

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FABIANA FRAGOSO ZANELLI

**Sujeitos e tramas presentes na transformação do parque de um  
Centro de Educação Infantil paulistano**

São Paulo  
2017

**FABIANA FRAGOSO ZANELLI**

**Sujeitos e tramas presentes na transformação do parque de um  
Centro de Educação Infantil paulistano  
Versão Corrigida**

**Dissertação apresentada à Faculdade de  
Educação da Universidade de São Paulo para  
obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Área de concentração Didática, Teorias de  
Ensino e Práticas Escolares**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Rita de Cassia Gallego.**

**São Paulo  
2017**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

- 
- 372 Zaneli, Fabiana Fragoso  
Z28s Sujeitos e tramas presentes na transformação do parque de um Centro de Educação Infantil paulistano / Fabiana Fragoso Zaneli; orientação Rita de Cássia Gallego. São Paulo: s. n., 2017.  
242 p. ils.; tabs.; anexos, apêndices
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) –  
- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Educação infantil 2. Espaço escolar 3. Cultura escolar 4. Parque  
I. Gallego, Rita de Cassia, orient.
-

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo  
como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_\_

Banca Examinadora:

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Aos meus pais, Walter e Edileuza, que sempre me apoiaram, e ao Théo, meu amor e melhor amigo.

## AGRADECIMENTOS

À Profª Dra. Rita de Cassia Gallego, que esteve acolhendo minhas inquietações desde minha graduação e com o seu carinho e dedicação instigou o meu olhar, auxiliando-me a tornar a professora e pesquisadora que sou hoje.

À Profª Dra. Márcia Regina Vital, que seus apontamentos na pesquisa contribuíram para torná-la mais completa e rica.

Ao Prof Dr. Marcos Garcia Neira, que promoveu, com seus questionamentos, uma maior reflexão sobre a pesquisa, ajudando-me a encontrar novos caminhos nesse estudo.

À Profª Dra. Patrícias Dias Prado, que aguçou o meu olhar para questões relacionadas à infância e educação infantil e suas contribuições, nesse sentido, permeiam toda a pesquisa.

À Profª Dra. Vivian Batista da Silva, que com as discussões acadêmicas em sua disciplina, contribuiu para a minha formação enquanto profissional de educação infantil e pesquisadora.

À Profª Dra. Paula Vicentini, que me auxiliou, em sua disciplina, a realizar o levantamento de produções acadêmicas sobre o tema da pesquisa e que, posteriormente, tornou-se uma das bases desse estudo.

Aos profissionais do Centro de Educação Infantil onde o presente estudo foi realizado, em especial à diretora e assistente de direção que, com generosidade, compartilhou suas jornadas diárias comigo e sempre se mostraram dispostas a auxiliar-me.

À coordenadora pedagógica da unidade pesquisada à época, exemplo de competência e dedicação pela educação infantil e formação de suas profissionais.

Às professoras do CEI pesquisado, colegas dedicadas, que me acolheram como parte da equipe durante a trajetória da pesquisa e compartilharam suas angústias, alegrias, pensamentos e ideias.

Às crianças que participaram da pesquisa, permitindo que eu as acompanhasse durante as jornadas do CEI e que com as sua alegria e autenticidade deram vida a presente dissertação.

Às famílias que participaram da pesquisa e que compartilharam comigo momentos e opiniões.

À arquiteta entrevistada, integrante da equipe que elaborou a planta arquitetônica do CEI, pois por meio de suas memórias foi possível compreender melhor a construção que encontramos atualmente na unidade pesquisada.

À Gisela Bertipaglia, que sempre depositou sua confiança em mim e incentivou-me a superar desafios em minha jornada profissional.

Às minhas colegas de profissão do Instituto Pentágono de Educação, em especial para Ana Carolina Mendes e Maria Carolina de Carvalho, que durante muitas manhãs e algumas tardes, com paciência, escutaram-me e apoiaram-me durante a trajetória da pesquisa.

Aos meus pais que sempre me ensinaram a importância das palavras, da educação, do pensar e do acreditar.

Ao Théo, por estar sempre ao meu lado e deixar bem claro, com suas atitudes e palavras, que sempre poderei contar com o seu apoio e força.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo o processo de transformação de um dos espaços externos de um Centro de Educação Infantil (CEI), do município de São Paulo – o parque. A pesquisa teve como objetivo analisar de que modo a participação de diferentes sujeitos influenciaram na transformação do parque de um CEI tendo como perspectiva a ideia de *lugar* pedagógico, utilizando o conceito de *lugar* embasado por Frago e *lugar pedagógico* por Faria. A metodologia utilizada foi um estudo de caso Stake, sendo acompanhada a jornada diária dos sujeitos presentes do CEI, durante seis meses, e como fontes de dados foram considerados: Projeto Político Pedagógico de 2015; registros do Projeto Especial de Ação (PEA) de 2015; planta arquitetônica do pavimento térreo e do pavimento superior e outros documentos referentes à manutenção do prédio e áreas externas do CEI; diário de campo da pesquisadora; registros fotográficos; transcrição de reuniões do PEA, do Conselho de Escolas e entrevistas realizadas com professoras, diretora pedagógica, coordenadora pedagógica e famílias. A análise dos dados produzidos foi realizada à luz principalmente dos conceitos de espaço escolar e cultura escolar trazidos por Frago e Escolano. A investigação desenvolvida trouxe importantes evidências acerca da participação dos sujeitos na construção de seus lugares, entre elas: como profissionais do CEI e crianças criam soluções para driblar os obstáculos encontrados no projeto arquitetônico original; a ausência de uma interface do dia-a-dia de profissionais da educação e arquitetos; a importância do envolvimento da comunidade nos projetos do CEI; a presença dos diferentes *saberes docentes* (TARDIF) nas decisões que são tomadas pelo grupo de professoras; o impacto direto que a formação continuada em serviço pode ter na alteração dos espaços do CEI enquanto lugar pedagógico e a importância de envolver a criança em todas as etapas do planejamento dos espaços físicos em uma Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO).

Palavras-chave: Educação Infantil; Espaço Escolar; Cultura Escolar; Parque.

## ABSTRACT

The present work has as object of study the process of transformation of one of the external spaces of a Center of Early Childhood Education (CEI), of the municipality of São Paulo – the park. The research had as objective to analyze how the participation of different subjects influenced in the transformation of the park of a CEI having as perspective the idea of pedagogical place, using the concept of place based by Frago and pedagogical place by Faria. The methodology used was a Stake study of case, followed by the daily workday of the individuals present at the CEI, during six months, and as data sources were considered: Political Pedagogical Project of 2015; Special Action Project (PEA) 2015 records; architectural plan of the ground floor and upper floor and other documents referring to the maintenance of the building and external areas of the CEI; researcher's field diary; photographic records; transcription of PEA meetings, the Schools Council and interviews with teachers, pedagogical coordinator, pedagogical director and families. The analysis of the produced data was made mainly under the light of the concepts of school space and school culture brought by Frago and Escolano. The developed research has brought important evidence about the participation of the subjects in the construction of their places, for example: how professionals of the CEI and children create solutions to overcome the obstacles found in the original architectural project; the absence of a day-to-day interface of education professionals and architects; the importance of community involvement in CEI projects; the presence of different teachers' knowledge (TARDIF) in the decisions that are made by the group of teachers; the direct impact that continuing in-service training can have on changing CEI spaces as a pedagogical place and the importance of involving the child in all stages of the planning of physical spaces in a Pedagogy-in-Participation (OLIVEIRA-FORMOSINHO).

Keywords: Early Childhood Education; School Culture; School Space; Playground.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - FACHADA DO CEI PESQUISADO .....	31
FIGURA 2 - PLANTA ARQUITETÔNICA DO CEI ENTRELAÇAR - TÉRREO .....	50
FIGURA 3 - PLANTA ARQUITETÔNICA DO CEI ENTRELAÇAR - PAVIMENTO SUPERIOR .....	51
FIGURA 4 - RAMPA E ESCADA DA ENTRADA DO CEI .....	53
FIGURA 5 - SALA MULTIUSO .....	54
FIGURA 6 - CORRIMÃO ADAPTADO .....	55
FIGURA 7 - SALA DAS PROFESSORAS .....	57
FIGURA 8 - PAINEL DE FOTOS DO PASSEIO DO PARQUE VILLA-LOBOS .....	58
FIGURA 9 - SALA DE REFERÊNCIA DO MINI GRUPO I .....	59
FIGURA 10 - SALA DE REFERÊNCIA DO MINI GRUPO II .....	59
FIGURA 11 - SALA DE REFERÊNCIA DO BERÇÁRIO II .....	60
FIGURA 12 - SALA DECORADA DO MINI GRUPO I .....	62
FIGURA 13 - PAINEL DECORADO DA MALETA VIAJANTE .....	62
FIGURA 14 - PLANTA DA ESCOLA DIANA .....	66
FIGURA 15 - O SOLÁRIO .....	67
FIGURA 16 - O PÁTIO AZUL .....	67
FIGURA 17 - O PARQUE .....	68
FIGURA 18 - CANTINHO MONTADO PELAS PROFESSORAS COM OS KITS LÚDICOS .....	69
FIGURA 19 - CANTINHO CASINHA MONTADO PELAS PROFESSORAS .....	69
FIGURA 20 - PERCURSO MOTOR NO PÁTIO AZUL .....	70
FIGURA 21 - TELEFONE DE COPO CONFECCIONADO PELAS PROFESSORAS .....	81
FIGURA 22 - PARQUE DA REGIÃO EM MAU ESTADO .....	87
FIGURA 23 - MUDAS RECÉM-PLANTADAS .....	99
FIGURA 24 - MENINA DO MINI GRUPO I CUIDANDO DAS MUDAS .....	99
FIGURA 25 - PROFESSORA AUXILIANDO AS CRIANÇAS NO BALANÇO .....	103
FIGURA 26 - CRIANÇAS DO MINI GRUPO I BRINCANDO NO TANQUE DE AREIA .....	104
FIGURA 27 - MENINO DO MINI GRUPO I .....	105
FIGURA 28 - MENINAS DO MINI GRUPO I BRINCANDO DE SUBIR NO TRENZINHO .....	106
FIGURA 29 - FOTO ILUSTRATIVA DO TREPA-TREPA .....	107
FIGURA 30 - FOTO ILUSTRATIVA DO GIRA-GIRA .....	107
FIGURA 31 - MODELO DE BRINQUEDO DE ESCALADA .....	107
FIGURA 32 - CASINHA QUE SERIA ADAPTADA PARA O BRINQUEDO DE ESCALADA .....	109
FIGURA 33 - CRIANÇAS DO MINI GRUPO I E BERÇÁRIO II NO GIRA-GIRA .....	114
FIGURA 34 - CRIANÇAS NO TREPA-TREPA .....	116
FIGURA 35 - AS MADEIRINHAS .....	118
FIGURA 36 - TAMPAS DE POTES RECICLÁVEIS .....	118
FIGURA 37 - MENINO DO MINI GRUPO I DESENHANDO NA AREIA .....	121
FIGURA 38 - MENINO DO MINI GRUPO I COMENDO COM AS MADEIRINHAS .....	121
FIGURA 39 - MENINA BRINCANDO DE ESCORREGAR COM A CAIXA .....	123
FIGURA 40 - MENINO DO MINI GRUPO I MONTANDO UMA ESCADA .....	124
FIGURA 41 - CRIANÇA ACESSANDO A BARRA COM PNEU .....	124
FIGURA 42 - PARQUE SONORO .....	128
FIGURA 43 - MÓBILE DE DEDOCES .....	129
FIGURA 44 - CORTINA TRANSPARENTE DO PROJETO CORES E SOMBRAS .....	129
FIGURA 45 - CRIANÇAS ESPIANDO O PARQUE SONORO .....	130
FIGURA 46 - PROFESSORA INTERAGINDO COM AS CRIANÇAS NO PARQUE SONORO .....	131
FIGURA 47 - PARQUE SONORO DESGASTADO PELO USO .....	132

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - QUANTIDADE DE FUNCIONÁRIOS DO CEI PESQUISADO .....	33
TABELA 2 - DADOS DAS PROFESSORAS DO CEI PESQUISADO.....	37
TABELA 3 - GRADE DE HORÁRIOS DE UTILIZAÇÃO DAS ÁREAS DO CEI PESQUISADO.	72
TABELA 4 - GRADE DE HORÁRIOS DE USO DO PARQUE APÓS REFLEXÕES .....	74
TABELA 5 - ORDEM CRONOLÓGICA DE REALIZAÇÃO DAS METAS DO PEA.....	77

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 OS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA O PASSADO PARA COMPREENDER A CONFIGURAÇÃO DO “CEI ENTRELAÇAR” .....</b>	<b>24</b>
1.1 Os diferentes espaços ocupados pela Educação Infantil na cidade de São Paulo .....	24
1.2 A Educação Infantil como direito: um novo olhar para os seus espaços .....	27
<b>2 DO MODO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA NO CEI ENTRELAÇAR.....</b>	<b>31</b>
<b>2.1 Quem são os sujeitos encontrados?.....</b>	<b>32</b>
2.1.1 A direção .....	33
2.1.2 As Professoras .....	34
2.1.3 Auxiliar Técnico Educacional – ATE.....	39
2.1.4 As crianças.....	40
2.1.5 As Famílias .....	41
<b>2.2 As fontes e a coleta de dados .....</b>	<b>42</b>
2.2.1 A leitura de documentos: o CEI encontrado no papel.....	42
2.2.2 A observação de eventos ordinários e extraordinários.....	43
2.2.3 Realizar perguntas.....	45
<b>2.3 Análise dos dados coletados .....</b>	<b>47</b>
<b>3 DA CONSTRUÇÃO À SUA OCUPAÇÃO: CONHECENDO OS LUGARES DO CEI ENTRELAÇAR.....</b>	<b>49</b>
<b>3.1 Os lugares do CEI Entrelaçar e suas transformações .....</b>	<b>55</b>
3.1.1 O que as paredes nos contam.....	57
3.1.2 Salas dos grupos: um cantinho especial .....	59
<b>4 AS ÁREAS EXTERNAS DO CEI: O PARQUE COMO UM LUGAR COLETIVO .....</b>	<b>65</b>
4.1 Os diferentes cenários encontrados nas áreas externas.....	68
4.2 Organização do tempo para a utilização das áreas externas.....	71
4.3 O PEA – o pano de fundo para transformação do parque .....	75
4.4 O PEA como agente mobilizador na formação contínua das professoras .....	78
4.5 PEA e a tensão entre dois grupos docentes .....	81
<b>5 ABRINDO A BONEQUINHA RUSSA: O PARQUE E A TESSITURA DE SUAS TRANSFORMAÇÕES.....</b>	<b>85</b>
5.1 Além das grades do CEI.....	85
5.2 O cenário do parque e seu processo de (re)invenção .....	91
5.2.1 A cada novo elemento, um novo arranjo espacial.....	91
5.2.2 Por uma sombra.....	95
5.3 Recursos Materiais.....	102
5.3.1 Trepá-trepá, gira-gira ou o brinquedo de escalada com pneus? Como decidir? .....	107
5.4 Materiais não estruturados.....	117
5.5 Instalações dos projetos pedagógicos .....	125
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>138</b>
APÊNDICE A.....	145
APÊNDICE B.....	146
APÊNDICE C .....	147
APÊNDICE D.....	148
APÊNDICE E .....	149
APÊNDICE F .....	155

APÊNDICE G.....	165
APÊNDICE H.....	170
APÊNDICE I.....	178
APÊNDICE J.....	182
APÊNDICE K.....	188
APÊNDICE L.....	203
APÊNDICE M.....	218
ANEXO A.....	239
ANEXO B.....	240
ANEXO C.....	241
ANEXO D.....	242

## INTRODUÇÃO

*“Era uma casa muito engraçada,  
 Não tinha teto, não tinha nada,  
 Ninguém podia entrar nela não,  
 Porque na casa não tinha chão,  
 Ninguém podia dormir na rede  
 Porque na casa não tinha parede...  
 (letra da música de Vinícius de Moraes: A casa)*

A música de Vinícius de Moraes citada acima, presente, muitas vezes, em contextos infantis, faz referência, de forma lúdica, às imposições que a arquitetura faz ao modo de utilizar um determinado espaço, pois a falta de um elemento, como a parede, por exemplo, não permite a seus ocupantes possuírem redes.

Nas instituições de Educação Infantil, o modo como são planejados os espaços interfere, nas atividades diárias e no fazer pedagógico. Neste sentido, foram elaboradas as seguintes questões que nortearam a pesquisa aqui desenvolvida: quem são os autores que atuam direta ou indiretamente na construção dos lugares de Educação Infantil? Como acontece a participação dos sujeitos na construção desses?

A partir dessas *inquietações iniciais*, foi proposto um estudo de caso em um Centro de Educação Infantil (CEI) do município de São Paulo e a reformulação de seu parque, buscando analisar de que modo a participação de diferentes sujeitos atuaram em sua transformação enquanto lugar pedagógico. As ações de produção no parque aconteceram dentro de um Projeto Especial de Ação (PEA), que segundo a portaria 1566/2008 da Secretaria Municipal de Educação na pode ser definido como:

Artigo 1 – Os Projetos Especiais de Ação – PEAs – são instrumentos de trabalho elaborados pelas as Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades dos educandos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade de ensino, atendendo as seguintes especificidades.

A pesquisa desenvolvida teve como referencial teórico obras que auxiliaram a **retomar os processos de constituição dos espaços de Educação infantil** (Kishimoto 1988; Haddad, Campos e Rosemberg 1991); **a relação entre espaço e educação** (Escolano 2001, Frago 2001, Lima 1989, Tuan 1983, Horn 1998, Horn e Barbosa 2001, Souza 1999, Forneiro 1998, Faria 1995 1999 2007 ); **a discussão da formação continuada** (Lippi 2016, Neira e

Pinazza 2012, Oliveira-Formosinho e Kishimoto 2002); **a análise da participação dos sujeitos** (Andrade e Oliveira-Formosinho 2011; Formozinho e Machado 2013) e **as culturas presentes nas instituições de Educação Infantil** (Escolano , Frago 2006, Tardif 2012, Hargreaves 1998, Gallego 2008)

Ao contemplar o passado, verifica-se que nem sempre a escola teve um lugar próprio. “A aceitação da necessidade de um espaço e de um edifício próprio, especialmente escolhidos e construídos para ser uma escola, foi historicamente o resultado das confluências de diversas forças ou tendências” (FRAGO, 2001, p.73).

As características dos espaços destinados à Educação Infantil variam conforme sua localização, época e concepção pedagógica. Tais espaços podem possuir um maior contato com a natureza, podem ter um aspecto mais doméstico, como as casas adaptadas que se tornaram escolas em Reggio Emilia<sup>1</sup>, podem ser pequenas ou grandes, possuir áreas mais abertas ou fechadas, enfim, suas características podem nos dar indícios sobre as pessoas e as relações que lá se encontram.

Ao estudar os espaços destinados à Educação Infantil é preciso ter um olhar mais acurado e perceber o que se quer dizer quando são utilizados termos como “espaço”, “ambiente” e “lugar” conceituando-os adequadamente. Em primeiro lugar, ao falar sobre espaço se faz necessário ter em mente as inúmeras possibilidades de sua compreensão. Lefebvre (1991) ressalta que este tema foi amplamente discutido gerando uma infinidade de qualificativos, como: espaço geográfico, econômico, demográfico, sociológico, ecológico, político, comercial, nacional, continental e global. Hall (1977) na obra “A dimensão oculta” traz que o espaço não é uma experiência apenas visual, mas sim multissensorial. A percepção espacial, de acordo com este autor, acontece também por meio da audição, do tato e olfato e sofre influência de fatores culturais.

Frago (2001), ao debruçar-se sobre os espaços escolares no contexto espanhol, diferencia espaço e lugar sublinhando que o segundo dá um salto qualitativo em relação ao primeiro quando esse deixa de ser projetado e passa a ser construído “*a partir do fluir da*

---

<sup>1</sup> As escolas para a primeira infância da cidade de Reggio Emilia, na Itália, desenvolveram uma pedagogia única, conhecida no exterior como “Abordagem de Reggio Emilia”. Essa proposta de educação, que originou-se após a Segunda Guerra Mundial, teve como idealizador Loris Malaguzzi e está pautada na relação entre crianças, famílias e professores, sendo que os pequenos são vistos como sujeitos competentes, ativos e críticos. Há uma preocupação em elaborar seus espaços conforme a sua proposta pedagógica, esta discussão é por mim apresentada no trabalho de graduação, *Um olhar sobre a arquitetura e a organização do espaço nas pré-escolas de Reggio Emilia*, realizado em 2001 na Universidade Presbiteriana Mackenzie, sob orientação da Profa. Rita de Cassia Gallego.

*vida*” (p. 61). Assim, para o referido autor, o espaço pode ser sempre convertido em lugar a partir de sua ocupação. Para o conceito de ambiente, Lima (1989, p.13) afirma que

O espaço material é, pois, um pano de fundo, a moldura, sobre o qual as sensações se revelam e produzem marcas profundas que permanecem, mesmo quando as pessoas deixam de ser crianças. É através dessa qualificação que o espaço adquire nova condição: a de ambiente.

Nesta mesma esteira, autores como Faria (2007) e Forneiro (1998) conceituam o ambiente para além do espaço físico, considerando as relações que acontecem no mesmo, deixando, assim, de falar em espaços de Educação Infantil para chamá-los de ambientes.

Nos CEIs encontram-se risos, movimentos, brincadeiras e, principalmente, vida. Considerando a dinâmica no cotidiano da Educação Infantil, neste trabalho será discriminado o uso dos termos *espaço* e *lugar*, utilizando-se *espaço* relacionado ao aspecto físico e *lugar* (Frago, 2001) quando se transcende a visão de espaço objetivo e concreto para um olhar mais subjetivo, elaborado a partir das diversas dimensões humanas abrigadas por este.

Acerca do lugar pedagógico Faria (2007) pontua

Todo lugar tem um potencial pedagógico, explícito ou implícito. As paredes falam, têm ouvidos, guardam segredos, dão arrepios, emocionam, fazem-nos lembrar, sonhar, pensar. Em toda organização espacial, seja berço ou cidade, há uma forma silenciosa de ensino ( p.101).

A Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apresenta a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica e, a partir deste marco foram elaborados documentos com objetivo de discriminar e explicar como deveriam ser os seus prédios, cômodos, áreas externas e mobiliários. Assim, no início deste estudo foi realizado um levantamento de leis, diretrizes e referências que discorrem sobre o tema como um primeiro passo para compreender melhor a caracterização física das creches da cidade. Entre os documentos destacam-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); os Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (1998); os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

Para selecionar o CEI, visitei a Diretoria Regional de Ensino do Butantã a fim de verificar se havia alguma instituição de Educação Infantil que tivesse um olhar especial para a elaboração de seus espaços como um projeto ou mesmo que em suas ações demonstrasse uma preocupação maior com esse aspecto da cultura escolar, então fui convidada a conhecer o CEI pesquisado. Vale observar que a escolha da referida Diretoria de Ensino se deu pela viabilização de visitas frequentes à instituição escolhida.

Uma placa colocada próxima à entrada do CEI informa a todos que sua construção teve início em 04 de abril de 2002 e foi concluída em 29 de novembro de 2002, durante a gestão da prefeita Marta Suplicy. A inauguração, conforme consta no Projeto Político Pedagógico, aconteceu em 12 de agosto de 2003. Localizado na região periférica da zona oeste, próximo a uma grande avenida, o CEI está em um bairro com residências e pequenos comércios.<sup>2</sup> Nesta dissertação será utilizado um nome fictício para a instituição pesquisada, “CEI Entrelaçar”, considerando que o CEI é um *produto cultural* e, assim, faz-se analogia a um colorido tecido, que não é feito de um só fio, mas sim no entrelaçar de muitos.

Durante meu primeiro contato com o CEI Entrelaçar, pude observar, na fala da coordenadora pedagógica, inquietações, vontade de mudança e de repensar os espaços físicos do CEI, enriquecendo-o com propostas pedagógicas, todavia, essas modificações aconteciam aos poucos, contando principalmente com a participação dos professores. Muito receptiva, a coordenadora pedagógica percorreu todo o CEI comigo, apresentou toda a escola, as professoras e os funcionários que estavam presentes e respondeu a todas as questões de forma bem clara e aberta. Assim, acompanhei durante seis meses a jornada diária da coordenadora pedagógica, diretora, professoras, crianças, famílias, demais funcionários e foram vivenciados, inclusive, momentos de encontros pedagógicos e reuniões.

Assim, a justificativa para a escolha do CEI Entrelaçar se deu principalmente pelos os motivos que seguem:

- Os sujeitos se preocuparem com os elementos espaciais dos lugares do CEI; eles não estavam alheios à sua importância, apesar de não existir um projeto concreto de engenheiros e arquitetos, sendo que esses, eram transformados no dia a dia pelas vivências daqueles que o ocupam tornando-se, assim, um *locus* de pesquisa interessante para responder os objetivos deste estudo.

- entre as escolas da rede pública encontramos dois tipos de construções: aquelas de casas adaptadas para se tornarem escolas ou prédios construídos especificamente para este fim, sendo a segunda opção a situação do local estudado. Esta condição torna-se relevante para compreendermos de que formas foram elaborados os lugares do CEI e por quem foram pensados, já que desde sua origem sabia-se que esta construção se tornaria uma creche.

- por fim, a colaboração da coordenação pedagógica, direção da escola, docentes e funcionários constituiu um ponto fundamental para a realização da pesquisa e, desde o primeiro contato, estes se mostraram interessados em contribuir com o presente estudo.

---

<sup>2</sup> No capítulo 5, no item denominado *Além das grades do CEI* serão revelados maiores detalhes referentes à região na qual está localizado o CEI.

Esse conjunto de fatores permitiu que a pesquisa fosse realizada dentro de um contexto privilegiado, culminando em um estudo de caso, que foi sendo desenhado aos poucos, conforme a realidade encontrada no CEI. A ideia inicial era compreender como acontecem as transformações nos espaços, ganhando assim atribuição de *lugar*, no referido CEI, todavia, ao acompanhar as reuniões de professores que aconteciam durante o horário do PEA foi reavaliado alguns parâmetros da pesquisa, com um novo enfoque no objetivo.

Tendo em vista que naquele momento toda a equipe estava envolvida no PEA intitulado “Construção coletiva de um currículo que atenda as especificidades da criança pequena – Ano IV- A reorganização dos ambientes externos”, que previa a reconfiguração das áreas externas e, visto que logo nas primeiras semanas percebi que seria necessário fazer um recorte para investigar de modo mais minucioso a participação dos sujeitos, optei por estudar o parque, local onde aconteceriam as transformações previstas.

Frago (2001) ressalta a relevância que os espaços possuem nas instituições de educação, pois nele as crianças permanecem durante os anos em que estão formando as suas estruturas mentais básicas, conformadas em um espaço que, igual a todos, socializa e educa. Desse modo, o espaço nunca é neutro, é sempre resultado de uma construção social, e ao analisar sua configuração e símbolos pode-se encontrar vestígios das relações sociais que neles acontecem, variando, portanto, de cultura para cultura. Este *produto cultural* relaciona-se não só às relações interpessoais, mas também àquelas ligadas à liturgia e ritos sociais, localização e postura, hierarquia e relações. Para esse autor, o espaço e o tempo são elementos estruturantes que conformam uma cultura escolar, pois estes afetam diretamente o modo de pensar e as suas ações,

Diversas áreas disciplinares da pedagogia atualmente utilizam a cultura escolar como categoria de análise. Faria Filho, Vidal e Paulilo (2004) sublinham como isto acontece:

Os trabalhos que tomam a cultura escolar como categoria de interpretação partem das diversas áreas disciplinares que compõem a pedagogia, como a psicologia da educação, a sociologia da educação e a didática, entre outras. E, apesar de partilharem referências comuns, traduzem os modos próprios de lidar com o arsenal teórico, de assegurar procedimentos de validação das pesquisas e de legitimar análises, constitutivo de cada área disciplinar, espelhando as múltiplas especialidades do saber pedagógico e seu diálogo com o campo de conhecimentos afins, como a psicologia, a sociologia e a filosofia (p.142).

Entre os autores que trazem contribuições acerca da compreensão do conceito de cultura escolar está Dominique Julia (2001) que enfatizou que se deve investigar o funcionamento interno das escolas, indo além de uma visão externalizada, o que o autor compara com abrir a caixa-preta de um avião. No mesmo texto, o autor traz o que ele entende

por cultura escolar: “(...) *um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão destes conhecimentos e a incorporação destes comportamentos (...)*” (p. 10). Tendo em vista o conceito empregado pelo autor, pode-se entender que o espaço é parte constituinte do que ele chama de “conjuntos de práticas”.

Frago (1995) traz outra concepção de cultura escolar utilizando a expressão no plural, afirma que há tantas culturas escolares quanto a quantidade de escolas, não havendo instituições exatamente iguais, mas sim aquelas que apresentam semelhanças.

Durante o período da pesquisa de campo, acompanhei o dia a dia da instituição de Educação Infantil investigada e pude perceber que suas salas, móveis, organização espacial são configurados e modificados no cotidiano, resultado de diferentes forças, desde as configurações espaciais previstas por leis, como uma arquitetura que permita o acesso de alunos com deficiências, até alterações realizadas por professores ao pensar em uma proposta pedagógica. Esta trama de diferentes usos dos espaços no CEI é melhor compreendida se utilizarmos o conceito cultura escolar de Escolano (1999), em que ele distingue três tipos de culturas existentes na escola: a empírica, a científica e a normativa.

Para Escolano (1999), a cultura empírica é também identificada como prática, feita pelos próprios docentes; a científica é aquela advinda dos saberes acadêmicos e das ciências da educação e, a política e normativa, são aquelas que dizem respeito à organização escolar e às regras de seu funcionamento.

Todavia, junto com o conceito de cultura escolar é imprescindível trazer a discussão sobre o de cultura infantil, sempre presente em locais com crianças. Florestan Fernandes, pesquisando sobre o folclore infantil nas brincadeiras das crianças em um bairro de São Paulo, ressalta que: “Existe um tipo de cultura infantil – uma cultura constituída de elementos culturais quase exclusivos dos imaturos e caracterizado por uma natureza lúdica atual” (1947, p.35). Dominique Julia (2001) assinalou em seu artigo que no âmbito da discussão sobre o conceito de cultura escolar deve-se, quando possível, levar em consideração a cultura produzida pelas crianças no recreio e nos momentos de brincadeiras. Durante a pesquisa a cultura infantil, conceituada por Fernandes (1947), foi vislumbrada nas brincadeiras com os novos elementos do parque revelando, na análise, como aconteceu a participação das crianças.

Ainda acerca da participação das crianças no processo de transformação do parque trazemos à discussão concepções advindas da Pedagogia-em-Participação, compreendendo a criança como um sujeito que deve envolver-se com as decisões que acontecem no CEI. Sobre o papel da criança em uma pedagogia participativa, segundo Formosinho e Oliveira-

Formosinho (2011), “A imagem da criança é a de um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade.” (p. 100).

Na próxima parte da introdução será apresentado um levantamento das principais produções bibliográficas acerca do tema pesquisado com o intuito de contextualizar nossa investigação no cenário acadêmico.

## **A PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O ESPAÇO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A INSERÇÃO DO PRESENTE ESTUDO NO CAMPO EDUCACIONAL**

Esta seção apresenta produções acadêmicas contemplando os principais estudos que versam sobre os espaços escolares, desde a década de 1990 até os dias atuais, publicados em livros, dissertações, teses, artigos e textos apresentados em congressos, presentes nos seguintes bancos de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Banco de Dados Bibliográficos da Universidade de São Paulo pelo sistema *Dedalus* e anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Nestas buscas foram utilizadas as palavras chaves “escola”, “ambientes”, “espaço”, “lugar” e “Educação Infantil”.

Entre os autores internacionais que se debruçaram sobre a arquitetura das instituições escolares está Foucault, visto que em uma de suas obras, “Vigiar e Punir” publicada em 1975, tratou sobre espaços físicos como hospícios, prisões e escolas na França. No que se refere à constituição dos espaços em instituições escolares especificamente, o autor afirma que a organização das salas por células e fileiras, não só caracterizam os locais no aspecto da arquitetura, físico, mas também no que diz respeito a uma organização mais subjetiva, como a funcional e a hierárquica. “São espaços mistos: reais pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias.” (FOUCAULT, 1999, p. 174)..

Na Espanha, Antonio Vinao Frago e Agustín Escolano Benito pesquisaram, pela Universidade de Salamanca, sobre os espaços escolares. Destaca-se da produção dos autores o livro “Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa”, editado em 1995 e traduzido para o português por Alfredo Veiga-Neto em 2001. Nessa obra, os autores refletem sobre como o espaço das instituições educacionais não são neutros e sim construções sociais .

Ainda no âmbito internacional, especialmente no que diz respeito à Educação Infantil, entre as atuais propostas pedagógicas que apresentam a preocupação de se pensar sobre os elementos espaciais, destaca-se a abordagem de Reggio Emilia, na Itália. Neste projeto, o

planejamento dos lugares pedagógicos ocupa um papel fundamental, já que sua proposta é pautada principalmente na criança como protagonista de sua educação, procurando refletir tais concepções em seus espaços (GANDINI, EDWARDS E FORMAM, 1999). Outra iniciativa que visa integrar arquitetura e proposta pedagógica é a da Organização Não Governamental (ONG) Navir (1994), na França, que realiza construções de creches e escolas maternas com a colaboração de diversos profissionais que vão desde arquitetos até pedagogos.

Conforme o espaço foi sendo percebido como um elemento relevante nas instituições voltadas à educação, ganham ênfase estudos para demonstrar como esse pode fazer parte de um currículo oculto. De acordo com Faria (2007), espaços físicos em creches são discutidos no Brasil desde o final de 1980, impulsionado pelo aumento das instituições de Educação Infantil.

No âmbito nacional, destaca-se o estudo de Mayumi Souza Lima, autora dos livros “A cidade e a criança” (1989) e “Arquitetura e Educação” (1995), tornando-se uma referência neste tema. No primeiro livro mencionado, a autora reflete sobre a relação da criança com o espaço e afirma que quando este limita as ações das crianças, ele se transforma em um instrumento para domá-las e tal necessidade de manipular e controlar as crianças vem do medo dos educadores. No mesmo livro, ela também pontua os diversos espaços que existem para as crianças como “espaço-medo”, “espaço-alegria”, “espaço-liberdade” e de opressão.

Este modo de ver os espaços pela ótica da criança permitiu a Agostinho (2004), em sua dissertação de Mestrado defendida na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), observar a configuração de uma creche municipal em Florianópolis e verificar como os pequenos se relacionam com o seu meio, conseguindo perceber suas sensações, como quando as crianças sentem o parque como “lugar de liberdade”, conforme o autor.

Pesquisadores como Rosa Fátima de Souza e Diana Vidal escreveram artigos e capítulos de livros referentes aos prédios das escolas primárias de São Paulo em uma perspectiva histórica. Souza (1999), em seu artigo “Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista” publicado na revista *Educação e Pesquisa*, relata sobre as primeiras escolas primárias do estado de São Paulo, ressaltando a gramática espacial presente no interior das escolas e sua distribuição interna, em que cada espaço corresponde a uma função diferenciada. Apesar dos novos ideais que enfatizava a criança e as especificidades da infância, o modelo de sala de aula que predominou foi aquele pautado pela racionalidade funcional e critérios disciplinares.

Já Vidal no artigo “No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares”, publicado em 2009, descreve as salas de aulas presentes em território nacional,

desde uma localizada em uma aldeia indígena até os primeiros grupos escolares na cidade, como a Escola Primária Caetano de Campos, discorrendo sobre a cultura e forma escolar. Materiais como caneta, lápis, quadro-negro, cadernos, entre outros constitui uma cultura material escolar; a disposição dos alunos sentados em carteiras voltados sua atenção para uma única pessoa, o professor, faz parte de uma forma escolar já consolidada.

Gallego, em seus estudos de Mestrado (2003) e doutorado (2008) realizados na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), ainda que tenha tomado o tempo como objeto de análise dedicou parte de seus trabalhos ao espaço escolar na dissertação intitulada “Uso(s) do tempo: a organização das atividades de professores e alunos nas escolas primárias paulistas (1890-1929)” (2003) e em sua tese “Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas públicas primárias em São Paulo (1846-1890) – heranças e negociações” (2008).

Desde as primeiras bibliografias mencionadas até hoje, o tema espaço e educação ganha cada dia mais força, uma vez que foram encontrados estudos que ora estão situados na área da história da educação, ora buscam responder como o espaço se relaciona com o fazer pedagógico e favorecem os processos de aprendizagem.

Entre os estudos especificamente sobre os espaços destinados à Educação Infantil, destaca-se o trabalho apresentado na *24ª Reunião Anual da ANPED*, em 2011, denominado, “Políticas e Organização do Parque Infantil no Município de Campinas, São Paulo, Década de 1940 e 1950”, de Kuhlmann e Ramos tratando sobre a organização dos Parques Infantis (PIs) na cidade de Campinas. Tal estudo ressalta que os primeiros PIs foram criados em São Paulo e em Campinas, na década de 1930 e 1940, respectivamente, e foram idealizados dentro de um plano de urbanização em que se enaltecia a higiene, a saúde, o cultivo do corpo e do espírito. Assim, estes espaços de Educação Infantil caracterizavam-se por serem localizados em áreas arborizadas e serem construções com grandes espaços abertos.

Mais recentemente, em 2013, Duarte e Vilhena apresentaram o trabalho “Educação Infantil paulistana: histórias, tempos e espaços” na *36ª reunião da ANPED*, em 2013, discorrendo também sobre os PIs na cidade de São Paulo. Todavia, destacando agora as mudanças ocorridas entre 1975 e 1985, em que se procurou investir na ampliação de atendimento às crianças pequenas como meio de prevenção ao fracasso escolar nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Com os recentes documentos publicados sobre educação inclusiva, como “Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão” (2006) e “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2008), as pesquisas sobre espaço e sua adequação às

necessidades especiais de cada criança foram impulsionadas. No que diz respeito a essa temática foram encontradas pesquisas relacionadas principalmente à acessibilidade, como o estudo de Teixeira (2008), pela Universidade de São Paulo, que procurou compreender, por meio de uma análise documental, a acessibilidade como um fator de equiparação de oportunidades para pessoas com deficiências no Brasil, no México e Bolívia.

Na Educação Infantil, especificamente, Machado (2008), da Faculdade de Arquitetura da Universidade e Urbanismo de São Paulo (FAU), estudou as diversas propostas de utilização de lugares para a educação de crianças pequenas, tanto em escolas nacionais como Escola Viva, Colégio Santa Cruz e colégios com a abordagem Warldof, como internacionais, como Escola Montessori na Holanda e as Escolas de Reggio Emilia, na Itália e constatou que os espaços escolares podem ser estruturas de oportunidades para as aprendizagens e esses devem ser planejados além da sua funcionalidade. Entre os pesquisadores preocupados em pesquisar os lugares pedagógicos encontra-se Horn da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que se debruçou sobre a organização dos espaços e a prática pedagógica do educador infantil, resultando em um livro denominado “Sabores, Cores, Sons e Aromas: a Organização dos Espaços na Educação Infantil” (2004). Nesse trabalho Horn reflete sobre a importância de ter nas salas destinadas aos menores estímulos como cheiros, cores e sensações diferentes contribuindo no trabalho pedagógico.

Também preocupada com as relações entre o planejamento do espaço e a proposta pedagógica, Festa em dissertação defendida em 2008 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), acompanhou a ação de uma educadora em um projeto denominado “Reorganização dos Espaços e Atividades” em uma Escola Municipal de Educação Infantil em São Paulo. A proposta do projeto era alterar a configuração da sala, visando dar uma maior autonomia para as crianças, influenciando deste modo tanto na jornada educativa, como em seu currículo. Neste trabalho a autora cita como inspiração de modelos pedagógicos, um de origem italiana, as escolas de Reggio Emilia e outro americano *High Scope*<sup>3</sup> ambos possuem como ponto fundamental a organização de materiais de modo a permitir ao aluno maior poder de escolha do uso de seu tempo/espaço, tornando-se protagonista de seu processo educativo.

Na tese “A construção do ambiente educativo: uma pesquisa ação colaborativa em um centro de educação” defendida, em 2005, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Freyberger mostra a relevância de construir os ambientes educativos de

---

<sup>3</sup> Modelo de Educação Infantil utilizado principalmente nos Estados Unidos, baseado nas ideias de Piaget acerca do desenvolvimento infantil, proposto inicialmente por Weikart e colaboradores na década de 1960.

modo colaborativo, ou seja, com todos os sujeitos envolvidos, em uma pesquisa-ação realizada em um CEI. Na referida pesquisa, a autora busca realizar uma interface entre a arquitetura e a educação, propondo uma montagem do espaço em conjunto com a arquiteta, as professoras e as gestoras, reformulando-os de acordo com a prerrogativa do projeto político pedagógico do CEI.

Especificamente sobre o parque nas instituições de Educação Infantil do município de São Paulo, Filgueiras em “Espaços lúdicos ao ar livre na Educação Infantil” (1998) pesquisou os recursos materiais, simbólicos e a utilização dos espaços lúdicos ao ar livre das Escolas Municipais de Educação Infantil e, concluindo, o trabalho propôs intervenções práticas no brincar nos parques com recursos de baixo custo para superar as limitações encontradas.

Tendo em vista as produções acadêmicas acerca dos espaços de Educação Infantil, percebe-se que os estudos, de um modo mais amplo, realizam discussões relacionando o espaço às propostas pedagógicas. A presente pesquisa, cujo os resultados finais são apresentados nesta dissertação busca aprofundar esse olhar para os lugares pedagógicos, procurando compreender como se dá a participação dos sujeitos envolvidos na construção desses cenários, realizando um estudo de caso.

A presente dissertação está estruturada em seis partes a contar desta introdução. No capítulo 1, *Um olhar no passado para compreender o CEI Entrelaçar*, faz-se um breve histórico das creches, com foco especial nos diferentes espaços ocupados pelas instituições de Educação Infantil e um levantamento cronológico dos documentos relacionados à configuração de suas construções; no capítulo 2, *Do modo de realização da pesquisa no CEI Entrelaçar*, é traçado o caminho metodológico do estudo, elencados e caracterizados os sujeitos da pesquisa e revelado de que modo foi realizada a coleta e a análise dos dados; no capítulo 3, em *Da construção à sua ocupação: conhecendo os lugares do CEI Entrelaçar*, são apresentados os espaços internos do CEI, contando um pouco de seu percurso e como esses alteraram-se ao longo do tempo, revelando, como acontece a sua ocupação pelos sujeitos; no capítulo 4, *As áreas externas e o parque como lugar coletivo*, são caracterizadas as áreas externas do CEI Entrelaçar, tendo como enfoque especial, o parque, contando um pouco sobre a dinâmica de sua utilização e o Projeto Especial de Ação que teve suas ações voltadas para esse lugar; no capítulo 5, *Abrindo a bonequinha russa: o parque e a tessitura de suas transformações*, reúne a discussão dos dados produzidos durante o estudo, sendo examinada a participação dos sujeitos de acordo com os elementos espaciais que compõem o parque. As *Considerações Finais* trazem a discussão das principais constatações advindas da pesquisa desenvolvida.

## **1 OS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA O PASSADO PARA COMPREENDER A CONFIGURAÇÃO DO “CEI ENTRELAÇAR”**

Para uma melhor compreensão de quem são os sujeitos envolvidos na elaboração dos lugares de educação para a primeira infância e como os prédios que abrigam estas instituições ganharam a configuração atual, torna-se necessário retomarmos alguns aspectos significativos do caminho percorrido pela Educação Infantil no município de São Paulo. Neste capítulo apresentaremos, ainda que brevemente, o percurso da Educação Infantil na cidade de São Paulo, destacando os diferentes espaços<sup>4</sup> que esses já ocuparam.

### **1.1 Os diferentes espaços ocupados pela Educação Infantil na cidade de São Paulo**

As primeiras creches e escolas maternas no Brasil surgiram no fim do período Imperial e no início da República sendo oferecidas por meio de filantropia, por religiosos e segmentos sociais específicos como militares, médicos, sanitaristas com o intuito de atender populações de baixa renda e crianças órfãs. Especificamente em São Paulo, tais creches atendiam em sua maioria mulheres e crianças que iam para o núcleo urbano em busca de melhores condições de vida (KISHIMOTO, 1988).

Kishimoto (1988), ao discorrer sobre as primeiras creches na cidade de São Paulo, destaca aquelas organizadas por Anália Franco, que atendiam em regime de internato crianças de 2 a 5 anos. Nessas creches prevalecia a função social de amparar crianças órfãs e pobres, retirando-as da rua e abrigando-as em lugar seguro. Neste relato, a autora menciona os espaços físicos destas creches como inadequados e apertados como “sardinhas em lata” e ainda traz que outros estabelecimentos voltados para o atendimento de crianças pequenas também surgiam neste momento, com péssimas condições de higiene, assemelhando-se a depósitos de crianças. Cabe ressaltar que, durante este período, não havia fiscalização governamental para este tipo de instituição, fossem aquelas mantidas por caridade ou para fins comerciais.

Desde tempos imperiais, a legislação relativa ao ensino particular também não especifica nenhuma forma de controle sobre os asilos infantis e creches, entendendo que tais organizações propiciam apenas atividades voltadas a trabalhos de agulhas (KISHIMOTO, 1988, p.12).

---

<sup>4</sup> Neste capítulo optou-se por utilizar o termo *espaço*, e não *lugar*, por relacionar-se aos espaços arquitetônicos, remetendo-se especificamente ao conceito físico dos prédios. Essa distinção foi realizada à luz de Frago (2001), conforme apresentado na introdução.

Os cuidados com as crianças pequenas se alterou a partir da segunda metade do século passado com a implantação das indústrias no país, quando tiveram que incorporar em sua mão de obra um grande número de mulheres (OLIVEIRA, 1988). Em São Paulo, desde dezembro de 1920, tornou-se lei a implantação de Escolas Maternais com o intuito de atender os filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas (KUHLMANN, 2000).

Desse modo, são criadas na década de vinte as “creches modelares” que eram destinadas a amparar filhos de operárias. O governo preocupado em combater doenças e focos de infecções que dizimavam grande parte da população, conjugou medidas de ofertas de serviços médicos e instalações adequadas para esta finalidade. Em 14 de maio de 1925, é criado o decreto 3.847 que aprova o regulamento das escolas maternais

Entre os itens deste regulamento das escolas maternais aparece como atribuição do industrial a construção ou a reforma de edifício com todos os preceitos de higiene, em área ajardinada, contendo: 4 salas de 7x8, para aulas, dependências para a diretoria, professores, vestiário, gabinete médico-dentário, aleitamento, arquivo, copa, cozinha, despensa, banhos frios e quentes e banheiros (KISHIMOTO, 1988, p. 15).

Kishimoto (1988), nesta mesma obra, analisa as unidades de creches mantidas por leigos, religiosos e industriais, destacando a caracterização física da Creche Escola Maternal de Vila Maria Zélia. A autora relata que estas possuíam salas de recepção onde as crianças eram pesadas, sala de amamentação, dormitórios, salão de recreio para o tempo úmido, uma área aberta com o parque para os dias de sol, sala para isolamento de crianças doentes, área especial para banho de luz, copa, refeitório, estufa e outras dependências.

Posteriormente, na década de 1930, foi criado outro tipo de instituição destinada às crianças de três a 12 anos, os PIs. Durante a gestão do prefeito Fábio Prado na cidade de São Paulo, entre setembro de 1934 a abril de 1938, inaugurou-se o Departamento de Cultura que tinha dentre os seus programas os PIs.

Os primeiros PIs foram estabelecidos em bairros operários, sendo os três primeiros, nos bairros Ipiranga, D. Pedro e Lapa. Faria (1995) destaca os Parques Infantis, criado por Mario de Andrade em 1935, como a experiência pioneira de educação brasileira pública municipal para as crianças de famílias operárias paulistanas. Nicanor Miranda, um dos idealizadores dessa proposta, definia o PI como um educandário ao ar livre, onde se buscava, de modo recreativo, trazer para as crianças elementos da vida física, moral e intelectual. (MIRANDA *apud* VIEIRA, 2004).

Os PIs além de trazerem uma nova iniciativa, baseada na tríade assistir, educar e recrear (VIEIRA, 2004), também trouxe um novo conceito de arquitetura para as construções destinadas às crianças.

Wilderom (2014), em sua pesquisa de mestrado acerca da arquitetura escolar no período entre 1935 e 2013, sublinha que na sua interação com o espaço urbano, os PIs trazem uma nova concepção, procurando fugir da segregação sócio-espacial e diminuir os efeitos do urbanismo tecnocrático:

Enquanto tipologia arquitetônica, o estudo do parque infantil apresenta possibilidades de interpretação de um programa voltado para o público infantil, com o uso compartilhado com a comunidade ao mesmo tempo em que desenvolve novas relações com a cidade (p. 158).

Sobre a edificação e áreas externas dos PIs, a pesquisadora descreve que estes possuíam pátio coberto, vestiário, sanitários, cozinha, refeitório, sala do médico e da instrutora, gramado com árvores, tanque de areia, playground, palco para apresentações teatrais, piscinas e equipamentos esportivos.

Faria (1999) assevera que as experiências idealizadas por Mario de Andrade nos PIs são diferenciadas, pois enquanto as crianças estavam no parque conheciam manifestações da cultura brasileira, estavam em contato com a natureza e o lúdico era compreendido como um elemento integrante da cultura dos povos.

Com a mesma proposta dos PIs, em 1945, foram criados modelos denominados Recantos e Recreios Infantis que atendiam somente crianças de três a seis anos e onze meses e possuía 10% do tamanho de um PI, sendo comum o uso do galpão em caráter recreativo (WILDEROM, 2014).

Na década de 1960, alguns fatores como o aumento do operariado e a falta de infraestrutura urbana contribuíram para que mais creches fossem reivindicadas, não mais como um auxílio filantrópico ou empresarial, mas como uma necessidade das mães que precisavam trabalhar para sustentar suas famílias (OLIVEIRA, 1988).

De acordo com Haddad, Campos e Rosemberg (1991), o prefeito Faria Lima, eleito em 1965, preocupou-se especialmente com as creches e construiu treze estabelecimentos para crianças de 0 a 4 anos conveniando-as com entidades assistenciais particulares, sendo que após essa idade as crianças eram encaminhadas para os PIs. Nesta mesma gestão, ressalta-se outro aspecto importante: a criação das Administrações Regionais e da Secretaria do Bem Estar Social.

Na década de 1970, os PIs passam a ser denominados Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIS que tinham como função a preparação da criança de 4 a 6 anos

para o 1º grau, acontecendo em dois períodos diários. Acerca das creches, Haddad, Campos e Rosenberg (1991) afirmam que,

Na Secretaria de Bem-Estar, ganha corpo a proposta da implantação de uma rede municipal de creches diretamente geridas pelo Estado, sendo elaborado o projeto dos Centros Infantis. Esse fato mostra-se fundamental, no período seguinte, no sentido de conformar o tipo de resposta que o Estado vai dar aos movimentos de reivindicação (p. 8).

Com a crescente demanda de necessidade de creches, mulheres de bairros populares cobravam do Estado a criação das escolas e concomitantemente organizavam as suas próprias, em espaços como de paróquias, Sociedade Amigos de Bairro ou em pequenos barracões.

Tais iniciativas encontraram apoio da Secretaria de Bem-Estar Social que alterou os critérios estabelecidos para a realização de convênios, subsidiando também pequenas entidades, geridas quase sempre por comunidades da periferia e alterando, deste modo, o perfil das creches conveniadas que antes eram em sua maioria filantrópicas (HADDAD, CAMPOS, ROSEMBERG, 1991).

O aumento da reivindicação da população nos centros urbanos por creches, entendendo-as como direito do trabalhador e dever do Estado intensificou-se e foi apoiada pelos movimentos de feministas atuantes (OLIVEIRA, 1988). Sobre a construção das primeiras creches geridas e mantidas diretamente pela prefeitura, Campos, Haddad e Rosenberg (1991) indicam que, em 1979, em resposta ao Movimento da Luta por Creches, a prefeitura definiu a meta de instalar 500 creches na cidade de São Paulo.

## **1.2 A Educação Infantil como direito: um novo olhar para os seus espaços**

Depois de muita luta, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, estabeleceu-se como dever do Estado, por meio dos municípios, garantir a Educação Infantil para as crianças de 0 a 6 anos, tornando-se um marco, pois esta deixa de ser caridade e passa a ser um direito da criança.

Posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei Federal nº 8.069/90, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 trazem uma concepção de criança como sujeito de direitos e a educação da infância como uma das prioridades das políticas públicas. No texto da LDB nº 9.394/96, a preocupação com os espaços das instituições educacionais aparece no artigo 70, ao inserir entre as despesas relacionadas ao desenvolvimento de ensino aquelas que se destinam à “*aquisição*,

*manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino.”*

Outra alteração importante que a LDB nº 9.394/96 trouxe foi a determinação do prazo de três anos para que todas as creches e pré-escolas já existentes ou criadas fossem integradas ao sistema de ensino (artigo 89). Para atender a esta exigência, os governos municipais e estaduais se organizaram para realizar a devida integração; entretanto as creches do município de São Paulo permaneceram atreladas à Secretaria de Assistência Social até 2001, extrapolando o prazo dado inicialmente pela LDB.

No ano seguinte à promulgação da LDB nº 9.394/96 foram realizados diversos seminários com representantes dos Conselhos Estaduais de Educação com o objetivo de discutir temas que promovessem a formulação de critérios para o funcionamento das instituições de Educação Infantil brasileira (FARIA, 2007).

Em 1998, veio a público o documento “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil” e entre os aspectos abordados encontra-se um especificamente sobre espaço das instituições de Educação Infantil. O referido documento, destaca-se por apresentar um olhar mais minucioso para a organização dos espaços de Educação Infantil e levantar questões sobre infraestrutura, estética, projeto arquitetônico, organização espacial, mobiliário, cuidado entre outros elementos que compõem um ambiente educativo.

No mesmo ano, 1998, é publicado o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI), com o intuito de ser um instrumento didático para a consulta dos professores durante a prática cotidiana, sendo que este também ressalta a importância do espaço e dos recursos materiais

A estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de Educação Infantil. (BRASIL, RCN EI, 1998, Vol.1, p. 68)

Dentro desta visão, o documento divide o tema em quatro partes: a versatilidade dos espaços; recursos materiais; acessibilidade dos materiais; segurança dos espaços e dos materiais. Seu texto enfatiza principalmente a criança e o professor como protagonistas dos espaços, pois a versatilidade deverá permitir alterações propostas por esses dois sujeitos.

Além disso, os materiais deverão ser pensados para a experimentação da criança, devendo ter diferentes características, estar acessível a elas, ser de boa qualidade e testado pelo mercado.

Desse modo, tanto o documento “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil” (1998), o texto de Ana Lúcia Faria Goulart e o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (1998), fazem ecoar uma concepção de criança como sujeito de direitos, já trazida pelas legislações anteriores, como o ECA (Lei nº 8.069/90) e a LDB (Lei nº 9394/96). Além disso, ambos têm como mérito preconizar a importância do papel do espaço físico nas instituições de Educação Infantil.

Em 17 de dezembro de 2009, são fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e nelas também há um item reservado para o tema espaço. Entre suas orientações, assinala-se que a organização espacial da escola deve prever o papel da família, na forma de escuta e diálogo e o estabelecimento de uma relação afetiva com a comunidade em seu entorno. Esta preocupação com a contribuição da família e comunidade é também vista nos “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” (2006), que têm como proposta efetivar a participação dos diversos agentes sociais nas políticas públicas voltadas para a primeira infância.

Deste modo, ao analisar o percurso das leis voltadas para a Educação Infantil, desde a Constituição de 1988 até os mais recentes documentos, é possível contemplar como a legislação foi reconhecendo, além dos profissionais da educação, os outros atores que fazem parte desse cenário, considerando a criança como principal ator e aos poucos incorporando novos, como a família e a comunidade.

A legislação, como esboçado até aqui, procura garantir o envolvimento de todos os sujeitos no planejamento dos espaços das instituições de Educação Infantil. A pesquisa aqui desenvolvida pretendeu investigar a expectativa da participação e o real envolvimento de todos os sujeitos na construção dos espaços no contexto de um CEI e, particularmente, do seu parque.

Por meio do histórico apresentado até o momento é possível verificar que o modo de se pensar os espaços das instituições de Educação Infantil foi alterando-se, conforme a concepção de educação para a primeira infância de cada época. No início, vigorava um caráter de Educação Infantil assistencialista que, aos poucos, torna-se parte integrante da educação básica. Ao retomar este percurso compreende-se melhor como os prédios destinados à Educação Infantil do município de São Paulo, que antes em sua maior parte eram improvisados, passaram a ser mais estruturados, ganhando a configuração dos dias atuais.

No próximo capítulo, serão delineados os lugares da instituição pesquisada, contando um pouco sobre a utilização de seus espaços e de que modo as ações dos sujeitos os modificaram, tornando-os o que são hoje.

## 2 DO MODO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA NO CEI ENTRELAÇAR

*"De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sonho uma ponte, da procura um encontro".*

(Fernando Sabino, "O Encontro Marcado", 1956)

Como no trecho da obra de Fernando Sabino, o desenvolvimento da pesquisa foi permeado por interrupções que fizeram tomar novos caminhos, com o recorte de novos objetivos: sonho de contemplar na pesquisa a riqueza das experiências encontradas no CEI. Nessa busca formou-se uma ponte que proporcionou muitos encontros, que tornaram possível a realização da pesquisa. Desse modo, esse capítulo será dedicado a explicitar o percurso do estudo realizado.

O CEI pesquisado, como relatado na introdução, foi inaugurado em 2002 e encontra-se na zona oeste do município de São Paulo, na região do Rio Pequeno.

Figura 1 - Fachada do CEI pesquisado



Em 2015, ano em que se realizou a pesquisa de campo, o CEI Entrelaçar atendia 134 crianças, das 8:00 às 18:00 horas, na faixa etária de um ano a três anos e onze meses, dividindo-se do seguinte modo:

- Três salas de Berçário II, sendo cada uma utilizada para duas turmas simultaneamente, em um total de dezessete crianças para duas professoras em cada sala;
- Duas salas de Mini Grupo I, sendo cada uma utilizada por duas turmas simultaneamente, em um total de vinte crianças para duas professoras em cada sala;
- Duas salas de Mini Grupo II, uma com vinte e cinco e outra com dezoito crianças, cada qual com uma professora.

Acompanhei a jornada diária de todos os grupos mencionados acima e, conforme assinalado, embora existissem várias possibilidades de investigação acerca dos lugares no interior do CEI, após o início da pesquisa de campo, foi definido como cenário o parque da escola e as transformações vislumbradas pelas professoras e direção. Nesse contexto optou-se por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso.

