala. Com as transformações no decorrer da escola, houve uma solicitação de que se construíssem paredes, desconstruindo esta configuração inicial.

O mais interessante no projeto eram as salas com as divisórias móveis. O 1º ano de funcionamento foi um espetáculo. Tiravam-se tudo. O que aconteceu vi em São Paulo (sic) e lá funcionava bem. No projeto essas portas eram de fórmica. Um ano de uso foi o máximo que elas agüentaram. Depois elas empenaram e era perigoso cair na cabeça das crianças. Nunca mais funcionou. Depois de travadas, passamos para a construção das paredes de concreto (1ª Diretora Célia Tavares – 2004).

Como que era a porta? Antes eram de correr; era uma coisa inédita em Uberlândia; porta de madeira; de uma sala podia-se passar pra outra; era só abrir a porta. Aí, se a gente quisesse fazer um trabalho com a turminha do lado, era só abrir a porta. Não funcionou, porque fazia muito barulho, a gente ouvia tudo do outro lado; atrapalhava uma aula mais silenciosa. Depois de um tempo resolveu tirar as portas e a gente ficou: “Nossa, que pena! A gente fazia muito trabalho junto; eu gostava muito; misturava as idades, na prática do dia a dia. A gente vê que muitos sonhos não dão certo. Outra coisa é a professora do lado que não gosta de trabalhar junto. Até que tiraram (as portas). As árvores continuam. Acho bom ter muita árvore. Dá sombra, alegria; melhor que cimento (Prof<sup>a</sup>. Cleuza, EMEI – 2004).

Em sua entrevista, a diretora Vanda Arruda nos informou que não participou da elaboração do projeto, pois ela chegou à escola em 1997 e a escola tinha sido inaugurada em 1996. Antes, ela trabalhou em uma outra escola municipal, a EMEI do Bairro Luizote, que, segundo ela, é bem parecida com essa escola.

Quando cheguei aqui, como professora, as salas abriam e como não deu certo, fecharam. De uma sala passava para outra, havia um trabalho coletivo só não isolava som. Começou a estragar. Então assumi a escola, ciente desses problemas. No 1º planejamento participativo da escola, um dos pedidos foi à retirada das paredes de madeira. E então fizemos isso. A partir do PPP é que fomos modificando a escola. As paredes que eram de madeira deram problemas: escorpião, barulho. As paredes caíam nas crianças e, então, fizemos paredes de alvenaria. O parque que era de madeira apodreceu e aí foi trocado pelo de ferro. Construímos a quadra e agora vai ser construído um novo quiosque no local do balanço, a idéia é de ter mais uma área externa para as crianças. O projeto foi elaborado com a ajuda das professoras e com minha idéia, depois foi aprovado pelo engenheiro da Secretaria de Obras da PMU, Anésio. Esse quiosque seria no lugar do tanque de areia que foi interditado pelo setor de Epidemiologia da PMU. Mas com a idéia do engenheiro faremos no lugar da areia um recanto de pérgulas e trepadeira para que as crianças possam brincar (Diretora Vanda Arruda – 2004).

Esses diferentes depoimentos sobre as paredes móveis demonstram que a arquitetura não correspondia às práticas. Por isso concordamos com Moreira (1997), quando este afirma que currículo é um conjunto de vivências que constituem as práticas desenvolvidas na escola. Quando essas práticas esbarram num espaço arquitetônico que não é significativo para as professoras, transformam-se num espaço inibidor e que será modificado na certa. Na entrevista com a 1ª diretora Célia Tavares é nítida o seu compromisso com um projeto arquitetônico associado ao currículo escolar.

Em seu depoimento, os aspectos das salas com divisórias móveis tentam trazer a inovação e estimulação de novas possibilidades para a educação infantil. Além disso, uma arquitetura que antes privilegiava os espaços abertos, com suas paredes móveis, com um rebatimento na dinâmica das atividades entre as crianças, sem separações por idade, com trocas, interação, encontros e aconchego, foram modificados. Com essas mudanças podemos inferir que houve uma transformação para uma arquitetura rígida, de salas com paredes, separadas por idade, com poucos momentos de troca, como temos nos depoimentos de algumas professoras.

