

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Escola de Arquitetura

NPGAU Núcleo de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo



AS UNIDADES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE:

Investigações sobre um padrão arquitetônico

Marcelo Otávio de Amorim

Belo Horizonte

2010

Marcelo Otávio de Amorim

AS UNIDADES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE:

Investigações sobre um padrão arquitetônico

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Arquitetura e Urbanismo.

Área de concentração: Teoria, Produção e Experiência do Espaço.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Morado Nascimento

Belo Horizonte

Escola de Arquitetura da UFMG

2010

“Espaço escolar não é apenas um cenário onde se desenvolve a educação, mas sim, uma forma silenciosa de ensino”

(Antônio Viñao Frago, 2002, p. 19)

Aos meus pais,

Isaías e Maria Carmem (*in memoriam*)

À minha irmã,

Léa, (*in memoriam*)

Aos meus filhos,

Gustavo e Henrique

AGRADECIMENTOS

Ao Murilo Valadares,
pela confiança e oportunidade.

À turma heróica do GGEI,
Dulce e Renata e especialmente Silvana, parceira de projetos e ainda,
Michele, Flávia Pinheiro, Ilza e Kate.

À turma do NEPE-EI,
Érica, Daniela, Luciana, Leandro,
Eduardo, Carlos, Ana Rita, João, Léo Godinho, Paula, André, Lucas e Ada.

Aos parceiros da Educação,
Aloísio, Isa, Flávia, Pilar e Afonso.

Aos alegres parceiros de projetos,
Paulo Mendes e Paulo Isoni.

Aos meus amigos de mestrado,
Amair e Clarissa.

À Denise Morado,
pela orientação gentil, delicada, incentivadora e decisiva.

Ao Beto Magalhães, Carlos Leite, Rita Gomes, Renata e Marco Antônio Queiroz,
pelo suporte técnico.

Ao Álvaro Drummond,
pelo suporte integral.

À Fatinha,
pelo suporte inicial.

À Silvana, a Tuca,
pelo suporte final.

RESUMO

Pretendeu-se identificar, através desta avaliação pós ocupação realizada nas Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEI's, escolas para crianças de zero até cinco anos e oito meses, que vêm sendo construídas em Belo Horizonte desde 2002, conflitos e problemas que atingem seus usuários e suas necessidades, oriundos de sua construção a partir da utilização de um projeto arquitetônico padrão. Inicialmente será apresentado um breve histórico do processo de construção da rede pública de ensino em Belo Horizonte, desde sua fundação, e apontadas algumas tendências detectadas nesse percurso. Exporemos os motivos que impulsionaram a construção das UMEI's assim como todo o processo gerador da concepção do projeto arquitetônico das escolas infantis e suas tipologias. Dentre as varias concebidas desde a construção da primeira unidade, em 2003, decidiu-se investigar apenas a Tipologia 1, por conter todas as premissas presentes nas outras. Considerando-se a ainda grande demanda por vagas na educação infantil e a previsão de construção de inúmeras outras UMEI's, tornou-se imprescindível a identificação dos motivos causadores desses problemas e conflitos, evitando-se a sua reprodução indefinidamente. Por fim apresentaremos as conclusões gerais após a avaliação pós ocupação realizada e as recomendações visando ajustar o futuro das ações de projeto e a satisfação das demandas e necessidades dos usuários das escolas infantis publicas em Belo Horizonte.

Palavras-chave: Educação infantil. Arquitetura escolar.

ABSTRACT

This research was made intending to identify, through this post occupation evaluation units held in municipal education program for children (*Unidades Municipais de Educação Infantil- UMEI's*), schools for children to zero up to five years and eight months, that have been constructed in Belo Horizonte since 2002, conflicts and problems that reach their users and their needs, from its construction from the use of one architectonic project pattern. Initially shall be exposed a brief history of the process of construction of public education buildings in Belo Horizonte, since the city foundation, and indicated some trends detected along this path. Then we will expose the reasons that led to the construction of UMEI's as well the whole process of generating design of the architectural design of schools for children and their types. Among the many types designed since the construction of the first unit, in 2003, we decided to investigate only the typology 1, wich contains all the assumptions presents on the other. Considering the still great demand for vacancies in child education and the estimates for the construction of many others *UMEI's*, it's essential to identify the reasons causing these problems and conflicts, avoiding their reproduction indefinitely. Lastly we shall present the general conclusions after post occupation evaluation carried out and the recommendations in order to adjust the future of the actions of project and the satisfaction of the demands and needs of users of public schools for children in Belo Horizonte.