De acordo com Stake (1999) o primeiro objetivo do estudo de caso é entender a fundo o fato, suas particularidades e complexidade. Desse modo, a imersão no universo pesquisado possibilitou observar no cotidiano as práticas dos sujeitos no contexto real do CEI, acompanhando passo a passo as transformações do parque durante as jornadas diárias da escola e como as crianças, as professoras, a coordenação pedagógica e a comunidade, dentre outros agentes, se apropriaram desse lugar.

A pesquisa de campo aconteceu especificamente no período de agosto a dezembro de 2015 por meio de uma observação participante (SILVA, MILITO, 1995). Atuei, conversei e colaborei com os afazeres do dia-a-dia do CEI. Cabe ressaltar que se tratando de pesquisas com crianças, a observação com participação tem sido muito utilizada, uma vez que as crianças requisitam o adulto, professor ou pesquisador, o tempo todo para suas brincadeiras e demais interações. “Os pesquisadores tornam-se um Outro, que observa e é também observado” (Martins Filho, 2011, p.99).

Iniciei a pesquisa de campo frequentando a escola três vezes por semana nos três primeiros meses, passando posteriormente a duas vezes por semana. Além disso, foram utilizadas diversas fontes para a obtenção dos dados, conforme será exposto.

## **2.1 Quem são os sujeitos encontrados?**

Para Frago (2002), entre os elementos que conformam a cultura escolar estão os sujeitos presentes em seu dia a dia, como professoras, alunos, pessoal da administração, pais, entre outros, sendo que essa seção será reservada para discorrer, de modo mais detalhado, sobre os sujeitos que participaram da transformação do parque do CEI Entrelaçar.

Abaixo está uma tabela que apresenta a estrutura administrativa e pedagógica do CEI

Tabela 1 - Quantidade de funcionários do CEI pesquisado

<b>Função</b>	<b>Quantidade</b>
Diretora Efetiva	1
Assistente de Direção	1
Coordenadora Pedagógica	1
Professores de Educação Infantil	28
Professores de Educação Infantil Readaptadas	3
Auxiliares Técnicos de Ensino	5
Agente Escolar Efetivo	1
Total	40

Sabendo-se que os lugares do CEI são um *produto cultural*, que se formam como a confecção de um tecido, que no entrelaçar dos fios constituem uma trama, assumiremos aqui que as professoras, a diretora, a assistente de coordenação, a coordenadora pedagógica e os ATEs serão representados por uma cor, que misturada, contribui para o colorido da estampa final do CEI.

### **2.1.1 A direção**

A direção do CEI é dividida entre a diretora, a assistente de direção e a coordenadora pedagógica. A diretora, que aqui chamaremos de Carmim<sup>5</sup>, é graduada em Pedagogia, tem trinta e cinco anos de magistério e iniciou a sua carreira com a Educação de Jovens e Adultos. Atua na direção há seis anos, sendo que primeiro trabalhou na gestão de EMEF e, em 2014, foi para o CEI.

A coordenadora pedagógica, Violeta, é formada em Pedagogia e, em entrevista, informou com orgulho que possui mais de cem cursos, sendo uma especialização relacionada às questões de Distúrbio Global de Desenvolvimento e outra em Psicopedagogia. A sua

---

<sup>5</sup> As cores definidas para denominar as integrantes da equipe docente do CEI foram escolhidas de forma aleatória.

trajetória profissional foi iniciada na rede privada de educação, em 1986 ingressou na rede municipal de ensino de São Paulo e, em 1996, atuou como professora em Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAIs). Em 2003, iniciou seu trabalho como coordenadora pedagógica de EMEF, EMEI e, posteriormente, de CEI.

A assistente de direção, Rosa, é funcionária da prefeitura municipal de São Paulo desde 1980 e já atuou como professora de jovens e adultos e no Ensino Fundamental. Fez parte da equipe pedagógica da DRE Pirituba e está como assistente de direção desde 2010, ingressou na equipe do CEI pesquisado no ano de 2014. Rosa é graduada em Pedagogia e Psicologia.

Observei que a diretora Carmim e a coordenadora pedagógica Violeta, apesar de muitas vezes apresentarem opiniões divergentes, procuravam trabalhar em conjunto na gestão do CEI e, de acordo com a coordenadora pedagógica, quinzenalmente realizam uma reunião, junto com assistente de direção para abordar os principais acontecimentos daquele período e tomarem algumas decisões em conjunto. Além disso, a diretora e a coordenadora pedagógica estão constantemente presentes no dia a dia do CEI, em momentos como refeições, parque, nas salas do grupo, auxiliando na jornada, ou mesmo, na saída, dialogando com as famílias e as professoras.

Desde o início da pesquisa, a diretora Carmim, a coordenadora pedagógica Violeta e a assistente de direção Rosa mostraram-se abertas à pesquisa, procurando colaborar, fornecendo documentos, informações e compartilhando suas vivências no CEI. Elas desempenham papéis importantes no processo de transformação do CEI Entrelaçar, pois, atuando na gestão, por diversas vezes serviram como mediadoras entre as professoras, envolveram-se nas discussões do PEA e, como veremos, no caso da coordenadora pedagógica Violeta houve ainda o estímulo e o protagonismo da coordenadora em algumas das ações realizadas.

### **2.1.2 As Professoras**

Será apresentado aqui um breve perfil das professoras que acompanhei durante o estudo, considerando que essas tiveram uma forte participação na transformação do parque. Tendo em vista que nos CEIs do município de São Paulo uma equipe docente atua das 8:00 às 13:00 horas e outra das 13:00 às 19:00 horas, optou-se por acompanhar sempre o mesmo grupo de docentes, no período da tarde, incluindo os horário de Projeto Especial de Ação (PEA), o que me possibilitou uma aproximação mais efetiva das professoras.

- A professora Laranja, do Berçário II, com trinta e três anos, é graduada em Pedagogia, possui especializações em Psicopedagogia e Arte Educação. Atua há doze anos como professora, sendo onze anos na rede municipal de educação infantil de São Paulo. No CEI, além de professora, assumiu a função de Presidente na Diretoria Executiva da APM, o que a possibilitou participar de modo mais direto das compras realizadas durante a transformação do parque.
- A professora Amarela, do Berçário II, com quarenta anos, cursou o Magistério, graduou-se em Pedagogia e possui especialização em Psicopedagogia. Atua há vinte e um anos como professora, sendo três anos na rede municipal de Educação Infantil de São Paulo. Por motivos médicos, durante grande parte do período da pesquisa de campo, permaneceu afastada, participando do início da pesquisa e dos momentos finais do trabalho de campo.
- A professora Verde Água, com quarenta nove anos, é graduada em Pedagogia e possui especialização em Psicopedagogia e Educação Especial. Atua há dezenove anos como professora, sendo sete anos na rede municipal de Educação Infantil de São Paulo como professora contratada. No início do período da pesquisa de campo auxiliava todos os grupos, como professora Volante, substituindo as professoras que eventualmente faltassem, depois ficou no Berçário II, no lugar da professora Amarela durante a licença médica da mesma.
- A professora Azul Turquesa, do Berçário II, com trinta e seis anos, é graduada em Pedagogia. Atua há quinze anos com professora, sendo dez anos na rede municipal de Educação Infantil da prefeitura de São Paulo e desses anos, sete anos foram no CEI pesquisado.
- A professora Lilás, do Berçário II, com trinta e dois anos, cursou o Magistério, graduou-se em Pedagogia e tem especialização em Gestão Escolar. Possui treze anos de magistério, sendo nove anos na rede municipal de Educação Infantil de São Paulo. Durante a pesquisa conseguiu as doações de pneus para colocar no parque.
- A professora Marrom, do Berçário II, com trinta e três anos, graduou-se em Pedagogia e possui especialização em Berçário. Atua há treze anos como professora, sendo onze

anos na rede municipal de Educação Infantil de São Paulo.

- A professora Verde, do Berçário II, com trinta e sete anos, é graduada em Pedagogia e possui especialização em Educação Infantil. Está no magistério há dezoito anos, inicialmente trabalhou em escolas privadas e depois passou a atuar apenas na rede municipal de Educação Infantil de São Paulo, onde está há doze anos.
- A professora Roxa, do Mini Grupo I, com trinta e sete anos, é graduada em Pedagogia e possui especializações em Educação Infantil e Arte e Educação. Possui dezessete anos de magistério, sendo quatorze anos de experiência na rede municipal de Educação Infantil de São Paulo. Nas reuniões do PEA, mostrou-se envolvida, debatendo e expondo a sua opinião com frequência. Além disso, mostrou-se interessada no presente estudo, expondo o interesse em realizar em breve pesquisas acadêmicas voltadas à educação.
- A professora Cinza, do Mini Grupo I, com trinta e sete anos, cursou o Magistério e é graduada em Pedagogia. Possui quinze anos de magistério, sendo que está há doze na rede municipal de Educação Infantil de São Paulo e, atualmente, também atua em uma escola privada. Estava entre as professoras da equipe de docentes que constituiu o Conselho de Escola CEI, participando de algumas reuniões do referido Conselho.
- A professora Azul Marinho, do Mini Grupo I, com trinta e sete anos, é graduada em Pedagogia e possui especialização em Arte e Educação e História da Arte. Atua há onze anos como professora, sendo que sua experiência sempre foi no CEI pesquisado.
- A professora Magenta, do Mini Grupo I, com quarenta e sete anos, possui graduação em Pedagogia e especialização em Supervisão Escolar. Possui vinte e oito anos de magistério, sendo que em 2002 ingressou na prefeitura de Osasco e em 2004 na prefeitura de São Paulo, atuando já no CEI pesquisado.
- A professora Bege, do Mini Grupo II, com trinta e três anos, é graduada em Pedagogia e possui especialização em Educação Infantil e Alfabetização. Há quinze anos no magistério, trabalhou na rede estadual de ensino, no Fundamental I, e está há treze anos na rede municipal de Educação Infantil de São Paulo. A professora Bege

encontra-se entre as professoras que trabalham há mais tempo no CEI Entrelaçar e os seus relatos e lembranças possibilitaram uma melhor compreensão da história dessa instituição.

- A professora Vermelha, do Mini Grupo II, com quarenta e três anos, é graduada em Pedagogia. Está há onze anos no magistério, bem como na rede municipal de Educação Infantil de São Paulo.

Segue abaixo uma tabela, realizada a partir das informações reveladas acima, com os principais dados das professoras.

Tabela 2 - Dados das Professoras do CEI pesquisado

<b>Professoras</b>	<b>Grupo</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Tempo de Magistério</b>	<b>Tempo na Rede Municipal de São Paulo - Educação Infantil</b>
Laranja	Berçário II	33 anos	Pedagogia / Especialização em Psicopedagogia e Arte e Educação	12 anos	11 anos
Amarela	Berçário II	40 anos	Magistério/ Pedagogia/ Especialização em Psicopedagogia	21 anos	3 anos
Verde Água	Volante/ Berçário II	49 anos	Pedagogia/ Especialização em Psicopedagogia e em Educação Especial	19 anos	7 anos
Azul Turquesa	Berçário II	36 anos	Pedagogia	15 anos	10 anos
Lilás	Berçário II	32 anos	Magistério/ Pedagogia/ Especialização em Gestão Escolar	13 anos	9 anos

Marrom	Berçário II	33 anos	Pedagogia/ Especialização em Berçário	13 anos	11 anos
Verde	Berçário II	37 anos	Pedagogia/ Especialização em Educação Infantil	18 anos	12 anos
Roxa	Mini Grupo I	37 anos	Pedagogia/ Especialização em Educação Infantil e Arte e Educação	17 anos	14 anos
Cinza	Mini Grupo I	37 anos	Magistério/ Pedagogia	15 anos	12 anos
Azul Marinho	Mini Grupo I	37 anos	Pedagogia/ Especialização em Arte e Educação e História da Arte	11 anos	11 anos
Magenta	Mini Grupo I	47 anos	Pedagogia/ Especialização em Supervisão Escolar	28 anos	11 anos
Bege	Mini Grupo II	33 anos	Pedagogia/ Especialização em Alfabetização e Letramento	15 anos	13 anos
Vermelha	Mini Grupo II	43 anos	Pedagogia/ Pós Graduação	11 anos	11 anos

A tabela revela dados importantes, como o tempo de experiência que esse grupo de professoras tem, entre quatorze e vinte e oito anos. Sobre a importância do tempo de experiência Tardif (2012) aponta,

É também um dado subjetivo, no sentido que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. É apenas ao cabo de um certo tempo-tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o *eu pessoal* vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um *Eu profissional* (p. 108, grifo do autor).

Os números expostos mostram que as professoras não são novas no ofício do magistério, havendo uma proximidade em seu tempo de experiência, a partir do qual foram construídas suas identidades profissionais

Outro dado comum entre a maior parte das professoras é que estas possuem cursos de especialização, demonstrando uma preocupação em continuar/aperfeiçoar sua formação inicial. Vale ressaltar que as professoras municipais são estimuladas a prosseguir com sua formação acadêmica por meio de um plano de carreira estabelecido pela prefeitura, no qual para cada curso de pós-graduação, especialização e outros reconhecidos, promovidos ou patrocinados pela SME, são atribuídos pontos que, quando somados, colaboram para uma promoção (Lei. nº 14.660/97).

Na pesquisa, ao trazermos as contribuições das professoras, serão utilizadas as cores designadas para cada uma.

### **2.1.3 Auxiliar Técnico Educacional – ATE**

Trabalhando junto com as professoras estão os Auxiliares Técnico Educacional (ATEs). A função destes colaboradores, de acordo com o PPP do CEI é:

acompanhar os alunos no horário de entrada, saída ou na ausência das professoras; comunicar ocorrências graves que eventualmente ocorram com as crianças; participar de atividades de integração comunidade e CEI; colaborar no controle de frequência dos alunos; executar ações definidas no PPP (2015) e aprovadas pelo Conselho de Escola; acompanhar os alunos em casa, em passeios ou ao ambulatório médico quando necessário e executar outras atividades atribuídas pela diretora”. (trecho extraído do PPP do CEI pesquisado)

Entre os ATEs há um que desempenha sua função na secretaria, realizando atividades de natureza administrativa.

Apesar de constar no PPP (2015) do CEI cinco ATEs, tive contato apenas com quatro, três atuando junto às professoras e uma na secretaria. No período da tarde, especificamente, três ATEs estavam mais presentes durante os momentos observados: aquela que atuava na secretaria e outras duas.

Durante a pesquisa observou-se que as atividades desempenhadas pelas ATEs que não

estavam na secretaria, eram principalmente auxiliar as professoras levando e trazendo materiais que essas utilizariam com os grupos; ajudar na preparação dos ambientes com a orientação das professoras, como na montagem de percursos; acompanhar e dar assistência às crianças e professoras, principalmente no Mini Grupo II, onde a quantidade de crianças por adulto é maior do que nos outros grupos.

Especificamente no parque, os ATEs cuidavam da parte de sua organização. Os materiais não estruturados e as motocas eram colocados e retirados diariamente por eles; quando o parque estava muito seco devido ao calor, eles umedeciam a areia para as crianças brincarem e, no final do período, organizavam os brinquedos deixados no parque. Além disso, em algumas ocasiões, durante os momentos de parque das turmas, principalmente do Mini Grupo II, as ATEs permaneciam com o intuito de supervisionar as crianças.

#### **2.1.4 As crianças**

Entre os principais sujeitos da pesquisa destacam-se as crianças. O RCNEI (1998, Vol. 1), ao discorrer sobre as crianças, considera que elas “possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (p.21).

Ao iniciar as observações, as crianças mostraram-se curiosas com a presença de uma desconhecida nas tardes do CEI, porém, conforme aconteciam as visitas, estas foram habituando-se. Compreendendo as crianças como um sujeito social de direitos, foi feita uma breve apresentação do estudo para cada grupo em uma roda de conversa, pedindo a autorização dos pequenos para acompanhá-los durante os meses da pesquisa.

Ao realizar o estudo “A criança sem infância”, José de Souza Martins (1993) ressalta que, muitas vezes, o pesquisador desconsidera, na escolha das suas fontes de pesquisa, aqueles que têm menos poder, entre esses, as crianças:

Por essas razões, a tendência é o cientista social interessar-se por informantes que estão no centro dos acontecimentos, que tem um certo domínio das ocorrências, que têm supostamente, uma visão mais ampla das coisas, que são os arquitetos da cena e da encenação social. Basicamente, essa opção tende a selecionar informantes que têm poder ou que têm, ao menos algum poder: o líder local, os dirigentes, o chefe da família, o adulto (p.5).

Assim, durante o processo da pesquisa procurou-se saber o que as crianças diziam em

suas *Cem Linguagens*<sup>6</sup>. Falas, movimentos, interações, jogos, sons, gritos, caretas, construções, todos esses fizeram parte do repertório analisado durante a investigação, sendo que o momento de parque, lugar específico do estudo, foi aquele que possibilitou apreender a maior parte das informações advindas das crianças, seus desejos, entendimentos e novidades.

Nos três grupos em que se divide o CEI, Berçário II, Mini Grupo I e Mini Grupo II, a maior parte das crianças encontram-se no primeiro (cinquenta e uma), seguindo respectivamente o Mini Grupo II (quarenta e três) e o Mini Grupo I (quarenta).

### **2.1.5 As Famílias**

As famílias foram me conhecendo aos poucos, no horário de saída das crianças, nos corredores do CEI e no dia a dia em que as professoras me apresentavam e explicavam minha presença. Logo nos primeiros dias de observação, estava prevista uma reunião da APM na qual participariam as famílias que faziam parte do Conselho e nesta oportunidade expus aos pais e responsáveis o objetivo do estudo.

Ao investigar o perfil das famílias, constatei que a maior parte eram moradores nas proximidades da instituição e adjacências, sendo que a maioria dos pais trabalhava como prestador de serviços, possuindo o segundo grau completo.

Com relação à participação das famílias no cotidiano do CEI, a presença dessas acontecia principalmente em dia de reunião de pais e comemorações, sendo que em entrevistas, a maior parte dos responsáveis relatou que o contato que eles tinham com o parque era apenas em eventos no CEI, como na Festa Junina e no final de ano.

Nesta seção foram elencados os principais atores que fizeram parte desse estudo. No dia a dia do CEI conheci outros colaboradores, como as funcionárias responsáveis pela limpeza e pela cozinha, sendo quatro funcionárias terceirizadas para cada função, todavia, essas não tiveram participação nas ações de transformação do parque. A seguir, serão relatadas as fontes pesquisadas e os instrumentos selecionados para a coleta de dados.

---

<sup>6</sup> Essa expressão faz referência à poesia de Loris Malaguzzi: *Invece il cento c'è* publicada in: Edwards, Carolyn; Gandin, Lella; Forman, George. *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

## **2.2 As fontes e a coleta de dados**

Desde o início da pesquisa de campo foi feito um levantamento das fontes que poderiam contribuir para a coleta de dados da presente investigação. André (2013) afirma que em um estudo de caso o pesquisador realiza a coleta de dados recorrendo a fontes variadas e em diferentes situações, sendo que Bassey (2003 *apud* ANDRÉ, 2013) destaca três grandes métodos para coleta de dados: a realização de perguntas, a observação de eventos e a leitura de documentos.

Assim, os três grandes métodos trazidos por Bassey (2003 *apud* ANDRÉ, 2013) foram contemplados nesta pesquisa, resultando na consulta de diversas fontes, possibilitando diferentes olhares para o mesmo objeto de estudo.

### **2.2.1 A leitura de documentos: o CEI encontrado no papel**

Desde a LDB (Lei nº 9394/96), a Educação Infantil passou a ser parte integrante da Educação Básica e a partir desse marco, aliado ao reconhecimento da importância dos lugares para a educação, foram elaborados documentos com a intenção de trazer referências sobre como deveriam ser os espaços físicos reservados à educação infantil na cidade de São Paulo.

Portanto, realizou-se um levantamento de leis e diretrizes que normatizam os ambientes educativos destacando-se os seguintes: LDB (Lei nº 9394/96); Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (1998); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

Frago (2002) destaca que as instituições não operam no vazio e sim estão amparadas por marcos legais, bem como em políticas que possuem suas próprias culturas, produzidas por reformadores, gestores e supervisores capazes de influenciar as reformas educativas. Ideias, concepções e diretrizes trazidas pelos documentos legais levantados serão trazidos à luz das discussões, sendo considerado durante toda a análise, contribuindo para contextualizar as ações realizadas no cotidiano no CEI.

Além dos documentos produzidos por entidades governamentais, também foram consultados aqueles encontrados na própria instituição pesquisada. Esses documentos apresentam uma grande relevância principalmente por terem sido produzidos em quase sua totalidade pelos sujeitos do CEI, como professores e direção. Por meio deles pode-se encontrar discursos pedagógicos, reflexões acerca das ações realizadas durante a pesquisa,

concepções sobre a educação infantil, registros de natureza administrativa e plantas arquitetônicas. Entre os documentos que integram a pesquisa estão incluídos: Projeto Político Pedagógico de 2015 do CEI (PPP); registros do Projeto Especial de Ação de 2015; Planta arquitetônica do pavimento térreo e do pavimento superior e outros documentos referentes à manutenção do prédio e às áreas externas do CEI.

Entre os principais documentos produzidos pelo CEI está o Projeto Político Pedagógico. O parecer CNE/CBE 20/2009 que serviu de fundamento para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) traz a definição do projeto político pedagógico como “Proposta pedagógica ou o projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados” (p.6).

Veiga (2002) assinala que o PPP é mais do que um simples agrupamento de planos de ensino, atividades diversas, ou mesmo um documento para ser arquivado ou enviado às autoridades educacionais, ele deve ser vivenciado por todos os envolvidos no processo educacional da escola.

O PPP do CEI é de fácil acesso, sendo que o encontrei *on line* no Portal da Prefeitura de São Paulo. A leitura de seu texto permitiu compreender melhor tanto a concepção de criança e educação presente no CEI, encontrada em seus princípios e diretrizes, como questões mais práticas, envolvendo horário de funcionamento, quadro de funcionários, regulamentos internos e suas metas, por exemplo.

Outro documento relevante e que apresenta uma estreita relação com o PPP é aquele que registra o PEA sendo composto por duas partes: um documento que expõe o seu objetivo, justificativa, o cronograma das etapas previstas e possui a documentação de todo o processo e outro, utilizado como instrumento de registro, que é redigido em cada reunião do PEA por uma professora, relatando todas as discussões, decisões e reflexões que aconteceram no respectivo encontro.

Além desses documentos, foi analisada uma pasta presente na unidade educacional na qual constava comunicados trocados entre o CEI Entrelaçar e a DRE referentes à manutenção dos ambientes; termos de comparecimento de vistorias dos espaços realizado pela empresa construtora e as plantas arquitetônicas.

### **2.2.2 A observação de eventos ordinários e extraordinários**

Durante os seis meses, período da pesquisa de campo, foram acompanhados diversos

eventos, tanto aqueles, ordinários, que aconteciam cotidianamente na jornada do CEI, como roda de histórias, reuniões de professoras, horário das refeições e principalmente o momento de parque, quanto aqueles extraordinários, como comemoração de dia das crianças, reuniões da APM, festa de final de ano, entre outras ocasiões.

De acordo com Martins Filho (2011), nas pesquisas com orientação etnográfica é comum a utilização de um importante instrumento de coleta de dados, denominado, caderno de bordo, bloco de anotações ou diário de bordo. A escrita desse caderno possibilitou-me, além de registrar as vivências nos eventos mencionados, também anotar indagações e sentimentos contribuindo para uma análise mais rica.

Na observação desses eventos, a fotografia também foi um recurso que se fez necessário, tanto para analisar de modo mais fidedigno os ambientes, como para apreender os usos destes.

Gobbi (2011) afirma que nas pesquisas de campos a fotografia ora são o próprio objeto a ser investigado pelos estudiosos, ora auxiliam mostrando aquilo que o pesquisador não conseguiu ver no momento da pesquisa. Durante a análise, ao buscar compreender um fenômeno revelado pelo caderno de campo, recorreu-se diversas vezes às imagens, sendo contemplados detalhes que passaram despercebidos no instante da vivência. Como corroboram Biklen e Bogdan (1994):

A utilização mais comum da câmara fotográfica é talvez em conjunção com a observação participante. Nesta qualidade é a maior parte das vezes utilizadas como um meio de lembrar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir. As fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspeção intensa posterior que procura pistas sobre relações e actividades (p.189).

Ainda sobre o uso da câmera, o autor demonstra sua preocupação com o fato da fotografia dificultar a investigação de ocorrências típicas, pois a presença da máquina fotográfica causaria uma distorção do cotidiano. Desta forma, considera que o pesquisador fotógrafo tem que ser o tanto quanto possível invisível e, um dos caminhos para que isso aconteça seria a familiaridade com as pessoas observadas. Assim, esperou-se passar o tempo inicial da pesquisa de campo, até que a minha presença fosse natural, para que a máquina fotográfica fosse usada como recurso para a coleta de dados na pesquisa.

Em um primeiro momento pensei em utilizar uma máquina de porte maior, pela qualidade das fotos. Contudo, esse instrumento causou grande estranheza, tanto pelas crianças, como pelos adultos. Assim, tendo em vista minimizar o efeito da máquina fotográfica, trocou-se o modelo, recorrendo a uma menor, semelhante às que as professoras

utilizavam para registro das atividades do CEI, de maneira que desde o primeiro dia esta passou quase despercebida.

Em eventos ordinários, como as reuniões de PEA e do Conselho de Escola, além de utilizar os documentos de registros como mencionado na leitura de documentos, também utilizei um gravador. Nas primeiras reuniões do PEA registrei, por meio da escrita, as discussões feitas pelas professoras e direção. Todavia, ao rever posteriormente, verifiquei que esta não captava toda a riqueza dos diálogos, portanto, na reunião seguinte, pedi a autorização de todos os envolvidos para gravar os momentos referentes à discussão do PEA.

### **2.2.3 Realizar perguntas**

Considerando a participação dos sujeitos como objeto da pesquisa, foi preciso dar visibilidade às suas falas, pensamentos, apontamentos, opiniões. Neste sentido, as perguntas consistiram em um modo de compreender melhor o olhar do outro. As indagações não foram realizadas apenas por meio da entrevista formal, mas principalmente, durante as jornadas diárias, nas conversas informais. Biklen e Bogdan (1994) consideram que:

Nos estudos de observação participante, o investigador geralmente já conhece os sujeitos, de modo que a entrevista assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos. Neste caso, não se pode separar facilmente a entrevista das outras atividades de investigação. Quando o sujeito tem um momento disponível, o investigador pode, por exemplo, pedir-lhe: Tem uns minutos livres? Ainda não falei sozinho consigo. Por vezes, a entrevistas não tem uma introdução; o investigador transforma simplesmente aquela situação numa entrevista. Contudo, especialmente no final do estudo quando se procura informação específica, o observador participante determina momentos para se encontrar com o sujeito, com vistas de conduzir uma entrevista mais formal (p. 134).

Muitas vezes, foram realizadas indagações às professoras, durante a jornada, em momentos em que as pessoas estavam mais disponíveis, por exemplo, no final de um período, com o objetivo de coletar dados durante a pesquisa. Esses momentos foram importantes, pois nem todas as professoras quiseram responder à entrevista formal, desse modo, as opiniões e falas daquelas que não participaram puderam ser ouvidas em outros momentos do cotidiano da escola.

As entrevistas formais às professoras foram realizadas na parte final da pesquisa e foram feitas individualmente. Para todas as professoras do turno da tarde foi solicitado que participassem da entrevista, porém, por timidez ou por escolha, algumas não quiseram participar, sendo que, no final, das onze professoras, cinco foram entrevistadas: três

professoras do Berçário II, uma professora do Mini Grupo II e uma professora substituta. As entrevistas foram semi-estruturadas, gravadas e os dados transcritos posteriormente.

Com relação à direção, tanto a diretora como a coordenadora pedagógica concederam entrevistas, sempre se mostrando muito disponíveis e transparentes, responderam todas as perguntas com muitos detalhes e exemplos. Os dados coletados nestas conversas foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

Optou-se por não realizar entrevistas formais com as crianças e sim buscar saber suas opiniões por meio de conversas informais, realizadas, na maior parte das vezes, no parque. Além disso, ouviu-se as crianças nos diálogos entre seus pares, com as professoras e outros adultos em sua volta; exclamações durante brincadeiras e conversas na saída com os seus pais. As falas das crianças permeiam todo o texto dando visibilidade à sua voz durante a análise.

Os ATEs foram ouvidos durante momentos da jornada, quando eu conseguia questionar algumas dúvidas pontuais ou perguntar a sua opinião. Durante a escrita, senti a necessidade de ter mais dados referentes a esses atores, então, entrei em contato com uma delas, que sempre estava presente no período da tarde e ela aceitou responder algumas questões por escrito.

As entrevistas com as famílias aconteceram com o auxílio da diretora que disponibilizou a sala da coordenadora pedagógica para a sua realização. As entrevistas semi-estruturadas foram gravadas e transcritas, sendo realizadas no momento da saída e de modo individual.

Durante a pesquisa outros sujeitos envolvidos com a reformulação do parque apareceram em documentos do CEI ou durante a rotina da escola, entre eles, por exemplo, os arquitetos responsáveis pelo projeto do CEI, sendo que consegui contatar um desses profissionais, entrevistando-a.

A referida arquiteta já não atua no Departamento de Edificações da Prefeitura de São Paulo (EDIF), todavia, relata que na época da construção do CEI, acumulava cargo, como ela mesmo disse, *“com um pé na universidade, pesquisa, outro pé na atuação profissional”*. Na EDIF chefiou uma equipe trabalhando não apenas com a construção das creches, mas também com projetos ligados a programas sociais, como habitação social. Hoje faz parte do corpo docente de uma renomada universidade.

A entrevista semiestruturada com a arquiteta foi feita na universidade em que leciona, e com generosidade, ela compartilhou suas lembranças, os desafios da época encontrados no trabalho na EDIF e elucidou muitas questões sobre as construções do CEI Entrelaçar.

### 2.3 Análise dos dados coletados

A análise dos dados advindos das gravações, fotos, diário de campo e entrevistas foi feita por meio da triangulação das fontes de dados. Segundo Stake (1999), a triangulação das fontes de dados é uma estratégia utilizada na pesquisa qualitativa que foge de uma análise intuitiva, objetivando confirmações necessárias para aumentar o crédito das interpretações.

Após debruçar-me sobre os dados coletados por meio de diferentes fontes, os organizei em tabela, conforme assinala Yin (2001) “A análise de dados consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas, ou, do contrário, recombina as evidências tendo em vista proposições iniciais de um estudo” (p.31).

A construção das tabelas possibilitou a elaboração das categorias de análise. Segundo Biklen e Bogdan (1994), as categorias surgem a partir de determinadas preocupações das investigações. Desse modo, com base no propósito nuclear do estudo de investigar a participação dos sujeitos na transformação do parque do CEI, foram elaboradas categorias de acordo com os elementos que contribuem para a caracterização desse ambiente.

Frago (2001), ao se debruçar sobre a análise dos espaços das instituições de educação no contexto espanhol, elegeu o exemplo das bonequinhas russas como o mais adequado para estudá-los, iniciando a investigação das camadas mais externas indo até o seu interior. Nessa perspectiva, o autor primeiro considera a localização da escola, a sua relação com o seu entorno, depois a sua distribuição espacial, seguindo até a sala de aula e seu mobiliário. Em cada camada ele realiza um diálogo entre os elementos espaciais e suas dimensões simbólicas, trazendo subsídios para compreender melhor a ocupação do espaço pelos sujeitos.

Essa forma de análise serviu de inspiração para estruturar a presente dissertação, resultando nas seguintes categorias – relação do CEI com seu entorno (dados advindos de sua localização e relação com a comunidade onde está inserido); configuração espacial (organização espacial dos equipamentos lúdicos; definição de áreas do parque de acordo com propostas; colocação de cobertura nessa área;); recursos materiais (compra de equipamentos lúdicos; utilização de materiais não estruturados; realização de instalações pedagógicas).

Os dados encontrados nas categorias foram analisados de acordo com as ações dos sujeitos – coordenadora pedagógica, diretora, professoras, crianças, famílias, comunidade e ATEs. Por meio dessa análise sistemática foi possível investigar de modo mais minucioso como aconteceu a participação de cada sujeito e o quanto eles influenciaram em cada aspecto do parque exposto no último capítulo.

Além disso, foram coletados dados referentes à construção do CEI e a ocupação dos

sujeitos desde a sua inauguração até o momento da pesquisa, as transformações e as adequações ocorridas em seu prédio. Esses dados foram analisados para chegar a uma melhor compreensão da relação dos sujeitos com os ambientes do CEI, contribuindo para contextualizar as ações realizadas na transformação do parque, informações que serão expostas e analisadas nos próximos capítulos.

### **3 DA CONSTRUÇÃO À SUA OCUPAÇÃO: CONHECENDO OS LUGARES DO CEI ENTRELAÇAR**

Neste capítulo, serão expostos elementos referentes à construção do CEI, considerando desde a elaboração de sua planta arquitetônica até as formas pelas quais o prédio modificou-se ao longo do tempo, atendendo as concepções e as necessidades dos sujeitos que o ocupam. Aqui serão apresentados os lugares que compõem o prédio do CEI, contudo, mais do que descrevê-los, busca-se contextualizá-los, considerando-os como um *produto cultural*.

Observando com atenção cada elemento encontrado nas salas de aulas dos grupos, refeitório, cozinha, corredores, entre outros cômodos, encontrei “signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam” (FRAGO, 2001, p.64). Dado que o parque, objeto deste estudo, não se encontra isolado, mas sim inserido em um programa arquitetônico, a reflexão realizada neste capítulo trará subsídios que dialogam com a análise do parque desenvolvida de modo mais detido no capítulo final.

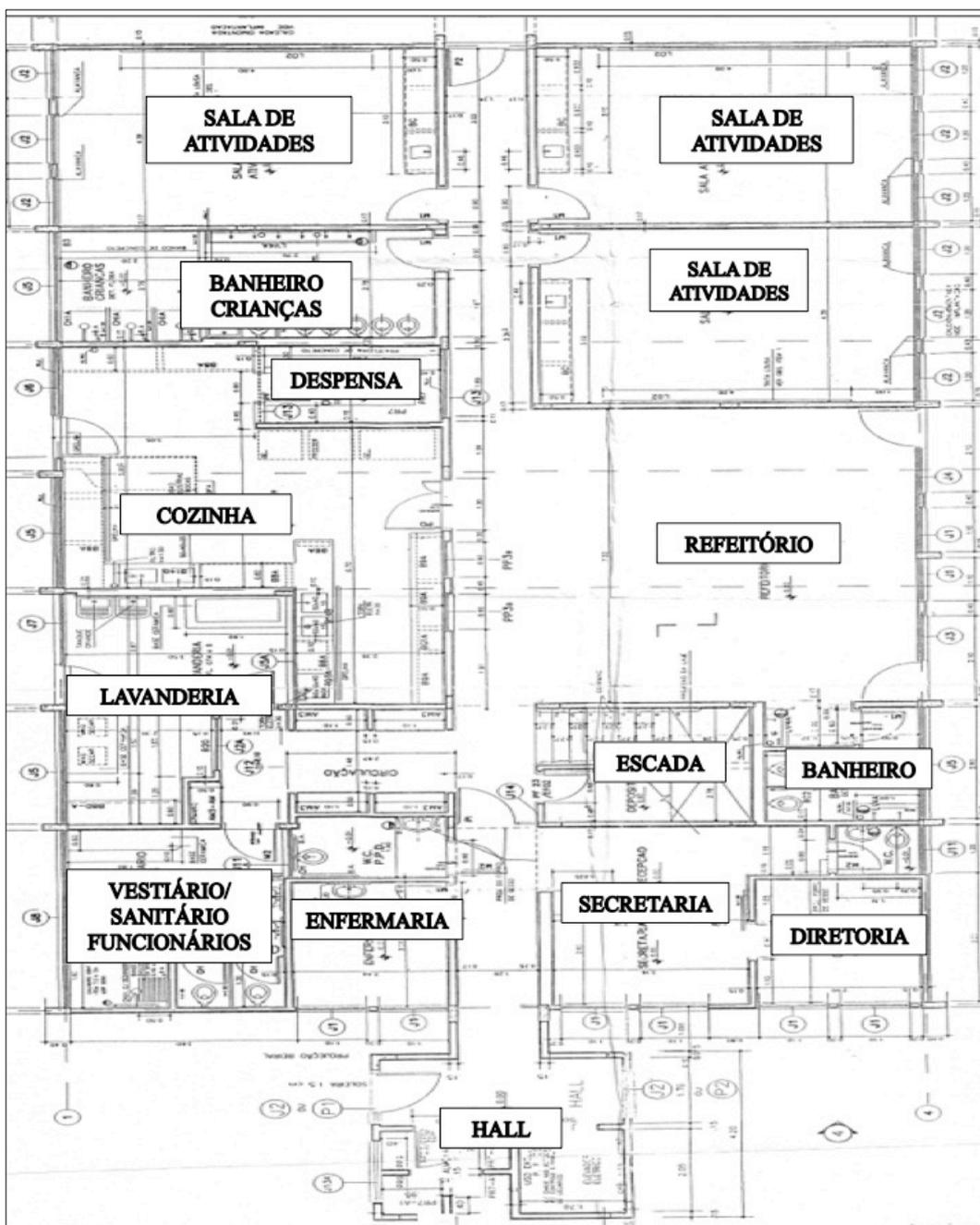
Para os primeiros projetos arquitetônicos das creches em São Paulo foram utilizados quatro padrões: térreas para 138 crianças; mini creche para 70 crianças; os núcleos comunitários para 36 e 41 crianças e, por fim, a creche de dois andares para 138 crianças, sendo este último um modelo muito similar ao CEI estudado na pesquisa realizada (CAMPOS, HADDAD, ROSEMBERG, 1991).

Franco (2009), em pesquisa referente ao percurso de construções das creches na cidade de São Paulo, entre os anos de 2001 e 2004, traz que os prédios construídos no final de 2001, ano próximo à data de construção do CEI estudado, variavam de tamanho e capacidade de atendimento entre 42 até 180 crianças, com alguns espaços fixos como: secretaria, diretoria, almoxarifado, banheiros, sala de apoio técnico, sala de saúde, cozinha, despensa, área de serviço, lavanderia, depósito, zeladoria, vestiário, sala de Berçário I, sala de Berçário II, sala de banho e troca, lactário, copa, solário, sala de amamentação, sala de atividades, sanitário infantil, refeitório e área externa de recreação.

A planta do CEI foi planejada pela *Secretaria da Família e Bem Estar Social* e por meio da EDIF. De acordo com arquiteta entrevistada, entre as dificuldades apresentadas para a realização dos projetos arquitetônicos das creches estavam a falta de parâmetros, dado que, na época, não havia muitos modelos de creches feitos pela prefeitura; por isso fez-se uma pesquisa sobre os prédios das poucas creches construídas pelo prefeito Faria Lima. Segundo a arquiteta, apesar do CEI ter sido construído em 2002, o seu projeto arquitetônico seguia o

desenho padrão de 1982, realizado por uma equipe interdisciplinar composta por psicólogas, enfermeiras, nutricionistas e pedagogas. A planta arquitetônica do CEI Entrelaçar, que segue abaixo, foi obtida com o auxílio da diretora Carmim e a assistente de direção Rosa, que a tinha guardada nos arquivos do CEI.

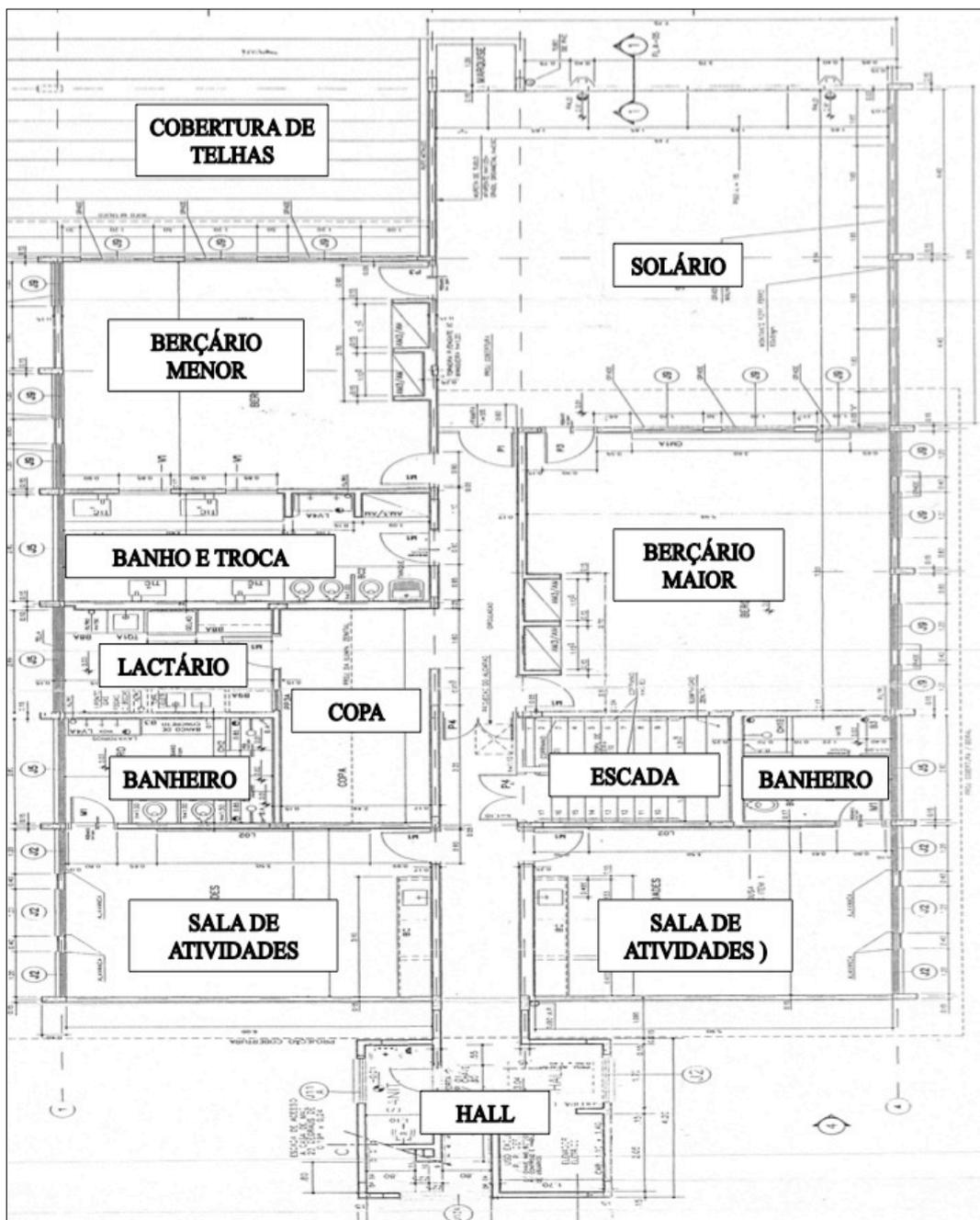
Figura 2 - Planta arquitetônica do CEI Entrelaçar - Térreo



No desenho original do CEI, como vemos na planta, no térreo encontravam-se entre os primeiros cômodos, a secretaria, a diretoria, a enfermaria, o depósito e um vestiário de funcionários; na área central, destacavam-se o refeitório, a cozinha e a lavanderia. As três

salas de referência dos grupos deste pavimento, que na época da pesquisa eram ocupadas pelos dois Mini Grupo I e uma do Mini Grupo II, estavam na outra extremidade, sendo discriminada como sala de atividades.

Figura 3 - Planta arquitetônica do CEI Entrelaçar - Pavimento superior



Na planta do andar acima havia uma discriminação de sala de atividades e berçários, sendo que do lado esquerdo do desenho encontravam-se as duas salas de atividades, que tinham um banheiro acoplado e do lado direito da planta, um grande banheiro, denominado

“banho e troca” e dois berçários. Neste andar ainda vemos discriminados a copa, o lactário e o solário.

Durante a entrevista, a arquiteta ressalta que a elaboração do projeto arquitetônico possuía uma visão hospitalar de atendimento à criança, seguindo a legislação sanitária do Estado de São Paulo, e mesmo os profissionais relacionados à educação, como pedagogos, que participaram da elaboração do projeto tinha uma visão mais assistencial da instituição. Assim, vê-se na planta original do CEI, construída pela Secretaria da Família e Bem Estar Social, alas destinadas à saúde e aos cuidados com os bebês, que aos poucos, conforme alterou-se a concepção das instituições de Educação Infantil, transformaram-se, como veremos posteriormente.

Nas plantas do térreo e pavimento superior vemos algumas adaptações que foram feitas ao projeto original (Padrão 1982)<sup>7</sup> para a acessibilidade da pessoa com deficiência física, com a implementação do elevador, alterações de banheiros com barras de apoio e a eliminação do almoxarifado para ampliação de áreas de circulação.

Ao falar sobre o processo de elaboração da planta do CEI, a arquiteta indica uma característica comum encontrada nos equipamentos públicos construídos por órgãos governamentais: a padronização de seus prédios.

*A EDIF foi uma grande escola para arquitetos de componentes da arquitetura, porque o grande problema que os equipamentos públicos tem é o problema de conservação e de padronização, por exemplo, de elementos, janelas, de portas. Por que depois o que ocorre? Faz uma ocorrência, quebra uma janela, por exemplo, quebra uma porta, imagina você tem mais de 1.000, 2.000 lá no meio do não sei aonde, você vai mandar quem? É madeira? É ferro? Eu tenho que mandar quem? Um serralheiro? Um marceneiro? Se você tem um componente já padronizado, facilita isso. Você entende? Você vai ali, vai consultar o que que é, o que não é.”*

(fala da arquiteta em entrevista)

Sobre este aspecto Campos, Haddad e Rosemberg (1991) ressaltam que o Instituto de Arquitetos de São Paulo orienta a padronização de elementos construtivos buscando, com essa ação, diminuir o custo com a construção e a manutenção dos prédios. Nos documentos analisados do CEI há registros da necessidade da manutenção do prédio depois de sua construção, envolvendo a substituição de pisos, luminárias, portas, bacias sanitárias, cubas, torneiras e a impermeabilização dos revestimentos.

A arquiteta ressalta que, apesar de ter auxiliado na construção de prédios padronizados para a Educação Infantil, ela acredita que a arquitetura perde muito com esta

---

<sup>7</sup> Conforme as informações fornecidas pela arquiteta na entrevista, Padrão 82 significa que foi criado em 1982.

ação, principalmente a oportunidade de trabalhar com uma variabilidade e uma riqueza enorme de espaços. “*Quando apenas se reproduz, se replica, não se tem a chance de trabalhar com diferentes experiências*” (fala da arquiteta).

No CEI pesquisado, conforme se pode ver na planta, há uma organização funcional, como acontece em diversos prédios públicos de Educação Infantil, em que cada cômodo da escola tem um propósito específico, como refeitórios e trocadores e salas separando as crianças por ciclos. De acordo com Escolano (2001), a estrutura arquitetônica dos prédios escolares, ao longo do tempo, foi organizando-se de acordo com a sua função:

Do mesmo modo, o espaço-escola também foi se regionalizando, emancipando-se primeiro da casa e de outros lugares nos quais se localizou, constituindo-se depois como habitação *ad hoc* especializada nas funções de instrução, inclusive com anexos complementares (reservados, higiênicos, pátios, átrios, closets, bibliotecas e outras dependências), e diferenciando-se finalmente em salas de aula separadas por graus ou ciclos e sexos. (p.46)

Com relação às fachadas das instituições de Educação Infantil, Frago (2001) aponta que comumente a arquitetura escolar combinou o seu encerramento com ostensivos edifícios em que suas paredes constituíam a fronteira com o seu exterior.

O prédio da CEI está em um amplo terreno e ao seu lado há uma EMEI, sendo que as duas instituições possuem entradas independentes. A EMEI possui um pequeno portão em frente ao seu prédio que é pouco utilizada e o CEI possui uma entrada para o estacionamento e outra com uma rampa e uma escada. Apesar das duas entradas, a EMEI normalmente utiliza a entrada do CEI, pois ao subir a escada se tem acesso a ambos os prédios.

Figura 4 - Rampa e escada da entrada do CEI



Ainda na descrição espacial do CEI em um lado está um grande sala, onde foi mantida a secretaria, a sala da diretora e um pequeno banheiro, como no projeto original; no outro, a sala da coordenadora pedagógica e um banheiro utilizado pelas professoras.

Seguindo pelo corredor, chega-se a uma escada e depois há o amplo refeitório das crianças. No térreo, também, estão a cozinha com despensa; a sala dos professores; lavanderia; armários em que ficam guardados diversos materiais como fantasias, jogos de encaixe, E.V.A., tecidos; as salas do Mini Grupo I, Mini Grupo II e um grande banheiro que atende esses grupos. Além disso, a CEI conta com uma área externa, com o parque e um grande pátio.

O andar superior abriga três salas de Berçário II sendo que duas estavam identificadas na planta arquitetônica original como “sala de atividade”, com banheiros acoplados; uma sala de Mini Grupo II e outra de Berçário II, onde originalmente estavam discriminados como berçários; um solário; um banheiro para funcionários; um grande banheiro para atender as crianças; uma cozinha utilizada pelas professoras, no antigo lactário e em anexo, onde na planta localizava-se a “copa”, agora é uma sala denominada “espaço-multiuso”, onde são realizadas diversos tipos de atividades.

Figura 5 - Sala multiuso



Assim, arquitetos, pedreiros e engenheiros foram os primeiros a circular pelo prédio do CEI quando este ainda estava em construção; porém, foi após a sua inauguração que este espaço ganhou vida, com a chegada das crianças, professores, coordenadores pedagógicos, diretores, trabalhadores da limpeza, ATEs e famílias. Desse modo, pretende-se aqui discutir um pouco o uso destes lugares pelos sujeitos que ali atuam cotidianamente.

### 3.1 Os lugares do CEI Entrelaçar e suas transformações

Desde a inauguração, ao longo do tempo, foram realizadas algumas modificações de acordo com as necessidades sentidas pelos sujeitos do CEI e que não estavam contempladas no projeto inicial dos arquitetos; entre elas estão: corrimão para as crianças, o lactário, as salas dos professores e a sala da coordenação. Adiante serão analisadas as transformações ocorridas:

- *Corrimão para as crianças:*

Como o prédio é composto por dois andares e os berçários estão no superior, as crianças podem utilizar o elevador ou a escada para acessar o andar inferior, sendo a escada muito utilizada no dia-a-dia. Percebendo esse fato, a diretora anterior solicitou que instalassem corrimãos na altura das crianças para que elas conseguissem subir com uma maior independência e segurança.

No CEI espera-se que a criança seja protagonista, por isso comumente encontram-se mesas, cadeiras e banheiros adequados para o seu tamanho. Os construtores podem não ter previsto o uso da escada, visto que há o elevador, porém deve-se ter em mente que a criança é o principal sujeito deste lugar e em diversas ocasiões estas precisam utilizar a escada.

Horn e Barbosa (2001), ao expõem sobre os mobiliários voltados para a Educação Infantil, apontam que estes devem acompanhar o tamanho do usuário, móveis grandes para os adultos e pequenos para as crianças, tendo como objetivo uma coabitação. Isso acontece de fato quando olhamos o uso das escadas do CEI já com os dois corrimãos paralelos, um abaixo e outro acima, pois as crianças sobem com tranquilidade, sempre com um adulto ao lado, sem precisar esticar seus braços para adaptar-se ao mundo adultocêntrico.

Figura 6 - Corrimão adaptado



- *Sala das professoras e sala da coordenadora pedagógica:*

Em 2002, ano de construção do CEI, o órgão do governo responsável pelas creches ainda era ligado à área de assistência social por este motivo o planejamento de seus espaços obedecia a uma configuração diferente da atual. No projeto arquitetônico original não aparecem duas salas que hoje têm uma grande importância para o cotidiano do CEI: a sala da coordenação pedagógica e a sala dos professores.

Observando a planta original do CEI, onde está localizada a sala da coordenação pedagógica, estava prevista uma enfermaria, sendo que esta mudança ocorreu com a transição da Secretaria do Bem Estar Social para a Secretaria Municipal de Educação. Do mesmo modo, outro espaço físico que não estava prevista no projeto original é a sala dos professores, pois, observando a planta, a área está marcada como “vestiário/sanitário de funcionários”. Antes da sala dos professores ser construída, segundo as professoras, os encontros da equipe aconteciam em um espaço improvisado ao lado dos sanitários e em frente as pias, onde havia uma mesa e, estes horários de reflexão não eram tão constantes, já que ainda não haviam os horários de PEAs. Posteriormente, foi percebida a necessidade de uma sala para a realização das reuniões; desse modo, a direção, aproveitando uma reforma que aconteceria no CEI, solicitou que retirassem os sanitários previstos originalmente naquele lugar e transformou o antigo “vestiário/sanitário de funcionários” em uma sala dos professores.

Faria (1998) no documento Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil, levanta questões relevantes relacionadas aos espaços que devem ser observadas em uma instituição educativa, entre elas destaca-se a presença ou não de um local para os adultos fazerem seus planejamentos, relatórios, reuniões, cursos entre outras atividades similares, com mobiliário específico para esta finalidade. Se anteriormente isto não existia no CEI, atualmente, devido às intervenções dos sujeitos ali presentes, a sala dos professores foi criada e é muito utilizada, principalmente para trocas de ideias e planejamento dos trabalhos.

Figura 7 - Sala das professoras



### 3.1.1 O que as paredes nos contam...

A importância das paredes das instituições educacionais é ressaltada por Escolano e Frago (2001) ao sublinharem que elas muitas vezes são utilizadas como suporte para a colocação de símbolos de religião, imagens, pensamentos de homens ilustres, expressando assim determinados ideais e valores. Desse modo, as paredes constituem um importante elemento para a compreensão dos sujeitos e das vivências que ali acontecem.

As paredes do CEI são pintadas metade em branco e metade em tons pastéis, em rosa, verde e azul, com exceção dos banheiros, refeitório e sala dos professores que são azulejadas em cor branca.

Em uma rápida observação, entende-se que estas paredes atuam como um modo de comunicação entre o CEI e as famílias, pois, logo na entrada, há um cartaz relatando como foi gasto o dinheiro arrecadado pela APM e, em algumas situações, penduram-se camisetas e objetos perdidos no intuito que estes sejam identificados e devolvidos. Além disso, quando é necessário solicitar algum tipo de contribuição, como na ocasião em que foi solicitado material para a construção do Parque Sonoro, são expostos cartazes confeccionados pela direção.

Entre os símbolos que compõem a ornamentação das paredes um deles ganha um destaque especial: o relógio. Na maior parte dos cômodos, como as salas dos grupos, sala dos professores e refeitórios o seu tic-tac está lá presente, demarcando o tempo escolar. Gallego (2008), em seu estudo sobre a construção do tempo nas escolas primárias de São Paulo no período de 1846-1890, sublinha que em busca de um modelo moderno de escola primária fez-se necessário também um tempo moderno e o relógio contribuiu com sua consolidação.

Escolano (2001) afirma que o tempo assim como o espaço não é uma propriedade natural dos sujeitos, mas uma ordem que deve ser apreendida.

O relógio colocado na escola, que perpetua além disso, a cronometria apreendida durante a infância na vida da comunidade, se constitui, assim, num símbolo cultural e num mecanismo de controle social da duração. A arquitetura serve, mais uma vez, de suporte de um dos signos culturais de maior impacto na organização da vida coletiva. (ESCOLANO, FRAGO, 2001, p.44)

Outra marca na parede que faz alusão ao controle do tempo é o quadro da “linha do tempo”, exposto no corredor e no refeitório, e o quadro do horário das refeições. No primeiro quadro está marcada uma grade, discriminando o momento em que cada grupo pode utilizar o parque, o pátio azul e o espaço multiuso; o segundo é composto pelos horários em que são servidos os cafés da manhã, hidratações, almoços, lanches e jantares. Estes dois quadros são de extrema importância, pois organizam os momentos do CEI e estruturam a rotina de professores e crianças por meio do uso dos lugares coletivos como, refeitório e as áreas de recreação externas.

Com relação à decoração, nos corredores são encontrados alguns registros de temas que foram abordados pelos grupos em seus projetos. Além disso, fotos das crianças também estão presentes revelando momentos importantes dos grupos do CEI. Malaguzzi (1999), ao tratar da abordagem de educação infantil internacionalmente conhecida na cidade de Reggio Emilia, revela a importância do que é exposto nas paredes “as paredes de nossas pré-escolas falam e documentam. As paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem a vida” (p. 155). Assim, as paredes, acima de tudo, são um modo de transmitir aos visitantes aquilo que ocorre na escola.

Figura 8 - Pannel de fotos do passeio do Parque Villa-Lobos



Apesar de encontrarmos algumas produções nos corredores da instituição, como foi ressaltado, não são muitas, sendo principalmente na sala de referência de cada grupo que as paredes contam um pouco mais sobre os sujeitos que ocupam aquele espaço.

### 3.1.2 Salas dos grupos: um cantinho especial

A configuração das salas de referência dos grupos é similar, sendo estabelecido um mesmo padrão: uma pia com gabinete embaixo para guardar materiais; um armário acima da pia; uma prateleira; uma mesa e cadeiras para as professoras; uma mesa para as crianças com cadeiras; um espelho, colocado horizontalmente no berçário e verticalmente nos outros grupos; estantes com brinquedos diversos como bonecas, carrinhos e outros que variam de grupo para grupo; camas; três grandes nichos de madeiras utilizados hoje para guardar materiais; janelas com cortinas; ventilador e um mural.

Figura 9 - Sala de referência do Mini Grupo I



Figura 10 - Sala de referência do Mini Grupo II



Figura 11 - Sala de referência do Berçário II



Andrade e Oliveira-Formosinho (2011), à luz de uma pedagogia participativa, ressalta que a sala de atividades não tem apenas um modelo, assim como a sua configuração não deve ser fixa, mas sim permeável a modificações ao longo do ano letivo, conforme o desenrolar do jogo educativo. No dia a dia descobri que a razão para as salas possuírem a mesma organização espacial, com os móveis encostados nas paredes, é a de permitir a colocação das caminhas no horário do sono, depois do almoço, sendo que as professoras fizeram até um mapa, para facilitar a acomodação de todas as camas na área central da sala.

Assim, os rituais diários que acontecem no CEI, como o horário de sono, em que todas as crianças devem dormir no mesmo momento, são refletidos na organização das salas respondendo a um *currículo uniforme* (FORMOZINHO, MACHADO, 2013).

No decorrer do semestre vi algumas tentativas das professoras em mudarem a organização espacial de suas salas, em um esforço de superar a padronização das salas imposta por uma rígida grade de horários. Professoras do Berçário II, fizeram um móvel com tecidos, que inicialmente era para uma instalação no parque e penduraram na sala, ocupando a área que sempre ficava livre, reservada para o horário de sono.