As portas de correr dão para um solário que, antes, sem muro, com gradil e um canteiro para horta ou jardim, criava um diálogo com o externo. Hoje, não há mais canteiro e nem gradil, o canteiro deu lugar a um banco de cimento. É um lugar a mais para brincar.

A foto do solário de hoje reforça esse espaço como contato social, mas vale ressaltar que fugiu à proposta inicial de articular múltiplos usos.



Foto 15 – Solário – EMEI – 08/08/03

É importante destacar que, certo dia, passando pela sala de professores, nós percebemos um cartaz solicitando algumas melhorias para a escola, que foram listadas depois de uma reunião com as professoras e os pais. O cartaz apresentava solicitações em ordem de prioridades, segundo votação em assembléia. Segue abaixo a lista de mudanças. Segundo a diretora, apenas o parque seria atendido com recursos vindos da Secretaria de Educação e da festa junina realizada na escola: reforma do parque (cimentar onde não há grama), toldo anexo, quiosque, mangueira de água, microfone sem fio, televisão e vídeo móveis, tonel de 60 litros, material didático, cortina para o palco, brinquedos de encaixe, 2 aparelhos de som, casinha de boneca com estantes nas paredes (chave na porta), brinquedoteca, troca do toldo da quadra por telha, cadeiras para o refeitório dos funcionários, cimentar o cantinho da sala de 6 anos,

Observando essa listagem, podemos retirar algumas informações a respeito do uso do espaço para a comunidade escolar do EMEI. Nota-se que a categoria de espaço como promoção de autonomia, quase não foi discutida ou solicitada.

O parque infantil de ferro, antes de madeira, é uma constante preocupação para as professoras e diretora. Segundo elas, ele não é bom, as crianças se machucam e se sujam muito. Cimentá-lo ou trocar os brinquedos por outros é uma boa opção, segundo a comunidade escolar. O que elas chamam de quadra é a parte onde há o toldo que foi bastante difícil de conseguir na época. Segundo a diretora, a telha seria para diminuir o calor embaixo do toldo no período da tarde. O quiosque/ateliê também causa preocupação. As professoras querem modificá-lo, fechá-lo e transformá-lo em sala.

Do nosso ponto de vista, na fala das professoras, sempre haverá algum espaço para fechar, disciplinar e controlar os movimentos das crianças. Isso se deve talvez pela falta de um olhar cuidadoso para a infância, vendo as crianças como cidadãs, com possibilidades de produzir cultura e história. Vejamos alguns depoimentos:

A escola tem um espaço muito bom, as salas são amplas. A questão maior é a iluminação; as salas são escuras, precisa-se de iluminação artificial o dia todo. Há também a segurança: a escola tem muito vidro, muita ponta, muita quina. Não se arredondou (sic – quinas) para a segurança da criança. Não é muito bom. A escola até que tinha mais área verde, mas pela questão da criança sujar demais, foi se reduzindo esse espaço. Acho o espaço da escola muito bom e, às vezes, a gente não o usa, por ficar presa no registro da sala de aula com o caderno (Profª. Hilda, EMEI - 2004).

A sala de aula tem tamanho adequado. A sala de vídeo poderia ser mais arejada; não tem ventilação; depende de um ventilador. A biblioteca poderia ser maior pela demanda de criança (sic). Ao meu ver atende o pessoal da escola; o que falta lá é mesa e cadeira. Quando elas vão, a gente senta no chão, dependendo da atividade. A gente

precisa de cadeira e mesa para o nosso conforto (Prof<sup>a</sup>. Carla, EMEI - 2004).