Key-words: Infant education. School architecture.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CP – Cadastro de Parcelamentos

CEAPE – Centros de Educação e Alimentação do Pré-Escolar

CEDEPLAR – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional

CRAS – Centro de Referência da Assistência Social

DPA – Divisão de Projetos de Arquitetura

DOM – Diário Oficial do Município

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento de Educação Fundamental

GERED – Gerência Regional de Educação

GGEI – Grupo Gerencial de Escolas Infantis

GRTs – Grupos Regionalizados de Trabalho

IAB – Instituto de Arquitetos do Brasil

IEPHA – Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico

LDB – Lei de Diretrizes e Base

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NAF – Núcleos de Apoio à Família

NEPE-EI – Núcleo de Execução de Projetos Especiais – Escolas Infantis.

ONG – Organização não-governamental

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PCN – Planos Curriculares Nacionais

PPAG – Plano Plurianual de Ação Governamental

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRODABEL – Empresa de Informática e Informação do Município de Belo Horizonte

ROT – Recursos Oriundos do Tesouro

SEB/MEC – Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação

SCOMPS – Secretaria Municipal de Coordenação de Políticas Sociais

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SUDECAP – Superintendência de Desenvolvimento da Capital

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Grupo Escolar Pedro II	31
FIGURA 2 Escola Municipal George Ricardo Salum.....	31
FIGURA 3 Projeto padrão Carpe/Sudecap calhetão.	33
FIGURA 4 Projeto padrão Sudecap 5.	34
FIGURA 5 .Projeto padrão pré-moldado.	35
FIGURA 6 Projeto padrão Escola Plural	36
FIGURA 7 Projeto padrão Escola Plural	37
FIGURA 8 Acesso principal.....	44
FIGURA 9 Pátio de recreação.....	44
FIGURA 10 Ausência de área de recreação.	44
FIGURA 11 Janelas altas e escada.	44
FIGURA 12 Fachada principal.....	45
FIGURA 13 Portão de acesso.	45
FIGURA 14 Telhado fibrocimento.	45
FIGURA 15 Cozinha inadequada.	45
FIGURA 16 Fachada principal.....	46
FIGURA 17 Área de recreação.	46
FIGURA 18 Circulação entre blocos.	46
FIGURA 19 Área de recreação.	46

FIGURA 20 Recreio coberto após reforma 2009.....	47
FIGURA 21 Berçário após reforma 2009.	47
FIGURA 22 Acesso principal.....	47
FIGURA 23 Fachada.....	48
FIGURA 24 Fachada.....	48
FIGURA 25 Bloco de salas de aula.....	49
FIGURA 26 Pátio de acesso.	49
FIGURA 27 Entrada principal.....	49
FIGURA 28 Planta tipologia 1.	84
FIGURA 29 Corte Tipologia 1.....	85
FIGURA 30 Planta Tipologia 2.	85
FIGURA 32 Planta Tipologia 6	86
FIGURA 31 Corte Tipologia 2.....	86
FIGURA 33 Corte Tipologia 6.....	87
FIGURA 34 Planta Tipologia 5	87
FIGURA 35 Corte Tipologia 5.....	88
FIGURA 36 Implantação geral – E.M. Antônio Mourão Guimarães.	98
FIGURA 37 E.M. Antônio Mourão Guimarães.....	98
FIGURA 38 Implantação geral, E.M. Wladmir de Paula Gomes.	99
FIGURA 39 E.M. Wladmir de Paula Gomes.....	99
FIGURA 40 Implantação geral, E.M. Bairro Santa Maria.	100