*E a instalação do parque migrou para a sala de aula, então, a gente deixava, no período da tarde abaixava todos os tecidos e utilizava. Quando a gente chegava no dia seguinte os tecidos estavam todos para cima, até porque as crianças precisam dormir, né? Então os colchões são colocados embaixo desta instalação, e aí o tecido vai para cima, aí quando as crianças acordam a gente abaixava os tecidos para eles brincarem (fala professora Azul Turquesa).*

A versatilidade do novo elemento inserido na sala, que pode ser levantado conforme a ocasião, foi a solução encontrada para utilizar a região central da sala.

Espaço e tempo conformam uma *cultura escolar* (ESCOLANO; FRAGO, 2001), assim a falta de flexibilização do tempo é também percebido na organização das salas dos grupos do CEI Entrelaçar. Se permitissem que as crianças escolhessem *se e quando* querem dormir, as salas do CEI conseqüentemente seriam mais flexíveis, garantindo uma maior autonomia, tanto das professoras na construção do lugar de seu grupo, como das crianças.

Nas salas dos grupos Mini Grupo I e Mini Grupo II encontramos nas paredes algumas produções das crianças realizadas de modo mais livre ou outras mais dirigidas. Elas estavam penduradas em um varal, na altura das crianças. Trabalhos realizados em folha sulfite com um carimbo de borboleta, todos feitos de modo semelhantes e padronizados. Produções como a da representação da borboleta, descrita acima, nos remete a uma pedagogia transmissiva, como nos amparam Formozinho e Machado (2013), em uma pedagogia que a criança é vista como uma folha em branco, sendo a sua atividade reproduzir de modo fiel um modelo pré-estabelecido.

Outros elementos que se destacaram na decoração das salas foram alguns personagens e figuras feitos de EVA, como uma do grande super herói Hulk. Abramovich (1985) afirma que a opção de selecionar personagens de um repertório estereotipado para a decoração das paredes de uma instituição de Educação Infantil acarreta em uma produção repetitiva das crianças. A autora prossegue afirmando que a educação criativa se configura nas paredes, nos objetos, levando a criança a conquistar o seu espaço.

Em contraponto a essas representações estereotipadas, observei painéis que documentavam uma proposta ou uma experiência do grupo, como “A maleta viajante”, que tinham registros das crianças feitos com as famílias sobre os livros que estas levam da biblioteca circulante para casa. Esse painel vai ao encontro do que analisam Andrade e Oliveira-Formosinho (2011) acerca do conceito de espaço pedagógico, “Este conceito de espaço como lugar de encontro e de habitar conduz-nos à ideia de espaço(s) pedagógico(s) como lugar(es) que integra(m) intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar” (p.11).

Figura 12 - Sala decorada do Mini Grupo I



Figura 13 - Painel decorado da Maleta Viajante



No Berçário II, chama a atenção a ausência de obras realizadas pelas crianças. Nas paredes existem estantes encostadas e um espelho. Entre alguns elementos que merecem destaque está um grande cartaz com fotos de diversos momentos do grupo em uma das salas e na outra, um painel sensório-motor feito pelas professoras.

Alguns móveis encontrados em todas as salas tiveram seus usos alterados, de acordo com a necessidade sentida pelas professoras, pela coordenação e pela direção, como nos exemplos que seguem:

O nicho: O nicho grande fixado na parede de cada sala foi um móvel confeccionado pela escola para acomodar os colchões que antes eram utilizados para o horário do sono, aproveitando deste modo melhor o espaço. Todavia, este ano a prefeitura instituiu o uso de camas e o CEI substituiu seus colchões acatando esta decisão. Tendo em vista que o tamanho de cada nicho foi pensado para os colchões e as camas são maiores, estas não puderam ser guardadas neles, o móvel passou a ser utilizado para guardar materiais e as camas ficam empilhadas, obstruindo um espaço da sala.

Além disso, as professoras para adaptarem-se às novas condições estabelecidas pela prefeitura elaboraram um desenho mapeando a disposição das camas em cada grupo para facilitar a montagem no horário de sono, pois inicialmente era difícil acomodar todas no espaço da sala.

Estantes: Em cada sala há uma estante de ferro onde são colocados os brinquedos. De acordo com o relato das professoras, inicialmente estas tinham uma altura maior, porém as professoras que trabalhavam juntas em uma mesma sala, duas de manhã e duas de tarde, decidiram cortá-las para que as crianças conseguissem acessar os brinquedos e os materiais. Além disso, começou-se a se pensar em uma organização diferenciada das prateleiras, dividindo-as por temas, como brinquedos de casinha, carrinhos, entre outros.

Andrade e Oliveira-Formosinho (2011), ao discorrerem sobre os *espaços em participação*, asseveram que os materiais devem estar visíveis, acessíveis e etiquetados, exemplificando um cotidiano ordenado, o qual possibilitará uma maior autonomia das crianças. As autoras prosseguem pontuando que a organização dos materiais é o primeiro modo de intervenção das professoras e deve atender a critérios, como diversidade, quantidade e estética.

A organização dos mobiliários e os modos como são guardados os materiais devem potencializar a autonomia da criança (FORNEIRO, 1998). Horn e Barbosa (2001) complementam que quando se planeja um lugar em que a criança por si só pode dominar o seu espaço, pensa-se nele como parte integrante da ação pedagógica.

Ao questionar as professoras como foi o processo em que a maior parte das estantes foram modificadas, estas me explicaram que foi aos poucos, pois houve resistência por parte de algumas professoras e só posteriormente, depois de discutir o tema entre os professores, coordenação e direção, que as estantes acabaram sendo cortadas, restando apenas uma inteira no Mini Grupo II.

\*\*\*

Algumas questões apresentadas nesse capítulo estendem-se às áreas externas e conseqüentemente ao parque.

Viu-se vestiários sendo transformados em sala das professoras, escadas ganhando corrimãos para as crianças, entre outras alterações, que nos dão pistas das dificuldades encontradas pelos ocupantes do CEI. Um modelo padronizado de arquitetura resulta em uma construção que não atende as necessidades de crianças, professoras, gestores, entre outras pessoas que ali atuam cotidianamente e impõem limitações que aos poucos, são contornadas e superadas pelos sujeitos que ocupam os espaços. O CEI atua dentro de um cenário de normas e leis que regulamentam o uso dos espaços e mobiliários e, muitas vezes, essas são apresentadas de fora para dentro, como no caso da troca de colchões para as camas, assim, com relação ao parque, veremos dificuldades semelhantes que advém dessa relação, o CEI com os órgãos governamentais.

Além disso, o modo como os sujeitos ocupam os lugares internos do CEI dão vestígios de suas concepções pedagógicas. Determinadas decorações e produções vistas nas paredes no CEI refletem uma pedagogia da transmissão (ANDRADE, OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011). Todavia mudanças feitas em seus mobiliários, como a diminuição das estantes,

demonstram que há traços de uma pedagogia que considera a participação das crianças e que, pouco a pouco, vai ganhando força. Nas transformações feitas no parque será que as crianças são consideradas também como autores desse cenário?

No próximo capítulo serão discutidos os espaços externos, suas caracterizações, os modos como esses são utilizados e a proposta trazida no PEA “Construção coletiva de um currículo que atenda as especificidades da criança pequena – Ano IV- A reorganização dos ambientes externos” elaborada para produzir o parque como um lugar pedagógico.

#### 4 AS ÁREAS EXTERNAS DO CEI: O PARQUE COMO UM LUGAR COLETIVO

Neste capítulo serão apresentadas as áreas externas do CEI Entrelaçar, com um olhar especial para o parque, relatando de que modo ocorre sua ocupação. O pátio azul e o parque do CEI são cenários de comemorações, de elaboração de propostas pedagógicas sendo que seus usos alteram-se conforme a situação, como em dia de chuva. Desse modo, nessa seção será contado como esses ganham vida na jornada diária do CEI, tornando-se lugares especiais, o projeto especial PEA que teve como foco principal a transformação do parque, contextualizando a análise mais detida desta questão que virá no próximo capítulo.

Ao analisar as construções escolares no contexto espanhol, um dos elementos que Frago (2001) traz para a discussão relaciona-se à distribuição espacial dos prédios escolares, ressaltando a dialética do aberto e fechado. O autor descreve de forma simplificada alguns modelos de arquitetura, um em forma de U, no qual a fachada sobressai de forma ostensiva para a rua, guardando as áreas externas no seu interior, e outra em forma de U invertido, no qual se chega ao prédio por meio de um pátio ou um jardim, como se estes acolhessem quem chega.

Na arquitetura presente nas instituições voltadas à Educação Infantil também encontramos diferentes modelos de configuração espacial, sendo que algumas se organizam a partir de um núcleo central de área aberta, como a Escola Viva<sup>8</sup> e algumas escolas em Reggio Emilia, já outras apresentam um modelo mais linear, em que o seu parque ou pátio ficam no fundo do terreno, como acontece no CEI pesquisado.

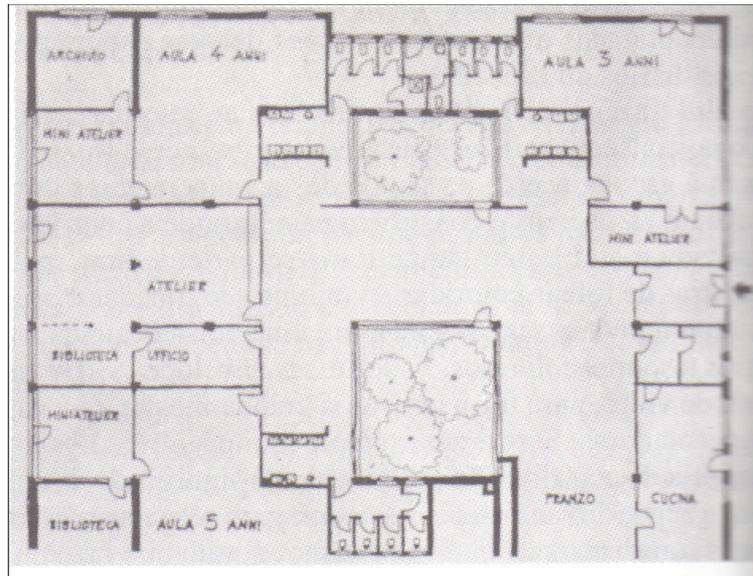
Ressalta-se a arquitetura da Escola Viva e das pré-escolas de Reggio Emilia por estas apresentarem como ponto em comum a preocupação com a organização de seus elementos espaciais, arquitetura, móveis, entre outros, sendo estes compreendidos, dentro da proposta de cada escola, como uma estrutura de oportunidades para o processo de aprendizagem (MACHADO, 2008).

Na Escola Viva e nas pré-escolas de Reggio Emilia as áreas externas que ficam na parte central do projeto arquitetônico têm como propósito serem lugares coletivos, de encontro entre crianças, professores e demais sujeitos, sendo que ambos apresentam nomes semelhantes, a primeira “praçona” e a outra “Piazza”.

---

<sup>8</sup> A Escola Viva é uma escola privada de São Paulo, criada no início da década de 1970 que, em sua origem, foi um ateliê de artes para crianças, por isso sua proposta pedagógica tem uma grande preocupação com artes visuais, música e expressão corporal. (MACHADO, 2008)

Figura 14 - Planta da escola Diana



Fonte: EDWARDS; GANDINI; FORMAN (1999, p. 152)

No CEI pesquisado, a organização espacial acontece de modo longitudinal e linear, onde as áreas externas ficam atrás do prédio, no parque, e nas laterais, no Pátio Azul e no estacionamento. Apesar desta forma de organização do prédio não trazer a ideia de encontro em suas áreas ao ar livre, como nas escolas com desenhos nucleares, o parque continua sendo uma referência importante de uso coletivo, pois nele as crianças de grupos diferentes se encontram e as comemorações acontecem neles.

A área externa do CEI é composta por: o pátio azul; o parque e o solário:

- **Solário:** localiza-se no andar superior, com o chão de cerâmica e brinquedos de plásticos expostos, como cavalinhos e escorregador. Todos os dias estes brinquedos são colocados e retirados por um ATE. O solário é habitualmente utilizado pelos bebês em atividades como circuitos motores e momentos livres de brincadeira.
- **Pátio Azul:** o pátio azul é amplo e sem cobertura, localizado na lateral do prédio do CEI, delimitado pelo gradeado que separa a EMEI do CEI. Nessa parte não há nenhum brinquedo, apenas desenhos no chão, como uma estrada amarela e um grande círculo. Por estes motivos ele é muito utilizado pelas professoras para a realização de circuitos e explorações de materiais, como bolas ou malhas, de modo mais livre. O pátio é separado do parque por um portão de grades coloridas e em alguns momentos ele é aberto, todavia, na maior parte das vezes em que acompanhei a rotina do CEI, ele permaneceu fechado.

- **Parque:** o parque, localizado na parte de trás do prédio, é circundado por um gradeado e de um lado vê-se a Avenida Politécnica e do outro o parque da EMEI vizinha. No parque há uma área cimentada que está interligada com o pátio azul e é nela que estão os materiais não estruturados, como tampas de potes de sorvetes, madeiras, pneus e caixas. Nesta faixa de cimento há uma mesa, uma estrutura de pia onde antes existiam torneiras, uma mesinha e um local para guardar materiais reciclados.

Figura 15- O Solário



Figura 16 - O Pátio Azul



Figura 17 - O Parque



Essa configuração do parque nem sempre foi assim, de acordo com a entrevista da arquiteta e da professora Bege, que já está no CEI há muito tempo, o parque era bem maior, ocupando o terreno que hoje está a EMEI.

*Então, esse espaço, ele já foi maior, né? Esse nosso parque ele já se estendia até todo o terreno que hoje é da EMEI, antes era tudo CEI, então nós tínhamos um parque imenso, com árvores, nós tínhamos um espaço para fazer um pic nic, né? Que era bem maior! Este ambiente externo era muito grande. Quando a prefeitura percebeu que este ambiente externo estava muito grande e teve a demanda, aumentaram a demanda de crianças da Educação Infantil, então, eles construíram a EMEI e cedeu parte do nosso parque para a EMEI, né? Mas eu acho que mesmo perdendo ainda ficamos num espaço externo bom.*

(fala da professora Bege)

Sobre a diminuição dos terrenos destinados às escolas, Lima (1989) relaciona a conquista das camadas populares ao direito à educação com o “emagrecimento” dos espaços escolares, então, desaparecem alas como laboratórios, bibliotecas e o uso do galpão para o recreio passa a acontecer em forma de rodízio. No próximo item será demonstrado o uso do parque e do pátio azul no CEI.

#### **4.1 Os diferentes cenários encontrados nas áreas externas**

No semestre em que acompanhei a jornada diária no CEI Entrelaçar, pude contemplar diferentes modos de utilização do parque e do pátio azul, como, por exemplo, montagem de percursos, comemoração de aniversários, comemoração do dia das crianças, festa de final de ano e montagem de cantinhos lúdicos. Pretende-se aqui discutir considerações acerca de como

as áreas externas, de um modo geral, eram utilizadas, destacando as seguintes formas: dias de comemorações, dia de chuva e montagem de percursos motores.

Comemorações: Em minha primeira sessão de observação, o pátio azul estava organizado de um modo diferente, com a montagem de diferentes cantinhos: casinha, com a montagem de um varal, mesa, utensílios de cozinha e colchonetes; um cantinho com o material que as professoras chamam de “kit lúdico da Tizuko”, composto por duas cabaninhas de tecido sendo que uma era a frente de uma casinha confeccionada em um pano e uma caixa com bonecos de super-heróis de plástico; além do recanto formado por livros, colchonetes e bonecas.

Figura 18- Cantinho montado pelas professoras com os kits lúdicos



Figura 19- Cantinho casinha montado pelas professoras



Os *kits* lúdicos que aparecem nas figuras foram trazidos pela Professora Doutora Tizuko Morchida quando realizou uma formação com as professoras do CEI sobre jogos e brincadeiras na Educação Infantil. A montagem destes cantinhos diferenciados repetiu-se no dia seguinte, para celebrar os aniversários do mês, sendo que os cantinhos lúdicos desta vez foram montados no parque. Alguns dos materiais expostos, como algumas bolsas e utensílios de cozinha foram trazidos pelas professoras.

Durante o horário de parque, as crianças exploraram livremente esses cantos, levando os objetos de um cenário para o outro, misturando-os e remontando os cantinhos iniciais, tornando-se coautores destes lugares. Permitir que as crianças alterem a proposta inicial dos cantinhos, agrupando os elementos de outro modo, ou mesmo, criando um novo modo de usá-los, mostra que as professoras, nessa situação, colocaram as crianças no papel de protagonistas dos seus aprendizados.

Horn (2004) destaca que a configuração espacial de cantinhos ou zonas semiabertas na Educação Infantil, como a proposta trazida pelas professoras do CEI, pode ser um modo de

controlar as ações das crianças sem o professor ser o centro da prática pedagógica. “O que quero dizer que o simples fato de organizar a sala de aula dessa forma não garante uma atuação descentralizada por parte do adulto e, conseqüentemente, a construção da autonomia pela criança.” (p.25)

A cena relatada, na qual as crianças tem a liberdade de modificar os cantinhos, revela que, de fato, o papel do adulto foi reduzido naquela prática pedagógica, pois apesar de os adultos terem criado cada canto com uma proposta em mente, quando os pequenos por meio de suas ações trouxeram um novo olhar para aqueles cenários, este foi validado, permitindo a novidade trazida pelas crianças.

Outro dia de comemoração que foi presenciado foi o último dia da “Semana da Criança”, no qual foram montados três brinquedos, uma cama elástica, um pula-pula de castelinho e uma piscina de bolinhas, alterando a configuração do parque.

Na festa de encerramento do ano, as áreas externas acolheram crianças, familiares, professoras, direção e demais funcionários. Houve um teatro organizado pelas professoras que aconteceu no parque. Crianças e familiares ficaram à vontade no parque, brincando nos equipamentos lúdicos, sendo que, como relataremos posteriormente, apenas nessas ocasiões, para algumas famílias, é que se tem acesso a esse lugar do CEI.

Percursos Motores: são realizados por todos os grupos e estes acontecem principalmente no pátio azul, montados com caixas, cadeiras, bancos, mesas, pneus, malhas, elásticos entre outros recursos. Tais elementos permitem a criação de uma nova configuração, como, por exemplo, a “cama de gatos”, várias fitas de elástico trançadas formando um labirinto, trilhas de pneus e caminhos com cadeira. Além disso, os tecidos, que também são utilizados na realização de percursos motores no pátio azul, contribuiram para produzir uma diferente organização espacial no parque. As professoras do Berçário II, por exemplo, esticaram o tecido criando um labirinto, formando subdivisões para as crianças brincarem de esconder, de subir, escorregar nelas ou mesmo apenas para permanecer entre eles.

Figura 20 - Percurso motor no Pátio Azul



Dias de chuva: Outra mudança na configuração espacial do parque acontece nos dias de chuva, já que este limita a exploração das áreas externas que não possuem coberturas. Como relatado anteriormente, apenas uma pequena parte do parque é coberta e nestas ocasiões o parque ganha outra organização, na qual os pneus são colocados para delimitar a região a ser explorada pelas crianças. As professoras pensam em diferentes propostas utilizando alguns recursos materiais que habitualmente não são explorados, como jogos de peças de montar, que foram colocados em cima de um tapete ou, ainda, giz para as crianças desenharem no chão.

As diferentes configurações espaciais identificadas acima são realizadas com diferentes intenções, porém apresentam o fato em comum de que utilizando diversos recursos, professores e crianças, com o auxílio das ATEs, se apropriam desse espaço físico, transformando-os, e dentro de suas possibilidades, sem grandes reformas estruturais, conseguem adaptá-los para as suas necessidades.

#### **4.2 Organização do tempo para a utilização das áreas externas**

O CEI apresentava uma demarcação do tempo para a utilização dos lugares coletivos, como refeitórios, pátios e parques. Essa divisão do tempo dá ritmo à jornada de professores e crianças e, como ressaltam Frago e Escolano (2001), são elementos que conformam a cultura escolar, pois a dimensão de tempo e de espaço não acontecem naturalmente, constituem uma ordem a ser aprendida pelos sujeitos.

Com relação à organização do tempo na Educação Infantil, o RCNEI (1998) pontua que “a rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças.” (Vol.1, p.54). O documento ainda divide a organização das estruturas didáticas em três grandes modalidades de organização do tempo: as atividades permanentes, a sequência de atividades e os projetos de trabalho. Nessa divisão, as brincadeiras no parque, no pátio azul e no solário estão inseridas em atividades permanentes, ou seja, aquelas a serem realizadas com frequência regular, diária ou semanal, em cada grupo de crianças. Afixado na parede do refeitório do CEI, havia um quadro que dispunha sobre os horários de utilização de cada agrupamento.

Tabela 3 - Grade de horários de utilização das áreas do CEI pesquisado

TURMA	CAMPO LIVRE		CAMPO DIRIGIDO		ATIVIDADE /SALA	VÍDEO
	parque	solário	azul	multiuso		
Berçário II A/B	Diário 16h30 17h00	3ªf 16h30 17h00	—	4ªf 14h50 15h20	Projeto diário 14h50 15h50	5ªfeira 1º andar
Berçário II C/D	Diário 14h50 15h20	16h30 17h00	4ªf 15h30 16h00	2ªf	Projeto diário 15h30 16h00	5ª feira 1º andar
Berçário II E/F	Diário 16h30 17h00	16h30 17h00	15h00 16h00 quinzenal	Planejado semanalmente em grupo	Projeto diário 14h45 16h00	Sem dia definido
Mini-grupo I A/B	Diário 15h20 15h55	—	15h00 16h00 quinzenal	4ªf 14h50 15h20	Projeto diário 14h50-15h15 16h30-17h20	Sem dia definido
Mini-grupo I C/D	Diário 15h55 16h30	—	15h55 16h30	Planejado semanalmente em grupo	Projeto diário 15h00 15h55	6ª feira Térreo
Mini-grupo II A	Diário 15h00 15h55	—	15h00 15h55	Planejado semanalmente em grupo	Projeto diário 16h00 16h30	4ª feira 1º andar
Mini-grupo II B	Diário 15h55 16h30	—	15h55 16h30	6ªfeira	Projeto diário 15h00 15h40	Sem dia definido

Na tabela apresentada vê-se que diariamente existe um horário de parque no período da tarde, contudo, o Pátio Azul é utilizado apenas uma vez por semana, já que este lugar do CEI só comporta uma turma por vez acarretando, em uma situação de rodízio, uma menor frequência de cada grupo. O horário de parque estabelecido por esse quadro, se fosse seguido corretamente, não possibilitaria o encontro dos grupos de Berçário II com as crianças maiores, apenas entre o Mini Grupo I e II.

No dia onze de agosto, foi rediscutida a linha do tempo que organiza os horários de rodízio do parque. Essa discussão foi consequência de uma visita feita pela supervisora de ensino que alertou a direção sobre a necessidade de evitar que uma grande quantidade de crianças ficasse ao mesmo tempo no parque, a fim de inibir acidentes.

Considerando que, em algumas ocasiões, a linha do tempo do parque não estava sendo cumprida, devido a outras demandas, propôs-se discutir e acordar com toda a equipe a construção de um novo horário para o parque a ser seguido por todas as professoras.

Desse modo, novamente, a direção optou por decidir junto com as professoras, ouvindo a opinião de todas e discutindo sobre o tema. Na discussão algumas questões foram

levantadas pelo grupo como: quais são os horários de parque possíveis de acontecerem? Por que não privilegiar a mistura de grupos de diferentes faixas etárias?

Sobre o papel dos professores na construção do tempo escolar, Gallego (2008), ao falar tratar das escolas primárias de São Paulo no século XIX, já sublinhava que:

O tempo escolar é produzido no cotidiano de modo particular pelos professores, que atuam numa dinâmica de atestar seu compromisso com a norma e (re) inventar os tempos - da escola, dele e dos seus alunos -, cumprindo um duplo papel: de incorporar as prescrições e representações de tempo intrínseca à escola moderna e de serem propulsores das mudanças a serem empreendidas. Desse modo, a configuração dos diversos aspectos que compõem o tempo escolar se faz por diferentes instâncias: aspectos sociais, culturais e econômicos, normas, inspeção, discursos pedagógicos que vão ao encontro ou não com as representações sociais, dos professores e dos pais (p. 32).

Neste sentido, as professoras precisavam reinventar a organização do tempo do parque de modo que ele fosse condizente com a realidade. O antigo horário apresentava quatro divisões, sendo que o último, das 16:30 às 17:00 não era realizado de forma integral por nenhum grupo, já que estava organizado de forma muito próxima ao horário da saída. Assim, as professoras refletiram e estipularam as três faixas de horários adequados: 14:50 às 15:20; 15:10 às 15:55 e 15:55 às 16:30.

No que diz respeito a propiciar, no momento do parque, uma interação entre grupos de diferentes faixas etárias, a professora Roxa lembrou a importância de permitir que crianças de diferentes agrupamentos se encontrem. Essa interação é apontada no documento RCNEI (Vol. 1, 1998) que afirma a importância de planejar projetos e momentos de encontro de grupos com diferentes faixas etárias.

Oliveira (2014), ao refletir sobre a dimensão interacional dos lugares de Educação Infantil, destaca que a maior parte dessas instituições organizam os grupos pela faixa etária, contudo, a interação entre crianças maiores e menores propicia melhores condições de aprendizagem, como explicita a autora:

As crianças menores são desafiadas pelo convívio com as maiores em suas competências motoras, linguísticas e relacionais; da mesma forma, as crianças maiores podem viver e experimentar suas capacidades de cuidar, proteger e ensinar as menores, bem como rever seu próprio processo de crescimento em que a relação entre fragilidade e força, competência e necessidade de ajuda, e crise entre ser pequeno e ser grande é característica. (OLIVEIRA, 2014, p.81)

Considerando as reflexões elaboradas acerca da necessidade de interação das crianças e da criação de um horário “real”, foi elaborada uma grade de horário tentando combinar os

encontros de diferentes idades e buscando contemplar os horários que cada professora consideraria ideal para o seu grupo, resultando no seguinte documento:

Tabela 4 - Grade de horários de uso do parque após reflexões

	TURMA	HORÁRIOS DE PARQUE
1º Horário	Berçário II C/D	14:50 às 15:20
	Berçário II E/F	14:50 às 15:20
	Mini Grupo I C/D	14:50 às 15:20
2º Horário	Berçário II A/B	15:10 às 15:55
	Mini Grupo I A/B	15:10 às 15:55
3º Horário	Mini Grupo II A/B	15:55 às 16:30
	Mini Grupo II C/D	15:55 às 16:30

Nota-se que as professoras conseguiram contemplar apenas o encontro do Berçário II com o Mini Grupo I, sendo que o Mini Grupo II acabou não compartilhando o seu horário com nenhum outro grupo de outra faixa etária.

Depois dessa discussão e da elaboração da linha do tempo por meio das ideias dos sujeitos que o vive em suas jornadas, observou-se que os horários de parque passaram a ser seguidos com maior regularidade, deixando de ser algo que se encontrava apenas no papel, para também ser visto na prática.

Analisando a grade de horário elaborada pelo CEI, verificamos que “parque” e “solário” estavam discriminados como “Campo Livre”, indicando que as crianças nesses locais brincam livremente, ao lado de “pátio azul” e “sala multiuso” que estava como “Campo Dirigido”, onde se espera que as professoras os utilizem no âmbito de uma proposta pedagógica, como pintura, percursos motores, já que nesses locais não há equipamentos lúdicos ou brinquedos.

Sobre o uso desses lugares a diretora lembrou que o pátio azul poderia ser mais explorado pelas professoras, porém essas assumiram que o parque é o preferido no dia-a-dia porque nele está *“tudo pronto e é só deixar as crianças brincarem”*, referindo-se aos equipamentos lúdicos, já o pátio azul demandaria a elaboração de uma proposta. Dentro dessa forma de pensar, no parque podem-se deixar as crianças mais livres para brincarem com os

recursos que ele já dispõe, no pátio azul, por ser uma área vazia, é preciso planejar o que fazer.

O parque tem o papel importante na Educação Infantil, todavia, muitas vezes ele é considerado um local apenas de movimento e gasto de energia. Via-se no início da pesquisa, período em que ocorreu a conversa acima, que o uso do parque era apenas um momento de recreação das crianças, deixando-as, de fato, brincando livremente. As professoras não compreendiam a sua relevância pedagógica.

Barbosa e Horn (2001) expõem que o uso das áreas externas de uma instituição de Educação Infantil pode ser dividido para os seguintes fins: espaços de interligações para jogos tranquilos, com árvores, mesas, bancos para desenvolver atividades que geralmente são utilizadas em sala; espaço para brinquedos de manipulação e construção - com bacias, funis, madeiras de diferentes tamanhos; espaço estruturado para jogos de movimento, espaços para jogos imitativos espaço não estruturado para jogos de aventura e imaginação.

A postura inicial das professoras no parque, desvalorizando esse horário de brincadeira, chamou a atenção por se mostrar contraditório com a preocupação trazida pela equipe do CEI de modificar o mesmo, produzindo-o enquanto um lugar pedagógico, conforme propôs o PEA.

#### **4.3 O PEA – o pano de fundo para transformação do parque**

O processo de elaboração/discussão do PEA foi um rico momento de trabalho coletivo da equipe do CEI no segundo semestre de 2015, no qual foram realizadas leituras e discussões de textos; planejamento das ações pedagógicas que seriam realizadas ao longo no semestre; troca de opiniões; reflexões acerca dos desafios encontrados diariamente e, de modo especial, a possibilidade das professoras e da gestão poderem ouvir e serem ouvidas.

Beltran (2012), em sua pesquisa de mestrado, ao retratar o processo de elaboração legal do PEA, indica que esse teve início na gestão da prefeita Luiza Erundina com o decreto do Estatuto do Magistério Municipal, Lei 11.229/92, que mesmo não criando o PEA especificamente, ampliou as horas de trabalho coletivo. De acordo com a pesquisadora, foi na gestão do prefeito Maluf que foi publicado o primeiro texto legal acerca das disposições do PEA, especificamente, na portaria n. 2.083 de 13 de abril de 1994, que na ocasião era denominado “Projetos Estratégicos de Ação” e possuía um viés mais voltado para a construção de um projeto escolar do que para a formação de professores. Na gestão do prefeito Pitta, o E de Estratégico passou a ser o E de Especial, tornando-se “Projeto Especial

de Ação”, por meio da portaria n. 2.083, de 13 de abril de 1994. Assim, esse instrumento foi passando por diferentes gestões que o delinearão até a configuração atual, até desempenhar um papel importante na formação continuada em serviço de professores, como dispõe Beltran (2012)

Seguindo os passos da lei na companhia das disposições legais, documentos oficiais e publicações que orientam os Projetos Especiais de Ação, pode-se perceber, entre rupturas e permanências, aumentaram-se as exigências sobre sua elaboração e a delimitação do seu campo de ação à medida que foram se aproximando das políticas de formação de professores propriamente ditas (p.42-43)

Atualmente, a portaria 1.566/08 da Secretaria Municipal de Educação assevera que se constituem modalidades de PEA as ações de formações direcionadas para: a tematização das práticas desenvolvidas nas instituições educativas; a articulação de atividades, projetos e programas que integram o Projeto Pedagógico; a implementação de Projetos e Programas da Secretaria Municipal de Educação e de projetos específicos para superação de defasagens verificadas nas avaliações das Unidades Educacionais.

Desse modo, o tema escolhido pelo CEI pesquisado em 2015 foi a reformulação das suas áreas externas enquanto lugares pedagógicos, no PEA intitulado “Construção coletiva de um currículo que atenda as especificidades da criança pequena – Ano IV- A reorganização dos ambientes externos”.

O documento do PEA é estruturado com identificação da Unidade Educacional, o ano letivo, as especificações do Projeto, data de início e término, número de horas, dias da semana e horário, justificativa e articulação com o Projeto Pedagógico, sujeitos envolvidos, objetivos, resultados esperados, descrição das fases, sistematização e avaliação. Conforme afirma a coordenadora pedagógica, esse documento, em sua totalidade, desde o seu tema até a sua avaliação, foi elaborado em conjunto com as professoras e direção.

Ao realizar um levantamento sobre os objetivos que a equipe traçou para o PEA destacam-se: elaboração e execução de intervenções nas áreas externas que possibilitem experiências individuais e coletivas respeitando o tempo de cada um e a utilização de materiais que convidem as crianças a imaginarem, criarem, representarem, permitindo a acessibilidade de materiais, além disso, se espera que as professoras atuem como mediadora de ideias, ações e diálogos dos pequenos.

Buscando-se atingir os objetivos propostos, o referido documento elenca ações que deverão ocorrer com a participação dos diversos sujeitos envolvidos com o CEI, por exemplo, para o planejamento de mudanças a curto, médio e longo prazo nas áreas ao ar livre, o texto

menciona o envolvimento de gestores, funcionários e professores, destacando-se as seguintes ações: realizar um levantamento dos equipamentos que desejam adquirir para o incremento do parque/áreas externas; refletir sobre a contribuição que cada um pode dar para que as práticas pedagógicas; otimizar seus lugares abertos, enriquecendo-os nas variadas formas de sua utilização a fim de possibilitar que as crianças vivenciem experiências infantis de qualidade.

Com relação à participação da família e da comunidade, o documento aponta que para qualificar os lugares do CEI é necessário um trabalho com as famílias, promovendo situações de discussões, vivências, oficinas, festas e demais ocasiões que visam fortalecer os laços entre, pais, filhos, professores, creche e comunidade.

Conforme consta no texto que normatiza o PEA (Portaria 1.566/08), além das professoras e gestoras, outros sujeitos devem estar envolvidos no processo de elaboração do PEA, sendo este apresentado, discutido e avaliado pelo Conselho de Escola e, posteriormente analisado pelo Supervisor Escolar. Esse processo, de acordo com a coordenadora pedagógica aconteceu no primeiro semestre de 2015.

As ações e intervenções que tinham como finalidade alcançar as metas propostas no PEA foram acontecendo ao longo do semestre, sendo que na tabela a seguir será exposto a ordem cronológica dos eventos.

Tabela 5 - Ordem Cronológica de realização das metas do PEA

<b>Datas</b>	<b>Propostas</b>
Julho e Agosto	Processo e execução da compra dos brinquedos
Agosto e Setembro	Implementação de mais materiais não estruturados – pneus e caixas
Final de Setembro e Outubro	Confecção e implementação das instalações dos projetos
Outubro e Novembro	Plantio das árvores

As propostas acima foram realizadas em articulação com os encontros realizados para a implementação do PEA voltado à formação dos professores e nessas ocasiões foram utilizados diferentes instrumentos, como textos, vídeos e registro das vivências no parque, como veremos a seguir.

#### 4.4 O PEA como agente mobilizador na formação contínua das professoras

Lippi (2016), em um texto que discorre sobre as políticas de formação contínua da rede estadual paulistana, destaca o PEA como exemplo de uma formação contínua realizada por professores que acontece na própria escola:

Tal projeto configura-se como uma proposta de formação contínua realizada e organizada pelos professores, sob a responsabilidade do coordenador pedagógico. O PEA, que ocorre ao longo de todo ano letivo e dentro da jornada de trabalho do professor, cria uma possibilidade real de reflexão acerca das práticas pedagógicas da unidade escolar, gerando encaminhamentos e desdobramentos na ação docente cotidiana (p.133).

A coordenadora pedagógica, com orgulho, ressaltava sempre que conversávamos sobre esses momentos que o “*PEA realmente acontece!*” e que se buscava cumprir tudo o que era proposto no início do ano e que estava exposto no documento. No texto do PEA, escrito por professoras e direção, entre os objetivos relacionados à formação de professores estavam:

Da formação dos educadores:

- Entender que o educador infantil deve ser aquele que, reconhecendo a sua verdadeira e importante função dentro dos espaços, participe como alguém que (por ser mais experiente) tem muito a planejar intervir e mediar.
- Discutir sobre a influência do espaço físico no desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas, favorecendo as interações entre os pares e sobre o seu próprio papel de educador nos espaços oferecidos para a criança.
- Organizar os espaços de forma a desafiá-las nos campos: cognitivo, social e motor.
- Modificar as experiências e oportunizar as crianças aprenderem a controlar o próprio corpo, num ambiente que estimule os sentidos delas próprias e que permitam receber estimulação do ambiente externo

(trecho extraído do PEA)

Nos objetivos elencados, a maior parte refere-se às mudanças na prática pedagógica do CEI, explicitando o que se pretende alcançar com a formação que aconteceria durante o PEA. Neira e Pinazza (2012), ao discorrerem sobre a formação continuada em serviço na Educação Infantil, sublinham a estreita relação que há entre formação, trabalho e identidade profissional. Segundo Dubar (2003 *apud* NEIRA, PINAZZA, 2012), a formação em serviço deve focar no desenvolvimento profissional e na instituição educacional, vinculando-se ao seu

projeto. Uma formação continuada *centrada na escola* (Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002) possibilita que a equipe docente em conjunto com a direção planejassem objetivos para esse momento de estudo que dialogassem diretamente com as questões que as inquietavam em sua prática, os elementos espaciais dos lugares do CEI, agindo em consonância com as questões apontadas no PPP e no PEA.

A coordenadora pedagógica ressaltou que os textos e outros conteúdos selecionados para a realização do PEA foram escolhas feitas com as professoras. As leituras e os demais materiais propostos tinham, em geral, o tema os espaços nas instituições de Educação Infantil como um elemento importante da prática pedagógica, alguns especificamente sobre as áreas externas, a importância do brincar e a utilização de materiais não estruturados em creches.

As leituras foram realizadas desde o início do ano, sendo que no primeiro semestre, de acordo com o registro do PEA foram lidos os seguintes textos:

- CAMARGO, Paulo de. (2009) “Desencontros entre Arquitetura e Pedagogia In: Revista Pátio educação, nº18; pp. 44-47.
- NEIRA, Marcos Garcia. (2014) “Brincadeiras” In: Práticas Corporais: Brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas; pp.23-33.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. (2002) “A brincadeira e o desenvolvimento da Imaginação e da Criatividade”. In: Educação Infantil: fundamentos e métodos; pp.163-167.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. (2002) “Os ambientes de aprendizagem como recursos pedagógicos”. In: Educação Infantil: fundamentos e métodos; pp. 195- 203.
- KUASNE, Selma Maria. (2009) “Brincar na quietude”. In: Revista Avisa lá, nº 40, pp. 24-33.
- BARBOSA, Silvia. (2009) “E quando a gente brinca lá fora? Dicotomias nas tramas do cotidiano”
- SANCHES, Emilia Cipriano. (2003) “Creche no Brasil: da história política à perspectiva pedagógica” In: Creche realidade e ambiguidades; pp. 63 -107.

(referências extraídas do registro do PEA)

No segundo semestre, quando acompanhei o PEA, foram discutidos outros textos:

- FILGUEIRAS, Isabel Porto; FREYBERGER, Adriana. (2001) “Brincadeiras e Jogos no Parque”. Revista Avisa lá, nº 05; pp.16-21.
- ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. (1999) Os espaços físicos. In: Educação Infantil - Creches: atividades para crianças de zero a seis anos; pp. 30-37 e 51-61.
- ZABALZA, Miguel A. (1998). “A organização dos espaços na Ed. Infantil”. In: Qualidade em Educação Infantil; pp. 49-55.
- PANIAGUA, Gema e PALACIOS, Jesús. (2007) “Espaços”. Educação Infantil Resposta educativa à diversidade; pp. 161-168.

(referências extraídas do registro do PEA)

As professoras, assim como aconteceu nas tomadas de decisões sobre o encaminhamento do projeto, envolveram-se, colocando diferentes pontos de vistas e enriquecendo as discussões acerca das ações de transformação do parque. A cada leitura traziam exemplos de situações que aconteceram no CEI, revendo a sua prática pedagógica. Lippi (2016) afirma que a formação contínua deve ter como fio condutor a reflexão da prática e a escola deixa de ser apenas transmissora de conteúdos produzidos pela ciência para torná-la produtora de conhecimento.

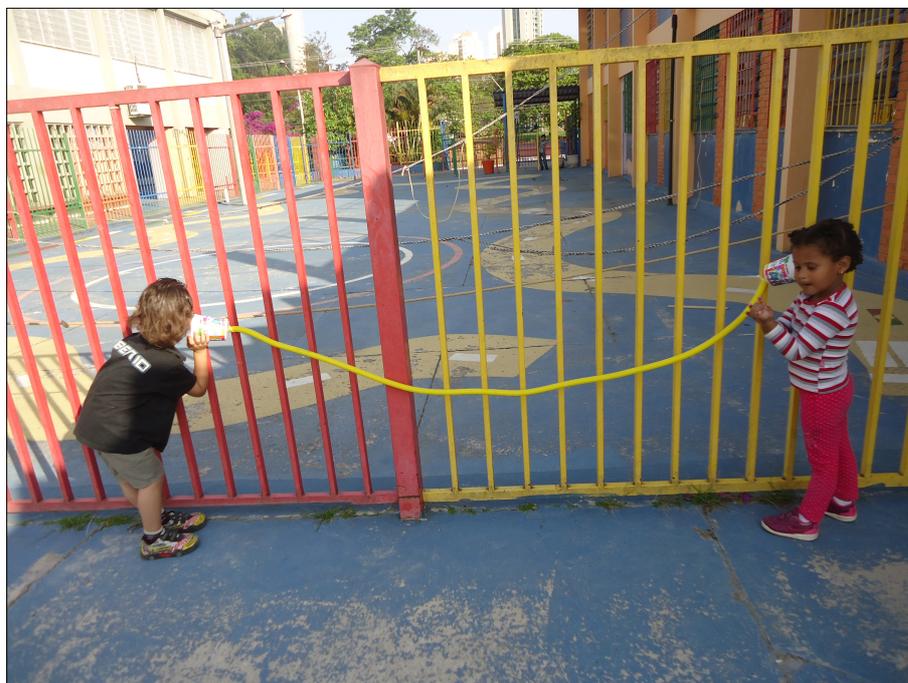
A coordenadora pedagógica levantava questões nos momentos de formação e de discussão do PEA para que as professoras refletissem. Ao ver o curta “As coisas que moram nas coisas” a coordenadora propôs a seguinte questão: Qual a relação que poderia ser feita entre o filme e a utilização de sucatas e materiais não estruturados no parque?

O momento do PEA contribuiu para a formação continuada das professoras, todavia, essas não acontecem somente no CEI, pois, como vemos no perfil das professoras, a maior parte realizou ou estava realizando cursos de pós graduação, além de outros de extensão. A formação contínua realizada pelas professoras em outros lugares além da escola vem ao encontro das considerações de Fusari (1997 *apud* Lippi, 2016) sobre a importância de professores frequentarem fóruns, congressos, seminários e outros locais de formação, contribuindo para encontrar alternativas para as suas necessidades e as da escola.

A presença das professoras em outros fóruns de formação enriqueceu o PEA, trazendo exemplos de experiências, que estavam acontecendo em outras instituições para Educação Infantil, como, por exemplo, a professora Verde, que estava realizando um curso de extensão e no âmbito deste visitou a Escola da Vila. A professora trouxe exemplos, inclusive com fotos, de instalações que poderiam ser feitas no CEI, dentre eles, um telefone de copo feito

com condutor e potes reciclados, o qual foi confeccionado pelas professoras e colocado no parque.

Figura 21 - Telefone de copo confeccionado pelas professoras



Outras ocasiões importantes durante o PEA foram os relatos de experiências. A coordenadora pedagógica Violeta propôs às professoras que fosse realizada a observação das crianças interagindo com os materiais não estruturados dispostos no parque e que as mesmas anotassem, registrassem com fotos e vídeos as suas ações e por fim elaborassem um texto. Posteriormente, as professoras de cada grupo apresentaram para a equipe docente as suas reflexões, sendo que nos registros do PEA há relatos reconhecendo a importância desse momento de troca. *“As professoras falaram que esses momentos de compartilhar experiências são ótimos, pois trazem novas possibilidades de intervenção em sala/parque que muitas vezes não nos atentamos”* (trecho dos registros do PEA).

A formação contínua realizada no PEA foi propulsora para as mudanças realizadas, fazendo com que as professoras repensassem o seu fazer pedagógico e as transformações no parque, que por sua vez acabaram refletindo nas novas práticas pedagógicas que foram sendo construídas.

#### **4.5 PEA e a tensão entre dois grupos docentes**

Os momentos do PEA, conforme já explicitado, acontecem em turnos diferentes, com as professoras da tarde e da manhã nos respectivos períodos. O desencontro nesse importante

horário de formação gerou dificuldades durante o processo de transformação do parque, dificultando a comunicação de todo o corpo docente.

A lousa, o registro das reuniões do PEA e a própria diretora Carmim, a assistente de direção Rosa e a coordenadora pedagógica Violeta foram os instrumentos de comunicação entre os grupos dos dois turnos, principalmente em decisões importantes como o da confecção das instalações, ou, em outras relacionadas à organização espacial. Durante as reuniões a direção atuava como uma ponte entre as professoras dos dois períodos, relatando a opinião e os desejos de cada grupo.

A lousa era utilizada para votação, como, por exemplo, para a compra dos equipamentos lúdicos, em que cada professora, durante o respectivo PEA, votou de acordo com a proposta que preferia e, o registro na lousa, então, ficou guardado de um dia para o outro contemplando a reunião dos dois grupos.

Conforme relato das professoras, era comum a votação para a tomada de decisões relacionadas ao cotidiano do CEI sobre os mais variados assuntos. A votação foi a solução que as professoras encontraram para que todas decidissem em conjunto, já que eram raros os encontros com todo o corpo docente.

Nos encontros que presenciei, foi possível perceber a tensão que existia entre esses dois grupos de professoras e observar as tentativas da direção em mediar essa situação. As divergências de pensamento entre professoras de um período e outro, como o que comprar e em que área do parque colocar os equipamentos permearam todas as reuniões referentes a esse assunto. A coordenadora pedagógica, em entrevista, expôs como uma das dificuldades durante o processo do PEA os desentendimentos entre o grupo da manhã e da tarde.

Frago (2006) aponta que, na cultura dos professores, existem subculturas de pequenos grupos docentes e essa intervém no cotidiano. As professoras separadas pelos horários, formavam dois grupos, com modos de pensar e agir diferentes, sendo que a coordenadora pedagógica já havia relatado que o “CEI na manhã” e o “CEI da tarde” são distintos, prova disso é que as crianças que ficam período integral se comportam de um modo em um horário e tem outra postura em outro.

Apesar de ocorrerem muitos desentendimentos entre as professoras do período da tarde, com a convivência, as conversas nos encontros do PEA e o tempo juntas acabaram fazendo com que elas criassem uma dinâmica de grupo, mesmo que na jornada diária atuassem de forma mais próxima com a sua parceira de sala e nem sempre estarem de acordo com a opinião de suas colegas.

Hargreaves (1998) discrimina quatro modos gerais de cultura docente: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização. O grupo de professoras da tarde, apesar de nos encontros do PEA decidirem tudo em conjunto, não partilhavam ideias frequentemente. Apesar de se notar a colaboração entre as professoras, o compartilhamento de opiniões e decisões ficava mais restrito aos encontros do PEA, sendo que essa articulação entre as professoras e suas colegas assemelhava-se a *colegialidade artificial* trazida pelo autor:

A colegialidade artificial tem lugar em locais particulares, em tempos particulares. Isto faz parte da sua regulação administrativa. Quando, por exemplo, as sessões de treino com os pares, as reuniões de planificação em colaboração durante o tempo de preparação, ou as reuniões de mentores, constituem as únicas relações de trabalho em conjunto que os professores têm, representam uma tentativa de assegurar a cooperação através do fingimento (1998, p.220).

Desabafos das próprias professoras afirmam o que o autor diz “*Já fomos mais unidas!*”. Esse modo de se relacionar era específico do grupo de docentes da tarde, o qual acompanhei, porém, como já dito, a estrutura de organização do CEI, com professoras diferentes atuando nos turnos contrários acabou por privilegiar a formação de dois grupos docentes, que se articulam entre si, porém, apresentam características distintas e culturas diferentes. Fato que foi observado no processo de transformação do parque, principalmente na confecção das instalações pedagógicas.

\*\*\*

O olhar mais detido sobre as áreas externas do CEI fez com que se percebesse e testemunhasse como elas são utilizadas e de um modo mais particular: os usos do parque. A intenção de uso desse lugar pela equipe docente, no início da pesquisa, muitas vezes, não estava vinculada ao pedagógico, mas sim, a um lugar de lazer, no qual era preciso apenas verificar se as crianças não iriam se machucar, caracterizado inclusive como “campo livre” na organização temporal da jornada.

Torna-se interessante observar que, apesar da subutilização do parque, este foi escolhido como o lugar de reformulação a medida que as ações propostas no PEA foram acontecendo aliada às leituras, discussões, reflexões que surgiram desses encontros, vi professoras incorporando novos modo de fazer, ficando mais atentas às novidades trazidas pelas crianças e considerando o momento do parque como promotor de aprendizagem.

O parque, como vimos neste capítulo, é o lugar de encontro do CEI, onde acontecem as comemorações, tanto internas como aquelas com a família, onde crianças de diferentes grupos se encontram, professoras e demais funcionários, resultando em uma ocupação coletiva. A exemplo de como a construção do horário de uso do parque foi feita, considerando a voz dos integrantes do corpo docente, também assim sucedeu-se com as transformações do parque, sendo uma característica encontrada nesse CEI, o diálogo entre professoras e direção para a tomada de decisões. O parque foi dentro das áreas externas, o lugar escolhido para as transformações, o que fez com que se mostrasse significativo tomá-lo como objeto nuclear para a pesquisa, conforme destacado anteriormente.

## **5 ABRINDO A BONEQUINHA RUSSA: O PARQUE E A TESSITURA DE SUAS TRANSFORMAÇÕES**

A construção e a transformação dos CEIs ocorrem diariamente e por muitos atores sociais, assim, como um tecido que aos poucos, no entrelaçar de muitos fios, vai se tecendo. Deste modo, este capítulo discutirá de modo mais detido a trama que envolveu a participação dos diferentes sujeitos na transformação do parque por meio dos registros realizados no diário de campo, fotos, vídeos, gravações de encontros da equipe docente, documentos e entrevistas.

Como descrito na metodologia, a discussão da transformação do parque pelos vários atores do CEI foi estruturada mediante a alusão à “bonequinha russa” (FRAGO, 2001), isso significa que os dados foram analisados em todas as suas camadas de fora para dentro. Assim, organizou-se a análise do seguinte modo:

- *Além das grades do CEI*: discute-se a participação dos sujeitos a partir de dados referentes ao entorno do CEI ;
- *(RE) Montando o cenário*: discute-se como a participação dos sujeitos resultou em uma nova organização espacial do parque;
- *Equipamentos e recursos materiais*: discute-se a participação dos sujeitos no processo de escolha para aquisições de equipamentos lúdicos, materiais e instalações para o parque;

Assim, debruçando-se sobre cada “camada” da bonequinha russa, os dados da pesquisa são discutidos trazendo os sujeitos de modo a contextualizar suas ações considerando cada aspecto da transformação do parque, revelando o trançar dos fios que resultou na estampa final do tecido: o parque transformado enquanto lugar pedagógico.

### **5.1 Além das grades do CEI**

Para iniciar a análise, conforme a metáfora da bonequinha russa, serão trazidos para a discussão elementos que advém da camada mais externa do CEI, considerando os dados referentes à sua localização, sua relação com as pessoas e os locais da região. Vale ressaltar que aqui faremos um recorte, nos detendo especificamente nas formas pelas quais os dados do entorno influenciaram na transformação do parque e por consequência interferiram na participação dos sujeitos, sem pretensões de analisar a relação do CEI com a comunidade em toda a sua extensão.

Escolano (2001) ressalta que assim como o prédio escolar, a disposição do mesmo na cidade também deve ser compreendida como um elemento curricular, sendo relevante considerar a localização da escola dentro do planejamento urbano. Assim, o autor exemplifica, afirmando que dentro de uma concepção de educação em um modelo higienista, o lugar ideal para a educação dos pequenos seria próximo à natureza, afastado dos centros urbanos, pois a preocupação é com relação à saúde, já os modelos mais modernistas acreditavam que a escola deveria ocupar uma área central na cidade, que influenciaria toda a sociedade, como um símbolo de cultura.

O local onde está situado o CEI não foi escolhido tendo em vista os modelos higienistas, em um recanto isolado próximo à natureza e também não está em uma área central da cidade; mas sim, encontra-se na região do Butantã, dentro de uma área periférica, tendo sido criado para atender a demanda das famílias, dentro de uma concepção assistencialista, como ressaltou a arquiteta no capítulo anterior.

Conforme o histórico apresentado no site da prefeitura de São Paulo, originalmente esta região dividia-se em sítios, como o sítio Butantã, sítio Rio Pequeno, Sítio Invernada Grande, Sítio Campesina e sítio Morumbi. O desenvolvimento na região aconteceu a partir de 1900, com a implantação do Instituto Butantã e da Cidade Universitária. A partir do ano de 1920, surgiram os primeiros bairros, sendo que aquele onde está o CEI fica no distrito do Rio Pequeno. O bairro é composto por comércios e residências. Pequenas lanchonetes, padaria, mercados, borracharias e loja de peças automotivas fazem parte dos estabelecimentos comerciais. As casas próximas ao CEI são características de uma população em sua maior parte de baixa renda, existindo na região algumas favelas.

Com relação ao papel do parque do CEI, ele exerce uma função importante na região na qual está inserido, pois é um dos poucos lugares possíveis para as brincadeiras infantis ao ar livre. Garcia (1996) traz que com a urbanização e a industrialização ocorridas nas grandes cidades, inclusive São Paulo, os espaços lúdicos espontâneos e informais como o quintal das casas ou mesmo as ruas foram sendo substituídos por centros recreativos, parques urbanos, jardins públicos e a infraestrutura e as áreas de lazer acabam diversas vezes sendo incorporadas aos equipamentos escolares e conjuntos habitacionais financiados pelo poder público.

A coordenadora, em entrevista, relatou que muitas vezes nos atendimentos às famílias, ela questiona como é o lugar em que a criança brinca e descobre que poucas famílias possuem um quintal, ou acesso fácil a áreas com gramas, parque e areia. O período que as crianças passam no parque da escola acaba sendo, tanto pelo tempo, já que elas passam a maior parte

do dia ali, quanto pela falta de outro local, o momento que elas têm para explorar um lugar mais amplo. Em entrevista, confirmando o que a coordenadora apresenta, uma mãe ao ser questionada se próximo a sua casa há um lugar em que ela possa levar sua filha para brincar, esta respondeu que apenas nas pracinhas, porém ela tem medo, pois os brinquedos estão em mau estado de conservação. Essa substituição do quintal da casa pelas áreas externas do CEI é visto em uma singela afirmação de uma menina do Mini Grupo I:

*Pesquisadora: - Onde vocês vão brincar?*

*Menina Mini Grupo I: - No quintal!*

*Pesquisadora: - Mas aqui não tem quintal!*

*Menina Mini Grupo I- Esse é o quintal! (apontando para o pátio azul)*

Caminhando pelas ruas próximas ao CEI Entrelaçar foi possível constatar a falta de um lugar adequado para as brincadeiras infantis, pois as poucas áreas que existem estão em péssimo estado de conservação. Ao percorrer o bairro realizei um mapeamento desses locais e verifiquei que nas margens de uma grande avenida próxima ao CEI, há pequenas pracinhas, com equipamentos lúdicos de madeira, como balanço e casinha, sem condições de uso, tanto por estarem danificados, como pelo alto mato que os escondem. A 500 m, próximo a uma escola estadual, existe outro parque, com equipamentos lúdicos, como gira-gira, todos quebrados, enferrujados e também, como os outros, escondidos pela vegetação.

Figura 22- Parque da região em mau estado



Nesse levantamento também encontrei quadras de futebol, duas praças com equipamentos de ginástica, porém sem atrativos para as crianças. Além disso, em uma rua próxima, sem saída, vi vestígios das brincadeiras das crianças do bairro, com balanços feitos de pneus pendurados em árvores, campos de futebol improvisados e meninos empinando pipas, raros lugares de resistência da ocupação das crianças na cidade.

À medida que fui me afastando do CEI, já em outro bairro, em meio aos condomínios de classe média, encontrei mais uma praça com equipamentos lúdicos em bom estado de manutenção, sendo que a placa informava que o serviço de preservação era feito pelo comércio da região, como a padaria, além de uma imobiliária, provavelmente em uma tentativa de atrair futuros moradores para os prédios que a circundam. Outra opção de espaço de lazer para as crianças, também mais afastado do CEI, seria o CEU Butantã, a 3 km, aproximadamente, trinta minutos caminhando.

Assim, o parque do CEI é um dos poucos preservados nesse bairro, sendo um dos escassos lugares para as crianças brincarem, apesar deste lugar ser destinado apenas às pessoas que frequentam o CEI e dentro de um horário pré-estabelecido pela instituição. Durante a pesquisa descobriu-se que, de acordo com o relato das professoras, nos finais de semanas e feriados o parque é constantemente ocupado por adultos, adolescentes e crianças que pulam as grades que delimitam o CEI, para soltar pipa naquele espaço, por exemplo.

As ocupações tornaram-se fontes de preocupações nas reuniões para discutir a transformação do parque, pois a insegurança da equipe pedagógica era que sumissem os materiais que seriam utilizados para compor uma das instalações pedagógicas planejadas, como painéis, chaves e formas. Anteriormente, de acordo com o relato da direção, diversos transtornos foram causados pelas pessoas que entravam no CEI durante o fim de semana, como roubo de torneiras ou invasão da caixa d'água. Durante a colocação da instalação mencionada, o receio das professoras tomou uma dimensão mais concreta, pois nos dias seguintes aconteceria um feriado. Por este motivo, a coordenadora pedagógica tampouco com um plástico o local onde estava a instalação com medo de que se fosse possível ver os objetos do lado de fora estes fossem roubados.

Nesse episódio é possível observar que as grades que rodeiam o parque separam o lado de dentro do lado de fora, semelhante aos muros das instituições escolares na Espanha, analisados por Escolano (2001), que para o autor representavam um cerco institucional, delimitando uma coletividade escolar. A área guardada pelo gradeado torna-se apenas

daqueles que pertencem a essa coletividade, porém, diferente das muralhas, esse símbolo de divisão é permeável aos olhares externos.

A equipe do CEI, em algumas ocasiões, rompeu as grades no processo de transformação do parque e mudanças aconteceram a partir da articulação do CEI com a comunidade do seu entorno. Falas das professoras revelam que por meio do contato com as borracharias da região conseguiram-se doações de pneus para comporem os recursos do parque. Outro contato realizado, por exemplo, foi com um engenheiro ambiental que trouxe um abaixo assinado para que toda a equipe pedagógica participasse de uma ação de requalificação do bairro e, aproveitando o ensejo a direção solicitou ao mesmo ajuda para aumentar o número de árvores no parque.