Eu já trabalhei em outros lugares e sei que comparativamente aqui é muito bom. É um espaço que foi programado para trabalhar com criança; então, tem um monte de coisa boa, sala de aula arejada, iluminada, ampla. A gente tem espaço para brincar e tudo é um lugar bom. Mas, é claro, é um lugar que tem vantagens e desvantagens; é um lugar que mudou muito. Desde o projeto original houve mudanças, algumas para melhor, outras não. A gente tinha muito verde, grama; hoje é concreto. Eu acho que falta espaço, mesmo hoje; tem uma quadra com toldo, quadra com alvenaria e outro quiosque. Agora percebo que são 3 coisas que podiam estar resumidas numa só, entende? Se tivesse um único espaço bem feito não precisaria de 3 ocupando tudo aquilo e tirando o parque. Onde tem parque, está sem espaço. Tem coisas assim e considerações que foram feitas desde que mudamos para cá. Uma coisa absurda é o teto do refeitório. Não consigo entender como tem 7 anos que essa escola funciona e tem 7 anos que estamos no calor que dá a impressão de estarmos no forno e na chuva você já viu? Chove mais dentro do que fora. E isso é desde sempre, não é de agora. Quem tem criança pequena é assim, carrega criança pra cá, pra lá e não muda (Prof<sup>a</sup>. Marisa, EMEI - 2004).

Em outro trecho de sua entrevista, a Diretora Vanda considera que a escola em termos de arquitetura tem muitos espaços que valorizam a infância, por exemplo: o respeito às idades, que são em espaços separados (berçário de um lado, 3 e 4 de outro, 6 em outro). Defende, ainda, que: “A escola é uma construção diária, e a cada necessidade que surge em cada sala, eu e a equipe vamos nos adequando como: a construção do quiosque, a mudança do parque e a construção da quadra para atender às aulas de Educação Física” (Vanda Arruda – 2004). Para ela, hoje, falta espaço, mas já conseguiram algumas mudanças. Quanto ao espaço físico, a atual diretora - Vanda Arruda - informa que ele é adequado, mas, que as professoras ainda querem uma sala de brinquedoteca e pedem o espaço do estacionamento de volta.<sup>10</sup> “Corremos atrás e agora o secretário de administração garantiu que num futuro teremos aquele terreno para nós, caso a escola tenha necessidade e isso nós estamos solicitando para 2004, vamos ver no que vai dar” (Depoimento da diretora Vanda Arruda - 2004).

Quanto às práticas das professoras junto ao espaço oferecido, ela considera que algumas usam e até estudam para reavaliar sua prática tentando adequá-la. Segundo Vanda, a arquitetura da escola propicia momentos de reflexão para suas professoras e até para ela mesma. “O pedagógico está adequado para trabalhar nesse espaço”.

A professora Carla, em sua entrevista, comentou que não pode ir ao parquinho com outra professora, principalmente se for criança menor, pois a criança pequena pode se machucar com os grandes. E por isso ela só vai quarta-feira, caso não tenha ninguém. A categoria espaço inibidor nos ajuda a compreender esse comportamento. A arquitetura que poderia ser uma aliada se torna uma rival, pois as professoras querem controlar, organizar e desconstruir esses espaços.

---

<sup>10</sup> Esse terreno da esquina pertence à prefeitura. A antiga diretora Célia queria estender a escola até ele, só que, no projeto do bairro, aquele espaço seria destinado a uma rotatória e, por isso, não se poderia construir nada. Depois a Câmara pediu e conseguiu fazer um estacionamento.



Foto 16 - Parque – EMEI – 6/11/03

A entrevista abaixo e trechos dos diários de bordo reforçam a idéia da presença de um espaço inibidor.

Primeiro, quando vou planejar minhas atividades, eu tenho que pensar e saber com o que posso contar. Eu posso usar o cantinho da ducha uma vez na semana. Uma vez na semana eu posso ir ao cantinho, único que ainda tem terra, que sobrou na escola (sic). Então, assim, se eu tivesse mais espaço para ir, eu ficaria muito menos tempo na sala de aula. O que eu tenho tentado fazer é aproveitar o espaço da sala de aula que é bom, grande, para outras coisas. Aproveito esse espaço de forma diferente; tiro todas as carteiras e pronto tem muito espaço para brincar. Mas eu acho que interfere também na organização dos espaços. Até hoje nós estamos no final do ano e não conseguiram fazer um cronograma de uso desses espaços. Por exemplo, se hoje quero usar o cantinho da ducha, eu tenho que ir lá e pregar uma plaquinha, têm gente que respeita, e tem gente que não respeita. Esse ano não conseguiu organizar isso. Eu acho que o uso do espaço e a linha pedagógica têm muito a ver com a coordenação e a administração da escola. (Profª. Marisa, EMEI - 2004).