FIGURA 41 E.M. Bairro Santa Maria.....	100
FIGURA 42 Implantação Geral E.M. Bairro Juliana.	101
FIGURA 43 E.M. Bairro Juliana.....	101
FIGURA 44 Implantação geral E.M. Bairro Jardim Vitória.....	102
FIGURA 45 E.M. Bairro Jardim Vitória.	102
FIGURA 46 Implantação CAC Venda Nova.	103
FIGURA 47 CAC Venda Nova.....	103
FIGURA 48 Implantação São Gabriel.	104
FIGURA 49 UMEI São Gabriel.	104
FIGURA 50 Implantação geral UMEI Castelo.	105
FIGURA 51 UMEI Castelo.....	105
FIGURA 52 Implantação Hélio Pellegrino.	106
FIGURA 53 UMEI Hélio Pellegrino.....	106
FIGURA 54 Implantação Geral E.M. Levindo Coelho.	107
FIGURA 55 E.M. Levindo Coelho.....	107
FIGURA 56 Implantação E.M. Maria Salles Ferreira.....	108
FIGURA 57 E.M. Maria Salles Ferreira.	108
FIGURA 58 Foto aérea da E.M. Wladimir de Paula Gomes.....	110
FIGURA 59 Implantação geral E.M.Wladimir de Paula Gomes.....	110
FIGURA 60 Incidência solar na fachada.	114
FIGURA 61 Fachada oeste.	114

FIGURA 62	Aspecto interno do berçário..	115
FIGURA 63	Solário junto à quadra.....	115
FIGURA 64	Sala de atividades – berçário.....	116
FIGURA 65	Porta da sala de atividades.....	116
FIGURA 66	Sala multiuso tumultuada.....	117
FIGURA 67	Mobiliário no corredor	117
FIGURA 68	Anfiteatro ensolarado.....	118
FIGURA 69	Acesso principal.....	118
FIGURA 70	Bojo da pia descolando.....	120
FIGURA 71	Esquadrias sem proteção	120
FIGURA 72	Esquadrias danificadas.....	120
FIGURA 73	Cobertura vazando água.	120
FIGURA 74	Depredação nos toldos.	121
FIGURA 75	Depredação nos toldos.	121
FIGURA 76	Depredação nas esquadrias.	122
FIGURA 77	Muros altos causam isolamento.....	122
FIGURA 78	Foto aérea da E.M. Santa Maria	122
FIGURA 79	Implantação Geral E.M. Santa Maria	123
FIGURA 80	Ausência de limite no solário.	125
FIGURA 81	Portas não permitem controle.....	125
FIGURA 82	Carrinhos espalhados no corredor.....	127

FIGURA 83	Área administrativa insuficiente	127
FIGURA 84	Lavanderia subdimensionada.	127
FIGURA 85	Acesso principal.....	127
FIGURA 86	Pintura mal executada.	128
FIGURA 87	Esquadrias danificadas.....	128
FIGURA 88	Muro junto ao campo de futebol.....	129
FIGURA 89	Campo de futebol vizinho.	129
FIGURA 90	UMEI Capivari, Implantação e Fachada Sul	145
FIGURA 91	UMEI Capivari.....	146
FIGURA 92	UMEI Capivari, vista do alto.....	146
FIGURA 93	UMEI Capivari, pátio de recreação	147
FIGURA 94	UMEI Capivari, plantas.	148
FIGURA 95	UMEI Capivari, seções transversais.	149
FIGURA 96	UMEI Timbiras, implantação.....	150
FIGURA 97	UMEI Timbiras, acesso pátio de recreação.	151
FIGURA 98	UMEI Timbiras, visão do conjunto.	151
FIGURA 99	UMEI Timbiras, plantas edificação principal.	152

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1. Crescimento do número de escolas a partir da década de 1970	32
Tabela 2. Educação Pré-Escolar e Ensino Fundamental (1º ciclo).....	51
Tabela 3. Evolução do Programa “adote um Pré” 1994-1997	52
Quadro 1. Expansão e popularização da rede de educação pública infantil em BH ...	43
Quadro 2. Atendimento/ turmas	70