Assim, o entorno do CEI apresentou tanto uma rede de parceria como uma ameaça à sua preservação. Esta ameaça poderia ser amenizada se a comunidade se sentisse responsável por aquele espaço, ocupando-o, tornando-o o seu lugar e sentindo-se pertencente àquela comunidade escolar também. Frago (2001) e Escolano (2001) ressaltam que o espaço revela as relações humanas que ali acontecem. Quando se vê a depreciação do parque do CEI realizada pelas pessoas que provavelmente moram em seu entorno, é preciso questionar-se, que tipo de relações estão sendo construídas?

Na relação CEI e seu entorno pode-se pensar em duas palavras: segurança e pertencimento. Sabe-se que o CEI, diferente dos CEUs, não tem a proposta de ser um local para outras funções além do ensino, todavia cabe refletir que o CEI como um equipamento público, poderia ser visto como um lugar que pertence a todos. Nesse sentido, todos zelariam por eles e, assim ao invés de criar estratégias de segurança, seriam criadas oportunidades de ocupação do parque por essa comunidade.

Frago (2001), ao analisar a relação da escola com o seu entorno, considera que a extensão da área de captação e influência de uma instituição de educação, dentre outras variáveis, depende do nível educativo e tipo de ensino, sendo maior nos centros universitários e menor nos centros de Educação Infantil. Assim, a área de captação e influência do CEI Entrelaçar é o seu entorno, sendo que nele encontravam-se familiares e crianças que o frequentavam; aqueles que já passaram por essa instituição, mas hoje frequentavam outras instituições de educação; pessoas que moram próximas ou trabalham no comércio da região, além de outras instituições públicas, como um hospital, uma universidade e a EMEI vizinha.

As duas instituições, o CEI e a EMEI, algumas vezes coincidiram o seu horário de parque, cabe lembrar que os parques das duas instituições ocupam o mesmo terreno sendo separados somente pelas grades, as crianças se encontravam nessas ocasiões e podiam

conversar por entre as grades. Nas mudanças ocorridas no parque do CEI, as crianças da EMEI demonstraram curiosidade em saber o que estava acontecendo, como mostra um diálogo entre uma menina do CEI e outra da EMEI, referindo-se aos novos equipamentos lúdicos:

*Menina da EMEI: - O que é aquilo?! (apontando para o trepa-trepa recém instalado)*

*Menina do CEI: - A sua escola não tem isso, né?*

*Menina da EMEI: - Não!*

*Menina do CEI: - É que a minha escola está sendo montada de novo!*

Dentro desse contexto de dentro e fora, as crianças rompem com o muro invisível, seguindo sua própria lógica e não aquela imposta pelas grades, portanto, dialogam, explicam, para as crianças vizinhas, as mudanças que estavam acontecendo, compartilhando suas explicações sobre o novo.

A legislação e outros documentos que norteiam a educação prevê a participação da comunidade no CEI. A LDB (Lei nº 9.394/96) aponta como incumbência dos estabelecimentos de ensino a criação de processos de integração da escola, família e comunidade, para uma maior articulação entre elas.

O RCNEI (1998) para a Educação Infantil traz questões referentes à formação do coletivo institucional:

Elaborar e implantar um projeto educativo requer das equipes de profissionais das instituições um grande esforço conjunto. A direção da instituição tem um papel chave neste processo quando auxilia a criação de um clima democrático e pluralista. Deve incentivar e acolher as participações de todos de modo a possibilitar um projeto que contemple a explicitação das divergências e das expectativas de crianças, pais, docentes e comunidade (vol. 1, p. 67).

Seguir o exemplo das crianças e ampliar a aproximação daqueles que estão em sua volta nas ações de transformação do parque, ao invés de tentar se proteger, seria um esforço que poderia contribuir para uma resposta diferente da comunidade, que poderia auxiliar na preservação do parque e na concretização do projeto de transformação do mesmo.

Deste modo, analisando a relação do CEI com o seu entorno, constatamos a o importante papel que o parque possui dentro do processo de urbanização da região, e que por este motivo, poderia ter maior participação da comunidade nos seus usos e nas decisões relacionadas a ele, possibilitando, desse modo, uma maior atuação desses sujeitos nas transformações que veremos a seguir.

## **5.2 O cenário do parque e seu processo de (re)invenção**

Nesse item discorreremos como, ao longo da pesquisa, ideias, ações e discussões realizadas por diferentes sujeitos alteraram o parque, criando um novo arranjo espacial.

A área reservada para o parque forma um grande retângulo ocupando a parte de trás do terreno da escola. Frago (2001), ao escrever sobre a arquitetura das escolas espanholas, menciona o predomínio do retilíneo sobre o redondo e curvilíneo, sendo muito encontrado na distribuição espacial as formas do quadrado e retângulo, disposições que são mais lineares e ordenadas. Na arquitetura do CEI também encontramos esta característica, onde a maior parte das linhas que delimitam as áreas são retas, setorizando cada lugar com a sua função.

A primeira vez que se visualiza o parque é possível fazer uma leitura quase imediata dele. Dentro da área retangular reservada ao parque, o arranjo espacial é um dos elementos que possibilita a transformação dos ambientes. *“O arranjo espacial é uma das variáveis do ambiente físico, que diz respeito à maneira como móveis e equipamentos existentes em um local posicionam-se entre si”*(CARVALHO; MENEGHINI, 1997).Tendo em vista que os equipamentos lúdicos e os elementos naturais são os volumes que possibilitam fazer a diferença entre vazio, cheio, aberto e fechado nas áreas externas do CEI, analisaremos como a inclusão dessas novidades no parque, por meio da participação dos sujeitos, alterou a sua configuração espacial.

### **5.2.1 A cada novo elemento, um novo arranjo espacial**

Durante as primeiras reuniões de PEAs, a equipe pedagógica discutiu como seriam organizados os novos elementos que fariam parte do parque. Nas ações de reformulação prevista para o parque incluíam-se a compra de dois novos equipamentos lúdicos e as instalações pedagógicas relacionadas aos projetos trabalhados pelos agrupamentos do CEI, destacando-se o Parque Sonoro, que foi a maior instalação realizada.

Nessa parte da análise trataremos de explicar como esses novos elementos fizeram com que a equipe pedagógica repensasse o arranjo espacial do parque e, a primeira questão que se mostrou relevante para esta reformulação foi: qual área seria destinada aos novos equipamentos lúdicos e qual área seria destinada às instalações dos projetos?

Professoras e direção em conjunto refletiram sobre a questão e entre as primeiras propostas que algumas professoras pensaram foi em realocar a barra, brinquedo localizado na

parte de trás do parque. A ideia era trazer a barra para um lugar próximo a um mastro de bandeira existente no parque, permitindo-se construir cabanas, amarrando tecidos entre o mastro e a barra e deixando a área vaga para um dos novos equipamentos lúdicos. Diante dessa situação, a professora Roxa pontuou que a barra ficaria muito próxima ao cimento, não permitindo que as crianças explorassem o brinquedo e lembrou que é preciso haver planejamento ao modificar os equipamentos de local

*e trazer a barra para um lugar, também acho que precisa de discussão, porque a barra se ela ficar perto do cimento, talvez ela ajude nas cabanas, mas ela vai atrapalhar na exploração das crianças de se jogar, porque a criança bater a cabeça no cimento é diferente da criança bater a cabeça na grama, então, assim, precisamos pensar qual a função da barra no parque para que as coisas não sejam feitas de maneira, sem planejamento, aí eu acho que tem que ser assim, como eu mudo um móvel de lugar na minha casa, não é assim. Qual a função da barra? O que que tem o risco também?*  
(fala da professora Roxa no PEA)

A professora Roxa pontuou nesta fala uma questão importante sobre o cuidado que elas deveriam ter ao realizar mudanças no desenho inicial dos ambientes externos. O arranjo espacial original foi pensado por uma equipe técnica composta por engenheiros e arquitetos e, nesta situação, a equipe pedagógica, no intuito de realizar novas ideias, como a construção de cabanas e a colocação dos equipamentos acabaria rearranjando os brinquedos do parque sem o auxílio de profissionais especializados nesta área ou a consulta às normas e referenciais que tratam da segurança dos ambientes para a Educação Infantil, o que poderia ser danoso.

A preocupação da professora sobre o perigo de instalar um equipamento de desafio motor próximo a uma área em que não há grama não é em vão, pois tal questão é abordada no RCNEI (1998), no item denominado “Segurança do Espaço e dos Materiais”, referindo-se especificamente aos brinquedos do parque, pontuava que estes deveriam estar em uma área com grama ou com areia, não em uma área cimentada. Nessa situação, percebe-se que uma parceria entre a equipe de professoras do CEI com outros profissionais como engenheiros e arquitetos possibilitaria que fossem encontradas soluções que realizassem uma interface entre o campo da arquitetura e o da educação.

Escolano (2001) traz que todo educador tem de ser arquiteto, assim, como todo arquiteto é um educador, pois há implicações recíprocas entre espaço e educação, assim, seria coerente que esses dois profissionais trabalhassem juntos, permitindo que a equipe do CEI pudesse dialogar sobre as propostas pedagógicas que pretendem realizar, encontrando, por meio do conhecimento técnico, o modo mais adequado de executá-las.

A mesma professora, tratando ainda sobre o arranjo espacial, completou que é preciso se perguntar ao colocar os novos brinquedos *“As crianças têm espaço para movimentar-se livremente pela grama?”* (fala da professora Roxa). Essa inquietação vem ao encontro de questões trazidas pelos Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (1998), dentre elas: *“os locais são suficientemente amplos para consentirem liberdade de movimento, espaços para atividades mais tranquilas e espaços para relaxamento aconchegante?”*(101).

Durante as horas em que acompanhei as crianças no parque percebi que as crianças maiores em suas brincadeiras percorriam todo o parque, correndo, desviando de obstáculos e que a área coberta pela grama era a mais utilizada para este fim, já que a área cimentada estava constantemente ocupada pelas motocas e o pátio azul permanecia muitas vezes fechado. Além disso, o chão com grama permitia que as crianças tivessem mais liberdade para explorar suas ações, pois na grama elas podiam se jogar, rolar e realizar movimentos que a dureza do cimento não permitiria; porém, a região com grama do parque é onde se encontram todos os equipamentos lúdicos do parque por uma questão de segurança e, assim, as áreas verdes livres são apenas aquelas que ficam entre eles.

Apesar de anteriormente o parque contar com dois equipamentos lúdicos que não existiam mais: as gangorras e o gira-gira e, as novas aquisições de alguma forma ocuparem estes espaços vagos, será que colocar novos equipamentos lúdicos nesta área, mesmo que sem intenção, não limitaria a liberdade das crianças?

Frago (2001) afirma que há muitos modos de proibir a ocupação de um espaço sem fazê-lo diretamente, como não permitir que uma pessoa disponha de espaços e de tempos, ocupando-se todos. A pergunta da professora Roxa é pertinente para refletir se no processo de reorganização do parque, aos poucos, de proposta em proposta, ele não ficaria cheio de novidades trazidas pelos adultos, diminuindo o lugar de movimento das crianças.

Souza (1999) ao tratar das zonas não edificadas dos primeiros grupos escolares de São Paulo, como jardins, ginásios e pátios ressaltava que estes já remetiam à liberdade, sendo o lugar do recreio o único onde os corpos poderiam se movimentar sem chocar com os móveis ou fronteiras imediatas.

A preocupação com a super ocupação do parque foi colocada também por duas outras professoras, Azul Turquesa e Lilás, que pensaram, inicialmente, em colocar uma instalação na estrutura da cobertura do parque, e desistiram ao observarem que lá já seria instalado o Parque Sonoro, uma delas afirmou *“o parque começou a ficar muito cheio, acho que já começou a*

*congestionar”e, pensando principalmente dos dias chuvosos concluíram: “as crianças não vão ter onde ficar”.*

Outro ponto de discussão referente às instalações dos projetos foi se estas seriam permanentes ou provisórias. As professoras levantaram esta indagação pensando principalmente na instalação do Parque Sonoro, por ser aquela que mais se destacava. Foi levantado por algumas professoras que seria ideal reservar uma área para instalações provisórias de projetos, garantindo a possibilidade de mudança conforme o interesse do grupo. Deste modo, como pontuou a professora Verde, *“hoje seria o Parque Sonoro, daqui algum período uma instalação de objetos que voam, ou que giram, por exemplo, alterando-se ao longo do tempo.”*

Essa flexibilidade permitirá que os sujeitos que ali estarão nos próximos anos, utilizem esse local e para que se sintam convidados a serem também autores daquele lugar do CEI. Um arranjo espacial que permita alterações e adaptações às novas ideias é uma das orientações indicadas no RCNEI (1998)

Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. Deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos (Vol. 1, p. 69).

Para existir essa versatilidade, como lembrou algumas professoras, é preciso pensar como seria feita a estrutura da instalação, evitando fazer construções que seriam difíceis de desfazê-las, como por exemplo, cimentando no chão elementos que seriam utilizados na instalação. Ainda sobre os cuidados com o material que seria utilizado, pensou-se que dependendo do seu tipo, seria necessário reservar um local que auxiliaria na conservação, como por exemplo, o caso do metal que se ficar exposto a muita umidade poderia enferrujar. Neste momento foi apresentada a necessidade da instalação estar em um local coberto, o que desagradou uma professora, que lembrou que em dias de chuvas o CEI conta com poucos locais com coberturas nos quais as crianças podem brincar.

Mesmo com a resistência colocada por esta professora, o Parque Sonoro, maior instalação confeccionada, foi posta na parte coberta. Os novos equipamentos lúdicos foram colocados na parte que ainda restava de grama no parque, sem a alteração dos outros equipamentos. Essas foram as primeiras alterações presenciadas no arranjo espacial do parque feita por professoras e direção, em seguida viriam outras, como será discutido a seguir.

### 5.2.2 Por uma sombra...

A existência ou não de uma área coberta nos ambientes externos do CEI, para ser utilizada principalmente em dias chuvosos ou muito quentes, interfere muito na jornada diária das crianças e das professoras, sendo essas áreas previstas, inclusive, nos parâmetros para espaços de recreação estabelecidos no documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Espaços Físicos destinados à Educação Infantil (2006).

Tendo em vista a sua relevância, ampliar as áreas cobertas dos lugares externos foi uma das necessidades apontada no PPP do CEI, o qual expõe a dificuldade de permanecer nas áreas externas do CEI em dias quentes, especialmente os usos dos espaços como o tanque de areia e o pátio azul, por ficarem expostos diretamente ao sol. Assim, o documento apresenta como meta a extensão da cobertura do parque (pois já havia uma pequena área com telhado), meia cobertura para o pátio azul e meia cobertura para o solário.

Já nos primeiros dias em que acompanhei a jornada do CEI, testemunhei, na prática, aquilo que em papel, no PPP, já se revelava. O dia estava bastante ensolarado e tanto o parque quanto o pátio azul estavam muito quentes. As crianças tentavam brincar no tanque de areia e com o grande calor foram criando soluções, pois ao serem questionadas do porquê estarem brincando todas juntas dentro do trezinho, uma delas respondeu “*Por que tá muito sol, ué!*”.

As professoras do Berçário II tentaram arrumar soluções para que as crianças pudessem usufruir do parque, porém, de modo mais confortável. Engajadas nesta ação, professoras amarraram dois tecidos grandes, uma ponta na grade que serve de delimitação do parque e a outra em um mastro que deveria carregar a bandeira, conseguindo criar um pouco de sombra.

Escolano (2001) assinala que o edifício-escola pode ser visto como um suporte para a colocação de símbolos, dentre eles a bandeira nacional, que expressa a instrumentação da escola a serviço dos ideais nacionais. Certamente a equipe que construiu o CEI não imaginava que o mastro da bandeira, colocado como um símbolo nacional, na prática acabaria realizando outra função, atendendo as necessidades dos sujeitos que ali se encontravam.

O motivo de a equipe docente almejar uma maior área coberta também era visto nos dias de chuva, pois não havia um local mais amplo, coberto, para as crianças brincarem. Nos dias chuvosos apenas uma pequena parte do parque era usada, aquela com o telhado, sendo que os pneus eram colocados para delimitar a área que as crianças podiam explorar e as professoras montavam cantos, utilizando alguns recursos materiais que habitualmente não eram explorados na área externa, como, por exemplo, os jogos de peças de montar, colocados

em cima de um tapete ou, ainda, giz para as crianças desenharem no chão. Nessas situações poucas turmas saíam para o parque, tendo em vista que a pequena região com o telhado não comportava muitos grupos.

Em entrevista, a diretora desabafa dizendo que a impressão que se tem é que quem projeta os CEIs não tem a mínima ideia do que está fazendo, pois não prevê cobertura para os dias de muito sol e os dias de chuva, o que acaba inviabilizando o uso das áreas externas. Quando investigado com mais cuidado o porquê dessas construções não terem um local mais amplo e coberto para as crianças brincarem quando necessário, amplia-se a percepção dos diversos fatores que resultam nessa situação.

Durante a entrevista com a arquiteta, perguntou-se se estava prevista uma área coberta nas áreas externas do CEI no projeto original. Ela ressaltou que devido ao alto custo e um orçamento limitado essa área não foi prevista. Em sua explicação, a arquiteta lembra que em algumas creches menores, como solução, foi feita uma estrutura de sombreamento horizontal em madeira, denominada pergolado, o qual se faz para plantar: *“É, lá nós conseguimos porque na época eu fiquei muito indignada, eu falei, não, isso aqui tem que ter, a gente fez, eu briguei, em uma época que você arregança as mangas e fala nós vamos fazer”* (fala da arquiteta em entrevista).

Apesar do projeto do CEI ter sido criado utilizando-se o mesmo padrão das creches mencionadas, este não teve a mesma sorte e nunca existiu solução para a falta de cobertura das áreas externas. Conforme o relato da coordenadora pedagógica Violeta, tendo em vista o alto custo para colocar uma cobertura, o CEI teria que ter o auxílio da DRE para viabilizar este recurso.

Segundo relato da coordenadora pedagógica, houve muitas tentativas para que a DRE contemplasse o seu pedido, ela realizou uma solicitação via e-mail, foi pessoalmente para conversar com a supervisora de ensino responsável e, finalmente, enviou um e-mail para a engenheira, quando foi informada que não poderia ser colocada a cobertura, pois esta extensão mudaria a planta do prédio, aumentando a área construída.

Diante desse obstáculo, a solução criada pela equipe docente, sujeitos que lidam cotidianamente com esse problema, foi a de aumentar o número de árvores no parque, procurando ao longo do tempo ampliar as áreas sombreadas. Quando cheguei, havia uma pequena árvore recém-plantada, contribuição de uma professora e outras duas árvores de pequeno porte, próximas ao gradeado. Além das árvores havia algumas floreiras feitas de pneus com flores plantadas pelas crianças. No PPP do CEI há um diagnóstico realizado pela equipe docente reconhecendo a falta de plantas no parque e seguindo no mesmo documento,

no item relacionado ao PEA, expõe-se a importância dos elementos naturais nos ambientes externos.

Com relação à falta de elemento verde no parque, mais uma vez, recorremos à entrevista da arquiteta para compreender essa situação e ela nos elucidou informando que essa questão está relacionada à Paisagem e Paisagismo e, na década de 1980, quando foi elaborada a planta padrão do prédio do CEI, a equipe interdisciplinar responsável contava com uma pessoa nesta área da arquitetura. A arquiteta, voltada para esse aspecto, montou um manual de arborização e um catálogo com plantas compatíveis para ambientes destinados às crianças, considerando o cuidado com problemas de segurança, como alergias, toxicidade e evitando-se árvores e plantas que chamam muitos insetos, como abelhas e vespas, bem como verificando o arranjo espacial das árvores considerando o espaçamento correto que se deve reservar para cada espécie. Além disso, a equipe contou com uma formação realizada em um viveiro no Ibirapuera.

A arquiteta destaca ainda que apesar da resistência inicial da equipe da EDIF em colocar plantas nos ambientes do CEI por medo e falta de informação sobre quais podem ser utilizadas em lugares com crianças, ao longo do tempo, estudando manuais de paisagismo e botânica e com o auxílio de profissionais especializados da própria equipe, pesquisou-se plantas paulistas que estavam disponíveis nos grandes viveiros para colocá-las naquele local, o que foi incorporado ao projeto do CEI Entrelaçar.

Ao ser informada que, atualmente, há poucas árvores encontradas no parque, a arquiteta concluiu que estas morreram ao longo do tempo e/ou não foram substituídas durante a construção. Com a falta de verba, acabou-se vetando o plantio das árvores, deixando para serem plantadas depois, o que era muito comum. De acordo com as suas informações, até para colocar árvores frutíferas, as arquitetas encontraram resistência da parte dos empreiteiros, que não entendiam a necessidade de tais elementos.

A dificuldade sentida pela arquiteta em verificar quais plantas e árvores são mais apropriadas para um ambiente de Educação Infantil foi sentida também pela coordenadora pedagógica que, ao pensar em arborizar o parque, teve receio em colocar uma planta tóxica ou árvores que tivessem frutos que atraíssem ratos, devido a sua proximidade com o córrego, bem como espécies inadequadas considerando o tamanho de suas raízes. A falta de uma pessoa que auxiliasse nestas questões, como a equipe interdisciplinar que elaborou o CEI teve um arquiteto ou engenheiro especializado em paisagismo, foi um obstáculo que a equipe docente teve que superar para continuar os seus planos de colocar mais árvores no parque.

O auxílio aconteceu, de forma inesperada, em outubro de 2015 quando um engenheiro agrônomo da Secretaria do Verde foi até o CEI para discutir a questão da requalificação dos espaços do bairro. Nessa ocasião, a direção e a coordenação pedagógica o convidaram para entrar na Unidade Educacional e expuseram o desejo de plantar árvores frutíferas no parque. O engenheiro retornou ao CEI e, de modo voluntário, realizou um mapeamento do parque, indicando algumas árvores da mata atlântica que poderiam ser plantadas ali. A coordenadora pedagógica buscou a doação das mudas necessárias junto ao viveiro Manequinho Lopes e agendou para que um caminhão da DRE da região as retirassem. As mudas foram divididas com a EMEI do lado e uma foi plantada do lado de fora do CEI.

Com as mudas de árvores já no CEI, restava saber quem iria plantá-las, sendo que primeiro pensou-se em contratar um jardineiro, porém como não havia recurso financeiro, o CEI resolveu contar com a parceria das famílias, convidando-as a auxiliarem no plantio. O convite aos pais foi realizado via agenda e pessoalmente pela coordenadora pedagógica, que, durante uma manhã, permaneceu na entrada do CEI conversando com os pais, ressaltando a importância do plantio de árvores para o parque e assim, três pais se dispuseram a ajudar.

Com relação à participação da família, em entrevista, uma das professoras revelou que um desses pais, durante todo o ano, permaneceu bastante ausente do CEI, porém, com essa oportunidade, veio para auxiliar no plantio, trouxe ferramentas, contribuindo de forma efetiva para a reformulação dos ambientes externos. Além dos pais, a coordenadora pedagógica e uma ATE também plantaram algumas mudas, “*colocando a mão na massa*”, como ela mesma disse.

Quando os pais participavam das plantações das árvores, seus filhos sentiam-se orgulhosos, como um menino, que todo dia ao sair para a brincadeira ao ar livre, beijava a árvore que o seu pai plantou. Nesse episódio do plantio das árvores, a participação das crianças, como a própria coordenadora pedagógica traz em entrevista, foi acompanhando as ações executadas, observando e, depois de já plantadas, cuidando das mudas. Assim, as crianças observaram todo o processo, desde a chegada das mudas, até o próprio plantio, ao lado dos adultos que o fizeram, pais e equipe do CEI. Em busca de compreender como as crianças apropriaram-se da chegada das mudas no parque, conversei com uma delas, que todo dia em seu horário de parque interessava-se em cuidar das plantas, perguntando se ela sabia quem tinha plantado aquelas árvores e o motivo ela respondeu-me que eram as plantas da Violeta, a coordenadora pedagógica.

Figura 23- Mudas recém-plantadas



Durante os momentos que acompanhei o CEI, observei que algumas crianças interessaram-se em cuidar das plantas e sempre que a ATE ia regá-las, elas a acompanhavam, pedindo para auxiliar. Sobre a interação das crianças com as mudas recém-plantadas, a Coordenadora Pedagógica expôs:

*nós percebemos um cuidado deles em relação as plantas, não pisar e não jogar as coisas em cima, porque eles são super pequenos mas eles tomam o máximo de cuidado com as plantinhas e observar os insetos que começaram a aparecer, então, apareceram joaninhas, borboletas e aí nos começamos a contar para eles que estavam vindo por conta das árvores, eles participaram bastante. (fala da coordenadora pedagógica em entrevista)*

Figura 24 - Menina do Mini Grupo I cuidando das mudas



Assim, na medida em que as crianças participavam do cuidado com as mudas recém-plantadas, elas se sentiam também responsáveis por elas. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2011) ao assinalar sobre os objetivos de uma *Pedagogia-em-Participação* ressalta aquele

referente à construção do aprendizado da criança por meio de uma experiência interativa e contínua, assegurando o seu direito à participação e em seguida, pontua:

A atividade da criança é exercida em colaboração com os seus pares e o educador (a) ao nível de todas as dimensões da pedagogia e muito especificamente no âmbito da planificação, execução, reflexão das atividades e projetos, aprendendo em cooperação (p.103).

Sob a perspectiva de uma *Pedagogia-em-Participação*, o envolvimento das crianças nessa parte do projeto de transformação e de produção do parque poderia ter sido ampliado, dando condições para que elas participassem desde o planejamento do plantio das mudas: explicando o motivo de precisar das plantas no local até a atuação no processo de solicitação das mudas, utilizando as suas linguagens, como o desenho, bem como nas conversas com o engenheiro ambiental, até o momento final do plantio.

Os ATEs, nessa ação do PEA, envolveram-se, auxiliando no plantio das mudas, carregando-as, e, posteriormente, cultivando-as. Em uma reunião, a coordenadora pedagógica expôs que uma das ATEs se preocupou tanto com o cuidado das mudas que um dia antes de se ausentar, mostrou-se receosa com a possibilidade de esquecerem de aguar-las durante o período em que estaria fora.

Com as novas árvores, além de propiciar mais áreas sombreadas no parque, como explica o PEA, também se tem a intenção de ampliar o contato das crianças com a natureza e promover esconderijos que permitam um pouco de privacidade para as crianças em suas brincadeiras, criando-se cantinhos.

Essa proposta de arranjo espacial de criar cantinhos onde a criança pode escolher entre uma brincadeira mais coletiva ou um momento mais particular é encontrada comumente na organização de salas. Como destaca Frago (2001), ao longo do tempo as salas foram deixando de ser organizadas com um grupo homogêneo de carteiras e fileiras para ter uma diversificação de áreas com tamanhos distintos, criou-se o “método do recanto” mantido até hoje na educação pré-escolar.

O RCNEI (1998) indica que os ambientes estruturados em diferentes divisões são os mais indicados para as crianças pequenas ao invés das grandes áreas livres, pois essas interagem melhor em pequenos grupos e também pode favorecer o desejo da criança ficar sozinha, se quiser.

Sobre organizar recantos no ambiente externo, uma professora propôs fazer um caminho com pneus em um pedaço mais arborizado do parque dizendo que este poderia mexer com o imaginário das crianças. Ao olhar o desenho do parque feito pela assistente de direção, a professora Roxa falou:

*Tem que pensar neste caminho assim o parque é comprido então, por exemplo, naquela parte que tem as árvores ali em cima aquelas três bolinhas acho que seria legal explorar também um caminho de pneu por que ali vai passear nesta coisa da floresta, a questão do imaginário, a gente monta cabanas ali, ou a gente também pode pensar em alguma coisa que combine com outras. (fala da professora Roxa)*

O documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), ao trazer considerações sobre a “área de recreação e vivência”, afirma que as crianças menores necessitam de delimitação clara do espaço, incluindo-se em áreas muito amplas, elementos estruturadores como caminhos definidos e tratamento paisagísticos. Apesar de a ideia ser uma opção para organizar os recantos desejados pela equipe pedagógica, até o momento que estive no CEI ela não foi executada, talvez com o crescimento das árvores, posteriormente, as professoras possam construir esse cenário.

Tuan (1983), no livro “Espaço e Lugar: A perspectiva da experiência”, ressalta a importância da criança plantar árvores, observar o seu crescimento e depois colher os frutos, percebendo-se, deste modo, como parte integrante da natureza e buscando compreender o seu papel na sua relação com ela. Além disso, ao refletir sobre as experiências que as pessoas estabelecem com os lugares, afirma que estes se tornam íntimos quando ali os sujeitos estabelecem contato verdadeiramente entre si, podendo ficar gravado na memória.

Para exemplificar, o referido autor cita um trecho de uma novela de Christopher Isherwood<sup>9</sup> em que um professor universitário, caminhando em um *campus* da faculdade, encontra dois de seus alunos preferidos sentados embaixo de uma árvore com poucas folhas. Tuan (1983) analisa a cena descrita afirmando que as árvores são plantadas no *campus* para proporcionar mais sombra, fazendo parte de um plano para a criação de um lugar mais agradável, tendo poucas folhas, aquela não cumpria com a sua função de promover uma área sombreada, mas proporcionava um lugar de encontros afetuosos, como na cena descrita.

Assim, para o plantio das mudas existiu um planejamento por parte da equipe pedagógica para deixar o parque com uma área maior de sombras e ampliar o contato das crianças com a natureza, o que, possivelmente, acontecerá ao longo do tempo, com o crescimento das mudas. Além disso, as futuras árvores são parte de um projeto para deixar o parque mais agradável e poderão se tornar elementos que proporcionarão cantos para as crianças, assim como traz a reflexão de Tuan (1983), um lugar de encontros afetuosos, ora com outras pessoas, ora consigo mesmo.

---

<sup>9</sup>ISHERWOOD, Christopher. *A Single Man*. New York, Simon and Schuster, 1964, p.76. (apud, TUAN, 1983)

### 5.3 Recursos Materiais

No decorrer da pesquisa, foi constatado que entre os instrumentos que permitem a alteração dos lugares pela ação dos sujeitos estão os recursos materiais. Dois destes recursos destacaram-se pela relevância que tiveram no percurso da reestruturação do parque: os equipamentos lúdicos e os materiais não estruturados. Deste modo, a seguir, por meio da observação da análise de campo será relatado o uso dos equipamentos e materiais do parque durante a jornada diária do CEI.

No início da pesquisa no CEI, em julho de 2015, conforme assinalado, o parque era composto pelos seguintes brinquedos:

- Um trezinho formado por dois tubos de concretos, pintados de vermelho e verde;
- Um escorregador feito de concreto que termina no tanque de areia, com uma abertura em sua estrutura em forma de círculo, onde as crianças habitualmente ficam sentadas brincando;
- Uma casinha feita com toras de madeira com escada, uma trama de cordas para escalar, um escorregador e dois balanços de cadeiras;
- Três balanços feitos de pneus;
- Um escorregador de metal;
- Duas barras.

Durante a observação em campo, foi possível identificar de que modo os brinquedos citados acima são utilizados tanto pelas crianças como pelos adultos que os acompanham. Entre os brinquedos mais procurados pelas crianças destacam-se os balanços, muito disputados por todos os grupos. Na época em que a pesquisa foi realizada havia três balanços confeccionados com pneus e cinco com cadeirinhas e cinto.

No período de observação, verificou-se que o balanço era muito utilizado pelas crianças de todas as faixas etárias, sendo que o Mini Grupo II ocupava mais os balanços de pneus por possuir uma maior habilidade motora, explorando-o de diversos modos, sentando em pares, balançando-se deitadas e enrolando a corrente para depois desvirá-las. No balanço de cadeirinha os movimentos das crianças acabavam se tornando mais restritos, sendo que a sua utilização resumia-se em uma criança sentada no balanço, balançando-se sozinha ou com a ajuda de outra pessoa.

Além disso, com relação à atuação dos adultos, constatou-se que era perto desses brinquedos que as professoras e as ATEs permaneciam mais tempo no momento de parque, balançando diversas crianças ao mesmo tempo, as auxiliando a subir e descer.

Figura 25 - Professora auxiliando as crianças no balanço



Outro lugar muito procurado por todas as crianças do CEI era o tanque de areia. Neste local, as crianças brincavam com embalagens vazias de lenços umedecidos, potes de requeijão, de sorvete e latas que ficavam disponíveis em uma estrutura de ferro no parque na altura das crianças. Outros materiais que acabavam sendo utilizados também nestas brincadeiras eram os materiais não estruturados, principalmente as ripas de madeiras, que poderiam servir de pás.

As crianças do Berçário II brincavam no tanque enchendo e esvaziando os potes de areia, segurando a areia na mão para sentir sua textura e explorando os materiais disponíveis. Já as crianças maiores, do Mini Grupo I e Mini Grupo II, imaginavam diversas situações, como a preparação de um aniversário, como relatado por uma das crianças *“Eu estou fazendo um bolo!”*.

Nestes momentos de brincadeira, no tanque de areia, era mais comum as crianças brincarem com os seus pares ou sozinhas, sendo que em apenas duas situações percebeu-se professoras, do Berçário II e do Mini Grupo I, fazendo o bolo junto com as crianças. A maior preocupação dos adultos em relação ao tanque de areia era relacionado ao bem estar das crianças, pois em dias muito ensolarados, os tanques ficavam muito expostos e a areia ficava

muito quente, além de extremamente seca, por isso as professoras a molhavam para deixá-la mais úmida.

Figura 26 - Crianças do Mini Grupo I brincando no tanque de areia



Próximo ao tanque de areia localiza-se o escorregador feito de concreto, utilizado mais pelas crianças do Mini Grupo I e Mini Grupo II. O modo convencional de escorregar é sentado com as pernas esticadas para a frente, porém, explorando este brinquedo, as crianças criaram diversos modos de brincar: tentando subir em pé pela área em que seria para escorregar; jogando objetos como os potes de sucatas, de cima para baixo, para observar como eles caem; deitando na área de escorregar imaginando que estão na praia tomando sol ou apenas sentadas no seu topo contemplando a vista lá de cima.

Em todas as situações que presenciei, as professoras permitiram que o uso do escorregador saísse do tradicional, existindo interferência apenas quando as crianças levavam para o topo do escorregador pneus e motocas para jogá-las para baixo, por considerarem perigoso.

A transgressão das crianças no uso deste equipamento, originalmente idealizado para escorregar, enriqueceu as suas possibilidades de movimentos. Isso porque as crianças fizeram dele um lugar de desafio, tentando subir pela área mais escorregadia em que não há atrito; um lugar de pesquisa, comparando a velocidade com que os objetos caem quando jogados e, por fim, encontraram dentro da correria do parque um lugar para sentar, deitar, imaginar ou simplesmente relaxar.

Na estrutura de concreto do escorregador, na parte de baixo, fica uma abertura em forma de círculo a qual as crianças utilizam para se esconder do sol quando querem brincar com a areia, como para brincar de modo mais íntimo. Neste pequeno espaço, onde cabe apenas uma pequena pessoa, elas brincam de fazer bolo em sua casa, entre outras situações que imagina.

Figura 27 - Menino do Mini Grupo I



Outro local mais fechado que as crianças de todos os grupos exploraram foi o interior do trenzinho de concreto. Nele a maioria das brincadeiras que presenciei foi com os potes e areia, ora fazendo de conta que estavam preparando uma festa, fazendo diversos doces de areia, ora uma das meninas era a filha, a outra era a mãe e aquele espaço mais reservado era a sua casinha.

Algumas vezes em que tentei me aproximar para observar o que as crianças estavam fazendo dentro do trenzinho elas notaram e percebi que se sentiram incomodadas, parando o que estavam fazendo. Nestes pequenos refúgios escondidos dos olhares dos adultos, as crianças apropriam-se e declaram implicitamente que ali era o seu território, sussurrando as histórias criadas para as brincadeiras e sentindo-se à vontade entre seus pares e, mesmo as professoras dos grupos, raramente abaixavam-se para compartilhar de algum modo daquele espaço, olhando apenas de longe para confirmar se todos estavam seguros.

Do lado externo do trenzinho, em cima do tubo de concreto acontece outro tipo de brincadeira, mais semelhante àquela que ocorre no escorregador de concreto, pois as crianças colocam como desafio subir sozinhas ao topo do trenzinho. Lá permanecem sentadas nas

chaminés olhando de cima o movimento do parque, conversando e algumas vezes brincando de “mamãe e filhinha”, sentadas em cima do escorregador.

Lima (1989) discorre sobre os trens de concretos encontrados nos parques públicos em São Paulo:

A elas acrescentam-se, em alguns parques, os trens. É sobre ele que vale refletir um pouco. São tubos de concreto, que furados e implantados sobre a areia, pintados de diferentes cores, sugerem um mundo de situações: foguetes, submarinos, casas, torres e até trens.

O que ocorre porém, é que todos os parques em que os tubos são utilizados os tornam sempre e permanentemente trens. São os adultos que conforme já afirmamos na introdução, se adiantem a própria imaginação da criança, tirando-lhes a liberdade e a fantasia. As crianças brincarão, desde que seja de trem: maquinista ou passageiro, não poderão libertar-se desta condição ( p.71).

Durante a observação das crianças, percebeu-se dois modos preponderantes de exploração do trem pelas mesmas: (1) escondendo-se do sol ou procurando um lugar mais reservado para as suas brincadeiras com sucatas e a areia do tanque que fica próximo, permanecendo dentro do tubo; (2) escalando o trem, como um desafio e depois sentando em cima, imaginando diferentes situações. Em nenhuma destas situações foi presenciada uma brincadeira em que o trem representasse de fato aquilo que significa, acontecimento mencionado por Lima (1989), que analisando a interação das crianças com este brinquedo afirma que elas se libertam da concepção de “trem” trazida pelo adulto quando este se torna parte da paisagem diária da criança, levando as crianças a esquecerem do objeto identificado, decompondo-o em sua utilização.

Figura 28 - Meninas do Mini Grupo I brincando de subir no trenzinho



Ao observarmos as crianças brincando também percebemos que a casinha de madeira também ganha novos significados, transformando-se em foguetes, castelos e novos cenários de diversas aventuras imaginadas pelos pequenos, utilizado pelo Mini Grupo II em brincadeiras simbólicas.

### 5.3.1 Trepá-trepá, gira-gira ou o brinquedo de escalada com pneus? Como decidir?

Nas primeiras reuniões do PEA presenciadas por mim, o assunto em pauta era a compra dos novos equipamentos lúdicos para o parque. Nessas ocasiões, participaram as professoras, a diretora e a assistente de direção e, posteriormente a coordenadora pedagógica, que nas primeiras reuniões estava de férias.

Ao ser questionada sobre como acontece a aquisição de mobiliários, brinquedos e materiais a diretora respondeu que cada diretor quando ingressa em um CEI encontra um acervo já comprado, então, é preciso fazer a manutenção destes e também pensar no que será adquirido, conforme a necessidade daquele contexto. Nas entrevistas, tanto a diretora quanto a coordenadora pedagógica pontuaram que a escolha do que é comprado não parte dos gestores, mas acontece em conjunto com as professoras e depois de definido o acervo, tenta-se adequar as prioridades à verba disponível do CEI.

As três principais propostas trazidas pelas professoras amplamente discutidas foram: brinquedo de escalada de pneus; trepá-trepá e gira-gira.

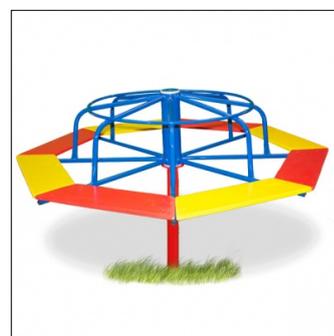
Figura 29 - Foto ilustrativa do trepá-trepá



Figura 31 - Modelo de brinquedo de escalada



Figura 30- Foto ilustrativa do gira-gira



Durante o processo que resultou na compra dos novos equipamentos lúdicos, os principais fatores discutidos foram: *recursos financeiros, segurança e utilização pelas crianças*, portanto, a análise a seguir irá refletir a participação dos sujeitos, contemplando esses três aspectos.

Os *recursos financeiros* foram uma das primeiras questões levantadas, pois para pensar sobre a compra dos brinquedos, as professoras juntamente com a direção discutiram sobre os preços de equipamentos, as soluções mais econômicas e a a proveniência da verba para a realização das compras.

Para a compra dos equipamentos, a equipe do CEI contava tanto com os recursos da APM advindos das doações das famílias, quanto da verba adquirida pelo Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF). Desde 2005, a Lei n. 13.991 preconiza o repasse de recursos financeiros do orçamento da Prefeitura do Município de São Paulo para as APM das Unidades Educacionais da Rede Municipal por meio do PTRF, com o intuito de fortalecer o papel da comunidade escolar no processo de construção da autonomia dos CEIs da Rede Municipal de Ensino.

Conforme o documento intitulado PTRF, publicado pela Prefeitura de São Paulo em 2008, a verba do PTRF é dividida em duas partes, sendo oitenta por cento destinados às despesas de custeio e vinte por cento para despesas relacionadas às de capital, sendo: (a) despesas de custeio, aquelas referentes à aquisição de material de consumo, contratação de serviços e pagamento das tarifas bancárias; (b) despesas de capital, aquelas relacionadas à aquisição de bens permanentes a serem incorporados ao patrimônio público municipal.

Nas reuniões do PEA, algumas professoras cotaram preços de equipamentos por meio da internet, tais como o gira-gira e o trepa-trepa a fim de verificarem a viabilidade da compra e logo começaram a pensar de onde sairia a verba: do custeio ou do capital, sendo esta uma questão que permeou toda a discussão do PEA, já que a verba de custeio possuía um valor maior.

Com relação ao gira-gira, por exemplo, a diretora lembrou que já existira este brinquedo no parque e que este quebrou, não sendo consertado anteriormente devido ao alto custo para a realização do conserto. Além disso, ressaltou que o dinheiro para a compra de um novo sairia da verba de capital, que apresenta menor repasse financeiro, por isso a compra precisaria ser que ser bem avaliada.

O brinquedo de escalada confeccionado com pneus entrou como uma alternativa mais econômica. A ideia proposta pela professora Lilás foi adaptar a estrutura de madeira que já

existia para os balanços e a casinha, retirando os balanços e substituindo-os pelos pneus, transformando-o, assim, no brinquedo demonstrado.

Figura 32 - Casinha que seria adaptada para o brinquedo de escalada



A professora que sugeriu a construção desse equipamento pensou que o mesmo seria confeccionado com o uso da verba de custeio, já que a mão de obra se enquadraria em serviços prestados. A construção reutilizaria a estrutura de madeira dos balanços e os pneus que seriam conseguidos por meio de doação, de uma borracharia da vizinhança. Pensando também em soluções econômicas, uma professora sugeriu vender o antigo gira-gira para o ferro velho para que o dinheiro, produto da venda, pudesse auxiliar na compra de uma nova estrutura de ferro para os balanços.

Acerca da *segurança* dos equipamentos lúdicos, ao analisar as três propostas iniciais para a compra dos brinquedos, trepa-trepa, gira-gira e brinquedo de escalada de pneus, uma das professoras levou em consideração que o modo de confeccionar este último teria que ser cuidadoso.

A ideia inicial era adaptar uma estrutura de madeira que segura os balanços do brinquedo da casinha, colocando uma rede de pneus para as crianças escalarem. A professora Azul Marinho pontuou que se esse equipamento lúdico fosse escolhido essa construção teria que ser supervisionada por um profissional, como um engenheiro ou um arquiteto, pois ela tinha receio com relação à segurança da construção, já que ele teria uma inclinação muito alta. Além disso, ela também expôs o medo quanto à utilização do brinquedo, pois as crianças

subiriam em uma grande altura; todavia, logo em seguida, concluiu que se essas já subiam no topo da casinha a altura não seria um problema, concluindo “*Talvez esse não seja o maior problema porque cada vez que a gente diz não, eles dizem sim*”.

Tardif (2012), ao tratar dos saberes docentes, assinala que esses são provenientes de diferentes fontes: os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Sobre este último, traz a seguinte definição:

Finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (p.38-39).

Assim, a fala da professora ponderando a adequação dos brinquedos à faixa etária demonstra que ela recorreu às vivências que já teve com as crianças em sua carreira para avaliar, utilizando seus saberes práticos.

Outro brinquedo de escalada que causou apreensão das professoras com relação à segurança foi o trepa-trepa. Sem contar com profissionais especializados que pudessem dar um suporte técnico, auxiliando na escolha do brinquedo e sem consultar as normas de segurança previstas para *playgrounds*, as professoras e a direção recorreram, em um primeiro momento, aos seus conhecimentos para avaliar se as crianças conseguiriam utilizá-lo. Tardif (2012), mais uma vez, nos auxilia ao discorrer sobre as fontes de aquisição dos saberes dos professores, que junto com aqueles provenientes de sua própria experiência docente, conforme mencionado anteriormente, também acumulam aqueles pessoais que advém de diversas fontes, entre eles do ambiente de vida dos indivíduos. Ao falar sobre a questão de segurança do trepa-trepa, algumas professoras trouxeram dados de sua vida pessoal, por exemplo, a experiência que tiveram com crianças da mesma faixa etária com esse brinquedo, dizendo “*as crianças não vão tão alto!*”.

Apesar da maior parte do corpo docente entender que seria adequado o trepa-trepa à faixa etária, algumas professoras demonstraram receio, a professora Marrom, explicou em entrevista que teve uma grande preocupação no momento da escolha do trepa-trepa devido aos riscos envolvidos. Desse modo, ao se pensar em optar pelo trepa-trepa, foi encaminhado um e-mail à DRE perguntando se esse seria um brinquedo adequado para o CEI e o setor de compras avaliou de forma positiva. Contudo, mesmo depois da confirmação por escrito, a questão sobre a segurança da compra do trepa-trepa ressurgiu, tendo em vista que no mesmo

período a supervisora de ensino elaborou um termo de acompanhamento que tratava especificamente das áreas externas. No termo de acompanhamento, a Supervisora de Ensino faz menção à segurança, orientando a equipe do CEI a mapear possíveis riscos presentes nas áreas externas, desde possíveis rotas de fugas para as crianças até a manutenção dos equipamentos lúdicos.

Tendo em vista que a coordenadora pedagógica deixou claro que considera esse um equipamento lúdico perigoso para essa faixa etária, além das dúvidas que o termo de visita suscitaram nas professoras, a proposta foi rediscutida.

Os pais também demonstraram receio com relação à segurança do equipamento trepa-trepa e, na reunião da APM quando anunciada a possível compra do trepa-trepa, uma mãe questionou se não seria perigoso pela altura que as crianças escalariam e algumas professoras presentes responderam que ele teria o tamanho adequado para a faixa etária.

*A utilização dos equipamentos lúdicos pelas crianças* foi um dos fatores considerado por professoras, coordenadora, diretora e assistente de direção. Ao discutirem sobre a confecção do equipamento de escalada transformando a casinha, o parque perderia dois balanços, por exemplo, neste caso, a diretora lembrou que as crianças “brigam” por eles durante o horário de parque. Esta afirmação da diretora, sobre a grande utilização dos balanços foi coerente com a observação realizada em campo, relatada anteriormente, pois todos os grupos os procuram, muitas vezes disputando-os.

Ainda sobre o uso dos brinquedos pelas crianças, uma professora também mencionou o desinteresse delas pela barra e outra observou que, a falta de interesse das crianças do Berçário II pela barra acontece porque os pequenos não a alcançam para brincar. Neste caso, sugeriu-se colocar pneus enterrados no chão entre as duas barras para que as crianças pudessem subir neles e alcançá-las.

Sobre a importância dos brinquedos dos parques infantis estimularem a imaginação das crianças, Lima (1989) afirma que há soluções criativas para enriquecer o parque, como o uso de cordas, troncos, pneus velhos e cabos, pontes suspensas, cabanas, entre outros.

Pina (1996), em um texto que fala sobre o brincar nos parques infantis, relata um projeto de reformulação dos parques infantis que aconteceu na instituição cultural denominada Serviço Social do Comércio (SESC) no estado de São Paulo. Neste trabalho constatou-se que os parques existentes reservavam poucas áreas pensadas para a ludicidade infantil e que os parques tradicionais, de um modo geral, apresentavam pouca preocupação educativa.

O autor relata o percurso do projeto do SESC, como a criação de uma instalação lúdica em formato de Jacaré e pontua as recomendações para a construção dos equipamentos lúdicos esboçada pelo grupo de profissionais que esteve envolvido no projeto, conforme segue abaixo:

Programa de recomendações gerais:

- As instalações lúdicas devem estimular a fantasia e a imaginação criativa das crianças.
- Devem permitir a livre expressão de todo o seu vocabulário físico-corporal: correr; agachar; esconder; escorregar; subir; pular; equilibrar; escalar; pendurar; descer; olhar; puxar; empurrar; tocar; virar; subir; encostar.
- Devem também proporcionar elementos sensoriais; cores variadas; diferentes graus de luminosidade; textura de materiais diversos; diferentes temperaturas.
- Utilizar materiais variados, em combinações muito bem equilibradas. Dar preferência sempre a componentes naturais – madeira tratada, cordas, etc. Combiná-los com outros tipos de materiais: cimento, fibra, pneus, metal.
- Devem ter elementos móveis, para que as crianças componham imagens ou figurações, ou elementos interativos, que reajam ao toque ou à solicitação das crianças.
- Cada instalação deve ser integrada a uma ambientação que a circunde, que a identifique e que torne o espaço mais agradável e esteticamente mais atrativo (PINA, 1996, p. 43-44).

Apesar da preocupação de algumas professoras em criarem em uma parte do parque um cenário para estimular o faz de conta, a decisão final, que aconteceu por meio de votação individual de cada professora e da coordenadora pedagógica, foi pela compra de equipamentos relacionados aos desafios motores, como a escalada proposta pelo trepa-trepa e a ação de girar, trazida pelo gira-gira.

Tendo em vista que a verba sairia ou do dinheiro da APM ou da verba do PTRF administrada pela APM, seria necessária a aprovação da compra pelo Conselho de Escola, colegiado formado por professores e familiares. Desse modo, a participação das famílias na seleção dos brinquedos que iriam compor o parque aconteceu durante as reuniões da APM, nas quais a equipe do CEI apresentou as propostas dos equipamentos lúdicos previamente escolhidos pelas professoras, trepa-trepa e gira-gira, restando aos pais aprovarem ou não.

Em entrevistas com as mães, ao falarem sobre a decisão das compras dos equipamentos lúdicos, elas afirmaram que no CEI há oportunidades para elas opinarem, participando, por exemplo, da reunião do Conselho de Escola e de pais, porém elas sabem que a decisão final não é delas.

*Porque assim, na verdade participa e a gente as vezes até opina, mas a gente sabe que dentro da escola acaba sendo meio que, escuta todo mundo, tem o poder de opinar, mas tem as pessoas que mais, é, não digo determinar, mas chegar a conclusão final, né? Sempre acaba sendo professores, funcionários da escola (fala de uma mãe do Mini Grupo I)*

Apesar das mães compartilharem opiniões como a destacada acima, elas consideram que, de certa forma, participaram da decisão de compra do equipamento lúdico, pois foram informadas na reunião de pais e de Conselho de Escola. Desse modo, confirmou-se a escolha das professoras pelo gira-gira e trepa-trepa, um brinquedo seria comprado pela verba da APM, arrecadado pelas famílias, e o outro pela verba de capital.

Sobre a escolha dos equipamentos lúdicos, o trepa-trepa e o gira-gira, é relevante pontuar que estes não divergem da proposta original do parque do CEI pois esses já estavam previstos nela. A arquiteta relatou em entrevista que na época em que foi feito o projeto do CEI não se tinha muita disponibilidade de tipos de equipamentos lúdicos, sendo que o mercado nacional era pautado por quatro ou cinco itens, citando como exemplo, o gira-gira e o trepa-trepa. Segundo a arquiteta, apesar da equipe de arquitetos e paisagistas da EDIF terem tido contato com parques estrangeiros e conhecerem propostas diferentes de equipamentos lúdicos, não era viável colocá-los no projeto, pois eles não estavam disponíveis com facilidade no mercado brasileiro. Como agravante, o parque, de acordo com a arquiteta, era sempre o lugar para o qual se cortavam os recursos. Esta afirmação vem ao encontro do estudo de Filgueras (1998), no qual uma arquiteta, também integrante da equipe de edificações da PMSP, expôs que os espaços lúdicos são sempre os últimos a serem construídos e instalados, quando a verba já acabou.

Na decisão sobre a escolha dos equipamentos lúdicos, as professoras poderiam ter fugido dos equipamentos lúdicos tradicionais, que foram selecionados no projeto original do CEI sem uma maior preocupação pedagógica, para colocar equipamentos que trouxessem uma proposta diferenciada. Filgueiras (1998) apresenta como referência de espaços lúdicos diferenciados aqueles criados pela arquiteta Elvira de Almeida:

*Crio espaços lúdicos, intencionalmente multidimensionais e polivalentes: em cada escultura é possível realizar movimentos exploratórios de escalar, balançar, buscar o equilíbrio, além da percepção de cores, texturas e diferentes materiais, com troncos, pneus, tubos metálicos e correntes. Assim, cada brinquedo é um espaço de surpresas e desafios, ao contrário dos brinquedos convencionais onde, por exemplo, a balança é só para balançar e a gangorra e só para gangorrear (ALMEIDA, 1992 apud FILGUEIRAS, 1998).*

A trajetória relatada sobre a compra dos equipamentos lúdicos, ocorreu do fim do mês de julho até no final do mês de agosto, quando os novos equipamentos lúdicos foram instalados e as crianças tiveram contato com o trepa-trepa e o gira-gira. A seguir discorreremos sobre o uso desses novos equipamentos lúdicos pelas crianças.

Sobre o gira-gira, Ramalho (1996), ao investigar sobre o recreio pré-escolar nas EMEIs de Santa Maria, constatou que este brinquedo, o balanço e a gangorra são dos brinquedos mais procurados pelas crianças, pois se relacionam ao movimento de voar e flutuar. Em uma pesquisa posterior, Filgueiras (1998) relatou que as professoras entrevistadas das EMEIs da região do Butantã, na cidade de São Paulo, ao contrário da pesquisa anterior, consideram este brinquedo pouco utilizado pelas crianças. Diferente da opinião das professoras das EMEIs, situadas na mesma região pesquisada, as professoras do CEI estudado, de um modo geral, consideraram o gira-gira um brinquedo atrativo para as crianças, sendo este um dos motivos de o mesmo ter sido um dos brinquedos mais votados.

Ao falar sobre as possibilidades de movimento propiciado pelo gira-gira, Figueiras (1998) o descreve do seguinte modo: pode-se girar sobre o eixo do brinquedo, em diferentes posições, passiva ou ativamente ou subir e descer com o brinquedo parado ou em movimento.

Durante a observação de campo, constatou-se que todos os grupos procuraram o gira-gira para brincar, desde o Berçário II até o Mini Grupo II. Diversos modos de explorar o brinquedo foram vistos, sendo que inicialmente, o Berçário II e o Mini Grupo I acomodavam-se no gira-gira e um adulto girava o brinquedo. Passado alguns dias do gira-gira já instalado, algumas crianças arriscavam-se a girá-lo em pé do lado de fora, ora com os amigos sentados, ora com o brinquedo vazio, aumentando a cada dia um desafio para as suas brincadeiras.

Figura 33- Crianças do Mini Grupo I e Berçário II no gira-gira



Em outra ocasião observada estavam no gira-gira as crianças do Mini Grupo II e as crianças do Mini Grupo I, sentadas junto com os menores do Berçário I. As crianças maiores apoiavam os pés no chão para girar o equipamento lúdico com todos. Em outra situação, um menino do Mini Grupo II, criando um novo modo de explorar o gira-gira, subiu no seu eixo central, enquanto outras crianças o giravam.

Com relação ao outro equipamento lúdico escolhido, o trepa-trepa, Lima (1989) ao tratar dos parques públicos de São Paulo, observa:

(...) encontramos sistematicamente os mesmos aparelhos de estrutura metálica, pintados, quase sempre, de azul e vermelho. São trepa-trepas, balanços, gangorras e gira-giras que disputam o espaço com o tanque de areia.

Sem dúvida são brinquedos que as crianças utilizam com prazer, mas que não permitem nenhuma fantasia, nenhuma ideia nova (p.71).

Filgueiras (1998) novamente, por meio de seu trabalho, nos auxilia descrevendo os possíveis movimentos que as crianças podem realizar no trepa-trepa: escalar, em diferentes apoios; equilibrar-se nas barras horizontais; suspender-se em diferentes apoios e posição normal ou invertida; saltar e girar nas barras horizontais.

Ao ser instalado no parque, o trepa-trepa foi o mais explorado pelo Mini Grupo II e I, pois as crianças tentavam alcançar a parte mais alta do brinquedo, escalando-o. A maior parte das brincadeiras presenciadas durante a observação em campo era relacionada ao desafio motor de conseguir ficar equilibrado nas barras horizontais, subindo ou suspender-se de ponta-cabeça, como retrata a conversa entre duas meninas, nos primeiros dias após a instalação do trepa-trepa no parque:

*Menina do Mini Grupo I (1): - Cuidado é perigoso!*

*Menina do Mini Grupo I (2): - Não, só perigoso para os pequenos! Olha, eu consegui!*

Nestas ocasiões, as professoras do Mini Grupo II ficavam afastadas em outras partes do parque, já as professoras do Mini Grupo I ficavam próximas, sendo que uma delas, especificamente, apreciava orientar as crianças sobre o melhor modo de escalar o brinquedo, indicando o lugar mais fácil para apoiar as pernas, subindo ela mesma no brinquedo para demonstrar as ações algumas vezes.

As crianças do Berçário II aos poucos foram se apropriando deste novo desafio e, nestas situações, as professoras destes grupos sempre estavam presentes, ao lado, preocupando-se principalmente com a questão da segurança. Inicialmente, algumas crianças

do Berçário II arriscavam-se, subindo nas barras mais próximas ao chão, depois, nos meses seguintes, elas passaram a procurar mais o trepa-trepa, tornando-se visivelmente mais hábeis em seus movimentos, chegando até a parte mais alta do brinquedo.

Figura 34 - Crianças no trepa-trepa



Durante todo o processo de compra dos brinquedos, os pequenos ficaram alheios à escolha dos mesmos e o contato com esta novidade no parque foi somente quando estes já estavam instalados. Em entrevista, a professora Bege, do Mini Grupo II, falou que é comum, na sala dos grupos, as crianças escolherem quais brinquedos querem brincar, pegando algumas vezes as caixas de brinquedos que permanecem em outros espaços e levando para a sala.