P.: “Vocês sabem que brinquedo é no último horário e não agora. Hoje é sexta-feira, dia de que?”

Natan: “Brinquedo”.

P.: “E o resto?”

Silêncio.

P.: “Nós vamos lá fora para o solário, que é a parte estendida da sala, vocês vão sentar em forma de círculo e eu vou contar uma história e depois eu vou deixar vocês recontarem a história”.

Crianças: “Eba!”

(Diário de Bordo, EMEI - Profª. Carla, sala 6 anos – 21/05/03)

Hilda pede para elas guardarem os brinquedos e cada um voltar para seu lugar nas carteiras. Depois ela pede para as crianças irem ao banheiro e fica organizando as carteiras. Hilda canta bem baixinho para todas se assentarem quietas e calmamente; o que é feito sem tumulto. A disposição do mobiliário que ela arrumou é igual à maioria das outras salas observadas: carteiras voltadas para o quadro, mesa da professora virada para as carteiras, objetos (materiais) bem organizados nas prateleiras e no escaninho as pastas das crianças (Diário de Bordo, EMEI - Profª. Hilda, sala 5 anos – 08/08/03).

Desses episódios, podemos inferir sobre os usos, mau-usos e subutilização dos espaços para atividades curriculares na EMEI, por parte das professoras. É quase que recorrente as professoras terem a arquitetura influenciando seu trabalho pedagógico. No entanto, é evidente que há uma certa ruptura com esse espaço, pois as mesmas, em sua sala de aula, têm a arquitetura como um dado inalterado. Vejamos o caso do solário: ele é um espaço para brincar, mas não só, ele pode ter outros usos. O espaço como facilitador para as professoras torna-se algumas vezes inibidor.

Refletir sobre a relação entre arquitetura e currículo permite um olhar mais amplo para a questão da cultura escolar e de sua construção ao longo dos anos, pois a arquitetura faz parte da história das escolas juntamente com seus currículos, que são expressões de poder<sup>11</sup>. O currículo direciona o fazer docente com sua divisão disciplinar, com seus intervalos de tempos/horários e também com sua invisibilidade presente através dos seus espaços delimitados, falas abafadas, sons, gritos transgressões etc.

O currículo, tema que tem sido muito abordado ultimamente, tem sentidos diversos para vários autores. Compartilhando dos sentidos sobre o currículo segundo Moreira e Silva (2000), pode se dizer que este, há muito, deixou de ser um enumerado de disciplinas, métodos e técnicas. Já se pode falar de uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas.

Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Ele não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. (...) O currículo está implicado em relações de poder, ele transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. Ele não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA E SILVA, 2000, p. 8).

Por isso arquitetura escolar e currículo têm para mim *olhares cruzados*.

Frago (1998), um estudioso da arquitetura escolar, nos revela que a arquitetura, além de ser um programa invisível e silencioso que cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas, pode ser “instrumentada” (p. 47) no plano didático sempre que define o espaço em que se dá a educação formal sendo uma referência para o desenvolvimento curricular.

“O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa.” (DAYRELL, 1996, p. 147) Concepção essa que queremos recuperar e transformar em algo novo com novas possibilidades, novos olhares, como por exemplo, articular a arquitetura-lugar com currículo-lugar. A arquitetura, portanto, toma como concepção um determinado ensinamento através dos seus espaços físicos distribuídos na planta como também na forma em que o currículo se articula com a arquitetura. Por que arquitetura-lugar e currículo-lugar? A idéia de lugar está alicerçada em Certeau (1994), que diz que lugar é a ordem segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Essas relações demarcam lugares, mapas e percursos de um espaço concebido. Frago (op.cit.) já considera que a escola é espaço e lugar, algo físico, material, mas também uma construção cultural que gera “fluxos energéticos” (p. 77). A arquitetura escolar é um personagem na trama do currículo. No cotidiano escolar o agir do professor é direcionado pelas formas dadas pela arquitetura. Por exemplo, eu utilizo o espaço da sala de aula para dar atividades de escrita/leitura e o espaço do pátio para dar brincadeiras livres. Isso mostra como o professor pode separar os espaços arquitetônicos de acordo com o currículo. Nesse sentido, acreditamos que a arquitetura é o cenário, no qual no tempo/espaço está organizada nossa vida cotidiana. Arquitetura é cultura, é comunicação, é sensibilidade, é uma linguagem. Sendo assim, o currículo é a materialização de uma cultura social. É relação de poder. É vida.