*- Esse brincar na sala, eles escolhem, então eles já sabem cada brinquedo que tem nos espaços da escola, então, eles falam, que quero a caixa de tecido, eu quero a caixa de sapatos e de bolsas, eu quero a caixa de carrinhos, eu quero a caixa de casinha, então, a gente vai pegando as caixas e montando, então, quer dizer, no meu planejamento eu tenho aquele momento para as crianças brincarem nos cantinhos em sala, mas dificilmente sou eu que falo os cantinhos que vão ter ali, quais são os brinquedos, quais são essas caixas que vão aparecer (Fala da Professora Bege).*

Além disso, a mesma professora pontuou que é comum a realização de votação para as crianças decidirem qual livro será lido na roda de leitura. Entretanto, por que a prática de dar visibilidade à voz das crianças nas decisões não aconteceu na escolha dos equipamentos lúdicos para o parque?

Ao conversar com um grupo de crianças do Mini Grupo II no parque, perguntei se eles gostaram dos equipamentos lúdicos ou prefeririam outros elementos naquele lugar e eles responderam:

*Menina do Mini Grupo II (1): - Eu queria um foguete!*

*Menina do Mini Grupo II (2): - Podia ser um castelo!*

*Menina do Mini Grupo II (3): - Eu gostei do trepa-trepa!*

Talvez se as crianças fossem consultadas, com seus olhares diferentes dos adultos, poderia ter sido selecionado um equipamento lúdico que estimulasse a fantasia e a imaginação, como recomendou Pina (1996), saindo da previsibilidade adultocêntrica.

#### **5.4 Materiais não estruturados**

Nas ações previstas para uma nova organização do parque estava inclusa a utilização de brinquedos não estruturados para compor os recursos disponibilizados para as crianças. São materiais não estruturados: tecidos, pedras, areia, pedaços de madeiras, argila, carretéis, caixas, mangueiras, pneus, ou seja, aqueles materiais que não tem a finalidade concreta de brinquedo.

Apesar desses materiais não terem natureza permanente, como os brinquedos adquiridos, gira-gira e trepa-trepa, ela foi parte significativa da reorganização do parque, pois eles são colocados diariamente no início do dia e retirados no fim da jornada, tornando-se parte importante desse cenário.

Desde o início, observou-se que esse tipo de material era utilizado em sala com os grupos que desenvolviam brincadeiras com palitos de sorvete, tampinhas de garrafa PET e tecidos. A intenção de oferecer diferentes materiais para enriquecer as brincadeiras das crianças, também, nas áreas externas foi explícita como uma das metas do PEA *“Fazer intervenções nos espaços externos com materiais estruturados e/ou não estruturados convidando as crianças a criarem, imaginarem, representarem, resolverem conflitos e interpretarem a realidade.”* Quando foi iniciada a pesquisa em campo havia os seguintes materiais disponíveis:

4 pneus de carro

1 caixa com tampas de sorvete

1 caixa com pote de sorvete

1 caixa com pedaços de madeira (chamaremos esse material de “madeirinhas”, como eram usualmente chamadas pela equipe docente)

Sucatas diversas

2 plásticos transparentes grandes

Figura 35 - As madeirinhas



Figura 36 - Tampas de potes recicláveis



Os materiais não estruturados, de acordo com uma das falas da coordenadora no PEA, foram escolhidos e eleitos pelas professoras, assim como foi realizada a compra dos novos brinquedos. A maior parte dos materiais fica expostos no chão, sendo colocados e guardados diariamente pelos ATEs. Esses materiais foram adquiridos por meio de doações, os pneus por uma borracharia do bairro e os pedaços de madeiras por uma das professoras.

O RCNEI (1998) apresenta um subitem denominado “Organização de espaço e seleção de materiais”, o qual dispõe:

A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. Além disso, a aprendizagem transcende o espaço da sala, tomo conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela (Vol. 1, p. 58).

Forneiro (1998) aponta que a utilização de materiais nas instituições de educação, como caixas, garrafas, por exemplo, refletem valores voltados para a educação do consumo, pois utilizando materiais que foram concebidos para outros objetivos, desenvolve-se a criatividade na busca de outras alternativas.

Conforme o relato de professoras, diretora e coordenadora pedagógica, quando pensada a colocação desses materiais nos espaços externos do CEI, houve resistência por parte de algumas professoras que consideraram perigoso as crianças brincarem com pneus e pedaços de madeiras. Em entrevista, a diretora destacou a dificuldade de entrar em um acordo sobre essa questão:

*Então, quando você lida com um grupo de crianças e várias pessoas olhando este grupo de crianças, o mesmo grupo de crianças, vocês tem diferentes concepções, e você tem diferentes atitudes (...)(fala da Diretora Carmim).*

Os diferentes pontos de vistas descritos pela diretora foram percebidos em outras discussões relacionadas às transformações dos ambientes externos, nas quais as professoras participaram ativamente, expondo seus pontos de vista. Nesses debates foi possível perceber que era um desafio para a equipe associar o aspecto pedagógico com a segurança, pois, ao mesmo tempo em que desejavam trazer novas propostas, havia a preocupação com a adequação dos materiais e as professoras discutiam, expondo diferentes opiniões.

A questão da segurança era recorrente, pois mesmo depois de implementados os materiais no parque, ao se discutir sobre o trepa-trepa, foi levantada novamente a questão da segurança no uso das madeirinhas. Uma professora presenciou uma menina jogando-as e questionou se outras crianças fossem atingidas, como explicar o uso desse material pelo CEI, já que esse não foi feito para esse fim?

Defendendo a utilização das “madeirinhas”, a coordenadora lembrou que todas as ações com esses materiais estavam documentadas, foram reportadas ao Supervisor de Ensino e que essa prática estavam acontecendo em outras instituições de Educação Infantil, portanto não era uma *invenção* desse CEI. Além disso, chamou a atenção para a leitura que haviam realizado anteriormente e que destacava como esses objetos podem enriquecer as brincadeiras.

Lima (1989) expõe ao tratar de crianças, poucos professores se arriscam a sair da rotina, havendo uma obsessão de controle. O adulto precisa se sentir dono da situação o tempo todo e, a liberdade da criança torna-se a insegurança de educadores que, em seu nome,

(de)limitam os caminhos da imaginação. A autora não descarta que há perigos reais, porém esses podem ser controlados objetivamente e o medo maior e real do adulto é ter que se repensar enquanto profissional.

Foi decidido por todos levar esse assunto à reunião de Conselho de Escola, que aconteceria em setembro. A coordenadora explicou aos pais o que são os materiais não estruturados e informou que desde maio estes estavam sendo utilizados. Nessa ocasião, alguns pais relataram que as crianças passaram a procurar esses materiais em casa para brincar também. Professoras falaram que antes tinham medo das crianças se machucarem, porém, ao longo do tempo, viu que existiram apenas pequenas ocorrências de acidentes. Nessa situação, em que a equipe docente estava dividida entre o receio e o arriscar-se, buscou-se o suporte das famílias para auxiliarem nessa decisão e validar uma proposta que já estava em curso. Optou-se por ousar e os materiais continuaram sendo disponibilizados para as crianças e, segundo a diretora: “*Deu super certo!*”.

Aos poucos, os materiais não estruturados, como as temidas “madeirinhas”, foram sendo incorporadas às brincadeiras das crianças deixando de ser fruto de preocupação para se tornar objeto de pesquisadas professoras, que passaram a analisar e registrar por meio de fotos e vídeos as interações de seu grupo com os materiais não estruturados, conforme relatado no capítulo 4, na seção apresentada sobre a formação contínua.

Nota-se que com a chegada das “madeirinhas” ocorreu em um primeiro momento um estranhamento na utilização desse objeto como brinquedo. Algumas professoras mostraram-se resistentes à essa novidade e depois, com o passar do tempo, houve uma conformação e esses elementos passaram a fazer parte dos recursos disponibilizados para as crianças.

Gallego (2008) ao tratar da integração do novo na *cultura escolar* afirma que geralmente há o movimento de resistência ou o movimento de adesão imediata. No caso do CEI, na integração do uso das madeirinhas em sua cultura, ocorreu o primeiro movimento mencionado, ou seja, estranhou-se e depois entranhou-se.

A proposta trazida pela coordenadora pedagógica Violeta vem ao encontro das orientações trazidas pelo RCNEI (1998) que destacam a observação e o registro como importantes ferramentas para dar subsídios à prática do professor, sendo que por meio deles é possível ter uma visão integral das crianças.

Durante esses encontros, a equipe docente constatou que o grupo do Berçário I brinca, explorando mais os materiais não estruturados, manipulando-os, tirando e colocando as madeirinhas em canaletas, passando pela abertura dos pneus, fazendo marcas na areia e as utilizando como pá. Os grupos do Mini Grupo I e II brincaram, na maior parte das ocasiões,

com as madeiras por meio do jogo simbólico, construindo casinhas, imaginando ser raquetes, armas e também desenhando na areia.

Figura 37 - Menino do Mini Grupo I desenhando na areia



Figura 38- Menino do Mini Grupo I compondo com as madeirinhas



Foi possível perceber por meio dos relatos das professoras a transformação das suas posturas diante das brincadeiras das crianças com os materiais não estruturados. O olhar que antes estava focado no cuidado ganhou também um enfoque pedagógico. Esse comportamento das professoras, em que a única preocupação, nos chamados “momentos livres”, é que ninguém se machuque é constantemente percebido em instituições voltadas à infância. Moretti e Silva (2011) investigaram o brincar na Educação Infantil por meio dos cadernos de estágios de estudantes de Pedagogia e constataram que, muitas vezes, nos momentos de brincadeiras, os adultos vigiam com o intuito de garantir apenas o bem estar do corpo e se esquecem de perceber as trocas nas relações e interações entre as crianças. No CEI investigado, ao executarem a proposta de pesquisa da coordenadora, algumas professoras que

antes tinham uma postura mais passiva, intervindo apenas quando era necessário, por segurança, agora estavam atentas às criações das crianças e à cultura produzida por elas.

Escolano (2001) destaca que o planejamento dos lugares está diretamente ligado com o plano didático e lembra que um diferente planeja faz parte de um novo modo de considerar a criança, sendo que os objetos (brinquedos?) apresentam uma relação com o projeto educativo. Assim, as professoras, conforme foram superando seus receios alteraram suas concepções sobre as crianças e modificaram a organização do parque que, aos poucos, teve ampliado seu repertório de materiais não estruturados.

Na reunião do Conselho de Escola na qual foi relatado para as famílias o uso dos materiais não estruturados, também foi informado o desejo de comprar mais caixas plásticas. Conforme a entrevista da coordenadora pedagógica, há um tempo já se previa a compra dessas caixas, sendo possível, financeiramente, apenas naquele momento. Novamente as famílias participaram autorizando votando sim ou não para a compra das caixas, tendo em vista que seria usado o dinheiro da APM para esse fim, sendo necessário, portanto, a aprovação do Conselho. Assim, aproximadamente na segunda quinzena de setembro, o parque do CEI passou a ter mais 10 caixas após a compra ser aprovado pelo colegiado.

Desde os primeiros dias da pesquisa de campo, observou-se que as crianças retiravam as madeirinhas e os potes e as tampas de sorvetes para brincarem com as caixas que guardavam esses materiais. Ao acompanhar as crianças no momento de uso do parque era possível testemunhar que os materiais não estruturados, tanto eram utilizados constantemente nas brincadeiras, quanto permitiam que os pequenos se apropriassem melhor daquele lugar.

Nas brincadeiras, os potes de sorvetes tornavam-se chapéus; as madeirinhas, espadas e a tira de plástico dava corpo a uma serpente. Walter Benjamin (2002), ao escrever sobre os tipos de materiais a partir dos quais os brinquedos podem ser feitos, afirma que ninguém é mais casto do que as crianças com relação aos materiais, pois um simples pedacinho de madeira, reúne no monolitismo de sua matéria, a possibilidade das mais diferentes figuras. Conforme assinala o autor, *“A criança quer puxar alguma coisa e tornar-se cavalo, quer brincar com a areia e tornar-se padeiro, quer esconder-se e tornar-se bandido ou guarda.”* (2002, p.93)

Corroborando a fala de Walter Benjamin, observou-se que as madeirinhas ganhavam diferentes funções para as crianças, ora elas eram utilizadas como pás para mexer na areia ora desenhava-se com elas, tanto com as marcas que elas produzem, riscando a areia ou a grama, quanto, utilizando o próprio objeto, entre outros usos. No faz de conta, os pneus transformavam-se em berços, em que uma menina era a mãe e outras duas, cada uma sentada

em um, eram os bebês. Além disso, os pneus eram rolados de um lado para o outro e as crianças procuravam pequenos desníveis no chão para jogá-los.

As caixas eram utilizadas nas brincadeiras, principalmente pelas crianças do Mini Grupo I e Mini Grupo II. Montando e desmontando, imaginavam casinhas e outras construções, como em uma ocasião em que um grupo de crianças estava em volta de duas caixas, cada qual com uma criança dentro. Perguntei:

*Pesquisadora: - Quem está lá dentro?*

*Meninas do Mini Grupo II: - O piu-piu!*

*Menina do Mini Grupo II: - Tem uma casinha e ele fica lá dentro!”*

As crianças inventavam novos modos de brincar com os materiais não estruturados, sentavam nas caixas, subiam até o escorregador e desciam.

Figura 39- Menina brincando de escorregar com a caixa



Além disso, durante o período de observação, foi possível perceber que as crianças utilizavam o repertório do que aprenderam com os adultos em suas brincadeiras, pois elas montavam percursos motores com pneus, caixas, madeiras, semelhantes àqueles que as professoras constantemente organizavam, conforme foi descrito no capítulo 4.

O documento “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil” (Vol. II, 1998) considera que os ambientes Educação Infantil devem estar em permanente construção, possibilitando que as crianças também participem dessa elaboração. Apesar de não terem dado a oportunidade para as crianças participarem da escolha dos novos materiais para o parque, elas encontraram neles um modo de serem autores daquele lugar, juntando caixas e montando recantos, organizando desafios motores, colocando degraus onde não existiam e assim, era possível ver novas intervenções no parque, temporárias, porém constantes feitas pelas crianças.

Entre as construções criadas pelas crianças, destaca-se uma escada com caixas arquitetada integralmente por um menino do Mini Grupo I. Colocando uma caixa em cima da outra a criança foi montando os degraus e subindo. Nessa ocasião, as professoras estavam ao lado e atentas aos movimentos para que o menino não se machucasse, contudo, não impediram que ele explorasse, cria-se e construísse a escada. Sobre a relação da segurança *versus* autonomia das crianças nos lugares de Educação Infantil, Faria (2007) pontua

O espaço, externo e interno, deve permitir o fortalecimento da independência das crianças: mesmo sendo seguro, não precisa ser ultra protetor, isto é, em nome da segurança não deve impedir experiências que favoreçam o autoconhecimento dos perigos e obstáculos que o ambiente proporciona. Assim, as crianças vão aprender, por exemplo, a subir e descer dos móveis que estão na altura do adulto, vão aprender à tomar cuidado redobrado quando pegarem uma faca ou tesoura com ponta e corte etc (FARIA, 2007, p.79).

Figura 40 - Menino do Mini Grupo I montando uma escada



Os materiais também foram utilizados pelas crianças como instrumentos para alcançar lugares de difícil acesso, como em cima do trenzinho, ou conseguir brincar com a barra, a qual algumas crianças não tinham altura para alcançá-la. Esses materiais eram transportados de um lado para o outro, permitindo que as crianças superassem obstáculos físicos que se impunham na utilização do parque, utilizando-os como escada, por exemplo.

Figura 41- Criança acessando a barra com pneu



Assim, por serem mais flexíveis, os materiais não estruturados permitiram que as crianças os manipulassem e por meio deles criassem soluções para as suas dificuldades, como acessar locais altos. Esses materiais também possibilitaram que as crianças construíssem o seu próprio equipamento lúdico, com caixas e pneus, permitindo a novidade trazida pela infância.

### **5.5 Instalações dos projetos pedagógicos**

Entre os acontecimentos referentes à requalificação dos ambientes externos estavam previstas instalações que seriam colocadas no parque, as quais, segundo a solicitação da coordenadora, deveriam ser planejadas pelas professoras. Essas instalações são mencionadas no documento de registro do PEA como uma proposta de “*otimização do uso do parque em curto prazo com materiais reutilizáveis*”.

Em um comunicado enviado às famílias, o qual as convida a participarem da oficina para confeccionar as novas instalações, são expostas as ações previstas e nelas podem-se compreender os objetivos pretendidos pela equipe do CEI:

*Modificar os ambientes externos da escola (parque, espaço azul e solário) com os materiais tipo sucata (não estruturados), transformando-os em brinquedos.*

- *Desenvolver o interesse pela brincadeira através destes materiais, ampliando a criatividade e a curiosidade em explorar os brinquedos.*
- *Despertar o mundo imaginário e do faz de conta através da brincadeira compartilhada, fundamentais no processo de desenvolvimento infantil* Texto extraído do comunicado enviado às famílias)

Além disso, pode-se complementar entre os objetivos das oficinas a intenção de envolver as famílias nas ações de melhoria dos ambientes externos, conforme descrito no PEA.

Antes do envio do comunicado, vários foram os horários do PEA destinados à decisão de como seriam feitas tais instalações, sendo que no item “remontando” trouxemos para análise as discussões entre a equipe docente e a direção sobre onde as instalações seriam colocadas, restando aqui nos aprofundar em outras questões, dentre elas, como foi idealizada e confeccionada cada uma, bem como a atuação dos sujeitos envolvidos.

Desde as primeiras reuniões que acompanhei sobre as instalações dos projetos a coordenadora pedagógica e a direção informaram que as professoras do período da manhã

idealizaram um Parque Sonoro, sugestão trazida por uma professora que teve uma experiência em um CEU (Centro de Educação Unificado) que atuava.

No portal da Secretaria de Educação de São Paulo foi postada uma publicação, em outubro de 2014, relatando sobre o “Projeto Parques Sonoros”, o mesmo que a professora participou. Este projeto foi realizado pela Direção de Orientação Técnica de Educação Infantil (DOT-EI) da Secretaria Municipal de Educação (SME) em parceria com as DREs, em trinta unidades educacionais, incluindo os CEUs.

Segundo a publicação, o “Projeto Parque Sonoro” consistia na elaboração de propostas pelas professoras que promovessem experiências sonoras às crianças, as incentivando a brincar e a construir objetos sonoros. Para isto, foram proporcionados aos professores momentos de reflexão sobre arte e música com o trabalho de crianças de 0 a 5 anos.

A construção de ambientes planejados de maneira criativa, pensados como provocadores de manifestação das múltiplas linguagens infantis e com ambientes organizados de forma a ter disponibilidade de materiais diversos de uso do cotidiano, chamados de “cotidiáfonos”, no caso dos Parques Sonoros, garantem uma maior exploração das habilidades das crianças nos espaços educacionais. (Site do Portal <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Interacao-com-os-sons-na-Educacao-Infantil>)

Desse modo, movidas pelo exemplo do “Projeto Parque Sonoros” implementado no CEU, as professoras da manhã, decidiram confeccionar um no CEI, propondo-o como um projeto coletivo, estendendo-o ao período da tarde, já que as professoras deste período não apresentaram outro projeto. Para auxiliar na confecção dessa instalação, durante algumas reuniões, as professoras do período da tarde tentaram compreender a proposta da manhã, questionando a coordenadora pedagógica, a assistente de direção e a diretora, que serviam como elo de comunicação entre os grupos: Quais materiais seriam utilizados? O que seria feito? Onde?

A falta de um horário de trabalho comum das equipes de professoras dos dois turnos dificultou a comunicação entre os grupos de professoras, abrindo espaço para muitas dúvidas. A professora Verde expôs essa dificuldade durante as reuniões, afirmando que *as mães da ideia* (como algumas professoras da tarde chamavam as idealizadoras do Parque Sonoro no CEI) precisavam dizer como estavam pensando, pois cada um pensa de um jeito e se todas fizessem de um modo diferente da outra o Parque Sonoro não iria dar certo. Esse vai e vem de informações, passadas por meio da direção, assim como aconteceu na discussão de outros assuntos, como a compra dos brinquedos, certamente foi uma dificuldade encontrada pelo CEI, sendo que um grupo sempre tinha que esperar a resposta do outro, tornando tudo

confuso e vagaroso. Além disso, foi possível ver que as professoras do período da tarde não se sentiram envolvidas no projeto Parque Sonoro e contentaram-se em apenas auxiliar e não criar.

Nesse episódio foi possível perceber de forma mais clara a divisão que existe entre os turnos da manhã e da tarde no CEI conforme já foi exposto, pois nas discussões era comum ouvir “*as professoras da manhã*” e “*as professoras da tarde*”.

Assim, apesar de se comprometer em auxiliar no que fosse necessário com o Parque Sonoro, as professoras do período da tarde acabaram decidindo realizar outras instalações que estavam ligadas aos seus projetos com os grupos, confirmando a ideia de que estas não se sentiram autoras do projeto Parque Sonoro.

Para concretizar a ideia do Parque Sonoro foi solicitada a ajuda dos pais por meio de um recurso de comunicação, já era bastante usado entre as famílias e a equipe do CEI, a parede, como já foi relatado. As paredes foram utilizadas como suporte para um cartaz, que traziam exemplos de como poderia ser o Parque Sonoro e algumas fotos, bem como o pedido de participação e contribuição. Embaixo deste cartaz foi deixada uma grande caixa de papelão para as contribuições.

O comunicado enviado pela agenda convidando as famílias para as oficinas, conforme mencionado anteriormente, também pedia que enviassem materiais como: chaves, painéis, tampas, colheres, peneiras, funis, regador, entre outros. No final do texto as famílias foram convidadas a participar das oficinas, sendo que o horário e a data foram enviados posteriormente.

No documento de registro do PEA, a doação de materiais pelas famílias e comunidade é destacada como uma oportunidade dos pais e responsáveis conhecerem melhor a proposta pedagógica e participarem das atividades da escola. Em entrevista, a professora Bege, ao ser questionada sobre a participação da família, afirmou que quando se procura o auxílio dos pais, pedindo um material, por exemplo, desperta-se um interesse neles em saber o que será feito com o objeto e, desse modo, eles acabam por conhecer o projeto em curso. Muitos objetos foram arrecadados por meio das famílias, sendo que diariamente chegavam novas doações.

Aproximadamente um mês depois de enviado o comunicado e colocado o cartaz sobre os materiais, as professoras voltaram a falar das instalações, todavia, o período da tarde, apesar de se comprometer em auxiliar no que fosse necessário com o Parque Sonoro, realizou outras instalações que estavam ligadas aos seus projetos com os grupos.

As oficinas da tarde idealizadas foram: um móvel de dedochê (Mini Grupo I); cabanas de tecido (Mini Grupo II); cortina com plástico transparente (Berçário II) e cortina

com tecidos e cata-ventos (Berçário II). Diferente do turno da manhã que optou por fazer apenas uma instalação com a colaboração de todas as professoras do período, as professoras da tarde resolveram fazer um para cada grupo, reforçando a cultura de *colegialidade artificial* (Hargreaves, 1998) que percebi convivendo com as professoras da tarde durante o processo de transformação do parque.

Algumas professoras da tarde ponderaram que em breve as famílias seriam convocadas para ir ao CEI para a reunião de pais e por isso ficaram com o receio de chamá-las para as oficinas também. O medo das professoras era de que as famílias desistissem de comparecer à reunião, tendo em vista que nem todos podem faltar em seus empregos duas vezes.

As instalações para as quais as professoras decidiram convidar os pais a participarem foram: o Parque Sonoro, no caso, das professoras da manhã; o móbile de dedochê e a cabana de tecido, no caso das professoras da tarde.

A oficina para a execução do Parque Sonoro foi marcada para o início da manhã e apenas um pai compareceu, então, as professoras e a coordenadora pedagógica montaram juntas a instalação. O Parque Sonoro foi feito do seguinte modo: em uma mesa já existente no parque foram coladas latas e panelas entre outros utensílios de metal para que as crianças pudessem bater com escumadeiras e colheres. Também foi feito um arco com chaves penduradas para que elas pudessem produzir um som e a estrutura onde anteriormente uma pia foi utilizada como suporte para pendurar outros materiais. Também se pendurou um microfone.

Figura 42 - Parque Sonoro



Já as oficinas de móbile de dedoches e cabana de tecido, que aconteceram à noite, no final do período letivo, tiveram um maior número de pessoas, contudo, as professoras decidiram juntar os dois grupos na oficina da confecção do dedoches para as famílias trabalharem juntas, devido a pouca quantidade de pais, totalizando quatro famílias.

Para acolher os pais e explicar os objetivos da confecção do móbile, foi feito um teatrinho utilizando alguns dedoches e, no final, explicou-se que seriam feitos outros similares aqueles da história. Todos juntos cortaram tecidos, montaram carinhas no EVA e as crianças, que estavam juntas com os pais também participaram.

Figura 43 - Móbile de dedoches



A cortina de plástico transparente foi confeccionada por duas professoras parceiras como parte do projeto desenvolvido pelo grupo, denominado “Cores e Sombras”. A ideia inicial era fazer uma cortina que tivesse transparência e cores, instalando-a no parque para que as crianças observassem através delas. As professoras pintaram um grande e resistente plástico com diferentes cores, porém, depois de colocada no parque, quando choveu, a tinta saiu, ficando transparente de novo.

Figura 44 - Cortina transparente do Projeto Cores e Sombras



A cortina de fitas e cata-ventos, como relatado, não foi realizada, pois as professoras tiveram dificuldades em conseguir todos os materiais que planejaram, como as fitas de cetim e consideraram que havia já muitas instalações ocupando as áreas de brincadeiras das crianças.

As crianças entraram em contato com as instalações quando essas foram inseridas no parque e certamente o Parque Sonoro foi aquela que mais se destacou, pois foi a mais utilizada. No primeiro dia, a área onde estava montado o Parque Sonoro foi delimitada por um plástico, colocado pela coordenadora pedagógica, que explicou que além de proteger o parque de olhares de fora, também, foi utilizado o plástico copiando a mesma estratégia que as professoras usam em sala quando não querem que as crianças entrem em determinado local. Segundo uma professora relatou, a ideia que a coordenadora pedagógica expôs na reunião anterior era que o Parque Sonoro fosse utilizado por meio de uma linha do tempo, cada turma em um período.

Conforme os grupos chegavam ao parque, as crianças, sem se sentirem impedidas pelo plástico, iam passando, puxando ele para cima, olhando através dele, andando nas caixas plásticas que contornavam o espaço delimitado e, por fim, brincando. Até mesmo as professoras que não estavam cientes do plano da coordenadora também entraram e brincaram junto com as crianças. A coordenadora pedagógica Violeta mediante a constatação de que o Parque Sonoro estava sendo usufruído por todos, apenas lembrou às professoras que todas estavam responsáveis pela organização daquela instalação.

Figura 45 - Crianças espiando o Parque Sonoro



A maior parte dos instrumentos era de percussão, tendo apenas um apito e um microfone de brinquedo, que não era dessa natureza. As crianças brincaram batendo as panelas com colheres, chocalhando as chaves penduradas, sendo que poucas professoras entraram na área reservada do Parque Sonoro junto com as crianças de seu grupo. Entre poucas, a professora Roxa entrou, mostrou às crianças a proposta de alguns instrumentos e cantou diversas músicas com as crianças batendo latas, panelas, entre outros. Além disso, a diretora também brincou com as crianças, sentada na mesa de percussão.

No dia letivo seguinte o plástico foi retirado e crianças de todos os grupos, do Berçário II ao Mini Grupo II, exploraram bastante os materiais: manuseando as chaves penduradas, passando entre os dedos, chocalhando; em pares ou mesmo sozinhos, batiam com as colheres em assadeiras, panelas, forminhas entre outros objetos que estavam expostos, descobrindo o som que cada um fazia. Nessas ocasiões, as crianças brincavam sozinhas, sendo que poucas vezes os adultos mediavam a interação de meninos e meninas com aquela instalação. As professoras ora estavam em outro local, ora preocupavam-se se mais com a organização dos materiais, separando as chaves que embarçavam com facilidade.

Figura 46 - Professora interagindo com as crianças no Parque Sonoro



Aos poucos, as crianças interessaram-se menos pelo Parque Sonoro e, ao mesmo tempo, aquelas que o procuravam passaram a criar novas brincadeiras com os materiais expostos, como por exemplo, passar com as motocas por baixo do arco de chaves, como se fosse um túnel.

A mudança na proposta das instalações foi vista também com a instalação Cortina Transparente, pois as professoras as confeccionaram com a intenção de que as crianças

pudessem observar a incidência de luz no plástico colorido, todavia, com a chuva chover a tinta saiu e as crianças criaram outros usos para a instalação, como brincar de esconder ou de passar entre a cortina, de um lado para o outro, como motoca, sem motoca, apenas pela sensação. A própria professora idealizadora do projeto pontuou que as crianças não prestaram atenção nas cores e sim criaram outras brincadeiras.

O móbile de dedoches não ficou fixamente no parque, como as outras instalações, as professoras o colocavam e tiravam do parque quando desejavam, pois ele ficava encaixado. Apesar de essa ter sido a instalação que teve maior participação das famílias em sua confecção, não teve um grande impacto nas brincadeiras do parque, pois durante a pesquisa, o móbile de dedoche ficou pouco tempo exposto na área externa, sendo levado para a sala do grupo, então foram vistas poucas interações das crianças com essa instalação. Os momentos em que foram observadas a utilização do móbile eram em brincadeiras do Mini Grupo I e II, inventando histórias em grupo e imaginando diálogos entre os dedoches.

Assim, a instalação que mais alterou o parque foi o Parque Sonoro, porém, aos poucos, ela foi se deteriorando com o uso, as latas e utensílios colocados na mesa soltaram-se, outros materiais também foram caindo e com o passar do tempo não foram mais repostos. Desde as primeiras conversas sobre a elaboração do Parque Sonoro as professoras se preocupavam como aconteceria a sua preservação; nos encontros da tarde foi exposto pelas próprias professoras que todos deveriam se comprometer em cuidá-la, para que não ficassem *cacarecos*, como disse uma professora, no parque. Porém, as primeiras peças caídas foram deixadas na sala das professoras e a diretora em uma reunião questionou a todas como seria feito a manutenção do parque. Essa pergunta ficou sem resposta, aquilo que ia caindo continuava sendo colocado na sala das professoras, sendo poucos os materiais repostos.

Figura 47 - Parque Sonoro desgastado pelo uso



Essa falta de continuidade da proposta inicial permite levantar algumas questões: será que as professoras estavam realmente envolvidas? Será que por ser um lugar de todos, ironicamente, ninguém se sentiu responsável pela sua manutenção?

Como já relatado, o Parque Sonoro foi confeccionado pelas professoras da manhã e mesmo depois de instalado não houve um grande envolvimento do grupo da tarde, provavelmente, por não ter se sentindo autores, não se sentiram estimuladas a auxiliar na sua preservação. Quando uma ou outra fazia, recolocava ou organizava um material, anunciava “Olha, eu desembaraço aquelas chaves sempre!”. A própria diretora ao questionar quem iria fazer a manutenção perguntou se a professora que teve a ideia inicial teria uma equipe para isso, remetendo a responsabilidade do cuidado do Parque Sonoro apenas ao grupo que o fez e não ao coletivo.

Apesar de todas as professoras se envolverem em discussões de como ocupar o parque, discutindo, debatendo e afirmando que esse é um lugar de todos no CEI, no momento de efetivamente zelar por ele, esse sentimento de “nós”, muitas vezes, não se confirmava.

\*\*\*

Ao realizar a análise dos dados, partindo de uma visão de fora para dentro, o primeiro olhar deteve-se na relação do parque do CEI com o seu entorno.

Nessa relação, os sujeitos que ganham destaque são aqueles que fazem parte da comunidade da região que está em volta do CEI, desde comerciantes até moradores. Constatou-se que o CEI Entrelaçar, dentro do processo de transformação e produção do parque, estabeleceu com a comunidade uma relação contraditória de parceria e ameaça. Tendo em vista a importância que o parque do CEI tem para a região, como um dos poucos lugares de brincadeiras para as crianças, seria interessante que as ações de parceria com a comunidade, já existentes, fossem ampliadas, fazendo com que essas pessoas atribuísse à esse espaço o sentimento de lugar.

Na segunda parte da análise, sobre os arranjos espaciais, percebeu-se que nos cômodos do CEI, como salas dos grupos, a organização dos lugares pode ser modificada, colocando, retirando ou apenas trocando um móvel de lugar, já nas áreas externas, como analisamos, o arranjo espacial é mais difícil de ser alterado, sendo composto por grandes equipamentos lúdicos, elementos naturais, diferentes tipos de chão, sendo necessário fazer um planejamento considerando-se os diversos aspectos, entre eles a segurança e como esses serão colocados.

A colocação dos novos equipamentos lúdicos, as instalações dos projetos, como o Parque Sonoro e o plantio das árvores realizaram alterações no arranjo espacial do parque que provavelmente permanecerá por um longo tempo. Na construção desse novo cenário, professores e gestores do CEI tornaram-se autores, decidindo durante as reuniões onde os novos elementos seriam instalados e o plantio de novas árvores para amenizar as dificuldades encontradas no dia-a-dia. A participação da família se restringiu ao plantio das árvores, sendo esta a solução encontrada pela coordenadora pedagógica na falta de um serviço de jardinagem.

Será que se participação da família não fosse restrita apenas em executar as ações, mas também em participar das decisões, os familiares não se sentiriam mais engajados em auxiliar no plantio das árvores? Para além, se houvesse um esforço do CEI em envolver os familiares e a comunidade nas questões sobre a falta de áreas cobertas no CEI, ressaltando a sua importância, talvez, os familiares pudessem junto com a coordenadora se mobilizarem e cobrarem respostas de entidades do governo.

Na análise dos recursos materiais e da aquisição dos novos equipamentos lúdicos, as professoras, a coordenadora pedagógica e a direção novamente foram as protagonistas das ações, escolhendo os modelos, sendo que a participação dos familiares das crianças ficaram restritas ao ato de autorizar a compra ou não.

Ainda com relação à participação dos familiares, viu-se que quando esses foram convidados a envolverem-se na confecção das instalações pedagógicas poucos foram. Desse modo, percebe-se que apesar de a cada dia se compreender a importância da participação das famílias nas instituições de Educação Infantil, este é um processo que acontece aos poucos, modificando a cultura escolar.

Por fim, destaca-se a chegada dos materiais não estruturados, pois eles permitiram uma maior autonomia das crianças, mais fácil de manipular, esses objetos eram arrastados, empilhados, encaixados e assim os pequenos também se tornavam autores do lugar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os espaços físicos das instituições de Educação Infantil, construídos por arquitetos e engenheiros, aos poucos, com a atuação dos sujeitos, ganham atribuição de *lugar* (Frago, 2001). Desse modo, a altura da estante de brinquedos, as paredes vazias ou cheias, os símbolos expostos, toda essa materialidade, revela as vivências que acontecem nas jornadas diárias de um CEI.

O espaço físico encontrado no CEI pesquisado é resultado de diferentes concepções de Educação Infantil que foram alteradas ao longo do tempo, permanecendo alguns elementos espaciais e mudando-se outros. A continuidade e descontinuidade das concepções de Educação Infantil são reveladas quando retoma-se a história do prédio do CEI, expondo de que modo os sujeitos o ocuparam, transformando-os. Desde sua inauguração o programa arquitetônico do CEI, foi sendo modificado e algumas características trazidas por uma visão assistencialista de Educação Infantil foram desaparecendo. As salas do CEI ilustram esse processo, pois onde antes via-se uma enfermaria, agora encontra-se a coordenação pedagógica.

Assim como no interior do prédio, nas áreas externas do CEI também se viu esse movimento de continuidade e rompimento, pois, dentro do projeto de transformação do parque optou-se por manter o mesmo padrão de alguns de seus elementos originais, como os equipamentos lúdicos. Apesar da equipe docente do CEI romper com discursos ao se apropriar dos lugares do CEI, transformando vestiário em sala das professoras, por exemplo, em outros aspectos fez perpetuar a herança que veio da época de suas construções, escolhendo os equipamentos lúdicos tradicionais para compor o parque.

Desse modo, sabendo-se que o *lugar* é um *producto cultural* (Escolano, 2001), a presente dissertação analisou a participação dos sujeitos na transformação do parque de um CEI de São Paulo enquanto lugar pedagógico e esse estudo possibilitou observar como os cenários destinados à Educação Infantil são constituídos a partir da trama de diferentes autores.

Faria (2007) afirma que todo lugar tem um potencial pedagógico, pois em toda organização espacial há uma forma silenciosa de ensino. Desse modo, as professoras e gestoras do CEI pesquisado decidiram olhar para as suas áreas externas, buscando adequá-las às concepções pedagógicas em que acreditam. Por meio do texto exposto no PEA foi possível vislumbrar qual lugar pedagógico pretendia-se alcançar e entre as características que o descreviam estavam: um lugar que garanta o direito da criança na construção de sua

autonomia; um lugar acolhedor e prazeroso; um lugar desafiador, sob o aspecto motor. Vale ressaltar que a pesquisa desenvolvida não procurou investigar se os objetivos propostos no PEA foram contemplados, mas sim analisar a participação dos sujeitos no contexto criado pelo PEA.

Ao acompanhar as ações da equipe docente trazidas pelo PEA, foram identificadas algumas das dificuldades encontradas por professoras e gestoras na busca de um lugar que atendesse aos seus ideais, entre elas a falta de uma parceria entre profissionais da educação e profissionais da arquitetura. Faria (2007), ao tratar da relação entre o arquiteto e o educador, afirma

Não se trata, pois, do que os arquitetos podem ou não “fazer” pela Pedagogia da Infância (belas escolas, espaços lúdicos, criativos, etc). O que proponho é que, a partir do pensar-fazer arquitetura e do pensar-fazer pedagogia, olhemos para a questão do projeto e implantação do lugar pedagógico da infância, em todas as dimensões possíveis, para todas as infâncias. (p.98-99)

Nas discussões do PEA observou-se que a ausência de um arquiteto ou engenheiro dificultou para as professoras pensarem na execução das propostas pedagógicas. Essa dificuldade foi encontrada desde a alteração na organização espacial do parque, trocando os equipamentos lúdicos de local, até quando se pensou em confeccionar um brinquedo de escalada.

No âmbito da legislação que regulamenta as instituições de Educação Infantil da PMSP, no percurso de transformação do parque surgiram instrumentos que fizeram ecoar as vozes de determinados sujeitos.

O PEA (portaria 1.566/2008) contribuiu para que professoras e direção, em um esforço em conjunto, elaborassem um plano para alterar as áreas externas, procurando atender as práticas educativas em que acreditam. Em todo o processo de mudança, as professoras destacaram-se como autoras principais, pontuando as suas preocupações, discutindo diferentes pontos de vista e utilizando-se de seus diferentes *saberes docentes* (TARDIF, 2012). O momento do PEA também possibilitou uma formação continuada em serviço, com discussões sobre as práticas, relatos orais e registros reflexivos, que contribuíram para um novo olhar das professoras na utilização de seus espaços físicos e melhoria das suas práticas pedagógicas.

A legislação do PTRF (Lei n 1.3991/2005) foi elaborada com o intuito de fortalecer a participação da comunidade escolar nas decisões dos CEIs. Esta lei acabou assegurando uma pequena atuação das famílias no processo de transformação do parque, tendo em vista que

seria necessária a aprovação dos pais e mães envolvidos com a APM para a realização das compras.

As crianças, apesar de terem sido o centro das atenções de diversas discussões entre professoras, direção e famílias, buscando-se o que consideraram ser o melhor para elas, não foram ouvidas. Entretanto, nas jornadas, elas foram encontrando brechas para serem autoras daquele lugar também, criando, inovando. Os materiais não estruturados, dentre todos os elementos que foram incorporados no parque, foi que possibilitou as crianças realizassem as suas ideias, montando foguetes, casinhas, castelos e trazendo o imaginário e o lúdico para um cenário de brinquedos padronizados.

Desse modo, a presente dissertação propõe uma reflexão acerca da ampliação da participação das crianças na elaboração dos lugares do CEI, dentro de uma Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO;FORMOSINHO, 2011), que a criança seja ouvida em todas a etapa do processo, desde o planejamento até a execução.

No decorrer da pesquisa testemunhou-se a preocupação da equipe docente com o planejamento de seus lugares, como o parque, sendo revelados por meio das ações relatadas na pesquisa. No entanto, há que se pensar em chamar a comunidade, as famílias e as crianças para o planejamento de seus espaços físicos, para uma atuação em conjunto.

Os documentos relacionados às construções de instituições de Educação Infantil, cada vez mais destacam a importância de que em sua elaboração participem diferentes sujeitos, desde a comunidade até a interface entre arquitetos e profissionais da educação, contudo, no dia a dia, constatou-se que essa articulação nem sempre acontece.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Quem educa quem?** São Paulo: Editora Summus, 1985.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche: que lugar é este?** 2003. XX f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

ANDRADE, Filipa Freire de; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O espaço na Pedagogia-em-Participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **O espaço e o tempo na Pedagogia-em- Participação**. Portugal: Porto Editora, 2011,.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA- educação e contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul/dez, 2013.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira Barbosa; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. (orgs.) **Educação infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001

BELTRAN, Ana Carolina de Viveiros. **Projetos Especiais de Ação: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BENJAMIM, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. MAZZARI, Marcus Vinicius. São Paulo: Duas Cidades. Ed. 34, 2002.

BIKLEN, SariKnoop; BOGDAN, Robert C. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Brasília. DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009** – Revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, CNE, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEF, 1998.

\_\_\_\_ Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. v.1. Brasília, DF: MEC, SEF, 1998.

\_\_\_\_ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. Brasília, DF: MEC, SEE, 2006.

\_\_\_\_ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, SEE, 2008.

\_\_\_\_ Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e Conselho Estadual da Condição Feminina. **Espaço físico, creche urgente**. Brasília, DF, 1988.

CARVALHO, Maria I. Campos de; MENEGHINI, Renata. Arranjos espaciais e agrupamentos de crianças pequenas em creches. **Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.**, São Paulo, 7 (1), 63-78, 1997.

DUARTE, Vania Kalil; VILHENA, Sylvia Paula de Almeida Torres. **Educação Infantil paulistana: histórias, tempos e espaços**. Trabalho Apresentado na 36ª reunião da ANPED, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br>

EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George; GANDINI, Lella. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

ESCOLANO, Agustín. Los Profesores en la historia. In: MAGALHÃES, Justino; ESCOLANO, Agustín. **Os professores na história**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999, p.15-27.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: ESCOLANO, Agustín; FRAGO, Antonio Viñao. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA, Ana Lúcia de Goulart. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia de Educação Infantil. In: FARIA Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 67-99.

FARIA, Ana Lúcia de Goulart. As origens da rede pública municipal de educação infantil na cidade de São Paulo. **Pro-posições**, Campinas, v.6, n. 2 (17), p.34-45, 1995.

FARIA, Ana Lúcia de Goulart. A contribuição dos parques infantis de Mario de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 69, , p. 60-91, dez.1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de, PAULILO, André Luiz, VIDAL, Diana Gonçalves. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, n.1, p.139-159, jan./abr., 2004,.

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro. **Revista do Arquivo Municipal**. CXIII. Prefeitura do Município de São Paulo, 1947.

FESTA, Meire. **A (DES)construção de um espaço e (RE)construção de uma prática educativa: a jornada de uma professora de Educação Infantil num espaço reorganizado**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FILGUEIRAS, Isabel Porto. **Espaços lúdicos ao ar livre na educação infantil**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO. Pedagogia-em-Participação: a perspectiva da associação criança. In: **O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação**. Portugal: Porto Editora, 2011.

FORNEIRO, Lina Iglesias A “Organização dos Espaços na Educação Infantil”. In ZABALZA, Miguel. **A qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 229-241.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. RAMALHETE, Raquel, 20<sup>o</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: Escolano, Agustín; FRAGO, Antonio Viñao. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_, Antonio Viñao. Historia de la education e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n.0, p.63-82, set./dez.,1995,.

\_\_\_, António Vinão. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios**. 2. ed. Madri: Morata, 2006.

FRANCO, Dalva de Souza. **Gestão de creches para além da assistência social: transição e percurso na Prefeitura de São Paulo de 2001 a 2004**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo .

FREYBERGER, Adriana. **A construção do ambiente educativo: uma pesquisa ação colaborativa em um centro de educação**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo .

GALLEGO, Rita de Cássia. **Uso (s) do tempo: a organização das atividades de professores e alunos nas escolas primárias paulistas (1890 – 1929)**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo .

\_\_\_\_\_. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas públicas primárias em São Paulo (1846-1890) – heranças e negociações**. 2008. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. .

GARCIA, Erivelto Busto. Ação cultural, espaços lúdicos e brinquedos interativos. In: MIRANDA, Danilo Santos de. (Org.). **O parque e a arquitetura: uma proposta lúdica**. Campinas: Papirus, Coleção Fazer/Lazer, 1996 ()

GOBBI, Marcia Aparecida. “Num click: meninos e meninas nas fotografias”. In: MARTINS FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Das pesquisas com crianças a complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011, p 129-157.

GOBBI, Marcia Aparecida. Conhecimento histórico e crianças pequenas: parques infantis e escolas municipais de educação infantil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 28, n.02, p. 203-224, jun., 2012..

HADDAD, Lenira; CAMPOS, Maria M. M.; ROSEMBERG, Fúlvia. **A rede de creches no município de São Paulo**. São Paulo: DPP/FCC, 1991.

HALL , Edward Twitchell. **A dimensão oculta**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977,.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudanças: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, 1998.

HORN, Maria da Graça Souza. **Saberes, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1, jan./jun., p. 9-43, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Edições Loyola, 1988,.

KUHLMANN, Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai./jun./jul./ago., 2000, p. 5-32.

\_\_\_\_\_; RAMOS, Maria Martha Silvestre. Políticas e Organização do Parque Infantil no Município de Campinas, São Paulo, Década de 1940 e 1950. Trabalho Apresentado na 24a reunião anual da ANPED, Caxambu, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br>

LEFEBVRE, Henry. **The production of space**. Oxford/Cambridge, Mass: Blackwell, 1991

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. **Arquitetura e educação**. São Paulo: Nobel, 1995,.

\_\_\_\_\_. **Qualidade dos espaços e dos equipamentos na pré-escola: recomendações**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 1994.

LIPPI, Bruno Gonçalves. Por uma mudança de paradigma na formação contínua de professores: indicadores para a construção de uma alternativa crítica. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (Orgs.). **Monstros ou Heróis? Os currículos que formam professores de Educação Física**. São Paulo: Phorte, 2016.

MACHADO, Tatiana Gentil. **Ambiente escolar infantil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MACHADO, Joaquim; FORMOSINHO, João. Da pedagogia burocrática à pedagogia intercultural: diversidade cultural na escola para todos. In: **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (Orgs.). Porto Alegre: Penso, 2013,

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. **As cem linguagens da Criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p 59-104.

MARTINS, José de S. **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. In: MARTINS FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Das pesquisas com crianças a complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011, p 81-106.

MORETTI, Nara Martins; SILVA, Nélia Aparecida da. Brincar na educação infantil: transgressões e rebeldias. **Culturas infantis e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 35-56

NAVIR, **Lestemps de l' enfance et leurs espaces**: les nouveaux lieux d' accueil de lapetiteenfance , exemples et pratiques, Paris: Navir, 1994.

NEIRA, Marcos Garcia; PINAZZA, Mônica Appezato. Formação continuada em serviços de docentes da educação infantil: desenvolvimento profissional para promoção da qualidade das práticas educativas. In: NEIRA, Marcos Garcia; PINAZZA, Mônica Appezato (Orgs.) **Formação de profissionais da educação infantil: desafio conjunto de investir na produção de saberes**. São Paulo: Xamã, 2012.

OLIVEIRA, Zilma M. R. de. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista Faculdade de Educação**, n. 14, p. 43 -52, jan./jun.,1988. .

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko. **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. (Orgs.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PINA, Luiz Wilson. O parque lúdico: a construção de um novo conceito de brincar. In: MIRANDA, Danilo Santos de. (Org.).**O parque e a arquitetura: uma proposta lúdica**. Campinas: Papyrus, 1996.

RAMALHO, Maria Helena da Silva. **O recreio pré escolar e a motricidade infantil na perspectiva da teoria da Ecologia do Desenvolvimento Humano**. Tese 1996. (Doutorado

em Educação) Centro de Educação Física e Desportos. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Rio Grande do Sul.

SÃO PAULO. **Lei nº 13.99, de 10 de junho de 2005**. Institui o Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF) às Associações de Pais e Mestres das unidades educacionais da rede municipal de ensino.

SÃO PAULO. **Portaria nº 1.566, de 19 de março de 2008**. Dispõe sobre o Projeto Especial de Ação. São Paulo, SME, 2008.

SÃO PAULO. Prefeitura da cidade de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **Procedimentos para a aplicação dos repasses referentes ao Programa de Transferência de Recursos Financeiros – PTRF à Rede Municipal de Ensino de São Paulo**, São Paulo, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 2, p.87-108, jul./dez., 1999.

STAKE, Robert. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ed. Morata, 1999.

SILVA, Hélio R. S., MILITO, Claudia. **Vozes do meio-fio-etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 edição. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Valquíria Prates Pereira. **Acessibilidade como fator de equiparação para pessoas com deficiência na escola: análise de garantias legais em países da América Latina. 2008**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo .

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Trad. OLIVEIRA, Livia de. São Paulo: DIFEL, 1983.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 2 edição, Campinas: Papirus, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares. **Currículo sem fronteiras**. jan./jun., v.9, n. 1, p.25-41, 2009.

VIEIRA, Sandra Aparecida Bassetto. Os parques infantis na cidade de São Paulo (1935-1938): análise do modelo didático pedagógico. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v.4, n.1, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WILDEROM, Mariana Martinez. **Espaço educacional contemporâneo: reflexões sobre os rumos da arquitetura escolar na cidade de São Paulo (1935-2003)**. 2014. Dissertação

(Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo,  
Universidade de São Paulo, São Paulo.

## APÊNDICE A

### Roteiro de Entrevista com as professoras

- 1 Gostaria que você se identificasse, falando seu nome, sua idade, o seu grupo, sua formação acadêmica e trajetória profissional
- 2 Você poderia relatar sua rotina no CEI ?
- 3 Relate como você elabora o planejamento do seu trabalho e se o espaço interfere no sua dia a dia.
- 4 Qual a sua opinião sobre o espaço físico do CEI elaborado por arquitetos e engenheiros? Você considera ele adequado para a prática pedagógica ?
- 5 Como você vê a comunicação entre professoras, coordenação e direção ?
- 6 Qual a sua opinião sobre a escolha do tema do PEA deste ano “Requalificação dos Ambientes Externos”? Como aconteceu a escolha deste tema?
- 7 Os encontros de formação sobre o espaço interferiram em sua prática com o seu grupo? De que maneira?
- 8 Você considera que de algum modo você contribuiu nas transformações ocorridas no espaço ? Comente essas mudanças.
- 9 Relate o seu envolvimento na realização das oficinas e pontue qual foi a sua escolha.
- 10 Como você vê a participação das famílias na construção dos ambientes educativos? Eles participaram das mudanças ocorridas neste semestre?
- 11 Como você vê a participação das crianças na construção dos ambientes educativos? Eles participaram das mudanças ocorridas neste semestre?
- 12 Vocês considera que o objetivo do PEA “Requalificação dos Ambientes Externos” foi alcançado pela equipe?

## APÊNDICE B

### **Roteiro de Entrevista com a coordenadora pedagógica e diretora**

- 1 Fale um pouco sobre a sua formação acadêmica e sua trajetória profissional, por gentileza.
- 2 Como você considera a comunicação entre professoras, coordenação e direção? Como são tomadas as decisões relacionadas ao CEI?
- 3 Qual a sua opinião sobre o espaço físico do CEI elaborado por arquitetos e engenheiros? Ele é adequado para a prática pedagógica?
- 4 Como acontece o processo de aquisição dos materiais e mobiliários do CEI?
- 5 Indique as mudanças ocorridas nos ambientes do CEI neste último semestre. Qual foi seu papel?
- 6 Qual foi o seu papel nas mudanças ocorridas nos ambientes do CEI durante este semestre, desde o uso dos materiais não estruturados, a compra dos brinquedos e o plantio das árvores?
- 7 Houve algum obstáculo encontrado dentro do processo de requalificação dos ambientes externos? Quais?
- 8 De algum modo algum órgão da prefeitura, como a DRE ou a SME contribuiu para a requalificação dos ambientes externos?
- 9 As famílias participaram da requalificação dos ambientes educativos? De que modo?
- 10 As crianças participaram da construção dos ambientes educativos? De que modo? Qual foi o papel delas?
- 11 Vocês considera que o objetivo do PEA “Requalificação dos Ambientes Externos” foi alcançado pela equipe?

## APÊNDICE C

### Roteiro de entrevista com a arquiteta

- 1 Primeiro gostaria que se identificasse e relatasse um pouco de sua trajetória profissional;
- 2 Poderia relatar quais etapas você participou da construção do CEI Rio Pequeno e nestas ressaltar quais foram os atores sociais envolvidos na época?
- 3 Com relação aos ambientes externos, como foram escolhidos os equipamentos lúdicos?
- 4 Como se pensou no arranjo espacial dos brinquedos do ambiente externo? O que foi considerado?
- 5 Hoje no CEI professoras e gestoras sentem a necessidade de árvores, foi pensado neste tipo de elemento verde na época?
- 6 Considerando o projeto inicial, houve algum motivo para os espaços externos terem pouca área coberta?
- 7 Como você avalia o processo de construção do CEI?

## APÊNDICE D

### **Roteiro de entrevista com as famílias**

- 1 Você ou sua família conhece ou teve acesso aos ambientes externos (parque e pátio azul) do CEI ? Em quais ocasiões?
- 2 O que considera de positivo ou negativo no parque e no pátio azul com relação à educação do(a) seu (sua) filho(a)? Acha que tem alguma coisa nesses espaços que poderia ser modificada? O quê? E por quê?
- 3 Em 2015, esses ambientes foram reformulados com a compra de novos brinquedos, disposição de materiais não estruturados (pneus, caixas, madeiras), plantio de árvores e instalações de projetos (como o Parque Sonoro). Você ou algum membro da família ficou ciente das mudanças ou se sentiu envolvido de alguma forma com essas ações? Se sim, como foi esse envolvimento?
- 4 Qual a sua opinião com relação às mudanças ocorridas?

## APÊNDICE E

### **Transcrição: entrevista da professora Marrom**

**Gostaria que você se identificasse, falando seu nome, sua idade, o seu grupo, sua formação acadêmica e trajetória profissional.**

Bom, primeiramente meu nome é *Marrom*, a minha idade é 33 anos, meu agrupamento deste ano, de 2015, foi Berçário, turma A/B, minha formação acadêmica, eu tenho graduação em Pedagogia e tenho pós em Berçário na linha de Paulo Freire e a trajetória profissional, eu trabalho na rede direta da prefeitura de São Paulo, já passei pela prefeitura de Carapicuíba e na área da Educação, é só.

### **Você poderia relatar sua rotina no CEI?**

A minha rotina no CEI, na realidade, dentro da minha linha do tempo, que é posta para a gente no caso, a gente procura tá seguindo, dentro do possível, porém como nós temos assim, uma variante de receber três alunos no período da tarde, esses alunos acabam estendendo um pouquinho mais o horário do sono, e estes mais alguns. Então ele acaba acordando um pouquinho mais do que o período estabelecido, porém neste meio tempo a gente vai atendendo quem está acordado e em seguida a gente procura estar oferecendo, tendo um teto máximo o leitinho para eles, isso ocorre mesmo dentro da sala, visto que nós somos duas e após já é momento da troca e em seguida a gente conduz eles até o parque. É o momento que acaba finalizando o horário do parque, a gente dirige ele para o refeitório para a janta e aí acaba seguindo para a outra rotina que no caso é a troca e finalmente o tempo que fica para a gente livre a gente acaba desenvolvendo alguma atividade com eles.

**Relate como você elabora o planejamento do seu trabalho e se o espaço interfere no sua dia a dia.**

Então, uma das propostas que foi o diferencial este ano, que eu achei interessante aqui, e que foi uma sugestão vinda da própria CP, Coordenadora Pedagógica Violeta, foi em relação a tá desenvolvendo o mesmo projeto, o mesmo tema, nos dois turnos, manhã e tarde,

então isso achei que foi um avanço, visto que as meninas na parte da manhã, elas acharam interessante desenvolver o tema natureza, nós da tarde, particularmente, nós percebemos que era um tema muito amplo, então nós acabamos nos atendo apenas o tema em relação a bichos, bichos aquáticos, bichos terrestres e bichos domésticos, então foi bacana por que ao mesmo tempo em que a gente não interferiu em alguma ou outra atividade dentro do tema que elas quisessem desenvolver houve essa parceria. Então, assim, visto que a criança é a mesma do horário que entra até o momento da saída, então, deu para ter uma parceria e uma sintonia no trabalho.

### **E este planejamento, ele é feito um semanário? Como ele é pensado?**

Então é assim, dentro da proposta que nós desenvolvemos no projeto, vamos dizer que mensalmente falando nós tínhamos como meta, está cumprindo assim, desenvolvendo com as crianças, algumas atividades que contemplasse esse projeto, embora semanalmente nós preenchêssemos as atividades que foram desenvolvidas, mas nós fazemos um mensal em relação às tarefas que foram desenvolvidas com eles. Era assim que funcionava.

### **E o espaço ele interfere no planejamento de vocês?**

Então, uma das propostas que nós temos aqui que acaba sendo o projeto de sala e apresenta e falar aqui sobre o projeto coletivo, dentro do projeto coletivo a gente como proposta, por exemplo, o circuito. Nós percebemos que uma das coisas, um dos espaços que seria interessante estar usando o circuito que houve uma tentativa era o solário, porém o solário muitas vezes ou havia em um momento que estava sendo utilizado ou momentos chuvosos, ou estava muito quente. Diante disso a gente percebeu e até mesmo a falta de materiais o suficiente. Então diante disso, a gente procurar, a gente percebeu que trazendo esta proposta de circuito dentro da sala uma vez ou outra, foi muito mais interessante que do que na área externa, por outro lado, dentro, olhando as nossas atividades, desenvolvidas, a gente percebeu o seguinte, que a gente faltou um pouquinho, de repente, tá incluindo no próximo ano é uma exploração do espaço azul, que eu gosto de chamar de quadra, né? O pessoal aqui chama de espaço azul. De repente, nós desenvolvemos sim, umas atividades, externamente falando, neste espaço, mas foram poucas, por uma série de questões que acho que não vem ao caso, mas é algo que pode ser repensado, reprogramado e ser mais explorado

este espaço. Mas eu acredito que nós temos espaços bacanas aqui que dá para tá desenvolvendo várias propostas, inclusive o lactário.

**Qual a sua opinião sobre o espaço físico do CEI que foi elaborado por arquitetos e engenheiros? Você considera que ele é adequado para a prática pedagógica?**

Então, na realidade vou ser bem sincera, eu acho que a gente acaba entrando no campo um pouco de um olhar do poder público. Primeiramente, se tivesse um olhar no caso, diminuísse o número de criança para professor eu acredito que isso resolveria bastante este termo de espaço, mas por outro lado, não sendo totalmente pessimista, e olhando pelo lado otimista, eu sinto e eu percebo que a gente tem um grande ganho aqui, em relação aos espaços por que, assim, até por que o espaço quem faz é o educador com esta criança, dentro do planejamento, dentro dos materiais, dentro do que é organizado e proposto, então, o que eu percebo, que quando você usa este espaço de uma maneira que você possa montar e desmontar que não seja algo permanente você amplia e muito as suas possibilidades mesmo que este espaço seja pequeno. Então eu vejo assim, cinquenta por cento, tem esse lance de reduzir esse número de criança, por professor por que você consegue fazer um trabalho melhor e aproveitar mais o espaço, 50 também do papel do educador, do professor, em relação a como planejar, os momentos que dá para planejar, dentro dos recursos e materiais possíveis que estão no seu alcance e do tempo, claro respeitando a linha do tempo, para poder tá tendo esta flexibilidade em relação ao espaço, então, assim eu não tenho o que reclamar, assim, totalmente em relação ao espaço, ao qual, nos é oferecido aqui no CEI Rio Pequeno.

**Como você vê a comunicação entre professor, coordenação e direção?**

Então, eu vou ser bastante pontual e eu só tenho que agradecer muito em relação a parceria que eu vejo da coordenadora pedagógica aqui. Eu sinto que além de ser uma pessoa que leva com bastante seriedade em relação à formação, que nós chamamos aqui de PEA, é uma pessoa que todas as vezes que você recorre, ela nunca vai se negar a dar uma assessoria que a gente precisa dentro do nosso trabalho. E o que acontece, é que além de ser uma pessoa que ela dá essa assessoria, sempre que ela dá situações que ela sente, que ela precisa de um acompanhamento mais de perto, ela não se nega isso e ela procura fazer. Então isso, faz um diferencial muito grande, no que diz respeito ao trabalho que estamos desenvolvendo, que caminhada estamos fazendo e até mesmo, em relação às metas que desejamos alcançar quanto

ao serviço que está sendo ofertado para estas crianças que estão aqui com a gente. Então, assim, sinceramente falando, tenho elogios e eu acho que melhora a gente sempre vai ter que melhorar né? Então, com todo mundo CP, gestão, mas no geral é isso, eu só tenho que agradecer muito a CP.

### **Qual a sua opinião sobre a escolha do tema deste ano?**

Eu achei que foi bastante pertinente no que diz respeito a gente repensar os espaço que a gente tinha em mãos e repensar numa situação de planejar dentro dos nossos recursos, de nossas condições e do tempo que disponibilizava de acordo com a demanda que a gente atendia. Então, achei que foi pertinente, claro, achei que ficou muita coisa para trás, porém, acho que só o fato de ter trabalhado, melhorado e ampliado as possibilidades oferecidas no parque, já trouxe um grande ganho, não só, para nós professores, mas em especial para as crianças e de repente, os próximos anos, caso seja estudado isso no nosso PEA, tá ampliando e pensando nas possibilidades a serem criadas no espaço azul, como no lactário e de repente dá uma renovada, uma melhorada

### **Os encontros de formação sobre o espaço interferiram em sua prática com o seu grupo?**

Ah, com certeza, só o fato, por exemplo, tinha muita resistência, assim um certo receio, vou de trazer um exemplo, claro, na compra dos novos brinquedos, o trepa-trepa e o gira-gira. Embora eu perceba que o agrupamento do berçário eles se identificam, pode ser até por conta do acesso, mais com o gira-gira e é um ou outro que acaba brincando com o trepa-trepa. É, antes da compra desses brinquedos eu apresentei uma grande resistência e tive um grande receio em relação aos riscos envolvidos, porém, uma vez que foi votado e foi ganho a compra desses brinquedos, isso jamais fez com que eu subtraísse deles esta oportunidade de ter acesso. Mas, o que acontece, olha como interferiu no meu trabalho em relação a eles, todos os momentos que vejo uma criança ou outra criança em especial da minha turma no trepa-trepa, eu me aproximo, fico próxima, porém eu deixo eles a vontade estar explorando. Às vezes numa situação ou outra que me pede ajuda, claro eu auxílio, mas isso interferiu no meu trabalho no sentido de mesmo assim permitir no novo, por mais que este novo houvesse, e há, é claro que há algum risco.

**Você considera que de algum modo você contribuiu nas transformações ocorridas no espaço, como a utilização do material não estruturado, compra dos brinquedos, plantio das árvores entre outras?**

Então, eu posso trazer um outro exemplo, dentro dessa sua pergunta é, eu vou me ater apenas ao material não estruturado, por exemplo, dentro dos materiais não estruturados aqui nós tivemos os tecidos, que não tem aqui na sala, então eu fui buscar lá no Mini Grupo 1, lá embaixo. Então, olha só a interferência, se de repente eu não acreditasse nisso ou não quisesse fazer parte disso eu jamais iria me deslocar e buscar esse material para oferecer para as crianças e foi extremamente rico para eles, porque houve, por exemplo, dentre tantas situações que eles por si mesmo resolveram fazer a brincadeira do esconde-esconde com o pano e assustar um ao outro, então, aí, assim, criou, desenvolveu neles, esta coisa do brincar simbólico, então isso também foi rico, além da interação, permitiu que um interagisse com o outro com materiais não estruturados e que fosse criada a partir da imaginação deles, então eu acho que isso foi um avanço e foi um ganho para a turma do berçário no caso.

**A compra desses brinquedos, eu acompanhei, mas é para a entrevista, você acha que a sua opinião foi ouvida?**

Ah, eles deram a oportunidade até mesmo na compra desses brinquedos, é houve um espaço para opinar quais os brinquedos possíveis a serem comprados e dentro das possibilidades de brinquedos houve uma votação, depois houve novamente uma reavaliação secundária se compraria mesmo esses brinquedos e aí pra depois se bater o martelo. Então, quando há esse espaço de apresentação de possibilidades e depois escolha, finalmente votação, eu acho que qualquer um pode se sentir parte sim de todo esse processo.

**Relate o seu envolvimento na realização das oficinas**

Então, eu vou ser bem sincera, eu acredito que essa pergunta, ela vai casar muito com a próxima pergunta em relação às famílias, aqui a gente percebeu diante da dinâmica da sala, da demanda, da rotina, enfim, que seria muito mais interessante estar conversando com os pais, para os pais estarem confeccionando materiais sonoros para serem disponibilizados para as crianças e o interessante foi que o retorno foi extremamente positivo, a gente trouxe uma proposta diferenciada, foi uma oficina com os pais, porém, a gente viu um retorno muito

bacana, porque mesmo a semana, quando foi apresentada a sugestão, na mesma semana a gente teve um retorno deles em relação a confecção desses materiais sonoros e o interessante e eles fizeram isso, conforme o relato deles, juntamente com a criança, então, nisso, eu achei um ganho em relação a parceria da família conosco, em relação ao tema que estava sendo trabalhado e principalmente, o mais importante, apresentar para eles a possibilidade de estar junto com os seus filhos, dentro de um tempo com qualidade, e era dentro do alcance deles por que, por exemplo, não foi especificado que material exatamente eles tinham que usar, a quantidade, não deixamos para eles a partir de reciclagens, de sucatas e a partir de grãos diversos, do que estaria disponíveis em casa, para eles estarem confeccionando isso. Então, assim, eu achei isso o ganho muito grande da diversidade, em relação do que eles podiam trazer em termos de ideias e produto final, então, essa na realidade, foi a nossa proposta.

**Como você vê a participação das crianças na construção dos ambientes educativos? Eles participaram das mudanças ocorridas neste semestre?**

Eu acredito que na realidade, a participação deles, foi especificamente, tá participando das atividades que eram propostas. Visto que era um agrupamento menos, que tanto eu tive meia dúzia que veio completar agora um ano, entre janeiro e dezembro, então são extremamente novinhos, então, assim, o que era possível ser esperado deles e nós tivemos esse retorno interessante, foi justamente, o envolvimento deles nas atividades propostas, dentre eles o circuito, eles brincarem com os chocalhos, dentre eles estarem explorando o Parque Sonoro. Até mesmo tá tentando ir brincar no gira-gira, então, assim, é nesse sentido que eu tive esse retorno e o envolvimento deles, foi isso, então foi bacana.

**E você considera que o objetivo do PEA “Requalificação dos Ambientes Externos” foi alcançado pela equipe?**

Eu posso dizer que de zero a cem, acredito que entre 60 e 70 por cento, porque a gente, como eu já havia dito anteriormente, nós sempre temos margem para a melhora e como foi um tema novo que foi introduzido agora em 2015, dentro do que era antes, até em 2014, nós avançamos bastante, mas sinto que há muito a ser avançado ainda, para ser melhorada, para ser trabalhada, mas eu acredito que para um começo, teve um grande ganho.

## APÊNDICE F

### Transcrição da entrevista da professora Verde

#### **Gostaria que você se identificasse, falando seu nome, sua idade, o seu grupo, sua formação acadêmica e trajetória profissional**

Eu sou a *Verde*, tenho 37 anos, esse ano meu grupo foi o B2F, que são crianças que completam dois anos até o final do ano. Minha formação acadêmica, eu fiz Pedagogia na PUC e fiz Pós graduação em Educação Infantil na Escola da Vila e a minha trajetória profissional: eu estou trabalhando na Educação Infantil, muito tempo, olha até perdi as contas. Eu comecei o contrário, eu comecei pelo o Ensino Médio trabalhei dois anos no Ensino Médio como auxiliar de coordenação, não gostei, porque eles tinham mais ou menos a mesma idade que eu, não dava certo, aí eu fui, fiquei mais dois anos do fundamental, gostei mais ou menos, aí eu fui para o infantil, que me apaixonei, estou desde então. Trabalhava até cinco anos atrás em particular e público e a cinco anos estou na escola pública.

#### **Você poderia relatar sua rotina no CEI?**

Ó estou trabalhando a tarde já faz um tempo, e você deve saber que a rotina da manhã é diferente da rotina da tarde, então, a tarde a rotina é muito marcada pelos horários preestabelecidos pelo funcionamento da escola. Então as crianças dormem até por volta de umas duas, duas e pouco, então a gente acorda, duas e meia e desce para o café, aí depois a gente faz o horário de parque, até umas 15:20, daí depois a gente sobe com as crianças, enfim, aí tem o horário da atividade que seria das 15:20 até às 15:50 a aí a gente começa a organização para o jantar e 16:00 vai para o jantar, 16:30 sobe do jantar e começa ajeitar para a saída. Então, de fato, coisas pedagógicas que a gente tem para fazer com as crianças são uns 40 minutos do dia.

#### **E como você elabora o planejamento do seu trabalho e se o espaço interfere no seu dia a dia.**

Interfere, o espaço interfere então a gente elabora, o nosso planejamento, a gente faz assim, tem o planejamento do projeto, que a gente vai querer fazer, então são os planos que a

gente faz, é, antigamente a gente fazia bimestral, mas agora a gente tá vendo que por ser B2, funciona mais semestral. Durante o primeiro semestre a gente pensou trabalhar determinadas coisas com as crianças para atingir determinados objetivos que este ano foi adaptação porque foi um pouco demorada, porque as crianças foram entrando aos poucos e aí daquele plano que a gente fez, a gente foi encaixando no semanário, quais atividades seriam feitas tais semanas, quais já foram feitas, quais precisavam de alteração, quais foram feitas e não funcionaram, quais funcionaram super bem e a gente vai melhorar, então, por exemplo, circuito que é uma das coisas que a gente se propôs fazer com as crianças, a gente se propôs fazer circuito, começa com duas estações e no final a gente terminou com mais estações, com quatro, cinco, dentro da sala. Nós pretendíamos mais circuitos na área externa, só que aí por conta da organização da escola, o horário que a gente tinha disponível para fazer lá fora nem sempre dava certo de fazer por conta de um outro professor tá usando, mesmo tendo dia certo para cada um usar, a gente tem essa flexibilidade de o outro estar usando e ok e também dia de chuva, porque está na área externa e você fica sujeito e o tempo está muito instável e como a gente monta todo o cenário a gente tem que ter certeza que não vai chover porque depois desmontar tudo, no meio da chuva, no meio das atividades com as crianças não dá certo. Então assim, e o espaço está envolvido no planejamento, porque eu posso pensar que o circuito eu vou usar tais e tais objetos e vai ser montado nesta configuração dentro da sala, se eu vou fazer coisas com a turma dividida, o que eu vou usar e quais são os espaços que serão utilizados, solário com determinada atividade e o espaço multiuso, né, que é aquele que a gente tem as mesonias que a gente pode usar com outros determinados materiais e aí eu preciso ver se neste dia não tem ninguém neste horário usando estes espaços. Então, a gente, como a gente faz o planejamento no começo da semana, então, a gente já organiza os espaços que a gente vai usar e a disponibilidade que tem. Este ano, especificamente, a gente ficou mais na nossa sala por conta das adaptações frequentes, as nossas adaptações terminaram em agosto, com as três últimas crianças que entraram e cada criança que entrou desestabilizou bastante o grupo, então, quando a gente pensava que estava avançando entrava uma ou duas crianças novas que a gente tinha que dar uma voltada. Então, este ano foi um ano atípico, eu acho que foi por conta de demorar fechar a sala, então, o planejamento foi praticamente até agosto, adaptação, né, devido a, então não usamos muito os espaços externos pra fazer as atividades pedagógicas, a gente ficou mais na sala mesmo.

**Qual a sua opinião sobre o espaço físico do CEI que foi elaborado por arquitetos e engenheiros? Você considera que ele é adequado para a prática pedagógica?**

Não, apesar de esse espaço já ter sido, não é um ambiente adaptado, ele já foi construído pensando para ser um CEI, mas pensando para ser um CEI, um CEI da Assistência Social, não CEI da educação, então, falta espaço, tem uma sala de professor que é um banheiro adaptado, tem uma sala de coordenação que é uma enfermaria adaptada, tem um espaço que a gente chama de multiuso que aquilo na verdade é um lactário, para ter cadeirões para os bebês, então, muitas coisas a gente tem que adaptar, é, a construção, mesmo das salas maiores, aqui de cima o acesso ao banheiro é ruim, então, como o professor fica dentro da sala e acompanha, olha, pelo menos a criança, não tem campo de visão, então é uma arquitetura pensada do ponto de vista do arquiteto adulto, não do ponto de vista pedagógico, das professoras que estão aqui, que entendem a dinâmica, onde tem que estar a janela, onde tem que estar a porta, porque é complicado você ter o salão muito longe da porta do banheiro, e ela é uma professora sozinha, quando as crianças vão no banheiro, ela não consegue ficar vendo da porta da sala, se fosse um pouquinho mais perto ela colocava a cabeça e veria, mas não é assim, mas perto de uma casa adaptada aqui tem bastante coisa que funciona, tem elevador, tem rampa de acesso, tem um solário, tem a sala que tem porta para o solário, é, as portas lá de baixo, você consegue abrir as travas, então, elas ficam maiores, cadeira de roda passa, então, pensando deste ponto de vista foi pensado melhor do que uma casa adaptada, mas ainda é pensado do jeito do arquiteto e não pedagógico.

### **Como você vê a comunicação entre professores, coordenação e direção?**

Eu acho que a comunicação tem altos e baixos, tem época que funciona melhor, tem época que funciona pior e tudo depende das relações pessoais que acabam interferindo, eu penso que acabam interferindo muito, estou aqui já há um tempo, a comunicação aqui já foi bem pior, já foi bem pior, de a gente não saber um monte de coisa, o fato de a gente receber e-mails com algumas comunicações coletivas, se eu não ler, é porque eu não quis, mas eu não posso dizer que eu não sabia da informação, então, a *Assistente de Direção Rosa* e a *Diretora Carmim* tem o cuidado de mandar e aí também a *Coordenadora Pedagógica Violeta* foi entrando neste meio de mandar cronograma, calendários, para a gente estar por dentro desta comunicação. Então, essa comunicação tem funcionado eu acho que melhor, agora que tipo de comunicação você está falando? De todas elas?

**É se você sente que a coordenadora e a direção ela é aberta para decidir as coisas, em equipe, em conjunto.**

Eu acho que sim, que aqui funciona, a meu ver funciona bem a gestão democrática, acho que até por isso sai altos paus aqui, saem uns paus bem feios por conta disso e aí eu também entendo que tem uma hierarquia, tem uma hora que alguém tem que falar, vai ser assim, pronto e acabou, porque não é assim que funciona uma democracia, quando as pessoas não sabem viver coletivamente, não conseguem entrar no bom senso do que é melhor para o grupo, precisa de alguém que mande. Quando a gente, isso eu percebo, tanto da Coordenadora Pedagógica Violeta, lógico que tudo dentro do possível, como da Diretora Carmim. Quando a gente consegue se organizar, ela respeita na medida do possível a nossa organização, só que nem sempre dentro de um grupo de professoras, nem todo mundo aceita ser mandado, nem todo mundo gosta de ser mandado, mas aí, paciência, então assim, vai ter a festa dos aniversariantes do mês. Como que nós vamos fazer? Vai ter oficina com as famílias. Como vão ser essas oficinas com as famílias? Aí também às vezes a gente decide umas coisas no momento, na hora de planejamento do começo no ano, depois a gente esquece o que a gente decidiu, e aí na hora de colocar em prática, a gente nem quer mais por em prática, mas aí o problema é nosso, quem mandou a gente escolher antes. Entendeu? Mas eu acho que funciona, eu acho que já teve problemas bem piores.

**Qual a sua opinião sobre a escolha do tema deste ano?**

Eu acho que o tema deste ano foi bem pertinente, foi uma continuação do ano passado, já tem um tempo, já tem um tempo que a gente vem conversando sobre reorganização dos espaços, pensar, o que é funcional, o que não é funcional, como a gente usa esses espaços, não os adultos, como as crianças usam esses espaços, como eu falei, é tudo muito pensado do ponto de vista adulto, e aí a gente começou a pensar numas no ponto de vista da criança. Então, assim, brinquedos guardados todos dentro dos armários, as crianças não tem nem acesso, não sabe o que tem, a gente que disponibiliza, quando tá na prateleira, da altura deles, que eles conseguem ver o que tem, fica, eles começam a ter mais liberdade de escolha, então, a gente começou a discussão sobre a organização dos espaços a partir das escolhas das crianças e também por um trabalho que começou aqui por um grupo de professores onde a gente começou a perceber isso e começou a fazer uma coisa que a gente chama aqui, de salas ambientes, que cada sala monta um cenário e aí as crianças ficam livres para escolher os

cenários que eles querem brincar, do que ele quer brincar e a gente começou a perceber que, porque é o dia que a gente tira tudo de dentro dos armários, das caixas e disponibiliza para as crianças, então, por exemplo, se esse espaço vai ser um espaço de registro gráfico, então, vai ter tinta, canetinha, giz, papéis, a outra sala, vai ser sala de circuito, então, vai ter coisas de circuito, a outra sala, vai ser uma sala de casinha, vai ser tudo casinha, a sala toda vai ser uma casinha e a outra vai ser qualquer outra coisa, enfim, e as crianças circulam por onde querem brincar, é essa a ideia das salas ambientes que a gente começou a fazer e aí a gente começou a perceber que é um dia da semana só que as crianças poderiam escolher, porque tudo ficava guardado, mas se a gente colocar na prateleira, um pouquinho de panelinha, uns papéis, umas cadeias, uns caixotes, para as crianças poderem subir e descer, eles não fazem isso uma vez por semana, eles fazem isso todos os dias e aí aquilo que ficava por exemplo, o dia de explorar caixas e caixotes, era só naquele dia que as crianças exploravam caixas e caixotes, nos outros dias as crianças não exploravam porque era aquele dia determinado para aquilo. Você precisa deixar tudo disponibilizado para as crianças em menor quantidade, é óbvio, porque se não também não dá conta, faz com que as crianças tenham acesso a mais vezes, não fica só na exploração, por isso os caixotes lá de fora e os brinquedos não estruturados que a gente colocou lá fora deu tão certo, porque eles passaram da exploração, que no primeiro momento todo mundo explorou tudo, para depois ser o momento da criação. Então, foi a partir deste movimento que a gente começou a pensar não, os espaços internos estão adequados? E os espaços externos estão adequados? Que tipo de aprendizagem a gente oferece para as crianças e como a gente pode fazer esse movimento? Foi daí que veio de estudar o primeiro PEA, anterior de organização dos espaços, que a gente quer estudar dentro e fora, é muita coisa e a gente ficou, só no dentro e depois a gente viu que no dentro a gente já chegou, lógico, tem as concepções, tem as posturas, mas pelo menos todo mundo já pensa que as coisas precisam estar mais acessíveis para as crianças, que tipo de aprendizagem favorece, como é que funciona, então, se você andar pelas salas você vai ver que tem mais prateleira, os brinquedos não estão guardados, todos, tem uma parte guardados, mas tem uns expostos que as crianças podem pegar, com maior ou menor frequência, mas pelo menos em algum momento tem. E como a escolha aconteceu? Foi a partir disso, do que a gente estava pensando.

**Os encontros de formação sobre o espaço interferiram em sua prática com o seu grupo? Quer dizer, você não tem grupo.**

Tá falando do PEA?

**Do PEA, dos textos que foram lidos no PEA, dos filmes que a Coordenadora Pedagógica Violeta trouxe.**

Ah, sim, muitos dos textos eu já tinha lido, então, só revisei, outros realmente eu não conhecia, mas acho que os filmes que a Coordenadora Pedagógica Violeta traz são sempre filmes bem bacanas que mostram bem práticas pedagógicas, sempre coisas legais e sempre fazem refletir, desde o ponto de vista organizacional do espaço, até acreditar que a criança pode, né? Acreditar que as crianças podem brincar com uma pedra, podem brincar com coisas que tudo bem desde que tenha a supervisão do adulto, até a minha postura enquanto professor, como olhar essa criança, porque as vezes a gente se pega na rotina, no cuidar, nas questões do dia a dia, falta de professor, dessa dinâmica, que muitas vezes a gente esquece de refletir a nossa própria prática. Então eu acho que quando tem esses momentos, é que eu sou muito visual, então vídeo me chama atenção porque eu sou muito visual, então aí eu falo, nossa, eu fazia isso, porque que não estou fazendo mais. O que que se perdeu? Então eu acho que isso funcionou sim, para mim pelo menos funcionou.

**Você considera que de algum modo você contribuiu nas transformações ocorridas no espaço, como a utilização do material não estruturado, compra dos brinquedos, plantio das árvores entre outras?**

Sim. Porque são, por exemplo, o plantio de árvore é algo que a gente tá discutindo desde o ano passado, de como fazer sombra no parque, mas a sombra natural e não a sombra artificial, eu sou muito ligada a essas coisas da natureza, eu e outras tantas professoras, então sim, e eu sou uma pessoa que sou muito preocupada com o espaço porque o espaço diz muito daquilo que a gente pensa sobre educação, daquilo que a gente pensa sobre crianças, sobre as nossas as nossas concepções e se o espaço está estruturado de uma determinada forma é porque a gente pensa ou pensava assim, eu acho que, por exemplo, quando a gente oferece, o plantio de árvore, não é só o plantio de árvore, é o tipo de material que, o tipo de concepção, de material, de pensamento, que você está oferecendo para as crianças, então essas árvores, agora, a gente está trabalhando o plantio, o cuidado com a natureza, daqui mais um pouco, daqui alguns anos, né? Essas árvores vão estar maiores, vão estar dando frutos, vão trazer bichinhos, vão ter gravetos, vão ter folhas, vai ter mais sombra, mais sol, onde tá, como que

funciona, então, são tipos de aprendizagens que a gente oferece para as crianças e que eu acho que é super importante, principalmente com relação ao cuidado com a natureza porque o planeta está gritando, para a gente trabalhar isso com as crianças, entendeu, e aí na compra de brinquedos, sim, também, participei, até porque faço parte da APM, então, no primeiro momento não foram os brinquedos que achei que fossem os ideais, mas como , que são o trepa-trepa e o gira-gira que eu particularmente não gosto muito, mas não importa o que eu penso, o que importa é que o grupo achou melhor e o que mais é importante, foi a aprendizagem que esses brinquedos trouxeram para as crianças. O gira eu acho que tem uma questão de força, uma questão do coletivo, coisas que as crianças precisam ter, os maiores giram os menores, o cuidado com o menor, e o trepa-trepa a audácia das crianças além da parte motora, então...os materiais não estruturados, eu sou apaixonada por eles, então as caixas acho que foi uma das coisas que desde que eu fui parceira da Fernanda, na verdade desde que eu fiz o curso do Vera Cruz, que eles trouxeram essa possibilidade de trabalhar com caixas e caixotes a gente vem batalhando, antes a gente usava caixas de papelão, então eu era o tipo de uma sucateira, eu ia trazendo muita, só que caixa de papelão estraga né? Aí a gente já tá um tempo batalhando a compra desses caixotes, então, agora que veio é bem bacana, mas eu acho também que a caixa de papelão a gente deveria começar a investir nelas também, porque os caixotes de plásticos tem todos os mesmos tamanhos e os mesmos formatos, quando a gente trouxe a caixa de papelão, eu lembro que a gente conse..., gente eu nem lembro como consegui, não consegui nem olhar pelo retrovisor, tive que abaixar o banco para trazer uma caixa de papelão gigante e aquilo virou túnel, que virou foguete, que depois virou um castelo e a caixa foi se acabando e a gente foi fazendo e como eu fico feliz que eu sei que funciona, que é um trabalho que funciona, porque o Lucas que é o filho da Fabiana que foi meu aluno no B2, e eu comecei a trabalhar isso no B2, depois ele foi no Mini 1 eu continuei esse trabalho e hoje o Lucas está com oito anos, ele faz construções belíssimas com coisas muito legais, ele é super criativo, ele tem uma noção de perspectiva e construção e eu sei da onde começou, eu vi isso acontecer e aí, eu só acho que a gente não pode ficar só nisso que a gente fez né, porque o papelão dá mais trabalho, você tem que trazer mais, mas eu acho que tem que continuar nessa...

**E, relate seu envolvimento na elaboração das oficinas e pontue qual foi a sua escolha. A sua escolha você não teve, porque você não tem uma sala, você não está dentro de um grupo, mas você se envolveu na realização das oficinas?**

Olha, esse anos a gente não fez oficina com os pais, mas foi por um motivo muito particular aqui da nossa sala, que a gente não tinha muita participação da família, acho que foi um erro nosso também, que a gente deveria ter arriscado fazer uma oficina, com os pais, para a gente ver né, a gente também não tentou muito, foi tendo muito desencontros ao longo do caminho, que aí a gente não foi tentando fazer.

**Mas a oficina que eu estou falando é aquela do espaço que a Coordenadora Pedagógica Violeta propôs, que vocês fizeram, mas não foi com a participação dos pais.**

Ah, então, a gente estava com um projeto sobre luz e sombras com as crianças, e a gente teve uma ideia de fazer com celofane, para que com a incidência do sol refletir uma luz colorida, só que uma coisa é para você fazer na sala, uma coisa é você fazer para dez crianças e a gente ficou na pergunta, na pesquisa, a gente tem plástico aqui na escola, com a pesquisa de como fazer esse plástico ficar colorido, aí fizemos, enfim, vários testes, nada deu certo e no final das contas depois que a gente decidiu fazer a cortina transparente colocar lá fora, a gente viu que na verdade não precisava ter cor nenhuma, que no final das contas eles nem observaram, eles mais curtiram ficar passando pela cortina de um lado para o outro, de um lado para o outro, ficar brincando de esconde-esconde ali, então gente viu que, era isso que importava mesmo.

**E porque que vocês optaram por não envolver os pais nesse instrumento em uma oficina? Por conta do que você já tinha falado, da participação da família porque eles não participam muitos.**

É na verdade porque esse ano a gente ficou muito em adaptação e aí a gente demorou muito para perceber qual que é das famílias e das crianças, porque foram muitas as adaptações, então, a partir de agosto até agora foi onde o grupo se firmou foi daí que a gente começou a perceber as características do grupo, foi aí que a gente percebeu que era um grupo de 14 meninos e 3 meninas, foi daí que a gente começou a perceber toda a dinâmica e aí a gente não encontrou um tema que a gente estava trabalhando aqui na sala para poder fazer uma oficina com os pais, então, a gente optou, também, assim, .a participação dos pais na escola, eu acho fundamental, mas a gente tem que pensar porque e quando a gente chama esses pais na escola porque quando eles vem, eles tem que sair mais cedo do trabalho para estar aqui, vir aqui, para cortar um plástico, fazer uma oficina de plástico, eu achei que não

seria uma proposta legal, teria que ser uma outra, mas a gente não conseguiu pensar em uma outra.

**E como você a participação das famílias na construção dos ambientes educativos? Eles participaram das mudanças ocorridas neste semestre?**

Não, não participaram, principalmente no parque, foram convidados, mas só um pai, mas foi muito significativo porque para o filho foi muito importante, todos os dias o Enzo saia para o parque e mostrava a árvore, essa foi a árvore que meu papai plantou e dava beijo na árvore, as outras plantas ele nem percebeu que tinha coisas novas no parque, mas aquelas para ele foi muito importante e a gente pontuou isso na reunião de pais, pros pais, mas não teve

**Como você vê a participação das crianças na construção dos ambientes educativos? Eles participaram das mudanças ocorridas neste semestre?**

É eu não sei se porque meus alunos são os menores da escola, e a oralidade deles tá começando a fluir melhor agora, então, a gente nem consultou muito eles, as vezes as poucas coisas que a gente consultava a gente não consegui se fazer entender eu acho, ou a gente não conseguia entender o que eles diziam, eles estavam muito no “bebelês”, então eles não foram consultados sobre as alterações e as mudanças de cenário, mas eles participaram a medida que eles foram visitando os espaços, foram brincando no espaço, e no primeiro momento demonstraram insegurança, nos elementos novos do parque, eles não foram, eles foram nos antigos, demoraram um tempo para perceber que tinham coisas novas no parque, nós precisamos ajuda-los a perceber, precisamos ficar juntos brincando, para que eles pudessem perceber que ok, brincar ali, depois, estávamos só próximas, não brincando juntas, e terminou o ano eles brincando tranquilamente em todos os espaços, com todos os materiais oferecidos, exceto as madeirinhas, que isso logo de cara eles curtiram muito e foram brincar muito, de revolver, espadas e isso, o restante a gente precisou de dar um incentivinho.

**E você considera que o objetivo do PEA “Requalificação dos Ambientes Externos” foi alcançado pela equipe?**

Eu acho que sim, eu acho que a gente avançou bastante, tanto nas discussões como nas modificações do ambiente, na aquisição dos materiais, na forma como organizar, é lógico que

eu acho que a gente precisa afinar mais isso, tem uma questão assim, que me pega desde sempre, não adianta comprar se não cuidar, precisa cuidar se não as coisas acabam, tudo bem acabar pelo uso, mas não.

## APÊNDICE G

### **Transcrição de entrevista da professora Azul Turquesa**

**Gostaria que você se identificasse, falando seu nome, sua idade, o seu grupo, sua formação acadêmica e trajetória profissional.**

Meu nome é *Azul Turquesa*, eu tenho 36 anos, atualmente no ano de 2015 eu dei aula para o Berçário 2 CD que é uma turma de 1 e 3 meses a 2 anos, é, tenho superior completo, fiz pedagogia e dou aula desde 1998.

**Você poderia relatar sua rotina no CEI?**

Primeiro é velar o sono das crianças quando a gente chega, aí tem a parte burocrática, leitura de cadernos de professor para professor, leitura de agenda, conversa com a parceira, após as crianças levantarem, troca de fraldas, higienização, aí é café, né, o desjejum após o sono e cochilo da tarde, parque, que é uma brincadeira livre, sempre supervisionada e monitorada de perto, depois é uma atividade em sala de aula, a janta, última higiene e eles vão embora. É essa é a rotina.

**E como você elabora o planejamento do seu trabalho e se o espaço interfere no seu dia a dia.**

Bom, o espaço interfere muito, tem um grupo bem heterogêneo de crianças, dentro da nossa sala e no nosso CEI, a gente elabora a partir da rotina de uma pré-rotina feita pela coordenadora e conjunto com os professores, a partir daí, dos espaços que a gente tem disponível no dia pra gente, a gente faz o planejamento. É isso?

**Qual a sua opinião sobre o espaço físico do CEI que foi elaborado por arquitetos e engenheiros? Você considera que ele é adequado para a prática pedagógica?**

Não, principalmente porque atualmente são crianças menores, o espaço não é adequado, é, eu acho que as salas são pequenas, é os brinquedos que compõem o parque são

arcaicos, antiquíssimos, parte externa, que é o espaço para eles brincarem, também acho, não apresenta segurança nenhuma. O refeitório, muito material, que compõem o refeitório, mesa e cadeira não permite mobilidade e eu acho isso muito ruim.

**Como você vê a comunicação entre professores, coordenação e direção?**

Olha, deveria ser mais tranquila porque elas estão sempre presentes, mas não é nada tranquilo, eu acho que elas têm uma resistência e a gente tem receio, eu pelo menos tenho receio, de levar alguma coisa para direção e coordenação, eu prefiro resolver dentro da sala ou com a coordenadora pedagógica, sempre que chega a direção é porque a gente já cessou todas as alternativas, dentro da sala, com a CP e aí tem que ser levado para a direção, é infelizmente, e a reação não é muito boa, é ela não vê nossa solicitação com bons olhos, ela não acolhe nosso problema, e não tenta, ou não faz questão, não vê possibilidade de resolver em conjunto com a gente, então é muito ruim, eu prefiro tentar resolver, mas muitas vezes não foi possível, a gente teve que levar para a direção. Mas com a *Coordenadora Pedagógica Violeta* é mais tranquilo, a conversa, com ela nem tanto.

**Qual a sua opinião sobre a escolha do tema deste ano?**

Foi bacana, eu acho que foram dois anos, né, o que a gente vem estudando, eu acho que este ano efetivamente foi o melhor ano, foi o ano que a gente colocou em prática tudo o que a gente estudou, eu acho que foi bem bacana, foi o melhor ano do PEA na minha opinião.

**E a escolha do tema. Você acha que teve a participação de todos?**

Foi a dois anos atrás, e eu acho que foi, não foi de todo mundo, mas chega, vira um consenso porque a gente tem que votar né? Mas foi muito bom, eu gostei.

**Os encontros de formação sobre o espaço interferiram em sua prática com o seu grupo?**

Muito, muito a gente colocou tudo em prática, a gente procurou mudar o espaço físico na medida do possível, a gente acrescentou muita coisa na sala, coisas que a gente né?

Colocava e tirava, mudou bastante, reciclando, ai foi bem bacana, muita coisa a gente fez, eu acho que você acompanhou bastante coisa.

### **Acompanhei!**

Ai, eu adorei, gostei muito assim, tem um painel que agora é fixo, tem coisas que vão sair que não são permanentes, mas enfim, vamos ver se as professoras do ano que vem vão aproveitar, eu gostei muito. Foi bem bacana, a gente fez bastante coisa.

**Você considera que de algum modo você contribuiu nas transformações ocorridas no espaço, como a utilização do material não estruturado, compra dos brinquedos, plantio das árvores entre outras?**

Eu acho que sim, com o trabalho, o físico, com ideias, na prática, eu acho que foi bem bacana, mudou bastante, lá fora, né, teve o Parque Sonoro, várias instalações bacanas, é, inclusive o plantio, é, mão de obra, eu acho que é bacana, eu participei bastante das instalações feitas.

**Relate seu envolvimento na elaboração das oficinas e pontue qual foi a sua escolha. A sua escolha você não teve, porque você não tem uma sala, você não está dentro de um grupo, mas você se envolveu na realização das oficinas?**

Oficina? Qual foi? Só se foi oficina interna, com os professores.

Nossa dupla, eu a minha dupla nós optamos por não fazer uma oficina, de instalações que interferisse no ambiente, a gente pensou em uma outra oficina que não faz parte deste projeto, e aí a gente optou por fazer nós duas com as crianças, então, a gente faria a oficina com as crianças mesmo, a princípio a gente pensou em uma instalação bem grande, no parque, com ripas de madeiras, cetins e cata-ventos, aí a gente não conseguiu material, as ripas, o cetim também foi bem pouco, a gente pensou em uma quantidade enorme no cetim, uma outra grossura, pouca quantidade e aí a gente teve que mudar, né, aí a gente usou um varal, né, reutilizou um varal, de teto, aqueles varais de teto, e a gente teve que acrescentar outro tipo de tecido que também não era a ideia para fazer valer mesmo o que a gente pensou né? Porque era os sentidos, era despertar os sentidos das crianças, aí a gente usou o cetim, TNT, juta, misturou todos esses tecidos para dar esta sensação e a gente abortou os cata-

ventos. E a instalação do parque migrou para a sala de aula, então, a gente deixava, no período da tarde abaixava todos os tecidos e utilizava. Quando a gente chegava no dia seguinte os tecidos estavam todos para cima, até porque as crianças precisam dormir, né? Então os colchões são colocados embaixo desta instalação, e aí o tecido vai para cima, aí quando as crianças acordam a gente abaixava os tecidos para eles brincarem, então, foram vários obstáculos, falta de material, falta até de empenho também, em conseguir esse material e apoio também, acho que faltou isso também, a gente tentou, tentou e assim não teve ajuda, a gente que não ia ser possível comprar mais cetim, aí a gente acabou desistindo, e também porque assim, já tinha, o parque começou a ficar muito cheio, acho que já começou a congestionar, tinha o Parque Sonoro no espaço que a gente ia colocar, tinha um obstáculo de plástico que as meninas fizeram também lá no meio, e aí ia colocar nesse bem no meio, aí eu acho que ia ficar um congestionamento enorme na única área que é coberta, né, eu acho que a gente, foi isso também, a gente pensou nisso, aí nessa época chove muito as crianças não tem nem onde ficar né? Porque tem o Parque Sonoro que estava bloqueado, aí o da Cris e o da Andreia esticado ali no parque, mas o nosso bem no meio, enfim, foi bom, nossas crianças aproveitaram toda as coisas novas na escola, enfim.

### **E como você a participação das famílias na construção dos ambientes educativos?**

#### **Eles participaram das mudanças ocorridas neste semestre?**

Participaram. Pais que não se manifestaram durante o ano inteiro neste último semestre, nesses últimos dois meses, né, eles se envolveram bastante, é, principalmente no plantio vieram, plantaram, passaram uma manhã inteira, foi bom até para eles verem a vivência e a rotina da escola, pai do Nicholas, que eu não sei se você pode escrever isso, mas o pai do Nicholas veio ajudou no plantio, ele trouxe ferramenta, pediu ferramenta emprestada, pra ajudar, para plantar as frutíferas, no final ele meio que pediu uma árvore frutífera em troca do trabalho, aqui, no dia das crianças e a gente não deu, mas ele falou, “- Aí eu trabalhei tanto vocês não poderiam me dar uma árvore frutífera?” E queria a jabuticaba. Aí a gente não deu para ele a jabuticaba, enrolou, enrolou, acabou não dando, mas ele vem, plantou várias mudinhas né? E plantou árvores também, carpiu, cortou, se empenhou, é uma pessoa que se ausentou bastante, não participou de nenhuma festa durante o ano, a agenda ali, é uma semana, cada vez duas semanas, e quando ele viu convite lá fora pela coordenadora e pela agenda ele veio participar, foi bem bacana, da minha sala foi o único, que emprestou a mão de obra e o tempo também, né, para a escola.

**Como você vê a participação das crianças na construção dos ambientes educativos? Eles participaram das mudanças ocorridas neste semestre?**

Olha Fabi, em algumas coisas, sim, eles acabam estando envolvido porque na montagem eles não têm condição de se envolver, mas eles estavam perto, então assim, pegando o tecido, brincando, estando em volta a gente acaba envolvendo eles, eles perguntavam o que que era, a gente falava, aí a gente vai amarrar no teto pra vocês brincarem, passar por baixo, se esconder, então dessa maneira sim, mas assim, amarrar, cortar, pendurar, não, foi a gente. E lá embaixo também, eu acho que apenas participaram observando, no plantio, na instalação do parque, eu não vi o nosso grupo, a nossa faixa etária, eu acho que até os das meninas também envolvidos nisso, mas acompanharam, acompanharam o transporte, né, das mudas, o pai plantando então, eles estavam também ali perto, regaram, dessa maneira, algumas crianças participaram regando as mudas, só também, não vi no Parque Sonoro carregando nenhum objeto, elas auxiliando nesse momento não, então eu acho que foi pouco, foi apenas observando mesmo, né, que já é uma participação, né?

**E você considera que o objetivo do PEA “Requalificação dos Ambientes Externos” foi alcançado pela equipe?**

Eu acho totalmente, depois de dois anos eu acho que sim, foi alcançado, teve muita modificação, e eu acho que ainda tem muita vontade de continuar esse trabalho, né? Ontem a gente avaliou, o PEA.

**De novo?**

De novo, na verdade é a escolha do tema para o ano que vem.

**Ah, sim!**

E aí a gente acabou falando bastante e relembrando outros PEAs, né, a escolha do tema para o ano que vem é artes.

## APÊNDICE H

### Entrevista com a professora Bege

**Gostaria que você se identificasse, falando seu nome, sua idade, o seu grupo, sua formação acadêmica e trajetória profissional.**

Eu sou a *Professora Bege*, tenho 33 anos, trabalho no Mini Grupo II, tenho formação em pedagogia, minha formação inicial, fiz algumas pós em Educação Infantil, fiz em Alfabetização e Letramento, e a gente sempre está aí, se aprimorando, né? Trabalho na prefeitura desde 2002, na prefeitura de São Paulo, sempre trabalhei em CEI, porém no Estado, eu dei aula para ensino fundamental.

### **Você poderia relatar sua rotina no CEI?**

Então, eu sempre chego às 13:00, as crianças estão dormindo, às vezes quando eu chego, algumas estão acordadas, então, na hora de sono delas, eu faço elas dormirem e elas se acalmam. Elas dormem por volta de 14:30, 14:45, dependendo do dia, se elas demoraram para dormir. Elas tem direito a umas duas horas de sono, então, é calculado de 12:30 às 14:30. Depois elas acordam, tomam leite, o café da tarde, aí três horas a gente volta para a sala, aí na sala nós temos alguma leitura, uma roda de conversa, devolutiva da biblioteca, depende do dia, que nem, segunda-feira é sempre devolutiva da biblioteca, então, eles falam sobre o livro que levaram, a gente cobra o título do livro, o que aconteceu na história, para eles relatarem um pouco. Aí é feito uma eleição para eles escolherem qual livro eles querem que eu conte, aí o livro escolhido eu conto, é tudo através de votação, aí nos outros dias, tem dias que são destinados a projeto, um dia que é destinado a cantinhos em sala, então, dependendo do dia, mas das 15:00 até as 15:45, 15:50 é o tempo de sala, a não ser que nesse tempo eu tenha que fazer alguma atividade no pátio externo, aí nós vamos para o pátio, se não a gente fica na sala. Quando é 15:50 nós vamos para o parque ficamos lá até 16:30, 16:30 é nosso horário de jantar. Então daí no parque eles tem mais um tempo livre, por que se for fazer mais uma brincadeira dirigida eu faço antes de ir para o parque. Então no momento do parque a brincadeira é livre, eles exploram o espaço que eles querem e brincam com os brinquedos que eles preferem. Aí quando é 16:30 nós entramos, fazemos a higiene e depois o jantar, depois

do jantar, umas 17:00 nós retornamos para a sala e aí sempre alguma coisa mais tranquila, é, a minha sala tem TV, então a gente passa um vídeo, que é aquele momento de se organizar, né? Organizar as mochilas para ir embora, se preparar para embora e tem perua que chega às 17:00, 17:15, 17:20, então é o momento de organização. Então eles tem de 20 à 25 minutos em sala, mas ou eles estão brincando, ou eles estão no vídeo, é livrinhos, é um momento mais assim tranquilo, porque é um momento também que tá acontecendo a organização para a saída. Aí 17:20 e 17:30 começa a saída, mesmo da crianças.

**Relate como você elabora o planejamento do seu trabalho e se o espaço interfere no sua dia a dia.**

O projeto, né, então o projeto da sala, nós temos algumas atividades que são permanentes da escola, então elas já são acordadas no começo do ano quais são os dias certos para serem realizadas, né, se é atividade de circuito, se é alguma atividade de sala ambiente, aquela, o projeto também de leitura, né? Então a gente vê isso no início do ano, na reunião de planejamento, mas tem o projeto que acaba norteando todo o trabalho, então, em cima do projeto que a gente faz o planejamento semanal, o planejamento mensal das atividades e aí nós vamos colocando ele em prática assim. Interfere a questão do espaço, porque, como eu tenho a linha do tempo na escola, então eu sei qual é o tempo que eu tenho em sala e qual é o tempo que eu tenho espaço externo, então, eu tenho que me organizar com esse tempo, então, se as crianças demoram muito para acordar, eu acabo perdendo o tempo de sala com eles, então, se eu estou previsto que uma atividade que demanda um tempo maior, então que acordar, assim, mas cedo um pouco, para eu poder me organizar para isso, para essa atividade. Ou se é uma atividade que eu preciso de uma mesa, na nossa sala, a gente não tem mesas, então eu tenho que usar o refeitório, então, isso já é o tempo que eu sei que tenho que sair do refeitório, para dar o tempo das meninas da limpeza, limparem as mesas, foi feita a refeição, para aí retornarmos para o refeitório e fazer uma atividade, se for uma atividade de desenho, que exija, ou pintura, que exija mesa, né? Alguma coisa de modelagem, que precise do suporte da mesa, então, eu preciso mais ainda, porque eu preciso desse outro espaço, que é do refeitório, para tá fazendo a atividade.

**Qual a sua opinião sobre o espaço físico do CEI elaborado por arquitetos e engenheiros? Você considera ele adequado para a prática pedagógica?**

Então, esse espaço, ele já foi maior, né? Esse nosso parque ele já se estendia até todo o terreno que hoje é da EMEI, antes era tudo CEI, então nós tínhamos um parque imenso, com árvores, nós tínhamos um espaço para fazer um piquenique, né? Que era bem maior, este ambiente externo era muito grande. Quando a prefeitura percebeu que este ambiente externo estava muito grande e teve a demanda, aumentaram a demanda de crianças, né? Da Educação Infantil, então, eles construíram a EMEI e cedeu parte do nosso parque para a EMEI, né? Mas eu acho que mesmo perdendo ainda ficamos num espaço externo bom, porque nós temos o parque, né, que tem a grama mesmo, nós temos uma parte do parque que tá num pátio coberto que são com outras interações e temos o pátio externo que é todo livre, é grande e possibilita fazer nossas brincadeiras dirigidas e nossas atividades diferenciadas, né? Além do solário, que pelo meu agrupamento ser maior, não utilizamos muito o solário, mas também é um outro espaço. Então, assim, eu acredito que o espaço físico interno da escola poderia ser melhor, mas o espaço externo eu acho que está adequado, eu acho que o espaço físico, as salas são pequenas, você tem que optar, ou por ter as caminhas, né? Que ocupa espaço, ou por ter mesinhas na sala, então a gente não tem como ter mesinhas, não é possível mesmo, não existe como, então, quando eu tenho uma atividade para fazer com mesa eu tenho que ir para o refeitório, e o refeitório também é pequeno, então, você tem que fazer divisão de horários de turmas, pra tá usando, então, dependendo do horário, sempre tem uma turma fazendo uma refeição, então, não dá possibilidade de você fazer uma atividade lá. Então, assim, o espaço interno, eu acho que ele mais prejudicado que o externo, eu acho que o externo tá mais de acordo.

### **Como você vê a comunicação entre professoras, coordenação e direção?**

Então, nós, a nossa comunicação, entre os períodos é mais difícil, porque nós não se encontramos, né? O horário de saída e entrada é o mesmo, então nós entramos a uma e elas saem a uma, então, não tem um horário de encontro entre os períodos, então, é difícil a comunicação com a minha parceira da manhã, por exemplo, é, porque isso dependeria de eu chegar mais cedo ou ela sair mais tarde, então, assim, dentro da carga horária do professor da prefeitura, não temos nenhum horário de conversa, entre os professores dos períodos, então eu acho que isso poderia ser melhorado, porque as conversas elas feitas só via escrito, via cadernos e limitadas também porque não é tudo que a gente pode estar escrevendo e nem é tudo que dá para ser escrito, né, então, acaba sendo limitada esta conversa, o que a gente conversa mais é com as parceiras do horário, mesmo, que tem agrupamento igual ao seu, né?

Então a gente se conversa muito entre as parceiras daquele horário, daquele turno, mas entre a parceira que divide a sala, as vezes, um dia todo, a gente não consegue conversar, porque nós não temos um espaço para isso. Agora já com a coordenação e com a direção, elas sempre estão aí, né? No decorrer do dia todo, então, é possível você tá conversando com elas, tal, nem sempre dá para ser entendido o que a gente tá conversando, mas, a gente procura chegar a um consenso, né? É, embora, nem todas as decisões são feitas assim coletivamente, às vezes acontece de uma forma um pouco imposta, mas já foi melhor a comunicação entre coordenação, direção, já foi melhor, essa comunicação entre elas também e os professores e a gestão, né?

**Qual a sua opinião sobre a escolha do tema do PEA deste ano “Requalificação dos Ambientes Externos”? Como aconteceu a escolha deste tema?**

Ah, então, já era uma necessidade a gente pensar nos espaços, né, na verdade quando foi no ano anterior nós pensamos nos espaços também, mas ficamos mais no espaço interno e agora no espaço externo, é quando a gente colocou esta proposta, foi uma proposta minha mais uma professora que sugerimos repensar os espaços e o grupo acabou apoiando esta proposta que foi no ano, né? De 2104, aí este ano 2015 a gente só continuou repensando mais, aí ficou focado no externo. Eu acho que foi uma decisão, a decisão do PEA ela é sempre feita no coletivo, ela é sempre discutida, né, então, ela tem sim haver tanto com a necessidade dos professores, a necessidade da escola, né? E ela é sempre rediscutida sim.

**Os encontros de formação sobre o espaço interferiram em sua prática com o seu grupo?**

Ah sim, eu acredito que sempre, independente do tema que é abordado no PEA ele sempre interfere na prática, eu acho que a gente repensa, até porque a gente tem que tá trazendo né? Discutindo na formação o que foi trabalhado, então, eu acho que sempre tá interferindo, eu acho que existe essa conversa sim, entre o que é discutido com o que é feito em sala, independente do tema, esse tema acabou que houve uma mudança mais fácil de ser vista, né? Foi o visual mesmo, você colocou materiais, você viu aquelas criações, teve outros

temas que o professor da sala só via, né? Que era uma experiência mais particular daquele agrupamento, mais independente disso, eu acho que sempre tem esta conversa.

**Você considera que de algum modo você contribuiu nas transformações ocorridas no espaço, como a utilização do material não estruturado, compra dos brinquedos, plantio das árvores entre outras?**

Não, sim, eu acho que todos deram a sua contribuição, as ideias, trazendo também os materiais, os metais que foram usados, o tempo também, a disposição de estar sendo feito, né? O parque, esta parte não estruturada, esta ideia de trazer a caixa, né? A discussão também, porque eu também pertenço ao conselho de escola, então a gente acaba também tendo que discutir junto com as famílias tudo isso, então, eu acho que existe uma contribuição sim, tanto em relação a discussão com as famílias, a necessidade de estar se aprimorando este espaço, o parque, quanto na prática também, de tá as ideias.

**Relate o seu envolvimento na realização das oficinas e pontue qual foi a sua escolha.**

Então, eu optei por fazer a oficina das cabanas, né?

A gente começou, já fez uma boa parte delas, das cabanas, ficou faltando a parte de costura agora, que a gente precisa de um professor trazer a máquina para estar costurando. É com os pais nós fizemos a oficina dos dedoches, né? Então, teve participação, três famílias vieram, participaram, fizeram os dedoches, teve famílias que trouxeram, né? Pelo menos veio o pai e a mãe, acabou que todos contribuíram e foi muito bom, assim, sempre gostei muito do trabalho com as oficinas, eu acho que aí os pais conseguem entender o que cai ser feito, né? Qual a importância daquilo, porque a oficina não é só sentar e produzir, a gente tem aquela conversa explicando a importância daquilo, no processo de aprendizagem da criança,

**Como você vê a participação das famílias na construção dos ambientes educativos? Eles participaram das mudanças ocorridas neste semestre?**

Então, eu gosto de sempre divulgar pras famílias o que está sendo feito, então, mesmo no projeto que eu tive esse ano, que eu tive muita participação das famílias que foi da mitologia grega, eu tive também a participação deles na questão que eles trouxeram muito

material, eu tive famílias que participaram muito na festa junina, que participaram até de corte da grama, né? Do parque. Quer dizer a família ela viu a necessidade, a escola viu a necessidade, conversou com as famílias e tiveram famílias que até veio se prontificar a cortar a grama, então, assim, eu tenho uma participação muito boa das famílias na minha turma, do meu agrupamento eu acho isso superinteressante porque quando você divulga o que você faz elas acabam pegando para si também esta tarefa, né? Então você compartilha, né? Quando você fica só na sala, a criança pequena, a nossa criança aqui, ela não consegue falar tudo o que ela realiza na escola, né? Tudo o que ela faz, então, você, pedindo a ajuda do pai, pedindo para fazer um dedoche, que seja no parque, que seja para trazer um material, ele vai perguntar, ai mas o que você vai fazer com essa panela, o que você vai fazer com esse tecido, o que você vai fazer né? O que está acontecendo, pra que a professora está pedindo isso, então, elas já começam a se interessar e aí neste interesse que desperta, o que a gente quer com aquilo, eles acabam tendo um conhecimento sobre o projeto e assim sim pode tá conversando com esta criança, já sabendo qual é o tema que a professora tá trabalhando. Então, assim, eu prefiro usar o caminho de pedir a ajuda dos pais e aí eles conhecerem o nosso trabalho do que chegar expor apenas o trabalho, olha a gente faz isso, nosso trabalho é esse, o projeto desse ano é esse, porque aí fica no vago, quando eles começam a se interessar, a gente começa a pedir uma panela, aí, eles vem perguntar, mas porque que quer a panela? Porque que quer o tecido? Aí, é para fazer uma capa de super-herói, aí, a panela é para colocar no Parque Sonoro, então, eu acho que quando tem o interesse pela curiosidade, né? Então os pais ficam curiosos em saber o que que você quer fazer com aquilo. Então acabam eles tendo essa vontade de conhecer o trabalho feito e não o professor chegar e expor o trabalho que é feito, né? Então é diferente quando parte da curiosidade deles, eu acho que aí eles acabam sendo parceiros e ajudando muito mais ao ponto até de vir cortar a grama, né? Muito interessante.

**Como você vê a participação das crianças na construção dos ambientes educativos? Eles participaram das mudanças ocorridas neste semestre?**

Então, as crianças nossas, essa minha turma eles gostam muito de escolher os brinquedos que eles vão estar brincando aqui na sala, então, nesse cinquenta minutos que eu fico com eles em sala, trinta minutos, metade do tempo é uma atividade mais dirigida, né? Para tá realizando um projeto nosso, uma roda, alguma coisa assim, e o outro tempo eu deixo eles estarem brincando na sala. Esse brincar na sala, eles escolhem, então eles já sabem cada

brinquedo que tem nos espaços da escola, então, eles falam, que quero a caixa de tecido, eu quero a caixa de sapatos e de bolsas, eu quero a caixa de carrinhos, eu quero a caixa de casinha, então, a gente vai pegando as caixas e montando, então, quer dizer, no meu planejamento eu tenho aquele momento para as crianças brincarem nos cantinhos em sala, mas dificilmente sou eu que falo os cantinhos que vão ter ali, quais são os brinquedos, quais são essas caixas que vão aparecer. Eu falo para eles, olha, agora a gente vai brincar, agora nós vamos montar os cantinhos, quais caixas vocês querem que eu pegue e eles falam, todo o dia que é o momento de brincar, esse momento, então, eles participam, então são eles que escolhem quais são os brinquedos, quais são as caixas que eles brincar, então, eles modificam o espaço, é algo que eu venho de prontidão e falo, hoje eu peguei estas três caixas e a gente vai brincar de cabeleireiro, de casinha e de carrinho, não, eles falam o que que eles querem e se tem alguma divergência a gente já faz uma votação e escolhe qual é o brinquedo que a maioria quer brincar. E também, no espaço externo a gente observa muito, né? A gente vê, aí eles estão brincando com as madeirinhas, então, a gente ou vamos continuar, ou vamos tirar, aí isso não deu certo e assim é coloca um pouco de caixa, ficou bom, aumenta a quantidade de caixas então, dá para comprar. Então, assim, nós observamos e nessa resposta deles com as interações dos materiais, que é uma resposta assim, indireta, nós vamos percebendo o que eles gostam ou não, ou na questão mais direta, como essa do dia a dia que eles falam diretamente qual o brinquedo que eles querem em cada cantinho, então eles escolhem as três caixas do dia que é o que eles querem brincar. Então tem tanto através da observação, como através da pergunta direta, acho que eles modificam sim.

**Vocês considera que o objetivo do PEA “Requalificação dos Ambientes Externos” foi alcançado pela equipe?**

Eu acho que sim, eu acho que na medida que você, até fisicamente, se você tirasse uma foto do parque, né? Em fevereiro, que foi no início do estudo e uma foto do parque agora em novembro, que foi final de tudo, você vai ver claramente que houve mudanças, brinquedos não estruturados, brinquedos comprados prontos, como no caso do trepa-trepa e do gira-gira, como nos brinquedos não estruturados, nessas caixas, nesses materiais, nessas madeirinhas, nos potes, né? Todos esses materiais, quanto no Parque Sonoro, que são materiais, não são estruturados que foram disponibilizados com uma forma, com uma intenção que era a exploração dos sons mesmo. Então, eu acho que visualmente você consegue perceber que houve a mudança e que houve a mudança tanto no físico, tanto na parte de postura também,

eu acho, e a postura a cada dia vai mais se aprimorando, o medo, o receio, a insegurança que o professor tinha em tá disponibilizando as madeiras, para as crianças brincarem, deixar as crianças usarem ou não o trepa-trepa, tá escalando ou não o trepa-trepa, então eu acho que isso tem coisas que já foram vencidas, tem coisas que vão ser vencidas ao longo do tempo, porque daí é questão de postura, mas visualmente é nítido que houve uma transformação, sim, e que sem o estudo do PEA seria difícil chegar em um acordo, porque é mudança de postura, de convicção mesmo.