---

<sup>11</sup> Em seu livro Documentos de Identidade Silva (1999, p. 150), expõe que “depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. (...) O currículo é lugar, espaço, território, e relação de poder.”

No que diz respeito às produções curriculares das crianças e sua relação à arquitetura, nas duas escolas observamos uma flexibilidade dessas produções. Tanto na Escola da Criança, como na EMEI, havia cartazes com poesias, alfabeto, corpo humano, calendário, quadro com fichas de nomes, todos confeccionados pela professora e no alto das paredes, também podíamos ver algumas produções das crianças como uma pintura, um desenho, um recadinho para a professora, pregados mais baixos. Essas produções (da professora e das crianças) eram substituídas à medida que as atividades se modificavam. Por exemplo: na Escola da Criança toda semana, tinha a observação da planta na horta e sempre que era registrado, o anterior era substituído pelo novo. Na EMEI a substituição também acontecia por ocasião de uma atividade nova. Se o espaço da sala é um ambiente que facilita e estimula atividades curriculares mais fluentes e dinâmicas, essas substituições e mesmo a permanência de alguns cartazes nas paredes podem nos induzir a uma confirmação disso.

Por outro lado, durante a entrevista, a professora Eliana (EMEI - 2004) declarou:

Acredito que a concepção de infância seja mais importante na nossa atitude, postura, conhecimento e pensamento do que na arquitetura da escola. Eu acho que a criança tem que ter o espaço pra ela se movimentar, correr, brincar e é dentro dessa concepção que eu vejo que a criança não foi feita para ficar parada, sentada, como o adulto fica na sala de universidade sentada 4 horas, ela tem de brincar. Apesar de que poderia ser melhor, ela tem condição de fazer isso. O que eu acho o que vale é o que eu penso, não adianta se eu tenho um espaço bom se eu não souber usá-lo, se minha concepção de criança é que ela fique sentada prestando atenção apenas. Tem que ter esses momentos, mas devo pensar que é minha postura que vai influenciar esse espaço, não é o espaço em si. Porque pra sair da sala, também, não é só sair, tem que saber o que você vai fazer e, às vezes, falta tempo. Então, saímos mais para jogar, brincar. A supervisora orienta na medida em que eu recorro a ela, se eu precisar, ela me atende, se não, eu fico na minha e ela na dela. O horário de módulo é o tempo para executar e não planejar; isso é em casa. A gente conversa com as outras professoras nos corredores no café, tudo muito rápido. Nos estudos, não sobra tempo para planejar, até solicitamos para ter mais tempo para planejar no Projeto Político Pedagógico.

Nossa pesquisa procurou evidenciar, principalmente, a não neutralidade da arquitetura sobre o currículo, como isso é visto e usado pelas professoras. Nesse depoimento, a professora Eliana declara que mais importante do que o espaço é a concepção dela sobre a criança e seu desenvolvimento. Há também, em seu depoimento, um pedido de socorro: O que fazer nesse espaço? Como posso melhorá-lo? Nem a supervisora, nem as colegas, nem ela própria sabe direito.

Nossas conclusões nos levam a afirmar que tanto a arquitetura quanto o currículo deveriam estar presentes no cotidiano da formação do professor, que acontece continuamente em sala de aula. Somos nós, professores, que damos vida ao currículo, que passamos mais tempo de nossas vidas nas escolas construídas por outras pessoas. Nós não somos consultados para participar da elaboração de projetos nem de escolas, nem de currículos, mesmo que, em certos momentos, seja dito o contrário. A arquitetura escolar e o currículo nos são dados prontos na maioria das vezes, e tanto professor quanto criança só tem a executar suas obras.