## APÊNDICE I

### **Entrevista com a professora Verde Água**

**Gostaria que você se identificasse, falando seu nome, sua idade, o seu grupo, sua formação acadêmica e trajetória profissional**

Meu nome é *Verde Água*, tenho 49 anos, tenho quase 10 anos de magistério, sou pedagoga e psicopedagoga. A minha maioria, ao longo do tempo foi mais ensino fundamental, na verdade eu comecei na Educação Infantil, mas depois eu fiquei só com o ensino fundamental, então, no CEI agora é novo para mim, porque é muito tempo que eu não voltava e minha trajetória mesmo foi no ensino fundamental.

**E sempre na rede pública?**

Sempre, sempre pública, é houve uma particular, mas foi muito pouco tempo.

**Você poderia relatar sua rotina no CEI?**

A minha é diferenciada porque eu sou módulo e eu dou apoio para todos os grupos, né? Na verdade eu cubro os professores que pegam licença, que pegam férias, assim, eu circulo na escola inteira, eu passo por todos os grupos, então, não tem uma rotina fechada, né?

**E como você elabora o planejamento do seu trabalho e se o espaço interfere no seu dia a dia. Você é módulo.**

É, eu não tenho um planejamento, mas eu participo de alguns planejamentos com as professoras, né? Eu tenho uma participação em alguns, de repente eu vou ficar um mês em uma sala, então eu tenho uma participação.

**E você acha que o espaço interfere no momento que vocês planejam as atividades?**

Não, não vejo nenhuma interferência acho o espaço adequado, não vejo interferência nele.

**Qual a sua opinião sobre o espaço físico do CEI que foi elaborado por arquitetos e engenheiros? Você considera que ele é adequado para a prática pedagógica?**

Sim, eu acho o espaço adequado para as propostas, pelo menos da proposta que vem da rotina, dos planos vivenciados eu não nada inadequado, eu achei tudo dentro do possível. Talvez porque eu não conheça outro espaço de CEI, né? Mas esse, eu acho que dentro do possível contemplam, as atividades que as meninas planejam.

**Como você vê a comunicação entre professores, coordenação e direção?**

Ah, tranquilo, é, as vezes a democracia, as vezes, deixa um pouco a desejar, onde todo mundo quer ter a voz e tem, mais umas sempre quer se sair melhor do que a outra, então, a comunicação acaba ficando um pouco falha, né? Porque cada um quer mostrar um pouco do seu eu, como eu posso falar, do seu valor né? E aí acaba se atropelando e a comunicação as vezes deixa de ser uma comunicação legal e clara por conta disso, acaba se atropelando.

**Qual a sua opinião sobre a escolha do tema deste ano ?**

Então, eu não participei da escolha, mas eu acho que foi uma escolha assim do grupo, tranquila, deu para elas trabalharem dentro do tema escolhido, legal.

**E porque você não participou?**

Porque eu entrei depois que já tinham feito a escolha.

**Os encontros de formação sobre o espaço interferiram em sua prática com o seu grupo? Quer dizer, você não tem grupo.**

Não, não tenho grupo, porém não vi nada que interferisse no tempo que estou aqui na escolha das meninas, das professoras.

**Você considera que de algum modo você contribuiu nas transformações ocorridas no espaço, como a utilização do material não estruturado, compra dos brinquedos, plantio das árvores entre outras?**

Sim, contribuo, porque na construção dos brinquedos né? Pedindo para os pais, eu acho que foi uma participação, né, enquanto eu ficava nos grupos eu ajudava a montar os brinquedos, até mesmo pedir para os pais, a colaboração dos pais, então eu acho que houve uma pequena colaboração, mas houve.

**Mas você teve um papel dentro deste contexto?**

Não, papel assim, eu acho que não. Uma participação. Mesmo porque não tenho sala tudo, então, não podia dizer que eu tive um papel exclusivo, né? Tive uma participação, um papel não.

**É, relate seu envolvimento na elaboração das oficinas e pontue qual foi a sua escolha. A sua escolha você não teve, porque você não tem uma sala, você não está dentro de um grupo, mas você se envolveu na realização das oficinas?**

Não, diretamente não tive envolvimento em nenhuma das oficinas.

**E como você a participação das famílias na construção dos ambientes educativos? Eles participaram das mudanças ocorridas neste semestre?**

Sim, eu pude perceber que é uma comunidade que participa bastante, as famílias participam bastante, da construção aqui das oficinas, né? Eles vem para a escola, vem para escola, o que não vem via material, então achei uma participação muito valiosa deles, muito grande, por sinal.

**Como você vê a participação das crianças na construção dos ambientes educativos? Eles participaram das mudanças ocorridas neste semestre?**

Nossa, perfeita, eles se envolvem, participam, tudo que é proposto eles vão, constroem e ficam todos eufóricos, eu achei uma participação, assim, 100%, todos os grupos, tanto do berçário, como do Mini Grupo 1, Mini Grupo 2, eles estão sempre legal.

**E você considera que o objetivo do PEA “Requalificação dos Ambientes Externos” foi alcançado pela equipe?**

Sim, com certeza, foi sim.

## APÊNDICE J

### Transcrição da entrevista com a diretora Carmim

#### **Você poderia relatar a sua formação acadêmica e sua trajetória profissional?**

Eu sou pedagoga, comecei dando aula no Mobral, lá em 1978, porque todos nós estudávamos e era uma forma de a gente ganhar um dinheirinho, acabei gostando e ficando e trabalhei com educação de adultos muitos anos, quando da gestão da Luiza Erundina é, a educação de adultos passou fazer parte da secretaria de educação, foi aí que eu vim para a secretaria de educação, 92, trabalhei um pouco com criança, mas para mim era muito difícil trabalhar com criança porque eu estava muito acostumada trabalhar com pessoal adulto, logo eu sai da sala de aula, trabalhei como (trecho ininteligível) logo que os computadores chegaram nas escolas, trabalhei no laboratório de informática, na gestão da Marta eu trabalhei NAI, com o grupo de formação, quatro anos da gestão, voltei para a escola, e logo fio trabalhar como AD e sai definitivo da sala de aula, como AD e agora estou como diretora da escola.

#### **Como você considera a comunicação entre professoras, coordenação e direção? As decisões relacionadas ao CEI são tomadas com a participação de todos?**

Então, a gente vive o mito da gestão democrática, né? Eu falo que isso é um mito porque nem tudo a gente consegue discutir e às vezes a discussão não chega a ponto nenhum, você começa a perceber que a coisa roda, roda, roda e você vai ficar eternamente discutindo, isso começa lá de cima né? A gente é a base da cadeia alimentar, então, a secretaria decide, o secretario decide, fulano decide, ciclano decide, quando chega na escola eles querem que a gente faça uma bela de uma gestão democrática, muitas coisas a gente discute mesmo, outras já estão postas, nem sempre, tanto para mim, quanto para minha chefia, que é a minha supervisora, quanto os professores, então, a gente costuma conversar muito, mas algumas vezes estas conversas não levam a lugar nenhum, você mesma já presenciou isso algumas vezes. Mas a gente procura fazer o máximo possível, mas eu continuo dizendo que isso é um mito.

**Qual a sua opinião sobre o espaço físico do CEI elaborado por arquitetos e engenheiros? Ele é adequado para a prática pedagógica?**

Não, ele é horroroso né? É um espaço pequeno, os corredores são pequenos, as salas são pequenas, mal arejadas, mal iluminadas, né, a gente tem uma escadaria apesar do elevador que a gente sabe que não é um modo prático de acessibilidade, tem hora que ele quebra, você fica na mão, o conserto demora, e é um espaço muito mal elaborado, ele não foi previsto para que a gente possa encontrar os professores, para que a gente tenha momentos de discussão, então, nós vamos adequando os espaços, né? Os espaços externos são espaços que não preveem uma cobertura, então, no sol você morre torrado, no inverno você morre de frio, quando chove você tem que ficar dentro do prédio, então, ele na minha maneira de pensar quem projeta não tem a mínima ideia do que está fazendo,

**Como acontece o processo de aquisição dos materiais e mobiliários do CEI?**

Então, cada diretor que chega novo, já encontra, porque a rotatividade é grande, a gente já encontra um acervo comprado e aí você vai tentando adequar, fazendo a manutenção do que você já tem, e conforme os projetos da escola nos anos, né? Você compra o material. Esse material ele é discutido aí sim você tem uma ampla discussão, porque não dá para tirar da cabeça do gestor, o que comprar, muitas vezes porque a gente não vem da educação infantil, né, trabalhou anos na EMEF e agora tá todo mundo tentando migrar para a Educação Infantil, especialmente os diretores, então você tem que realmente ouvir e ir adequando com os recursos que o CEI tem, que são poucos, né, o CEI em matéria de dinheiro público ele recebe muito pouco, e aí a gente vai fazendo uma ginástica, vai adequando aos poucos, vai fazendo uma manutenção do que já tem, mas o desgaste do material é muito grande principalmente dos brinquedos, para o ano que vem vamos ter que comprar uma nova arremessa de triciclo, uma nova arremessa de brinquedos, porque as crianças brincam e é para isso mesmo que eles estão aí, né? Eles estão aí para o uso e a manutenção deles não é barata, mas a gente vai uma discussão sim da aquisição.

**Qual foi o seu papel nas mudanças ocorridas nos ambientes do CEI durante este semestre, desde o uso dos materiais não estruturados, a compra dos brinquedos e o plantio das árvores?**

Eu acho que o papel da diretora, especificamente, é de viabilizar né, a discussão e a aquisição do material, é claro que como diretora eu faço parte destas discussões também, até porque eu me interessei muito pelo pedagógico e é uma área que eu gosto, não dá para ficar só olhando de fora, eu acho que a gente fez umas mudanças boas na área externa do parque, internamente, no meu ponto de vista as mudanças foram inexistentes, tanto de mobiliário, como de estética, como de aquisição de material, o que fixo mesmo foi no espaço externo, então, material estruturado que foi comprado, as caixas, as madeirinhas, os pneus, eles foram adquiridos para uso externo, né, uso interno este ano continuamos com o que a gente tinha o ano passado.

**Houve algum obstáculo encontrados dentro do processo de requalificação dos ambientes externos? Quais?**

Então, quando você lida com um grupo de crianças e várias pessoas olhando este grupo de crianças, o mesmo grupo de crianças, vocês tem diferentes concepções, e você tem diferentes atitudes, então, o espaço externo é um espaço que demanda, subir, cair, não é um espaço em que você não, é um espaço que demanda movimento, tudo que a gente adquiriu para o espaço externo este ano eles foram aquisições que tiveram resistência por parte de alguns professores, então por exemplo, o trepa-trepa, as madeirinhas, né, os pneus, que alguém acha que se subir cai, não pode subir, porque alguém acha que se ficar brincando com a madeirinha, pode dar na cabeça da outra criança, então, a gente encontra algumas resistências, é o uso do material que determina, é o empoderamento das crianças, no uso do material, que determina que a gente relaxe, que as professoras não dá para brincar, eles podem cair, assim como eles podem cair na rua, assim como ele pode cair dormindo, assim como ele pode cair em qualquer lugar, como ele pode se machucar em qualquer lugar, mas o espaço externo é um espaço ainda que causa muita discussão na sua ocupação, não é todo mundo que ocupa o espaço externo de uma forma tranquila.

**De algum modo algum órgão da prefeitura, como a DRE ou a SME contribuiu para a requalificação dos ambientes externos?**

Agora no final do ano a gente teve o pessoal da secretaria do verde que fez uma parceria bem legal conosco e que foi, que foram as plantações das árvores, esses arbustos, para criar um ambiente é mais sombra, o que a gente discutido, mais passarinho, com

borboleta, com fruta e tal que foi a parceria com a Secretaria do Verde e que veio agora no final do ano, né? Eu ainda sinto que as parcerias com a Educação Infantil ainda são muito iniciantes, né, o grande foco ainda são os meninos maiores, ainda é o Fundamental.

### **A parceria com a prefeitura com a Educação Infantil?**

Educação Infantil ou com qualquer outro órgão, porque quando você pega o pessoal da saúde, pega o pessoal do conselho tutelar, o foco deles ainda é, são, os meninos maiores. Porque dá mais trabalho, porque já não sei que, “pararara”, e a gente esquece que a Educação Infantil é o início, né, que você conseguir trabalhar aqui embaixo com certeza você vai ter menos problema lá na frente, mas a gente ainda insiste em apagar incêndios.

### **As famílias participaram da requalificação dos ambientes educativos? De que modo?**

Olha, esse ano a gente conseguiu uma parceria e aí eu estou falando do parque, porque foi lá que a gente trabalhou né? Internamente a gente fez muito pouco, nesse sentido, podar árvore, a gente teve quem veio ajudar a gente com os brinquedos, foi uma boa parceria esse ano, não vou dizer pra você que foi uma quantidade enorme, mas foi de qualidade, quem veio trouxe qualidade pro espaço do parque.

### **As crianças participaram da construção dos ambientes educativos? De que modo?**

Da construção? Então...

### **Se não dentro desta construção, vamos dizer assim, do processo, qual foi o papel delas?**

O processo foi demonstrar para gente, é o que eles querem, na verdade brincar, né, quando você apura esse olhar, de ver o que eles gostam de brincar, do que eles realmente eles brincam você consegue é concretizar o material para ele, então, por exemplo, a gente percebeu que eles gostam de subir, nós pusemos barras paralelas o ano passado, então, subir

para eles é uma coisa enlouquecida, eles sobem na grade, ah, então dá para por um trepa-trepa por exemplo;

### **Aquelas barras paralelas foram postas o ano passado?**

Foi, a barra paralela foi colocada, e aí eu vou ser bem assim, a barra paralela a gente tinha lá no CEU, as crianças adoravam aquelas barras paralelas e é um espaço que estava lá, sobrando, e aí eu falei para elas, eu vou chamar o serralheiro e vou pedir para ele fazer um orçamento da barra paralela, só para ver quanto custa, quando eu vi ele já tinha feito a barra paralela, nem me trouxe o orçamento, e agora nós vamos colocar. E aí no começo as pessoas ficaram assim, porque foi uma coisa que a gente colocou sem conversar com ninguém porque na verdade era para fazer um orçamento só, e aí ele trouxe a barra paralela, pronta, agora vai por. No começo as professoras nem chegavam perto, mas as crianças e você vê isso eles amam aquelas barras paralelas. Não amam? E assim, o número de acidentes que a gente tem lá é mínimo, é baixíssimo, e eles põem as caixas e eles põem não sei o que, elas diziam, as professoras diziam, que o berçário não ia usar que aquilo foi uma coisa que o berçário não e quando a gente viu o berçário estava botando caixa, o berçário estava uma ajudando o outro e as professoras dispostas, pondo as crianças na barra, então, a barra paralela foi colocada o ano passado e foi a revelia das professoras, por isso, e deu muito certo e quando deu certo, daí, para o trepa-trepa foi um pulinho, daí para os materiais estruturados, a gente começou a ficar mais tranquilo. Quando vieram as madeirinhas foi o “ó do borogodó”, foi uma baita confusão, mas enfim, as crianças também. Então a participação delas é mais efetivamente de você olhar a criança brincar, mas aquele olhar despido daquele cuidado, dessa coisa de proteção, do que ela brinca mesmo, pega a madeirinha, tem criança que faz bazuca da madeirinha e de repente, acabou, pronto, não tá mais brincando de bazuca, é o olhar mesmo, como ela brinca, eu acho que a participação, principalmente os nossos que são pequenos, mas ajudar, eles ajudam agora com as plantas, eles tem ajudado bastante.

### **Vocês considera que o objetivo do PEA “Requalificação dos Ambientes Externos” foi alcançado pela equipe?**

Eu acho que foi, quando a gente fez a avaliação, ambientes externos é um plural muito grande, os ambientes, a gente focou no parque mesmo e isso foi uma avaliação que nós fizemos, não é que não foi, porque também não dá para fazer tudo né? Porque nós já tivemos

a experiência de discutir tudo e não fazer nada, porque aí pode fazer isso, aí pode fazer aquilo, aí pode fazer aquilo outro, quando você foca e faz eu acho que você consegue mais, é, eu acho que a gente atingiu sim, foi um PEA bem de ação esse ano né? A gente não ficou só na teoria.

## APÊNDICE K

### Transcrição da entrevista com a coordenação pedagógica

#### **Você poderia relatar a sua formação acadêmica e sua trajetória profissional?**

Eu me formei em Pedagogia, depois eu fiz Psicopedagogia e depois eu fiz um curso de especialização em crianças com Distúrbio Global de Desenvolvimento, isso os cursos maiores, né? Os menores, a vida inteira, né, eu tenho 100 cursos cadastrados na minha (trecho ininteligível) da prefeitura. Essa é a minha formação acadêmica, a minha (trecho ininteligível), você quer saber sobre as minhas experiências?

#### **Isso, sua trajetória profissional.**

Eu comecei em escola particular, trabalhei alguns anos, depois prestei concurso e entrei como efetiva já na Prefeitura, em 86. De 86 à 1990 eu tirei uma LIP, fui trabalhar na Fundação Bradesco, o que seria correspondente hoje a DRE, lá eu trabalhava com apoio, apoio às escolas, que a fundação tem escolas no Brasil inteiro, então, naquela época viajei por algumas escolas e dava curso nas escolas, nos locais, em lócus, então, viajei pra várias escolas da fundação, fiquei três anos e meio na fundação, quando terminou a LIP em 92, eu fiquei acumulando a Fundação e a Prefeitura, aí voltei como professora da Prefeitura, trabalhei até 96, eu entrei, por conta do curso de Distúrbio Global eu entrei como professora de SAAI, Sala Especial, Sala de Atendimento Especial, você sabe um pouco sobre isso?

#### **Sei um pouquinho.**

Então, aí comecei como professora, de crianças deficientes físicas, trabalhei até 2003, e aí, prestei concurso para coordenadora, comecei como coordenadora. Nesse meio tempo, não, não, depois quando comecei como coordenadora eu fui dois, três anos e pouco trabalhar na DRE também, no CEFAE, que é o centro que atende, tem a equipe multidisciplinar que atende as escolas, as crianças especiais, e depois voltei e continuei como coordenadora. Como coordenadora eu fui de EMEF, de EMEI e de CEI. Coordenadora de EMEF, acho que uns 6

meses, de EMEI acho que uns 3 anos e de CEI acho que já estou uns 8 anos, então atuo como coordenadora à 13 anos, esse ano.

**Tá ótimo! Como você considera a comunicação entre professoras, coordenação e direção? As decisões relacionadas ao CEI são tomadas com a participação de todos?**

As decisões maiores, nós usamos a reunião de conselho, reuniões, por exemplo, festividades, é, alguma entrada de alguém aqui na escola para fazer alguma coisa, uma formação, tudo isso é discutido no conselho. Reuniões com a *Diretora Carmim* e a *Assistente de Direção Rosa*, nós temos quinzenalmente, reuniões para discutir a rotina da escola, o dia a dia, então as coisas que vão acontecendo, ao longo do, posso ligar o ventilador?

**Pode.**

Será que não vai ter problema com o barulho? É melhor eu deixar desligado mesmo!

A *Carmim* e a *Rosa* tem um hábito muito legal, eu acho muito bacana isso, de fazer reuniões a cada quinze dias, mais ou menos, do que vai acontecendo na escola. Semana passada nós tivemos uma reunião, essa semana a gente teve outra, pra discutir as coisas da semana, do dia a dia, dos problemas que vão surgindo na sala, com as crianças, com os pais, professores. Que mais que você perguntou? Então, eu acho que comunicação é sempre um problema, né, Fabiana, embora a gente tenha essas reuniões, esse cuidado de tomar a decisão no conselho, as reuniões de conselho elas são reais, elas são feitas depois do horário de trabalho, à noite e tem um coro bacana de pais, então, essa reunião teve poucos, porque muitos pais saíram e foram para a EMEI. Mas as reuniões elas acontecem efetivamente, existe uma pauta para a reunião, existe uma pauta para a nossa reunião, a minha, daqui de gestão, então, separada, isso com relação aos problemas maiores, com relação aos projetos, ao que se refere às crianças e as professoras a gente toma algumas decisões no PEA, então, eu uso um pouquinho do tempo no PEA, não sei, é o único jeito que a gente tem para fazer isso, né, eu só me encontro com as professoras no horário coletivo. Porque no horário individual elas estão sozinhas, então essas três horas, são só três horas na semana, também, é muito pouco, mas essas três horas nós também tomamos algumas decisões. Você acompanhou algumas reuniões do PEA, você sabe disso, algumas coisas precisam ser discutidas no coletivo que para depois dá andamento ao que se refere aos projetos, a gente também precisa consultar as professoras, esse ano e o ano passado, as professoras estão me ajudando a construir o PEA, então eu

divido o PEA pelos pedacinhos, pela sequencia dos assuntos dos temas, organizo equipes para pensar aquele tema, e depois socializo nas reuniões do PEA. A bibliografia do PEA, o ano passado, nós também já começamos, bibliografia sempre elas sugeriram, mas esse ano e o ano passado, ela é composta pela equipe mesmo, as professoras, eu disponibilizo o material que tem aqui, trago, consulto, deixo disponível, elas vão olhando, vão colocando, até pouco tempo eu tinha bilhetinhos, ó, aqui dá para você ter uma ideia, esse livro estava no PEA, então, elas olharam, consultaram e deixaram os bilhetinhos, do que assunto, que capítulo que elas querem estudar, então, todo o tempo foi dedicado a isso, a construção do PEA, coletivo, então, de um modo geral a gente, nós aqui, sempre procuramos consultar a equipe e os professores, você viu dar altos paus, né? De tanto que a gente consulta, não é, de tanto que é aberto, isso, que as pessoas podem falar livremente, então, isso até excede e passa um pouco do limite, mas esse grupo é um grupo que participa bastante, isso eu acho bem legal. Elas são muito participativas, é que você não é da rede, mas isso não é comum na rede, as professoras serem participativas desse jeito, né? E também não é comum na rede a gestora está sempre presente, né, participando o tempo todo, organizando as reuniões, isso é uma coisa que é dessa escola, dessa unidade, isso é bem bacana.

**Qual a sua opinião sobre o espaço físico do CEI elaborado por arquitetos e engenheiros? Ele é adequado para a prática pedagógica?**

Não, nenhum CEI é adequado, nós teríamos que ter espaços mais abertos, mais amplos, nós teríamos que ter e eles teriam que ser muito maior, em área estou dizendo, nós temos espaço para construir outras coisas aqui do ponto de vista pedagógico mesmo, que a gente não consegue pensar, você viu o ano passado como foi difícil pensar coisas importantes para as crianças, nesse pedacinho que a gente tem aqui, né, mas infelizmente é assim né? A rede funciona dessa maneira, as escolas são construídas por um modelo, às vezes é um modelo, as vezes é outro, então, dependendo da época eles usam uma única planta para construir os CEIs, esse CEI é muito parecido com Vertentes, o outro CEI que foram construídos na mesma época, mas se você for sair daqui e for visitar o Vertentes é a mesma planta, algumas plantas de EMEF são as mesmas, então, dependendo da gestão, daquele prefeito, existe determinada planta, então é assim que funciona a prefeitura, não é mais adequado, mas eu ainda acho que não sendo mais adequado, comparando com outras prefeituras, a prefeitura de São Paulo tem um cuidado em construir escolas, eu não vejo isso em outras prefeituras, Osasco, por exemplo, tem poucas escolas construídas para a Educação

Infantil, as escolas são para a Educação, Ensino Fundamental e Médio. Mas a Educação Infantil são adequações, são casas que são transformadas em escolas, poucas são construídas. Como a Prefeitura de São Paulo completou, lá atrás, então é uma tradição, a Prefeitura de São Paulo, construir escolas, elas não são tão adequadas, mas pelo menos existe esse cuidado em construir escolas e ainda tem algum espaço para parque né? Porque quando eu chamo os pais para conversar, olha essa ficha é só de atendimentos de pais, nesses 14 dias de aulas integral, porque nós tivemos um período de adaptação, mas período integral, olha, esses foram os pais que eu registrei nesse livro, são relatos, atendimentos de pais escritos, tem outros que eu conversei, tem alguma dúvida, quer saber alguma coisa sobre a escola, que não precisa ser escrito um relato, mas assim, é uma característica nossa também de ter a família como parceira, não é, e aí eu pergunto para os pais como que é em casa, como é o espaço que a criança brinca, onde que as crianças brincam, com quem, pergunto sobre a constituição da família, se tem irmão, se não tem, idade, tamanho e nesses encontros eu costumo fazer isso e aí eu descobro que pouca famílias tem quintal, poucas famílias tem área com grama, poucas famílias as crianças tem contato com terra, às vezes tem um quintalzinho mas ele é todo cimentado, então o fato da escola ter uma área, não é uma área que nós gostaríamos de ter, mas ter uma área com grama, com terra, com areia, o ano passado nós plantamos as árvores e a gente espera que elas cresçam, isso é uma qualidade para as crianças, que fica muitas vezes em um quatinho, ou, num apartamento, numa casa pequena, eu penso que a escola traz uma qualidade de vida para eles, mesmo que não seja o mais adequado, né?

### **Como acontece o processo de aquisição dos materiais e mobiliários do CEI?**

A *Rosa* que é assistente de direção, ela relata as verbas, que a escola recebe e na reunião de conselho, nós elegemos as prioridades, então, esse ano, por exemplo, nós temos uma verba, temos uns três mil reais que nós recebemos agora do governo e nós estamos precisando de um monte de coisas, mas aí o que que elegeram como prioritário, os carrinhos, os triciclos, que eles usam muito, você esteve aqui e você viu o quanto que eles usam, eles gostam e eles usam, desde os bebês, como os outros que correm com o carrinho para todo lado, é, então, os carrinhos é que a gente este, agora, nessa reunião da semana passada, elegemos como compra, então, as compras são assim, nós vamos fazer uma lista com os professores, os professores vão elencando tudo que precisam, desde os projeto de sala, este ano o nosso tem do PEA é Artes Visuais, então, nós vamos ter que focar em compra de material para Artes Visuais e aí elas estão pensando algumas coisas, vão fazendo uma lista e

depois nós vamos priorizando por bimestre, né, ver com a entrada do dinheiro, porque também aqui na escola nós temos a entrada da APM que é muito boa, considerando outras escolas, aqui a gente acha muito bacana a participação dos pais, então, isso ajuda bastante também, projetos de culinária, para comprar alguma coisa que a prefeitura não manda, mas, as vezes alguma professora quer trabalhar, uma receita diferente, então, aí, desde disso, desde esses ingredientes para uma receita, até a compra de um brinquedo para o parque, que no ano passado foram comprados dois, né?

**Aí as professoras elencam e vem para Assistente de Direção Rosa comprar, é isso?**

Então, fazemos uma votação com as professoras da manhã, com as professoras da tarde, nós deixamos lá por um período, não sei se você vivenciou esse...

**Eu vi!**

A compra do trepa-trepa, é dos brinquedos grandes, então, elas foram elegendo depois feito uma votação, chegou a um consenso, depois de chegar a um consenso, a Assistente de Direção Rosa faz uma pesquisa, porque isso é uma exigência da prefeitura, dos três orçamentos, o orçamento que for menor preço compra, mas antes de comprar, passa pela aprovação pelo Conselho.

**Ah, tá ótimo! É isso!**

**Indique as mudanças ocorridas nos ambientes do CEI neste último semestre e qual foi o seu papel.**

Então, teve a compra dos brinquedos que foram dois, o trepa-trepa e o gira e teve a plantação das árvores e o Parque Sonoro. Então são três coisas que aconteceram no segundo semestre. O Parque Sonoro contou com a participação das famílias. Então, as sucatas do Parque Sonoro foram trazidas pelas famílias e foi bem legal também, nós fizemos uma lista, fiz um bilhete explicando sobre o projeto do Parque Sonoro, bilhete explicando um pouco como seria, a professora da manhã organizou com as crianças uma caixa, para recolher as doações, as crianças pintaram a caixa junto com a professora e nós colocamos aqui o cartaz, isto do Parque Sonoro. Teve um envolvimento maior das professoras da manhã, do parque, da

construção, da elaboração também do projeto, mas isso tem um sentido porque quem encabeçou isso foi a professora da manhã, que é da manhã, o ano passado, tem todo um sentido, dela, do envolvimento dela, com a turma da manhã, com os professores da manhã. Este ano os ATEs no período de férias eles reorganizaram o parque por que há um desejo da escola em continuar com este canto a mais de brinquedo, então, ele está lá ainda. O problema é que semana retrasada os meninos pularam a cerca e cortaram todas as chaves, elas já tinham organizado até com um material emborrachado, uma borracha que dava mais mobilidade de sair o som e que era um pouquinho mais forte para aguentar a lida e a demanda das crianças, né? Então precisa reorganizar isso também, então tem isso também, a escola tá aberta das pessoas pularem o muro de entrar e estragar. Isso é uma coisa que a gente convive. Aqui nessa escola nós já tivemos problemas maiores em anos anteriores, de eles entrarem aqui dentro da escola mesmo, mas depois que nós colocamos as câmeras, né, que as pessoas passam e veem que tem câmera, isso deu um pouquinho mais de receio, né? Então aqui dentro eles não entram mais, mas lá fora ainda às vezes entram. A compra dos brinquedos grandes foi também um desejo das professoras, uma eleição e uma organização delas. Eu particularmente não concordei com a compra do trepa-trepa e do, bom, principalmente do trepa-trepa, eu acho que é um brinquedo muito antigo que tem coisas tão mais bacanas hoje em dia, aqueles brinquedos com toras, com madeiras, muito mais interessante, do meu ponto de vista seria mais interessante ter um brinquedo só que interessasse para todos do que esses dois. Até porque a gente tinha espaço para colocar um brinquedo um pouquinho maior no parque. Mas como eu cheguei já estava tudo organizado, acho que eu cheguei de férias, aí o ano passado até coloquei minha opinião e depois que eu coloquei minha opinião, foi feita novamente uma votação, então, e aí acabou ganhando mesmo os brinquedos, tudo bem, voto vencido. A árvore, em relação à toxicidade de por uma árvore aí, que poderia causar um problema para as crianças, a questão dos frutos de às vezes chamar um bicho ou um rato, de ter por exemplo, muito fruto caído no chão e isso atrair rato, porque estamos perto do córrego, então nós pensamos também nisso e na questão do tamanho das árvores, como nós não entendemos muito sobre isso, então, de plantar uma árvore que pudesse ficar muito grande ou estragar a estrutura do prédio, né? Aí, num determinado momento nós tivemos ajuda do engenheiro, que é da Secretaria do Verde, então ele veio, por vontade própria, serviço voluntário, ele fez um mapeamento do parque e indicou as árvores da mata atlântica, foi muito bacana, porque depois eu pesquisando descobri que as árvores da mata atlântica elas tem essa condição de recuperar o solo, você sabia disso?

**Não.**

Eu também não sabia, eu fiquei sabendo por conta daquele fotógrafo, Sebastião Salgado, que eu até usei o vídeo do Sebastião, acho que foi no final do ano, eu usei um pedacinho do vídeo do Sebastião que ele conta que ele usou as mudas da mata atlântica para recuperar uma fazenda antiga que ele recebeu de herança, muito bonito o vídeo, depois se você tiver oportunidade de ver, você vai gostar, era uma área de uma fazenda da família dele que foi transformada em uma área para gado, então eles cortaram toda a mata atlântica, ele tinha de lembrança da infância a mata e o córrego e a cachoeira, que as árvores elas acabam proporcionando essa água, né? As fontes, né? Das águas, ela protege e ela recupera o solo, e aí eu fiquei sabendo, então, tem tudo a ver porque esse solo do parque, é um solo que foi usado para descarte de material para construção, então, se você coloca uma árvore muito delicada aí, acabam morrendo e você viu que as árvores não morreram? Elas estão vivas lá, então nós tivemos um super sucesso, porque eu estou aqui a cinco anos na escola e desde que eu cheguei eu quero plantar árvore no parque, mas não adianta porque isso aí é uma área de descarte, não vai brotar. A Coordenadora Pedagógica Violeta nós já plantamos, não deu certo as árvores morreram, então, chegou o momento em que o rapaz, né, deu essa dica para gente e eu consegui isso aí em uma semana. Em uma semana as árvores chegaram aqui, não é, nós conseguimos dividir com a EMEI que é bacana, também, então nós colocamos algumas árvores aqui e dividimos o restante das árvores com a EMEI.

**Eu não sabia disso.**

Dividimos, a EMEI plantou metade, metade/metade, das árvores e eu coloquei uma na rua também, uma cabeludinha na rua, porque nós tínhamos uma que morreu, e aí tinha lá um lugar certo para por, mas era uma árvore que tinha morrido, a muda, aí, nós plantamos uma na rua, vai ser bem bacana. Então eu acho que a minha participação foi nisso, primeiro de tentar colocar o PEA, efetivar o PEA, não é, fazer ele valer mesmo e no final, eu tive que por a mão na massa, a gente não tinha dinheiro para o jardineiro, para plantar as árvores e aí eu plantei uma parte das árvores e das mudas de jardim e contei de novo com a colaboração das famílias, então o Paulo e o Thiago foram dois pais que dedicaram as algumas manhãs aqui comigo para plantar as árvores e você ficou sabendo?

**Sim, eu tenho as fotos.**

A gente tem também as fotos no PPP.

**E esse tipo de assistência não pode ser pedido para a Secretaria Municipal da Educação ou da DRE? É para plantio de árvores, esse tipo de coisa? Chegaram a pedir?**

Então, a DRE não tem jardineiro, a gente teria que fazer parceria com outras secretarias. Eu cheguei a pedir para a Secretaria do Verde, mas aí eles não mandaram e aí é um pedido, não é uma obrigação, né, é uma parceria mesmo, mas o ano passado Fabiana, no final do ano nós fizemos uma avaliação e nós temos muitos parceiros, nós temos parceria com muita gente aqui no bairro, para além das parcerias com as famílias que ela realmente acontece, você pode ver aqui, acontecendo, é claro que tem um envolvimento, a gente tem toda uma, faz um pouco de teatro aqui na porta, eu fiz, peguei uma muda, eu trouxe muda da minha casa de maracujá, meu marido plantou, então, tem cinco mudas aí que nós fizemos a muda, de doação para a escola, peguei uma dessas mudas e fiquei uma manhã inteira aqui convidando as famílias, sensibilizando as famílias, falando da necessidade de sombras para as crianças, da necessidade de uma qualidade de uma brincadeira deles lá fora, então, de 150 pais, 3 vieram, um veio e acabou desistindo, mas quem realmente tocou o projeto, são poucos pais mas aconteceu, o objetivo era esse, se fosse um só, estava valendo, eu acho que o importante é isso, é a escola, planejar, mas coisas não ficarem no papel, porque no papel, acabou de sair uma estagiária daqui, ela falou para mim, a você vai me mostrar os documentos da escola? Falei “vou”, ela falou “Ai, eu quero ver os documentos, primeiro os documentos!” eu falei “Ham, ham, primeiro você vai conhecer a escola, você vai estagiar em cada classe, cada classe, espaço físico, porque turma nós temos mais né? Nós temos várias turmas, muitas, mas nós temos sete salas, então você vai estagiar nas sete salas primeiro, vai passar por todas elas, depois se você quiser escolher um grupo, específico, por conta da idade que você quer conhecer um pouco mais, ou porque você quer saber um pouco mais com o trabalho com aquelas crianças, você vai eleger, você vai ter essa liberdade de eleger, o que você quer estudar um pouquinho mais a fundo, por último vou te mostrar os projetos, para você saber que o que está escrito aqui ele não tá escrito só no papel, ele acontece de verdade e aqui no papel posso por qualquer coisa, eu posso por uma escola maravilhosa aqui, não é?” Ela tem que conhecer a escola porque depois que ela conhecer a escola, a escola, ela vai ler aqui e vai ver, não realmente isso acontece, isso não, tem coisas que a gente não consegue levar adiante, o entorno, por exemplo, foi um projeto que no final do ano eu avaliei como um

projeto que não aprovou, embora a gente fizesse todos os investimentos para que ele acontecesse eu senti uma resistência do grupo em não levar adiante o entorno, porque motivo, eu tenho as minhas desconfianças, não é, mas assim, na reunião, eu disse para elas, a três anos eu tenho tentado fazer o entorno acontecer, eu trouxe, também de novo, doação da minha mãe, que tem oitenta anos, ela fez os bandos para colocar os livros, os tecidos eu doei para a escola, né, nós fizemos o tecido, igual o quadro de aniversariante, então, eles estão aí, os bandos são quatro, nós fizemos quatro, minha mãe costurou os quatro, eu levei para a escola, a *Assistente de Direção Rosa* fez uma planilha para ajudar, porque elas falavam que era muito difícil fazer escolha de livros com as crianças, e eu entendo, elas são pequenas, a *Assistente de Direção Rosa* organizou uma planilha onde era só fazer um xis, colocar o nome dos livros e fazer um xis, facilitou demais o trabalho. Elas reclamaram que lá o espaço era difícil de organizar no dia, eu pedi para os ATEs organizarem, enfim, na avaliação da unidade, eu disse, para mim o entorno vai acabar agora, chega, não vou por nenhum investimento mais nisso.

### **O que é o entorno?**

É um projeto de leitura coletiva. Uma vez era assim, a cada quinze dias a escola para, mas é o livro de história, é a história que a criança escolher, então, esse trabalho do entorno é de autonomia, da criança escolher a história que ela quer ouvir, né, é de um protagonismo mesmo, para as crianças, sem saber quem vai contar, e no momento da contação de história, não é nem contação, é uma leitura de história, também, tem isso, o entorno não é contar história, é ler a história, então é de leitura de história, você tem que ler literalmente o que o autor escreveu, nesse momento, ela também não fica com as crianças, você nem participou, né? Tá vendo? Você nem ficou sabendo que existia esse projeto na escola, nós temos quatro projetos de leituras de bebês aqui na escola, um da própria professora, da roda de história, tem o entorno, a maleta viajante e a biblioteca circulante, você vivenciou, viu, que aconteceu a gente tem aí. Mas o entorno é assim, a cada quinze dias as professoras escolhem quatro histórias que pode seguir um tema, por exemplo, sobre bruxa, ou sobre fábulas, ou lendas, elas escolhem um tema, colocam lá, as crianças vão até lá, elas leem um trequinho, um resuminho do que trata o livro e as crianças escolhem quais histórias elas querem ouvir, isso em uma semana, na outra semana, elas se dirigem para a sala onde vai ter a leitura de história e naquele momento a escola inteira para e todas as crianças ouvem a história juntas, simultaneamente, então chama, leitura simultânea, não é a professora dela que conta a

história, é uma outra professora que conta e ela ouve a história com outras crianças, então, tem crianças de todas as turmas juntas, isso é muito bacana, porque nós vimos que as crianças escolhem, não aleatoriamente, elas escolhem a história que elas realmente querem ouvir. Que no dia da história, mesmo que passa três, quatro dias, se você tentar coloca-la em uma sala que ela não queria a história, ela te fala, “não, não é essa história que eu escolhi”, então, é de autonomia mesmo, é de você ouvir a história de um outro lugar, porque não é a professora que conta sempre igual, você tá reunindo com outras crianças que não é da sua turma, depois dessa leitura de história, eles voltam com a professora fazem um roda e contam a história que eles ouviram, um trechinho, compartilham, e tem um terceiro momento, que as histórias repetem por duas ou três semanas, para as crianças que não ouviram ter a oportunidade de ouvir, ou se ela quiser ouvir três vezes a mesma história, ela pode ouvir três vezes na mesma turma. É um trabalho muito bacana, mas precisa da colaboração de todo mundo, e aí qual que foi minha surpresa, Fabiana? Quando eu disse para elas no final do ano que para mim tinha acabado, elas falaram, não, nós queremos continuar com o entorno. “Ah! Vocês querem continuar com o entorno? Mas porque não fizeram até agora?”, “Ah, mas porque não deu muito certo, porque esse ano tinha muita coisa para fazer, mas o ano que vem nós queremos continuar, então, entrou no nosso PPP deste ano. Entendeu? Tem um pouco de birra, de resistência, eu não estou muito satisfeita com determinada coisa, então vou fazer uma birrinha nisto aqui, tem um pouco disso, mas o coordenador fica no meio de tudo isso né? Nós somos a mortadela do sanduiche, você fica entre a gestão e os professores, então, tem que ter todo um trabalho de paciência também, com o grupo, com os gestores, porque nessas reuniões, que faço com a *Diretora Carmim* e com a *Assistente de Direção Rosa*, elas trazem as demandas delas, da gestão e o meu papel é defender a demanda das crianças e dos professores, né, fazer o pedagógico se efetivar, às vezes precisa um pouquinho de jogo de cintura, delas, portanto, todo mundo tem que ceder um pouquinho, os professores, a diretora, eu, os pais, as crianças, todo mundo precisa ceder um pouquinho para que a coisa caminhe, né? Às vezes a gente consegue, às vezes não, né, Fabiana, mas acho que isso é natural também do mundo, das relações, do ser humano.

**Houve algum obstáculo encontrado dentro do processo de requalificação dos ambientes externos? Quais?**

Obstáculos teve um monte, né, bom teve a questão das árvores, que foi difícil ficaram aí um tempão, até eu por a mão na massa e começar a plantar, fiquei preocupada porque as

mudas acabam morrendo e eram a minha responsabilidade, eu trouxe para mim a responsabilidade de fazer isso acontecer, então, isso foi uma dificuldade porque eu fiquei esperando por um tempo um jardineiro, e ele não veio né? Até cheguei a pedir uma colaboração especial dos pais para pagar o jardineiro e depois a *Assistente de Direção Rosa* trouxe a questão de que o jardineiro teria que ser ligado a uma empresa porque teria que ter a nota fiscal e eu sei disso, a gente precisa ter a nota fiscal e aí como não tinha, porque o jardineiro de uma empresa cobra caríssimo, o que ficaria 100 reais por um dia, iria passar para 500 né, porque é uma empresa que vem aqui, aí fica muito mais caro, então ficou nessa demanda, nessa discussão, e tudo até que eu resolvi pedir a colaboração dos pais e eu mesma plantar e a ATE me ajudou bastante, a ATE, uma professora me levava água lá, que eu morria de sede, no intervalo, aconteceu, né? Isso é que importa. A questão do Parque Sonoro teve muita rixa os professores da manhã e da tarde, acho que você até acompanhou algumas discussões, né, porque que isso fica só com o período da manhã e o período da tarde não participa, mas pelo outro lado o período da tarde estava também com muitas coisas, a festa dos aniversariantes sempre ficou com o período da tarde, por uma escolha do período da tarde e também por uma questão de você servir, por exemplo, bolo, na hora do almoço não é que atrapalha todo o resto do dia da criança, da alimentação, então por uma questão de organização da rotina das crianças a festa de aniversariantes ficou pra tarde e aí tinha algumas coisas que elas estava levando adiante e que realmente pegar mais esse projeto era demais, não é, então acabou ficando dividido, eu penso também que numa escola onde as crianças ficam 10 horas e os professores ficam 6 é natural que algumas equipes liderem alguns projetos para que algumas coisas realmente aconteçam, então, esse ano nós dividimos, o ano passado já estava dividido, o entorno estava dividido em manhã e tarde a cada quinze dias, agora este ano nós passamos para uma vez por mês, manhã, uma vez por mês à tarde, então nós espaçamos um pouquinho mais. A maleta viajante continuou né, e também, teve muita discussão a respeito dos brinquedões, não é, que também é um outro problema né, porque você tá perguntando dos problemas, né? Então, as dificuldades, chegar num acordo, né, com relação aos brinquedos, parece que tinha uma proposta de um brinquedo grande como a que eu gostaria que fosse colocado que eram com as madeiras, tinha uma proposta, e elas acabaram perdendo não é, mas acho que é isso. O dinheiro né Fabiana, que sempre é pouco para tanta coisa que a gente quer fazer e a gente acaba tendo que, por exemplo deu a oportunidade das crianças brincarem, o gira-gira que nós tínhamos aí era enorme, era três vezes o que tamanho desse gira-gira que tá aí, mas o ano passado não tínhamos condições de comprar um daquele tamanho, não é, então comprou um pouco menor, é isso, da adequação

também, não é, do dinheiro com a necessidade, que é um pouco o que a gente vai fazendo na casa da gente, não é? Hoje em dia a gente tem feito muito isso por causa da crise, não é, sonha bastante, mas realiza o que é possível.

**De algum modo algum órgão da prefeitura, como a DRE ou a SME contribuiu para a requalificação dos ambientes externos?**

Ah! Eu quero falar uma outra, então, é um pouco sobre isso, nós tínhamos uma necessidade e ainda nós temos, né, de colocar uma cobertura no parque, era o nosso objetivo maior que tem a ver com a DRE, essa pergunta que você fez agora, isso era um recurso que tinha quer vir da DRE, porque a escola é um custo muito alto, a escola ela não tem condições de bancar isso e é uma necessidade porque as crianças, embora precisa tomar sol, aqui esse espaço azul fica na época de dezembro e verão, mesmo, nós não conseguimos ficar lá fora com as crianças, então, é um espaço que existe na escola mas que não é bem usado porque falta um pouquinho de uma sombra, não é, então a ideia era meia cobertura no espaço azul e meia cobertura do solário, porque não tem cabimento cobrir o solário, o solário para tomar sol, mas nesta época do ano, por exemplo, agora, fevereiro, março, de manhã é possível, as crianças, pela manhã, é possível as crianças tomarem sol, a tarde é impossível, por dois motivos, porque é muito quente e porque aquele piso que está lá não é adequado, ele esquenta demais e queima o pezinho das crianças, não é, os brinquedos que ficam lá ficam pegando fogo, eles não conseguem brincar com os brinquedos e nem permanecer porque, impossível e isso nós não conseguimos. Eu mandei e-mail para a DRE, eu fui até a DRE, conversei com a supervisora, eu mandei e-mail para a engenheira da DRE, tem a engenheira que fica na DRE e tem a engenheira que se reporta a SME. Eu mandei e a resposta está até salva no computador, que não, que eles não iam mandar por que isso caracteriza, como se fosse a planta do prédio, não é, como a gente pudesse depois cobrir e fazer uma nova sala de aula lá fora, entendeu, eles entendem assim, que uma área coberta pode se transformar em uma sala de aula numa possível demanda. Então não tem cabimento né? Eu penso assim, hoje eu estou na prefeitura esse ano, estou fazendo 28 anos só de prefeitura, eu já passei por tudo quanto foi prefeito, meu primeiro prefeito foi o Jânio Quadros que hoje ele deve tá lá, né? No devido lugar dele, né, eu passei pelo Jânio, passei pelo Pita, que também já faleceu, Maluf, a Marta, a Erundina, o Haddad, o Kassab, olha quantos prefeitos já passaram, não é, nesse tempo todo e cada prefeito tem uma gestão diferente e um entendimento diferente, o Kassab tá saindo não é, eu penso que o ano que vem se a gente tentar fazer essa cobertura nós vamos conseguir.

### **O Haddad tá saindo né?**

O Haddad, eu falei Kassab, ah, então, porque o Kassab também foi nosso prefeito, agora ele está em Brasília, mas o Haddad vai sair esse ano né? O ano que vem vai ser outro prefeito, eu penso que se nós tentarmos o ano que vem nós vamos conseguir, porque nós estamos pensando em alguma coisa que qualifique o espaço para o bem estar das crianças, então, pôr um emborrachado naquele solário não é luxo, é uma necessidade, esse ano nós estamos com vinte bebês de 10 meses, porque, por conta da portaria eles chegaram antes na escola, a portaria fecha em março, a data de corte, então eles chegaram com dez meses aqui na escola, dez meses é mais ou menos B1, seria B1, mas nós não temos B1 aqui, Berçário, então, eles vieram para o Berçário 2, mas estão completando até Abril um ano, né, e vão ficar na faixa adequada do Berçário 2, que é de um ano à dois, precisam se adequar a isso. Os bebês engatinham, muitos não andam ainda, como que nós vamos deixá-los engatinhando naquele fogo do solário, entendeu? Não tem condição, não dá, né? Como que nós vamos deixar aqui no azul, no finalzinho da tarde esse ano nós estamos conseguindo trazer os bebês, eles já desceram para brincar aqui com bola, mas é no finalzinho da tarde, em uma tarde como está hoje, mas fresquinha, não é uma condição de luxo, é uma necessidade mesmo e isso foi uma frustração enorme para mim, muito grande porque eu tentei de todos os jeitos, em todos, na DRE, em todos os espaços que eu ou pude, eu não consegui, não é, fui até falar com a supervisora, mas não consegui. A *Diretora Carmim* também não conseguiu, então, é aguardar, então, a gente aguarda terminar essa gestão, muda alguma coisa e tenta de novo o ano que vem, quem sabe, porque aí muda o engenheiro também, não é um funcionário da prefeitura, ele é contratado o ano que vem muda as equipes, muda a subprefeituras, muda todas as pessoas que são contratadas, eles saem, vão embora e chegam pessoas novas, e aí a gente tenta de novo, porque já nós tivemos lá solário um piso maravilhoso, piso emborrachado maravilhoso, mas ele acabou estragando, né? Porque não dura a vida inteira, né, Fabiana, a escola aqui já tem muito tempo, 2003, foi inaugurada, bastante tempo, não é? Então vamos indo.

### **As famílias participaram da requalificação dos ambientes educativos? De que modo?**

É, participaram o tempo todo, você pode até observar isso, fotografar, né.

**As crianças participaram da construção dos ambientes educativos? De que modo?**

As crianças participaram, acompanhando, acompanhando o tempo todo, então tem muitas fotos que as crianças estão do lado, da gente, nós estamos plantando e eles estão próximos, não é, eles até aparecem em muitas fotos e também, olhando a planta, observando o tamanho e eu vendo a altura, não é, e com as professoras conversando, é nós tivemos duas crianças em especial, eu não lembro agora os nomes delas, mas que toda a tarde ia com a ATE aguar o jardimzinho.

**Ah , né? Eu lembro da Criança indo.**

Isso, e mais uma, então, toda tarde ela chamava a ATE e ia aguar o jardim, nós percebemos um cuidado deles em relação as plantas, não pisar e não jogar as coisas em cima, porque eles são super pequenos mas eles tomam o máximo de cuidado com as plantinhas e observar os insetos que começaram a aparecer, então, apareceram joaninhas, borboletas e aí nos começamos a contar para eles que estavam vindo por conta das árvores, eles participaram bastante. No Parque Sonoro, eram coisas que eles não podiam participar construindo, mas eles participaram observando também, não é, eles ficaram numa, muito ansiosos em relação a poder usar o parque então no dia que nós fechamos, que nem fechamos por conta deles, nós fechamos porque vinha um feriado prolongado, você lembra? E eu fiquei com receio de justamente os meninos pularem a grade e estragar, antes de inaugurar o parque, né? Porque quando ficou pronto veio o feriado, então eles não puderam brincar e nós fechamos com aquele plástico transparente e eles acabaram entrando pelos os buraquinhos e usaram e o pouquinho que eles puderam, então, nessa, eles participaram do modo que eles podiam participar mesmo, não é? Experimentando, vivenciando,

**Vocês considera que o objetivo do PEA “Requalificação dos Ambientes Externos” foi alcançado pela equipe?**

Eu considero que parte dele sim ou a outra parte, eu acho que o que dependeu da escola, dos professores, do envolvimento da equipe, o ano passado nós conseguimos envolver os ATEs, os professores readaptados, então a professora ficou bastante tempo comigo me

acompanhando, ela teve um problema na coluna, ela não podia me ajudar é a cavar o buraco, mas ela ficou lá do meu lado, conversando comigo, como eu te falei, levou água para mim, me ajudou a pegar as mudas, não é, a colocar um pouco de terra. Os ATEs da escola, puderam carregar as árvores, o ATE carregou as árvores, levou para mim as árvores no carrinho, a Vera me ajudou a plantar uma parte, os professores, o envolvimento dos professores, não é, as famílias, as crianças, eu acho que todo mundo, os gestores, a *Diretora Carmim*, a *Assistente de Direção Rosa*, eu, então, todos nós de certo modo, cada um com a sua condição e o seu papel, cada um pode participar de tudo, de tudo que foi proposto, alguns mais, outros menos, mas todo mundo foi envolvido, todo mundo sabia o projeto da escola, que o PPP e o PEA eram voltados para isso, isso foi discutido nos indicadores, isso foi colocado em todas as reuniões de Conselho, então as famílias sabiam o que estavam acontecendo na escola, as famílias recebiam as fotos, não é, as professoras colocavam as fotos na agendinha, então foi muito bacana, no final do ano, eu, nós agradecemos as famílias com uma lembrancinha, acho que isso você não viu, uma caixa de (trecho ininteligível) entregamos, a minha ideia era fazer uma homenagem mesmo, entregar antes de iniciar a festa de final de ano, mas como eu fui atrás do Papai Noel eu acabei perdendo este começo de festa, eu estava lá com os bombeiros, você soube né que o Papai Noel veio com os bombeiros, então, como eu perdi, o meio da festa eu fui entregar, a Professora da manhã fez com as crianças um cartão grande, gigantesco, com as mãozinhas, as crianças agradecendo os pais, a participação, então foi bem bacana isso, eu acho que de um certo modo nós conseguimos o que demandava da nossa parte, o que não era da nossa parte nós tentamos, não é ficar resignado, mas é saber que as vezes para você dar um passo para frente você precisa dar três para trás, aguardar um pouquinho e depois avançar, né.

## APÊNDICE L

### Transcrição das entrevistas com as famílias

#### Entrevista 1

**Primeiro eu queria saber se você ou sua família conhece ou teve acesso ao parque, ao pátio azul e em que situações.**

Ah, foi bom, foi legal.

**Mas você conhece o parque daqui da escola? Do CEI?**

Este daqui da frente?

**O parque lá de trás, onde as crianças brincam.**

Sim, eu conheço.

**E quando você conheceu, quando você conseguiu ver ele mesmo.**

Na festa junina quando tem, na reunião dos pais, às vezes eu venho, trago aí eles brincam com ele, brincam no escorregador.

**Nestes momentos mais de reunião?**

É isso.

**E você gosta do parque, o que você considera de legal no parque para a Educação do seu filho? Ou tem alguma coisa negativa que você não gosta tanto.**

Não, eu gosto sim, eu gosto, porque aí ele fica brincando, no escorregador, na areia que ele gosta, jogando bola.

**E não tem nada de negativo que você vê no parque?**

Não, não tenho não.

**E você acha que tem alguma coisa que poderia ser modificada? É que você já falou que não tem nada de negativo, né?**

Não.

**Que você acha que poderia ser diferente. A arquiteta poderia ter pensado diferente?**

Não, tá bem.

**E você ficou sabendo dessa mudança que teve no parque que foi a compra dos dois brinquedos, eles plantaram mais árvores no parque, foi por isso na verdade que eu vim fazer a pesquisa aqui, que teve a compra das caixas, dos pneus. Eu queria saber se você ficou sabendo disso na época e como você ficou sabendo disso. Se foi pela agenda ou alguma coisa assim.**

Nossa, eu não lembro, se foi pela agenda, mas eu não lembro se foi mudado, se foi mudado alguma coisa ali no parque, não lembro.

**Mas você não lembra se você ficou sabendo. Alguém da sua família se envolveu com isso?**

Não, não lembro não, não se envolveu não.

**Eu queria saber a sua opinião sobre as mudanças ocorridas. Você gostou do plantio das árvores, você concordou com as coisas que as professoras resolveram mudar? A compra do brinquedo novo que é o trepa-trepa e o gira-gira. Você concorda com esse brinquedo para eles?**

Eu concordo, bem divertido né, ele gosta, ele se diverte bastante.

**Ele traz coisas da escola para casa?**

Ele fala, que ele fica brincando no escorregador, nos brinquedos, até eu vi uns brinquedos novos, uns carrinhos novos parece.

**Ah! Eles compraram, foi esse ano.**

Então, ele fala que ele brincou.

**Na época do trepa-trepa e do gira-gira ele chegou a falar com você? Na sua casa sobre o brinquedo novo, ou não, ele é muito pequenininho, né.**

Não, só os carrinhos. Os carrinhos novos que ele falou.

**Que foi esse ano?**

Que foi esse ano.

**Tá bom, é isso, é simples, é só mais para ter a opinião de vocês.**

## **Entrevista 2**

**Você conhece os ambientes externos do CEI?**

Conheço.

**E quando você veio no parque?**

Normalmente a gente frequenta mais quando tem algum evento, na verdade, o parque, o pátio e é isso!

**Tá bom, já respondeu, tá ótimo. E o que você considera de bom no parque, que você acha que seu filho gosta, que é bom para a Educação dele, dos brinquedos, por exemplo, o que você considera de bom.**

Ah, eu acho que tudo né, porque assim tem os balanços, tem os outros brinquedos que as crianças brincam bem, minha filha mesmo adora brincar, chega sempre demonstrando de que está participando ali, que tá curtindo.

**Ela trouxe alguma coisa falando, quando teve as mudanças, ela falou alguma coisa que aconteceu, do trepa-trepa, quando comprou o brinquedo novo, ela falou?**

Falou! Nossa, mas como ela falava no trepa-trepa.

**É isso que eu queria saber, então.**

Falava! Falou muito, trepa-trepa, trepa-trepa, e eu, meu deus que trepa-trepa? Mas assim ela falava assim e os brinquedos também, quando tem reunião eu faço parte do Conselho também.

**Ah, você faz parte do Conselho! Por isso que eu lembrei de você!**

E foi mostrado nas reuniões modelos que estavam à vista para comprar.

**Então você ficou sabendo durante o conselho, né?**

Aham.

**Não foi nem pela a agenda que você ficou sabendo, não foi pela agenda?**

Não, foi mesmo pelo Conselho, né.

**E como é que foi esse Conselho, elas já mostraram os modelos prontos ou vocês puderam optar?**

Não, puderam optar, tinha, é, elas mostraram os brinquedos mais adaptados para as crianças da idade, também, deles, o que eles iam curtir mais e teve a votação, se comprava ou não, depois disso foi feito já.

**É, eu lembro que foi em agosto, bem no dia do meu aniversário, eu estava aqui, mas é quero saber da sua opinião. Elas trouxeram dois modelos, foi o trepa-trepa e do gira-gira, foi isso? E elas queriam saber se vocês, é...**

É porque esses brinquedos externos, que é umas coisas que, porque na verdade, na reunião mostra o que pode fazer com relação ao uso do dinheiro, né?

**Foi nesta reunião mesmo que eu fiquei aqui, que veio uma pessoa de fora, acho que foi a Funcionária da DRE que veio falar aqui.**

Não sei se foi esse dia que eu participei.

**Que ela falou da verba e mostrou um monte de...**

Foi esse sim.

**E aí depois elas falaram do brinquedo né? Tá, e você acha que alguma coisa nesse espaço poderia ser modificado que não foi modificado?**

Não.

**Você acha que o espaço tá bom do jeito que e as modificações foram, tudo certo, não tem certo e errado eu quero saber da sua opinião, na verdade.**

Não, eu acho que sim, é difícil para saber se tá mesmo faltando ou não.

**É isso mesmo que eu quero saber, já me respondeu, agora estes ambientes que foram reformulados, a compra de novos brinquedos, você ou algum membro se envolveu durante estas ações. Você ou alguém da sua família se envolveu? Você se envolveu porque você é do Conselho.**

Ah é, mesmo que eu não fale nada, eu participo, ouvindo as opiniões.

**Isso, essa foi a sua participação. Alguém da sua família participou, veio plantar alguma árvore ou alguma coisa assim? Você trouxe doação de Parque Sonoro, alguma coisa assim.**

Sim, isso eu participei, que era aquelas coisas que foi feito com os pais, né, teve o dia dos pais participarem.

**Você no dia do dedochê. Você veio?**

Vim, vim, vim no outro que a gente começou fazer os arcos, essas coisas.

**Você veio no dia do arco também? Do Parque Sonoro? Eu não estava. Então você participou muito.**

Eu participo, sempre que, é que é meio difícil também por causa de trabalho e também as vezes nem sempre o horário dá muito certo, não posso tá faltando, mas eu participo, assim que dá eu estou aí, participei do Parque Sonoro.

**Agora a última é mais fácil. Qual a sua opinião sobre as relações das mudanças ocorridas? Você acha que foi bom?**

Ah sim, com certeza, sempre que há mudanças positivas, isso é bom né! Eles sempre estão transformando, mudando alguma coisa que precisa para o bem da escola, para o bem das crianças, sempre é bom.

**Você sentiu que você participou dessa mudança? Você teve poder de falar sim, eu não quero, não, eu não quero, é realmente falou, deu a sua opinião, você sentiu isso? Quando elas fizeram as mudanças?**

Porque assim n verdade participa e a gente às vezes até opina, mas a gente sabe que dentro da escola acaba sendo meio que, escuta todo mundo, tem o poder de opinar, mas tem

as pessoas que mais, é, não digo determinar, mas chegar a conclusão final, né, sempre acaba sendo professores, funcionários da escola, essas coisas assim, porque a gente tem sempre o espaço de poder opinar, também, quando faz as mudanças, quando é aberto é isso.

**É isso, tá bom!**

### **Entrevista 3**

**Você ou sua família conhece ou teve acesso ao parque? Você conhece o parque da escola?**

Conheço.

**E em que situação você foi no parque?**

Foi quando teve festa na escola.

**É nas festas, festa junina...**

Festa junina, final de ano o ano passado.

**O que você considera de positivo ou de negativo no parque e no pátio azul para a Educação do seu filho ou da sua filha, você acha que ele é um parque bom, é um modelo de parque legal?**

Eu nunca tive nada para reclamar não, porque é um parque legal, meu filho gosta de brincar, quando eu estou indo embora com ele da escola, ele fala do parque, comenta.

**Ele comenta? E ele falou dos brinquedos novos quando teve?**

Fala, fala de tudo, fala da caixa de areia, do trepa-trepa, fala de tudo, entendeu?

**Então você acha que não tem nada que poderia modificar ou tem alguma coisa que pode modificar?**

Ah, é que a gente não tá no dia a dia, não tô toda hora lá, então não sei como é o jeito deles brincar, não sei qual brinquedo que eles podem brincar, entendeu? Mas para mim está de bom tamanho.

**E nesta reformulação, que teve a compra dos novos brinquedos, os materiais, o Parque Sonoro que teve, o plantio das árvores, você ficou sabendo?**

Sim fiquei!

**Como você ficou sabendo?**

Pela divulgação que as diretoras fizeram, as professoras fizeram, mandaram bilhete no caderno.

**Hum, isso que eu queria saber, e alguém da sua família se envolveu ou você se envolveu, veio em alguma oficina, ou plantou alguma árvore, ou trouxe material?**

Material eu trouxe, confesso que não pude estar participando do plantio, mas eu participei, entretanto, eu participei sim.

**Então, você participou como, você trouxe material?**

Eu trouxe material, se eu não me engano foi material que eu trouxe no ano passado, né, foi no ano passado o plantio.

**Foi, foi no ano passado o plantio, foi no final do ano, tá e você trouxe material para o Parque Sonoro ou alguma coisa assim, foi isso?**

Foi, foi, acho que foi para o plantio, não, não me recordo, sinceramente não me recordo.

**Entendi, mas você participou**

Eu participei de alguma forma, trazendo alguma coisa, só não lembro o que.

**Tá bom. E qual foi a sua opinião sobre as mudanças que elas fizeram? Você concordou com tudo?**

Concordo.

**Você faz parte do conselho também, ela fazia, por isso que eu estou perguntando.**

Não, não faço.

**E você acha então que você como família, participou dessas mudanças?**

Participei, de certa forma participei porque eu vim em reuniões que teve, participei em reunião que teve para ver se estava bom o ensino, se estava bom o modo de ele está trabalhando, participei lá em uma reunião que teve o ano passado.

**É isso!**

#### **Entrevista 4**

**Você conhece os ambientes externos da escola? Você conhece o parque da escola?**

Sim, é um parque bem assim, né, diferenciado de outras creches porque antes dela vir para cá, ela veio bem no começo para cá, só que ela passou tipo um mês em outra escola e assim, era uma escola, uma creche bem pequena, então quando ela veio para cá, foi bem diferente porque ela ainda não, na escola, ela não tinha tido este contato, né, com o parque tão grande, igual é aqui, tem grama, tem areia, tem várias coisas legais para as crianças brincarem, na outra escola já não tinha, era o parque cimentado, só com aqueles brinquedinhos de plástico, onde ela não tinha contato assim com a (trecho ininteligível).

**E aqui na região, tem muito parque para as crianças brincarem?**

Não, só nas pracinhas né, mas que acaba que não dá para brincar, porque os brinquedos não estão bem conservados, então.

**Então, ela brinca mais aqui?**

Brinca mais na escola, aí se eu levo no parque, o que geralmente levo ela sempre naquele Parque da Previdência ali na Raposo e aí a Laura brinca.

**Em quais ocasiões você conheceu o parque aqui da escola?**

Nas festas, né, quando tem as festinhas da escola, sempre eles buscam fazer lá trás e aí é bem bacana porque as crianças brincam, se divertem e a gente também, né, acaba se divertindo com eles.

**E o que você considera de positivo e negativo no parque na educação do seu filho?**

Bom, eu acho que não tem um ponto negativo, porque eu acho que as crianças tem que brincar mesmo e eu acho ótimo o parque aqui da escola porque é bem espaçoso, que nem, às vezes desce duas turmas para brincarem juntas, né, lá no parque, então, eu acho bacana.

**Você acha que tem alguma coisa que poderia ser modificada? Você já respondeu...**

**Agora, é sobre o processo do ano passado, em 2015 esses ambientes foram reformulados, né, teve a compra dos brinquedos, teve o plantio de árvore, teve a compra dos materiais não estruturados, a caixa, o pneu. Você ficou sabendo disso?**

Sim, fiquei sabendo nas reuniões, foram falados que ia.

**Nas reuniões de pais ou nas reuniões de conselho?**

De pais, não, reunião de pais.

**Ah, na reunião de pais eles também falaram antes?**

Falaram.

**É que eu não participei. É, então você ficou sabendo pela reunião, antes de chegar na agenda, antes de você lê...**

Isso, comentaram, eles mandam assim, não lembro se foi logo quando foi o recado na agenda, mas assim, lembro que foi falado na reunião e foi falado também, comunicado na agenda.

**E você ou alguém da sua família se envolveu nisso, trouxe algum tipo de material, participou de oficinas?**

Sim, eles pediram para mandar garrafas, essas coisas assim, que fosse ajudar para alguma coisa aí eu mandei algumas coisinhas sim.

**E qual foi a sua opinião sobre as mudanças ocorridas. Você gostou?**

Gostei bastante, acho que tudo que muda para a melhoria deles, para (trecho ininteligível).

**E você acha que isso foi o melhor? Esse parque ficou melhor desse jeito, com essas mudanças?**

Sim.

**É a última pergunta, você acha que nesse processo todo, você acha teve voz, você pode opinar ou as coisas já foram decididas de algum modo e você. Como foi essa decisão? Se acha que teve a sua participação?**

Bom, quando tem reunião de pais eles abrem o espaço para a gente falar e opinar, não o que eu tenha falado tenha acontecido, mas assim, acho que eles assim, ao ouvirem os pais falando eles tentam fazer o que é falado na reunião, mas, assim, não que alguma coisa que eu

tenha falado tenha mudado alguma coisa, mas eu também não achei ruim o que aconteceu, eu achei que foi bom.

## **Entrevista 5**

### **Como você conheceu o parque aqui na escola?**

Em dois eventos, né, a festa no final do ano e a festa junina que teve esse ano.

### **E o que você considera de positivo ou negativo no parque?**

Ah, eu considero que tudo seja positivo, a única coisa que não gosto seria a parte que tem a areia né, mas eles falam que é fundamental para a criança, então.

### **Porque que você não gosta da areia?**

Porque ele chega cheio de areia em casa.

### **Mas é só isso?**

Só isso, o restante eu acho que é bom para o aprendizado dele e porque ele faz várias atividades lá, né.

**E esses ambientes eles foram reformulados com a compra de dois brinquedos novos, com a aquisição do material, do pneu, das caixas, plantio de árvore, a instalação do Parque Sonoro. Você ficou sabendo disso?**

O ano passado não, porque não acompanhei ele, né, eu fiquei sabendo esse ano, quer dizer, eu acompanhava pela APM, nas reuniões a noite.

### **Ah, você é da APM?**

Eu era, agora já não participo mais, aí ficava sabendo dos eventos, o que eles queriam comprar, quais eram os projetos devido a essa reunião né, mas eles falaram esse ano no

começo que teve esse, como você falou, sala sonora, né, o Parque Sonoro, só que eu ainda não sei o que que é, só ouvi falar que tem.

**Mesmo você sendo da APM, né?**

É aí a gente não frequentava muito, porque a gente já ficava uma hora, duas, três horas aqui na reunião e acabava nem conhecendo quase nada.

**Mas era você que vinha pegá-lo, igual você vem?**

Não, agora sou eu, antes era a minha sogra.

**E você como da APM, você acha que teve participação nessas mudanças, você e a família no geral, não só você, mas as famílias elas foram ouvidas na hora dessas reformulações?**

Sim, fomos, todos foram ouvidos, eles pediam as nossas opiniões e ainda tinha a questão da votação, né, se a gente estava a favor ou contra a compra dos brinquedos, a mudança de alguma coisa, a compra até das caminhas que teve.

**Ah é? Eu achei que as caminha tinham chegado aqui pelo Haddad.**

Então, eu não sei se foi pelo Haddad, porque a informação que teve, que eles estavam pesquisando para comprar essas caminha, né? Que antes eram colchões. Só que eu não sei se foi o dinheiro da APM ou se foi o governo, prefeitura, que mandou.

**Mas dos ambientes externos, que foram os brinquedos, as caixas, teve votação então?**

Teve votação para os brinquedos, perguntaram o que que a gente achava, que eu não sei o nome dos brinquedos.

**É trepa-trepa e gira-gira.**

Isso, perguntaram o que que a gente achava do tamanho do trepa-trepa. Elas deram alguns exemplos, tem várias formas deles, né, que a gente fez uma votação.

**Mas os brinquedos já chegaram pré-estabelecidos para vocês ou não?**

Não.

**Pré-estabelecido assim, é esse ou esse, ou vocês puderam falar outro brinquedo.**

Ah, não, não, não, a gente não teve essa opção de falar um outro brinquedo né, só falaram que seriam esses dois brinquedos, porém tinham várias formas, vários tamanhos e aí eles iam escolher o que se adequa a escola.

**Fora isso da APM, você participou?**

Não, não teve essas coisas o ano passado.

**Então qual a sua opinião com as mudanças que teve?**

Então, eu acho excelente porque de qualquer forma eles têm várias atividades para fazer aqui, quando ele não vem para a escola e ele fica chateado porque em casa não tem nada para fazer.

**E ele falou alguma coisa das coisas que aconteceu das mudanças das caixas, do trepa-trepa?**

Ele não fala muito né, antes ele não falava muito, agora que ele aprendeu falar mais, mas ele comenta muito e principalmente desse Parque Sonoro que ele quer fazer bagunça em casa, igual, né?

**Ele fala do Parque Sonoro?**

**Fala, nossa que interessante.**

Que ele fala que - acho muita bagunça, muito barulho ele fala lá, só que ele gosta bastante, mas o que ele gosta mesmo é da areia que eu não gosto.

**E como é que você sabe que é o Parque Sonoro que ele está falando?**

Porque ele comenta.

**Ele fala Parque Sonoro?**

Porque agora com essa nova turma, essas novas professoras, elas falam muitas coisas com eles que eles levam para casa, eles falam exatamente o que elas falam.

## APÊNDICE M

### Transcrição da entrevista com a arquiteta

**Primeiro gostaria que se identificasse e relatasse um pouco de sua trajetória profissional.**

**(Observando a planta arquitetônica do CEI)** P 82, significa padrão de 1982, é o desenho padrão de 1982, ele foi desenvolvido a partir de estudos, a partir de outras experiências de edificações para abrigar crianças nesta função, nesta atividade que se chama e denominava, creche. É, eu acumulava cargo, então um pé aqui, um pé ali, né, um pé na universidade, pesquisa, outro pé lá na atuação profissional, tendo que dá conta dos requisitos profissionais, das atribuições profissionais, então, lá eu fiz parte de equipe e eu chefei equipe, e não foi sempre em creche, quer dizer, em um determinado momentos a gente também atuou na linha de atendimento extra escolar para jovens adolescentes que era um programa social, também, da prefeitura, e também, em alguns momentos eu estive mais ligada a habitação social, que também antes de ser um programa específico, também estava concentrado nesta Secretaria de Bem-Estar Social, então, você vê que ela tinha uma certa força política e eu estou te dizendo que a força política reverte na quantidade de verba, que você tem no município. Nesta época, 70 até a década de 80, a gente considera o período áureo da prefeitura, onde o trabalho técnico tinha valor, mais do que a atuação política, eu não estou separando aí técnica e política, não estou dizendo que o técnico não tem uma visão política também, mas havia esse espaço para o desenvolvimento técnico do ponto de vista profissional, se desenvolver dentro da prefeitura. Então, eu digo que eu tive períodos muito gratificantes de atuação lá, por exemplo, conseguir implantar do nada uma rede de creches. Não existia até a década de 80 uma rede de creches, existia um atendimento, existia, desculpe, eu não estou sendo precisa, né, existiam 15 edifícios espalhados pela cidade, que se denominava creche, mas com o conceito de berçário, que foram executados na época do prefeito Faria Lima, década de 60, tá, então dessas 15 unidades, que a Secretaria recebeu como quando ela foi devidamente reestruturada na década de 70, ela recebeu esses 15 edifícios para gestar, e partir disso, teve como incumbência ampliar a rede de creches, era bem a época da mulher na inserção no mercado de trabalho, né, era dentro dessa visão, nós vamos abrigar não só a criança carente, a criança com menos recursos, nós vamos alimentar

essa criança, mas também nós vamos pensar na mulher, a mulher para trabalhar, nós vamos liberar a mulher para o trabalho, tá? Era essa a visão, né, então é foi muito gratificante, a partir da década de 80, chegando já nos 90, mas em direção ao ano 2000, vou te falar que não tenho grandes recordações, da prefeitura, talvez por eu ter uma formação e acreditar na profissão, é, eu não consegui trabalhar, tanto que eu me aposentei antes, quando eu vi que a constituição ia mudar e eu ia ter que cumprir mais xis tempos, eu falei, eu vou embora agora e vou ficar só na universidade, não é mais o meu lugar aqui, eu não concordava mais com o tipo de atuação né? Aonde o político né, aí eu vou por para você que existe uma grande diferença entre política, no sentido conceitual e politicagem que a gente vê hoje, então, quando começou a desvendar para esta questão do apadrinhamento, afiliação, eu não tive mais, não era aquilo que eu queria, não era aquilo que eu acreditava, então eu fui e fiquei só na universidade, tá, esse aí é o meu percurso, resumidamente é isso aí, tá? Eu sou uma arquiteta de projeto, eu vou te falar que existe vários tipos de arquiteturas, tem o pessoal que tem a visão mais histórica, conservação, restauro, como eu estava te falando aqui do casarão, tem o pessoal mais ligado a edificação, ao projeto de arquitetura, onde eu me encaixo, tem o projeto mais na área de tecnologia dos confortos, dos ambientes, então, a arquitetura tem muitas faces mais eu sempre fui mais o projeto, então, eu tive uma vida também em escritório de arquitetura, eu fiz projetos para fora, esse é o meu percurso, resumidamente, tá?

**Obrigada. Eu gostaria que a senhora falasse um pouco das etapas da construção do CEI, quais foram as etapas que a senhora participou e quais foram os autores envolvidos, quem estava envolvido ali, junto com a senhora que pensou, se tinha participação da comunidade, se não, se tinha arquitetura, a legislação.**

Ok, eu acho que vou ter que começar um pouco antes, para te dizer, para dar um histórico, um pouco melhor e para colocar o que que é o CEI, né. O CEI na verdade é uma repaginação de um projeto de quando eu entrei na prefeitura, basicamente, eu acho que é isso, como arquiteta, né, que eu já era estagiária, eu tive que sair por um período, naquela época não havia concursos abertos, só entrava por concurso né, o arquiteto, o técnico na prefeitura, não havia concurso aberto, então eu fiz o contrato de escritório com eles e trabalhei com o ex-colega de faculdade que chamava Eduardo Freua Sobrinho, um arquiteto também, ele fez faculdade comigo, e nós idealizamos um projeto básico, porque na realidade, em termos de estrutura, em termos construtivos, em termos de configuração formal, você vai olhar esta fachada e vai lá, nossa mais é muito parecido, é que era um projeto de creche, tá? Em dois

andares, naquela época já se sabia que a redução de terreno na cidade, terrenos públicos, de oferta de terreno público não era, principalmente em áreas mais centrais, não era muito disponível, então, nós já tentamos fazer esta verticalização, né, que é, foi extremamente polêmico na época porque você trabalhar com crianças pequenas que não sobem a escada, pressupunha que o funcionário tinha que levar a criança no colo para cima, né, não contamos com um elevador, esse equipamento aqui, então ele foi derivado disso. Esse projeto ele foi pouco implantado, ele foi, acho que quatro unidades, foi uma no Ibirapuera, hoje eu acho que na frente do Hospital do Servidor Público, uma na Vila Maria, não lembro mais o endereço, uma em Pirituba e uma outra, eu não vou lembrar agora de cabeça, tá?

### **Mas é uma que chamava Vertentes, será?**

Não sei se denominaram assim, mas era assim, projeto de creche, tá? E essa creche ela foi idealizada como? Ela foi idealizada de um programa, o arquiteto quanto ele trabalha com projeto ele recebe uma espécie de *briefing*, a gente chama de programa arquitetônico, né, ali tão colocada a Secretaria, quer dizer, o teu cliente coloca, aí eu quero um espaço desse jeito, tem que ter tantas salas, tem que abrigar tantas crianças, olha, eu acho que vai ter tantos funcionários, para a gente poder dimensionar a quantidade de espaço, quantidade de banheiros, tamanho da cozinha, como é que a gente vai dimensionar isso, a gente normalmente trabalha em cima de um programa arquitetônico, né, esse programa arquitetônico eu tive a felicidade de participar da construção dele, porque, quando eu entrei como estagiária, a coordenadora do departamento que ia montar essas creches, que estava gerenciando as creches, ela já tinha, era uma pedagoga, vinda da PUC, São Paulo, de Carvalho, um nome desses brasileiros assim e ela já vinha com essa noção de equipe multidisciplinar então, eu participava junto de pedagogas, psicólogas, nutricionista, enfermeiras, não é, já havia um corpo técnico direcionado para esta questão de creche e é assim Fabiana, a minha monografia para me formar na arquitetura, foi uma creche, você entende, então, ali, eu sempre, eu falo né, eu tive dois tipos de atuação, mas a cumplicidade foi assim total, então, ao mesmo tempo em que eu estudava na faculdade eu tinha condições de aplicar na prática, né, no projeto, então, o meu trabalho, já foi sobre a criança, a criança em creche e eu fiz uma proposta de projeto em creche aonde eu estudava técnicas de arquitetura que fala que você foca, o que eu acredito até hoje, na atividade que vai ser feita, no sujeito que vai ser feito, que vai usar o espaço, e não necessariamente na construção, a construção é uma casca, então a gente construiu, o meu estudo deve ter lá na biblioteca da FAU, porque

naquela época a gente não tinha nada digital, né, era tudo no papel. Então eu apliquei algumas coisas aqui em termos de dimensionamento, a gente não tinha parâmetros, os parâmetros eram estrangeiros, não tinha um parâmetro nacional, a gente chegou a fazer uma pesquisa nessas creches do Faria Lima, nessas quinze unidades, mas mais centradas em Berçário e mais dentro de uma visão hospitalar de atendimento da criança, né, hospital, tinha um lactário, já tinha um lactário separado, porque existia, a normativa que tinha era a legislação sanitária do Estado de São Paulo, da década de 70, era essa que a gente tinha que seguir, se não não abria a creche, você entendeu, eu tinha que habilitar dentro das normas estaduais, porque não tinha normas municipais, as normas era muito singela, muito e o código de obras na época não atendia essa questão de creche, era mais de estado na parte higienista, tá, hospitalar, então, lactário, cozinha, as nutricionista todas me disseram, eu olhava a cozinha, ficava horrorizada, mas era um quartinho, onde é que a gente vai fazer comida para todo mundo, né e atendia crianças até 3 anos que era a hora que ia para o parque infantil, então era bebê, Berçário 1, Berçário 2 e uma turma de crianças tirando fraldas, que a gente chamava de Mini Grupo, depois dali era encaminhada para o parque infantil, então, este projeto da CEI, ele derivou daquele, é muito parecido, quer dizer, um corredor com as salas alinhadas né? Cozinha, a parte aberta que era o refeitório e em cima o Berçário com esta possibilidade com o terraço para poder tomar sol que no fundo não sei se depois funcionou, se eles cobriram, mas a gente sempre orientou isso daqui para ter um sombreamento, né, alguma coisa, porque senão você mata a criança ali dentro, só o sol, que bate na laje.

**Que interessante, elas estão brigando por isso, porque um desconforto que elas têm é o solário porque bate muito sol, e elas não conseguem nem ficar. Mas elas não conseguiram ainda colocar uma cobertura.**

É muito difícil, é muito difícil colocar a cobertura, enfim, esse projeto derivou dessa questão, então a gente tinha em termos de programa a parte administrativa, logo localizada no acesso, né, a recepção de mães, ali a diretora, uma secretaria para cuidar dos assuntos burocráticos, enfermaria que a enfermeira fazia questão de ter a sua sala separada com o seu banheiro, uma visão ainda muito da medicina, é...

**Hoje é a sala da coordenadora...**

Das ciências biológicas, que isso aí é muito deles, é a parte mais administrativa, o *almoxarifadozinho*, essa coisa de materiais e aí já embaixo, que a gente fala, na sequência, a sala de crianças com a parte de cozinha e lavanderia, porque criança ficava ali um tempo, então, naquela época se lavava, a roupa da creche lavava na creche e em cima a parte do Berçário separado, essa separação de crianças eu acho que também é interessante e eu acho que tem um pouco a ver com essa visão mais da medicina mesmo, né?

**Continua separado e tem ainda a lavanderia.**

É um pouco da contaminação, sabe? Da contaminação bacteriana né, não é do impedir o acesso, mas é também no meu ponto de vista uma facilidade de controle, dessas crianças, do ponto de vista gerencial, porque você controla o bebê pequenininho, a mas a gente sempre teve esta questão de a mãe colocar, mais porque o irmão pequeno o bebe irmão que tá lá em cima, não, mas aí essa criança vai subir escada sozinha, essa coisa do controle, essa tutela da criança, essa espécie de cuidado em demasia, essa tutela, eu acho que isso podia ser facilmente trabalhado, hoje tem tantas outras pedagogias, abordagens pedagógicas para trabalhar isso, mas na época era tudo muito funcional, tinha que funcionar e da mesma maneira que a parte higienista cuidou dessa organização, não só higienista, mas é gerencial, também, de gerencia, que é uma visão eu acho gerencial, de negócio para mim, essa arquitetura hoje, ela cuidou da parte externa porque no projeto, eu não sei como tá hoje, mas dentro da sala de criança embaixo tinha uma porta, para sair para fora.

**Não.**

Eles devem ter eliminado isso.

**Sim, não tem porta.**

Porque a cada sala de aula embaixo tinha um espaço, era a sala dentro e a sala fora.

**Não isso não tem hoje. Tem um pátio azul que pega toda a lateral...**

Então eles fizeram um único né?

**É, tem um pátio grandão que pega toda a lateral e tem o parque tipo um “L” assim...**

Ah tá, porque aí na porta de trás, então a gente sempre localizava o parque.

**Eles devem ter tirado esta porta, não tem.**

Nossa, isso seria bom para elas. Porque teria essa sala dentro, sala fora, no projeto original, naquele que eu te falei que fica em frente ao hospital do servidor, eu acho que ainda tem, porque do jeito como a gente pulsionou no terreno ficou uma espécie de, eu fazer um paralelo para você, com esses sobrados que tem entrada lateral sabe, mais larga, e que aí não é nem tão largo para você criar um parque, nem tão largo para você cimentar, se você cimentar ia ficar muito grande, então ali a gente fez um e não sei, e tinha inclusive sombreamento, pergolado.

**É, isso é uma questão muito forte, que até estava em uma das perguntas.**

Que a gente fez de madeira, na época e é lógico que não resistiu, porque a gente tem também, a questão da obra pública, qualidade da obra pública, usa um material que se degrada em pouco tempo e você acaba tirando, não tem manutenção.

**Então, quer dizer que nesse projeto, na idealização do projeto original, ele teve uma parte mais interdisciplinar, teve psicóloga, nutricionista, opinião de enfermeira. Teve?**

Teve uma equipe interdisciplinar, que foi psicóloga, enfermeira, mas sempre dentro dessa área do assistencialismo. E, então, eu porque o foco era assistencial né? O objetivo era assistencial, não era, tinha as propostas pedagógicas e tal, mas, porque tinha pedagogo, mas não era o foco principal, o principal enfoque, o principal enfoque era atender bem, liberar a mãe para o trabalho, alimentar essa criança bem, cuidar da higiene, o banheiro todo pensado para a criança, então, piso alto para facilitar esse cuidado da criança, do ponto de vista da higiene que tem que ter também, então ensinar a escovar os dentes, quer dizer, essa vida da criança era mais, e se eu pudesse te dizer, a creche era pensada mais como uma casa do que como uma instituição, instituição sim do ponto de vista gerencial, mas do ponto de vista, lá no fundo se você for tirar um conceito lá no fundo, era para se assemelhar mais a uma casa, uma casa grande, né

**Imagino que nesse, mesmo com a parceria interdisciplinar não tinha a interferência da comunidade, da família.**

Não, não, não, olha na década de 80, um pouco antes, na década de 80, na gestão do prefeito Miguel Colasuonno, se eu não me engano, depois você pode procurar prefeitos por época, mas eu acho que é dele, começaram a acentuar os movimentos sociais em São Paulo e aí sim a gente teve várias bandeiras, por exemplo, porque, esse tipo de construção é cara, então esse tipo aqui ele foi retomado na década de 90 mas houve uma interrupção a gente foi com esse modelo eu acho que até o final da década de 70, quando entrou 80, o Miguel Colasuonno, com a pressão dos movimentos sociais, populares, que pressionavam por tudo, pressionavam por todos os equipamentos públicos, posto de saúde, creche, escola, centros comunitários, foi a grande implantação dos centros comunitários, foi nessa época, e eu que olho a parte também de arquitetura, os grandes conjuntos habitacionais, populares, ele se conceituou nessa época, então, a coisa veio junto, então tinha recurso para isso do ponto de vista federal que era repassado para municípios e estado e tinha, então, era o prato cheio para a população, era a vantagem toda de movimentos populares foi nessa época, então a gente fez equipamentos menores, que esse, que o CEI que você está analisando, com um sistema construtivo mais barato, mais simples, térreos, de menor porte, de maior porte e mais como uma casa mesmo, aí sim que tinha pátio no meio, era uma construção com pátio no meio, pátio em volta e a gente teve outras experiências antes desse CEI aqui, com os movimentos populares, no CEI, na década de 90 já não nem me lembro quem era o prefeito, se o Setúbal, se já tinha entrado o Setúbal.

**Não, era a Marta.**

A Marta Suplicy?

**Era, que tá na placa da inauguração**

Ela que inaugurou...

**Isso!**

Mas não foi ela que creditou, veio do antes, veio do antes, ela deve ter pegado o final da construção, tá, porque eu olhei aqui essa época aqui eu já estava muito chateada e eu tinha ido trabalhar em EDIF, no Departamento de Edificações, eu e essa *outra arquiteta*, inclusive eu acho que ela ainda tá na Prefeitura.

**É, eu procurei por ela só achei no particular, no *Facebook*...**

Ah, é, mas eu acho que ela não se aposentou ainda, não sei se ela já tem idade para se aposentar, viu, ela era bem mais nova que eu, então a gente foi trabalhar nessa divisão técnica, EDIF 3, tá vendo, que era dentro do Parque Ibirapuera, hoje parece que é no centro da cidade, e a gente tentava justamente, a EDIF foi uma grande escola para arquitetos de componentes da arquitetura, porque o grande problema que os equipamentos públicos tem é o problema de conservação e de padronização, por exemplo, de elementos, janelas, de portas, porque depois o que ocorre, faz uma ocorrência, quebra uma janela, por exemplo, quebra uma porta, imagina você tem mais de 1000, 2000 lá no meio do não sei aonde, você vai mandar quem? É madeira, é ferro, eu tenho que mandar quem, um serralheiro, um marceneiro, se você tem um componente já padronizado, facilita isso, você entende, você vai ali, vai consultar o que que é, o que que não é, então eu trabalhava desenvolvendo componentes nessa época, que tinha um pessoal muito bom, depois, fazia parceria com o estado, porque no estado tem o FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) das escolas, a gente trabalha, trabalhou muito com esta parte de componentes, o FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) ainda tem isso, a prefeitura está em desmonte hoje, a parte técnica está toda sendo desmontada, eles estão terceirizando tudo.

**É, e só uma última pergunta voltando no interdisciplinar, porque você já me respondeu algumas aqui, tinha pedagoga junto que a senhora falou né?**

Tinha, mas com essa visão que, não uma pedagogia, a pedagogia era o que vamos fazer com essas crianças entre o almoço e o banho, você entendeu, porque o principal era almoçar, levar no posto para tomar vacinas, é cuidar da criança, cuidar no sentido de cuidar, não de educar, de aprender, se desenvolver, tinha essa questão, de desenvolvimento também, mas a prioridade lá no começo não eram as questões pedagógicas, então, você vê que quando você pega um elemento para analisar sem conhecer a história, você olha, você fala ninguém pensou, não é possível que alguém tenha pensado aqui na pedagogia, é que pensou, mas com

que abordagem, com que foco, isso veio de uma visão assistencialista, depois é que foi né, a inclusão dessa faixa etária na educação não foi a partir da última reforma da constituição, foi você 98, que já é uma outra fase, né, é a fase da Marta e do Celso, tem outra visão, completamente diferente.

**Por isso eu achei interessante fazer, para ter essa visão, já me respondeu algumas perguntas aqui. E os equipamentos lúdicos, como a senhora falou que teve a paisagista talvez não consiga me responder, mas como foram escolhidos?**

Você fala de brinquedos?

**É, os brinquedões, o trepa-trepa, era gira-gira, o balanço, as casinhas, eu sei que é um modelo padrão porque eu já vi em outros, mas eu queria saber como eles foram escolhidos**

Olha, exatamente eu não me lembro, você me mandou uma foto e não sei para ver exatamente que brinquedos que estão lá agora, tá, mas é assim, o playground sempre foi visto como o custo alto de uma construção, aliás, é, os equipamentos da prefeitura normalmente se davam, se investiam, porque na construção, se você for pegar os custos que hoje incidem dentro de um lote de construção, uma boa parte vai para, que a gente fala de estrutura, quer dizer deixar a construção rígida e ancorada no chão para ela não sair voando, né, uma, a maior parte vai aí e depois vai tudo infraestrutura, então tubulações, hidráulicas, elétrica, né e revestimentos, então, o playground sempre foi considerado um revestimento e o corte de recurso sempre ia nessa parte então a gente especificava assim por exemplo, vamos fazer desenho de piso, com esse piso, nem sei se é Paviflex hoje em dia, aquelas plaquinhas piso vinílico dentro da sala, ou, eles mudaram para a cerâmica?

**Eu acho que é cerâmica**

Cerâmica, então, mas não era, era piso vinílico porque a gente falava a criança senta no chão, então não pode cerâmica, né, e eles olhavam e falavam, a muito caro, você entendeu?

**Entendi.**

Não tem dinheiro, o dinheiro aqui não dá, porque se eu economizo no revestimento, que a gente fala, é a pele da arquitetura, é onde a gente toca, né, eu toco na pintura, eu toco em piso, o piso é quente, de madeira, é essa parte que dá a ambiência da arquitetura, se eles economizassem cinco, dava para fazer mais um, entendeu? Então tem uma contabilidade aí, uma matemática que é feita e aí o que que acontecia, a gente muitas vezes, o arquiteto faz o projeto e quando vai ver a construção, cortou, a não pôs o piso, porque? Ah não tinha dinheiro

**Ah, mas muda?**

Daqui pra lá muda.

**O projeto daqui para lá muda?**

Pode mudar, pode mudar, principalmente em obra pública, muda.

**Olha, eu achei que tinha que ter uma autorização do arquiteto, uma coisa assim, não?**

Teria né? Eu também acho... Mas não, muda, você entende, então essa parte muda, então o playground também era considerado uma espécie de aposto, quer dizer, uma coisa aposta. Então o playground também, a gente fez uma série de estudos para playground, na época da faculdade principalmente eu e meus colegas fizemos vários grupos de propostas de fazer playground novo, porque a gente via que o mercado brasileiro, o mercado nacional, ele se pautava em quatro ou cinco itens que são esses que você mencionou, a gaiola, o gira-gira, na época, da década de 70, o balanço era muito presente.

**Aí tem aquele túnel de concreto.**

Túnel de concreto é um pouquinho depois, já vou falar sobre isso, aquela de se pendurar que é um pouco, é mais um exercício de fisioterapia, que eu falo que é mais de educação física do que de né? A gangorrinha, sabe gangorra? Então eram esses que eram indústria de serralheria e madeira junto, né, era feita por fábricas assim, então a gente não tinha muita disponibilidade e diversificação de brinquedos, principalmente para esta faixa

etária, né, porque como eles eram padrões no mercado, a gente achava sempre para criança de 6, 7, 8, já era para escola, eles tinham o foco na escola, a criança escolar, em ambiente escolar, então a gente tinha um pouco de dificuldade e aí a gente fez umas propostas eu cheguei a pedir autorização e fiz algumas nessas quatro, que era misturando já naquela época, tinha aquela corrente do *Small is Beautiful* que a gente fala paz e amor, sabe, dos hippies, então a gente usava pneu, usava corda, e aí alguns brinquedos foram criados, mas ninguém gostou muito disso porque, porque o sistema público é um sistema perverso, se você não dá, na realidade é alguma coisa que você usa o recurso, gera emprego, usa recurso gera mais emprego, então, é assim a gente não estava comprando da indústria, você entendeu, como é que é, não é não simples assim de resolver as questões.

### **Então, teve a ideia de usar pneu, corda?**

Nossa, eu acho que ainda tem isso aí em algum lugar, eu procurar nos meus arquivos para você ver, né?

### **Que legal!**

E não foi, então nós começamos a usar esse, aí o que que aconteceu, alguns acidentes com crianças, principalmente nos balanços, não só dentro da creche, mas em parque públicos, por causa do problema tempo e movimento, né, o balanço vinha a outra criança passava por trás, dava acidente e tal, é questões de manutenção também, a manutenção é muito grave na prefeitura, porque você tem recurso para o novo né, mas para a reforma da planta que já tá ou dos equipamentos o recurso é sempre menor, então, nunca dava para manter. Eu não sei quem uma dada época chegou, foi até na época do Reynaldo de Barros mesmo, fez essa proposta de usar uma sobra da indústria de tubos, para a canalização de água.

### **Ah, que foi onde surgiu aquele tubo.**

Não tinha como a gente escapar da história do tubo e aí a equipe que a gente tinha inclusive a Fanny participou, essa arquiteta, falou, bom já que não dá para escapar vamos fazer o que, um trezinho, né, um, aí começou com a história do trezinho, o trezinho que sobe, mas nós fizemos algumas adaptações, pusemos algumas escadinhas para a criança subir e passar e ir para o outro lado, mas quando a gente via mesmo, a hora que chegava para

inaugurar a creche era só o tubo que estava lá, você entende, aquela coisa que eu te falo, revestimento não vai inteiro, ele corta, né?

**Então tinha uma escadinha, mas a escadinha desapareceu no meio do processo, é, que é como eu vejo hoje lá.**

Você vê só o tubo, que graça tem o tubo?

**É, as crianças escalam aquilo o tempo todo e a brincadeira é essa subir...**

Pelo menos elas se apropriam daquilo, né? Eu achava que como elemento ele não tem, não vejo muito atrativo naquilo para a criança, né, o material é áspero, é bruto, é uma forma bruta, então, é feito para ser usado enterrado, isso aí passa água, esgoto, dentro das nossas cidade, né, você vê, um outro uso que é...

**Elas brincam de dois jeitos lá, elas sobem, brincam de ficar em cima, pendurada, o desafio de subir e ficam dentro por conta do sol. Elas brincam muito dentro, uma porque criança gosta do cantinho mais semiestruturado, mas muito por conta do sol, elas brincam lá dentro.**

Teve várias propostas, poucas foram implantadas, muito pouca, e sempre com corte, eu me lembro de unidades, dessas serem inauguradas, sem o playground, porque não tinha dinheiro, aí ficava para fazer depois, sabe, em uma outra oportunidade, que nem sempre o recurso ele era constante, sempre presente, né, tinha épocas de crise, épocas com mais recurso, menos recurso.

**Mas a verba influenciava mais nessa escolha do equipamento porque era onde que, só para poder entender, onde cortava...**

É, agora é assim. Em 95 a gente ainda não tinha uma norma de brinquedos, tá, hoje você não faz mais isso, não sei como a prefeitura tá lidando com esta questão de atender ou não a norma brasileira, que rege a padronização, de vários elementos, um deles é de equipamentos de playground, existe uma norma.

**Da ABNT?**

Da ABNT

**É, isso foi uma dificuldade que elas tiveram na hora que elas foram comprar um brinquedo, elas também não sabiam e aí não tinha a assessoria de uma arquiteta e aí foi muito confuso. É, mas esses projetos eles foram escolhidos, desse modo da verba, mas não tinha, como era uma outra visão, não tinha uma visão de “ai, vou retirar de um projeto pedagógico de educação que foi retirado de outro lugar e colocado”, porque tinha outra visão...**

Não, pelo menos na época que eu acompanhei até 90, não, porque inclusive você imagina que isso existiu um movimento né, na década de 60 que tinha aquelas 15 que eu te falei, que herdamos as 15, berçários, que herdamos do Faria Lima aí começaram essas 4 modelos similar e vamos dizer a original, né, desse padrão aqui P82, que foi justamente no ano de 1982 que ele foi construída, eu acho que entre 76 e 78, essas 4 foram construídas, quase 80, você tá vendo, aí já foram avaliados como não vamos mais fazer isso, porque inclusive tinha todo uma cachilharia de , cachilharia são janelas, né, de madeira que eram portinhas pequenas, as crianças abria uma portinha pequena, uma outra portinha, uma outra portinha aí quando isso aí ficou pronto e a cidade começou a ficar extremamente perigosa com as questões de segurança, mas como isso aí não fecha, tem que por grade em tudo, a madeira , bate a chuva e a madeira apodrece, lógico, obra pública é tudo feito muito sem qualidade, né, então aí a gente começou a usar ferro, né, elementos de ferro, ai não dava mais para adaptar aquele desenho e a própria EDIF nos recomendava que usasse uns dentro dos padrões deles, porque se ficava tudo igual, as escolas, as creches, os postos de saúdes, né, era uma facilidade você manter a rede neste aspecto.

**É porque os brinquedos eles são bem mais desafios motores, praticamente, quase todos eles são desafios motores, por isso que eu perguntei se houve este olhar do pedagogo.**

Não houve, não, não então o que eu ia te falar, então isso aí é uma espécie de uma corrente que vai engrossando, né, então se na década de 70 a gente tinha algumas, em 80 já tinha uma rede um pouco maior, em 90 uma rede muito maior que isso e aí como que você vai

manter, isso a mesma equipe de pedagogia não aumentou, troco mais não aumentou, então o que se fazia só, consultoria, sei lá quantas vezes por semana o pedagogo passava, imagina, tinha que dar conta de não sei quantas você entendeu, fazer treinamento, fazer estágio, não é, estágio e nem o pessoal, o nível do pessoal também não tinha pedagogia, as atendentes das crianças eram o que a gente chama, vai, que eu poderia dizer hoje para você uma baba, com nível de primeiro grau, escolar, não tinha uma formação, então como que você quer que aquela pessoa desenvolva questões pedagógicas com a criança se ela não foi formada, por isso que eu te falei o conceito de casa sempre teve muito presente, eu não sei hoje se mudou a exigência de contratação dessas pessoas que lidam diretamente com as crianças.

**Sim.**

Se são pessoas, é que gere a turma de crianças.

**Professora, tem que ter pedagogia e tem que ter graduação.**

Mas isso, só depois da constituição.

**Sim, foi depois.**

Exatamente, em 95 ainda eram estas pessoas que tinham uma formação mínima, elas não eram professoras...

**Na época que tinha enfermagem, lactário. Era sim, era outra formação, mas eu perguntei porque até da pedagoga que estava na equipe interdisciplinar, se ela teve algum olhar para isso ou os brinquedos, foram os brinquedos daquele momento, que tinham mais nos espaços públicos, então, aí, segue aquele modelo.**

Nossa a equipe inicial era uma equipe fantástica, que vinha, era toda de universidade, era da PUC, da USP, eram pessoas que tinham formação, tinham experiência fora, já tinha viajado, então tinha muito bibliografia estrangeira, de playground, mas como a gente ia fazer aquilo, não tinha para comprar, você entendeu? Tinha lá na Finlândia, no Estados Unidos. A nossa fábrica, a nossa indústria nacional não ofertava este tipo de produto, né, hoje não, a gente tem aí depois da norma da ABNT, a gente depois vieram aqueles brinquedos de

madeira, de tora de madeira, que você vê, né, agora, por exemplo, estou com uma aluna de pós, estudando mestrado, que eles chamam academia da primeira idade, é uma coisa assim de você olhar e falar, gente, enfim, isso tá sendo estudado para ser implantado em todas as praças da cidade, em todo o espaço aberto...

### **Aquela academia da terceira idade?**

É, que é uma mini atualização dos equipamentos que eles puseram para esporte, para idosos...

### **Ah, não são aqueles dos idosos, são outros?**

São outros, pequenos...

### **Não vi.**

Pequeninho, tem no parque vila lobos, tem outras, vêm vindo umas coisas aí...

**Tem uma pergunta, como se pensou os arranjos espaciais dos brinquedos nos ambientes externos, o que foi considerado, aí quando falo arranjo espacial, é a distancia de brinquedos do outro, a cobertura, eu não sei se o termo técnico inclusive que eu estou usando está certo.**

Tá certo, é arranjo espacial mesmo, né, então isso está muito baseado, Fabiana, nas questões de paisagem, paisagismo, tem uma área toda da arquitetura que a gente chama de paisagem, paisagismo, né, então na década de 80 a gente contou com, principalmente uma arquiteta que se saiu logo da prefeitura, hoje ela é ambientalista ali, era uma estudiosa das plantas, por exemplo, né, então a gente construiu um catálogo para começar de plantas compatíveis com o uso de criança, sem gerar por exemplo, problemas de alergia ou de toxicidade, porque tem muitas plantas que deixam uma secreção, uma espécie de leite que são nocivas podem ser venenos, consideradas como venenos, então, ela fez essa listagem para a gente e a gente tinha uma espécie de um manual e também de arborização, e contamos com a assessoria e o treinamento que a gente fazia aqui no Ibirapuera. Tem viveiro aqui no Ibirapuera e tinha o setor de viveiros grandes que dava aula inclusive de paisagismo, de

plantações para a senhoras da sociedade, da época, que era aqui dentro do parque Ibirapuera, que os próprios jardineiros nos orientava, sabe, porque a gente teve no começo um pouco de resistência em plantar, pelo medo que justamente que essa equipe tinha, de poder gerar nessa plantação, algum problema de saúde para as crianças, tá? Por falta de desconhecimento mesmo, então, através desse estudo a gente conseguiu ver que não, olha, tem plantas, né, Hibisco pode, mas não pode a Flor de Maio, essa árvore é melhor porque não dá tanta abelha, não chama tanta abelha, entendeu, uma ou outra coisa assim, então, essas pessoas mais ligadas ao paisagismo, que eu falei para você que era a Fanny, tinha uma outra arquiteta que eu não me lembro o nome agora, essa mesma que montou esse catálogo, que era Nina, era um nome russo que ela tinha, ligada a parte mais natural de ambiente, elas é que ficavam mais responsáveis para esse lado, né, então, através das diretrizes de normas de paisagismo, por exemplo, né, se a gente pegar o manual de paisagismo a gente sabe, ou de Botânica, que uma árvore que chama Resedá precisa ter de distancia de outro Resedá três metros ou quatro metros, você entendeu, já existe isso estudado na área do paisagismo, então, mais ou menos elas viam qual que era a disponibilidade, também não adiantava a gente por plantas que não existisse nos viveiros, nos grandes viveiros, não adiantava, então tinha que ser plantas paulistas, né, da flora de São Paulo e que atendesse essas questões de menos, é vetores, de chamar menos abelhas, menos esses tipos de vespas, por causa de criança, pode picar, pode...

**Então teve uma preocupação com esta questão de arborização?**

Teve, teve uma preocupação, mas nem sempre...

**Não chegou...**

Aonde que corta? Vai tirar a árvore, tá faltando dinheiro, que que vai tirar, não precisa de árvore, tira a árvore, depois chama lá a prefeitura regional e a regional planta.

**É uma questão que eu coloquei na quinta, hoje professora e gestoras sentem necessidade de árvore. Foi pensado neste tipo de elemento verde na época?**

Foi...

**Porque é uma situação que bate muito sol, então elas querem as árvores e elas acharam, não tem árvore, elas falaram, onde que foram as árvores.**

No projeto dessa creche aqui tinha, no original, se foi cortado, se não foi feito, se plantou e morreu, porque às vezes você planta e morre né e você tem que repor.

E aí o que aconteceu, só para dar um feedback do que está acontecendo agora lá, elas tiveram que fazer um movimento para conseguir as árvores, foi muito difícil, aí elas conseguiram uma doação, os pais foram plantar para elas e nem sei se teve esse estudo.

Essa preocupação, né... São árvores que elas não viram, por exemplo, tem a questão da cadencia, da floração também, muitas caem, folhas grandes, duras que não são adequadas para crianças.

E elas plantaram várias agora e eu não sei se teve, eu sei que teve consentimento da DRE, teve, foi doação do viveiro Manequinho e os pais que plantaram, quer dizer, elas tiveram que pegar mão de obra de um lugar, doação do outro, para conseguir as árvores porque elas estavam sentindo muita falta, por que lá...

Eu acho ótimo, você sabe, porque assim os pais participam, também é uma forma de participar, de não ficar esperando tudo do poder público.

Foi como elas conseguiram a participação dos pais, lá.

É o viveiro Manequinho mesmo, eles que dão as aulas...

**Ah! Foi esse viveiro né? Elas conseguiram a doação por lá.**

A gente, eu me lembro que as arquitetas, a Fanny teve muitas conversas com o jardineiro, com o pessoal da administração de lá, com os biólogos, que lá tinha biólogo trabalhando, tinha.

**Então, interessante, porque foi pensado então, mas não...**

Não sei o que aconteceu...

Tem algumas, mas são bem escassas e pequeninhas. A gente chegava até por até frutífera.

**Frutífera, elas sentiram falta.**

Frutífera, era com muita resistência, o pessoal olhava feio, empreiteiro, principalmente, olhava feio “Frutífera, para que isso?”.

É e lá antes, nesse projeto, o espaço externo era maior, é que foi cortado no meio porque agora tem uma EMEI.

É, então...

**Então, elas me falaram que antes era maior, então pode ser que algumas árvores ficaram do lado de lá.**

Pode ser!

**Entendeu? E elas ficaram com o lado que não tem. É, aí dentro desse arranjo espacial, vou falar aqui, considerando o projeto inicial teve algum motivo para que os ambientes externos tenham pouca área coberta, que lá, eles sentem muita falta, é a principal dificuldade dela.**

Ah sim, a gente não, fora o projeto inicial aqui que teve, que eu falei daquelas quatro primeiras que gerou, que geraram, que são as mães desse projeto aqui e depois de um outro projeto que teve que eu acho que foi uma época em que o pedagogo trabalhou mais, mas ainda um pouco nessa visão assistencialista, embora essa pedagoga foi sair da prefeitura e foi montar todas as creches depois do estado, né, com uma proposta pedagógica muito mais desenvolvida, mas na prefeitura, foram as minis creches, nas mini creches a gente conseguiu fazer um pergolado, que a gente chama, que é uma estrutura de sombreamento que você faz horizontal para plantar.

**Ah! Acho que eu já vi! Umas madeiras trançadas**

É, lá nós conseguimos porque na época eu fiquei muito indignada lá, eu falei, não isso aqui tem que ter, a gente fez, eu briguei, em uma época que você arregança a manga e fala “nós vamos fazer”. Aí eu chamei um técnico da escola que era especializado em insolação para arquitetura, então, estudava como que o sol se comporta com relação a arquitetura e ela fez todo um trabalho para a gente de dimensionamento dessas pérgolas, justamente para dar um sombreamento dentro da sala de aula, porque entrava o sol demais, não se conseguia trabalhar

lá dentro e também num ambiente externo, mas isso aí durou pouco tempo, isso a gente só conseguiu fazer naquele tipo de projeto.

**É, esse não teve.**

Não teve.

**É porque a área coberta é só um pouquinho do parque e o pátio lateral não tem a cobertura e que agora que eu descobri que é dentro e fora, lá não tinha, então, lá é impossível assim, chega essa hora elas não conseguem sair com as crianças e quando está chovendo elas não conseguem, então quase nunca usa. E no parque é só quando chove, não tem onde as crianças brincarem, só tem ali, por isso que eu trouxe essa pergunta, porque elas querem fazer, estender, mas elas estão encontrando dificuldade, porque aí, o que a diretora me explicou é que a DRE entende que colocando cobertura ali no pátio azul pode se construir uma sala de aula, entende-se que é um ambiente maior, que tem a cobertura e pode construir uma sala de aula e já muda e aí não pode colocar, então, elas estão nessa dificuldade, então, na verdade no projeto inicial, ele foi pensado mas ele não foi colocado no projeto já por conta que não conseguiria, é isso.**

Não, era um problema de custo mesmo. De custo, no fundo é assim, na prefeitura a gente lida com negócio de orçamento, a gente houve falar tanto no jornal, orçamento para o ano que vem, então, sempre um órgão ele faz o seu planejamento para o ano seguinte em função de uma meta que ele vai estabelecer, então, por exemplo, eu vou ampliar a rede ou eu vou reformar a rede, como é no caso da educação, ou eu vou fazer mais salas de aulas, ou, eu vou fazer, isso custa, isso custa  $x$ , então uma coisa vinculada a outra e aquele orçamento é ou não aprovado, né, em câmara, senado, bem, vem desde o federal, senado câmara, aí vem os municipais, câmara de vereadores, no estado, assembleia legislativa, cada um tem o seu aprovador né, e aí sempre há cortes.

**E aí essa cobertura?**

Essa cobertura ela nunca foi pensada aqui, eu acho que mais ou menos tem haver com aquilo que você falou, quer dizer, é considerado, ora se eu tenho, se uma cobertura, estamos falando de área construída também, em discussão, se você vai fazer uma área construída a

mais, né, então ele não pode te questionar, mas essa escola tem mais x metros quadrados e porque não atende mais x crianças, tem criança na rua, então, tem essa questão que está numa discussão mais conceitual mesmo do que é construção, do que não é construção, então, talvez elas conseguissem fazer alguma coisa dentro desse espírito de doação, sem entrar no orçamento, com colaboração e caracterizando como uma construção temporária, então, com o uso por exemplo, não de concreto, mas uma estrutura de metal leve, que não diga que aquilo é uma metragem construída a mais, não aquela é uma cobertura provisória, porque pode desmontar e não pode por criança embaixo, porque se vier um vento leva, entendeu, como você caracteriza a construção para que ela não pareça que você aumentou definitivamente. É a mesma coisa que a gente tem aqui na prefeitura quando você tem um lote, você tem a sua casa e você vai construir mais um cômodo ali no fundo, então, a prefeitura não aprova porque tá fora da lei, ou aprova se você pagar mais imposto, não é, tem sempre uma contrapartida.

**Aí, interessante, foi exatamente isso que ela me falou e isso vai desde o projeto né?**

A gente nunca conseguiu, por exemplo, na creche fazer um galpão que a gente fala, área de galpão, aberto, como umas escolas particulares tem por exemplo, porque seria uma área de escape.

**É, quando chove, elas tem um espaço bem restrito, tem várias fotos nessa situação, aí elas colocam os pneus, porque agora elas usam pneus lá e aí conseguem ficar, mais aí é uma área pequena, mas interessante ver que desde o início tem essa dificuldade da cobertura.**

Tem a dificuldade.

**Então é a última: como a senhora analisa o processo de construção do CEI, mas aí já sei das dificuldades, as verbas, e a dificuldade de fazer um único projeto para várias creches...**

É essa é uma discussão, não é só em creche, mas é no setor público principalmente educacional e na área de saúde também, todos os postos de saúde são iguais, é padrão, por exemplo, na escola você tem um padrão, uma sala de aula, duas salas de aulas, três salas de

aulas e é tudo igual, né, é, então, é uma contradição você está me fazendo essa pergunta porque eu fiz tantas creches iguais, não é, e é uma pena isso para a arquitetura, para a arquitetura a gente perde muito, porque a gente perde a oportunidade de trabalhar com uma variabilidade e uma riqueza de espaços enorme, até para controlar as experiências diferentes acontecendo nesses espaços, quando você só reproduz, só replica, você não tem essa chance de trabalhar com essas experiências, isso é, eu venho lutando muito contra isso com os meus alunos, é a arquitetura, é a forma que o setor público achou para viabilizar esse orçamento que é travado essa restrição orçamentária, porque é um orçamento só para o Brasil inteiro que você tem que repartir com todas as necessidades humanas que a gente tem e nós que pagamos, os cidadãos que paga isso, então, da onde vem esse dinheiro, esse dinheiro vem do imposto que a gente paga então é muito difícil, mas eu acho que a gente vai superar esta restrição de trabalhar com essa repetição, né, tem que superar.

**É, até que a senhora falou da diminuição do terreno, da questão de ser vertical, mas o terreno cada vez menores.**

Você mesmo presenciou o caso de dividir aquele terreno original do CEI para fazer um outro equipamento público.

Uma EMEI.

**Uma EMEI do lado.**

Então, essa padronização também tem haver com o terreno, né! Então eram mais essas as dúvidas, eu agradeço.

## ANEXO A

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_  
 declaro saber da participação de meu (minha) filho(a) \_\_\_\_\_  
 na pesquisa provisoriamente intitulada “Ambientes Educativos: sujeitos e tramas presentes em sua construção” desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela pesquisadora **Fabiana Fragoso Zanelli Bernardes** orientado por **Profa. Dra. Rita de Cássia Gallego**, que podem ser contatados pelo e-mail [ritagallego@usp.br/](mailto:ritagallego@usp.br/) [fabizanelli@yahoo.com.br](mailto:fabizanelli@yahoo.com.br) ou telefone (11) 95490-7447. O presente trabalho tem por objetivo: investigar a construção dos ambientes educativos de um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo e os instrumentos utilizados serão: fotos, vídeos e produções infantis. A presente autorização abrange os usos acima indicados tanto em mídia impressa, como eletrônica e/ou divulgação científica de pesquisas e relatórios, textos ou artigos de cunho educativo. Autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem. Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa e que esta participação não comporta qualquer remuneração.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2015.

Ass. \_\_\_\_\_

Nome:

## ANEXO B

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

À Unidade

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa provisoriamente intitulada “Ambientes Educativos: sujeitos e tramas presentes em sua construção”, orientada pela **Profa. Dra. Rita de Cássia Gallego**, e que tem como pesquisadora responsável **Fabiana Fragoso Zanelli Bernardes**, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, as quais podem ser contatadas pelos e-mails [ritagallego@usp.br](mailto:ritagallego@usp.br)/ [fabizanelli@yahoo.com.br](mailto:fabizanelli@yahoo.com.br), ou telefone (11) 95490-7447. Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a participação do Centro de Educação Infantil. Compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada desse formulário de consentimento.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2015.

---

( Diretora - CEI)

---

(Coordenadora Pedagógica- CEI)

---

Fabiana Fragoso Zanelli (Pesquisadora)

**ANEXO C****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Para os sujeitos participantes da pesquisa**

Concordo em participar, como voluntária, da pesquisa intitulada “Ambientes Educativos: sujeitos e tramas presentes em sua construção”, que tem como pesquisadora responsável Fabiana Fragoso Zanelli Bernardes, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada pela Profa. Dra. Rita de Cássia Gallego, as quais podem ser contatadas pelos e-mails [fabizanelli@yahoo.com.br](mailto:fabizanelli@yahoo.com.br) / [ritagallego@usp.br](mailto:ritagallego@usp.br) ou telefone (11) 95490-7447. O presente trabalho tem por objetivo investigar quem são os sujeitos presentes na construção dos ambientes educativos de um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo. Minha participação consistirá em possibilitar e permitir: o registro escrito, fotográfico e em vídeo de meus alunos e de minha atuação no Centro de Educação Infantil ; o registro escrito e por gravação de voz de minha participação em reuniões pedagógicas e horários do Projeto Especial de Ação (PEA). Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Assinatura \_\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

**ANEXO D****TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ**

Eu, \_\_\_\_\_,

RG \_\_\_\_\_ depois de entender como e porque a pesquisa intitulada provisoriamente “Ambientes Educativos: sujeitos e tramas presentes em sua construção” está sendo realizada a entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como estar ciente da necessidade da gravação da minha entrevista, AUTORIZO, por meio deste termo, a pesquisadora Fabiana Fragoso Zanelli Bernardes a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante compromisso da pesquisadora acima citada em garantir-me os seguintes direitos:

1. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes;
2. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
3. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Assinatura da participante da pesquisa

---

Assinatura da pesquisadora