Daí continuarmos a assistir professores que manipulam o espaço/currículo por medo e crianças que são doutrinadas nesse espaço/currículo por não se apropriarem dele e vice-versa. Além disso, consideramos que as professoras travam constantes embates entre suas estratégias e suas táticas de trabalho, o que nos leva a refletir sobre a padronização dos espaços escolares e de que elas usam e tiram o melhor da arquitetura escolar oferecida. O que nos leva a pensar que se possibilitássemos na formação de professores um olhar para a arquitetura e para o currículo sugerindo uma nova reorganização conjunta desses elementos, poderíamos auxiliar na desconstrução de relações e papéis marcados nos espaços e tempos de poder, os quais estão presentes nas relações espaciais já

estabelecidas ao longo da história escolar da arquitetura e currículo. Logo, “não se trata de buscar a escola que se repete em todos os lugares, mas uma escola onde haja condições para que essa criança seja percebida em suas necessidades, onde tenha a oportunidade da fala, onde seja incorporada ao processo pedagógico, deixando nele suas marcas.” (DICKEL, 1998, p. 62) E acrescentaria a essa idéia o professor, que também deve ser percebido em suas necessidades com oportunidades de mudanças e inserções. Para Stenhouse, “não há desenvolvimento curricular sem desenvolvimento de professores” (apud ELLIOT, 1998, p. 143) o que nos confirma que é na formação de professores que talvez esteja uma nova postura de ações reflexivas livres daquelas impostas externamente.

Outra conclusão importante e de que nessas duas escolas a criança que para nós é vida, movimento, escuta, construção diária e é possibilidade é convidada e expressar sua sensibilidade, ela constrói saberes fazendo, experimentando e mesmo sendo tolhida nessa arquitetura e currículo. As crianças apropriam e são apropriadas pela arquitetura e currículo nestas duas escolas, produzindo um pertencimento que, por vezes, escapa ao controle da professora.

É importante destacar que as professoras devem repensar as possibilidades da articulação entre a arquitetura e o currículo, criando novos arranjos para a produção de saberes na educação infantil, refletindo com isso nas produções e ocupações no e do espaço escolar.

Por fim, concluímos que é de suma importância que ao se pensarem em construções para a Educação e para a Educação Infantil se pense em envolver uma equipe multidisciplinar, o que garantiria esse permanente diálogo, esse sempre refazer, no qual a forma (arquitetura) e a prática (currículo) não estariam prontas e acabadas e sim em permanente construção, levando assim a uma Educação mais inclusiva e democrática.

## Referências bibliográficas

- ADAMS, Graham. Colaboração interdisciplinar e participação do usuário como metodologia processual. IN: RIO, Vicente Del; DUARTE, Cristiane Rose e RHEINGANTZ, Paulo Afonso (orgs.) *Projeto Lugar: colaboração entre Psicologia, Arquitetura e Urbanismo*. Rio de Janeiro: Contra – capa, 2002. (Coleção PROARQ).
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Ed. Vozes, 3<sup>a</sup> ed. 1994.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. IN: DAYRELL, Juarez (org). *Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. IN: GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario e ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. IN: GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario e PEREIRA, E. M. de A. *Cartografias do Trabalho Docente: professor (a) pesquisador (a)*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998.
- EZPELETA, J. & ROCKWELL, E.: *Pesquisa Participante*. 2<sup>a</sup> ed. Ed Cortez: Autores Associados, 1989.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987. 22<sup>a</sup> Ed, 2000.
- FRAGO, A. V. e ESCOLANO, A.: *Currículo, Espaço e Subjetividade: A Arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: Editora DP & A. 1998, 152 p.
- MOREIRA, Antonio F. B. e SILVA, Tomaz Tadeu da.(Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MOREIRA, A. F. Barbosa. (org.) *Currículo: Questões atuais*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. IN: DUARTE, Newton. (org.) *Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção polêmica do nosso tempo).

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIEIRA, Analúcia de Moraes. *Produções de espaço-tempo no cotidiano escolar: um estudo das marcas e territórios na educação infantil*. (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: São Paulo: [s. n.], 2000.

VIEIRA, Analúcia de Moraes. *Currículo e Arquitetura Escolar: Olhares Cruzados na Educação Infantil*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo – USP – FE: [s.n.], 2006.