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A REDE PÚBLICA DE ENSINO EM BELO HORIZONTE	20
2.1	A rede estadual de ensino	20
2.2.	A rede municipal de ensino	31
2.2.1	As escolas infantis públicas em Belo Horizonte	38
3	AS UNIDADES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	54
3.1	A formatação de um projeto educacional	54
3.1.1	O Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino	58
3.2	A criação de um grupo de trabalho multidisciplinar	64
3.2.1	Funcionamento escolar	68
3.2.2	Organização escolar	69
3.2.3	A rotina escolar	71
3.2.4	Rede física	72
3.3	Escolha dos terrenos	72
3.4	Definição dos projetos arquitetônicos	74
3.5	Processo de construção e implantação	88
3.5.1	Formas de seleção das crianças	91
4	O PROCESSO INVESTIGATIVO	94
4.1	Avaliação Pós-Ocupação	94
4.2	Seleção dos Estudos de Caso e Coleta de Dados	98
4.3	UMEI Wladimir de Paula Gomes	109
4.3.1	O projeto	109
4.3.2	Conflitos e problemas	113
4.4	UMEI Santa Maria	122
4.4.2	Conflitos e problemas	124
5	ANÁLISE DOS RESULTADOS	130
5.1	Problemas e conflitos comuns nas UMEIs e suas causas	130
6	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	138
	REFERÊNCIAS	153
	APÊNDICE A	156
	Anotações de incursões nas UMEIs avaliadas	156
	ANEXO A	161
	Formulário de avaliação pós-ocupação das Unidades de Educação Infantil	161

1 INTRODUÇÃO

É necessário reconhecer e esclarecer inicialmente que o tema aqui focado, ao mesmo tempo em que se confunde com a última década de minha produção profissional, deve ser tratado com algum distanciamento. Fui, e ainda sou, ator importante desse processo, sendo eu mesmo o próprio autor dos projetos aqui focalizados.

Desde o início da minha atuação profissional, em 1984, venho seguindo trajetória comum a grande parte dos arquitetos brasileiros: a necessidade de ter que se desdobrar em duas frentes de trabalho. Enquanto assegurava durante o dia emprego público assalariado, dedicava a noite ao escritório próprio. E as duas frentes me interessavam: enquanto na SUDECAP - autarquia ligada à PBH, responsável pela construção de todas as obras públicas de infra-estrutura ou edificações, construídas no município - eu tinha a oportunidade de elaborar projetos destinados à população, no escritório eu me encarregava de demandas particulares tais como residências, lojas, edifícios de pequeno e médio porte. Como projetos de maior relevo, um grande galpão industrial e um centro de convenções.

Nesses primeiros anos de atuação na DPA, Divisão de Projetos de Arquitetura da Sudecap, recebi incumbências de projetos de praças, centros esportivos, implantações de escolas padronizadas, sedes administrativas regionais, entre outros estudos de equipamentos diversos. Frustrava-me a constatação de que quase nenhum desses projetos era construído. Além disso, naquela década de 1980, o enfoque primordial se dava a pesadas obras de intervenções viárias. Equipamentos públicos destinados à população de baixa renda, como escolas, centros comunitários e de saúde eram tratados como de menor importância. Percebia, contrariado, a estratégia alheia de se iludir a população através de projetos de arquitetura representados em desenhos coloridos - promessas de obras raramente cumpridas.

Mostrou-se desde já perceptível o intercambio de experiências entre minhas duas esferas de trabalho. Os projetos que elaborava de um lado alimentavam os do outro. Aprendi no escritório a ouvir e interpretar os clientes, respeitando-os. Batalhei para se fazer incluir essa troca na dimensão pública. Na concepção dos dirigentes da Sudecap, para se projetar, bastava apenas o programa de necessidades friamente expresso em uma folha de papel.

Esse quadro começa a se transformar a partir de 1993. Ao início de nova administração municipal reestruturou-se a empresa, o setor de projetos teve sua importância reconhecida e o processo de construção caminhou em direção a profissionalizar-se. A partir daí, somente após assegurados recursos para a obra, seriam autorizados, definidos e aprovados os projetos. Além disso, essas passam a ser efetivamente concluídas.

A partir de 1997 ocupei a gerência do setor de projetos da SUDECAP, onde tivemos a oportunidade de elaborar dezenas de projetos, principalmente os aprovados no orçamento participativo da PBH.

Enquanto isso, amadurecia durante a década de 90, na Secretaria de Educação, a intenção de se construir uma rede municipal de escolas infantis “públicas, gratuitas e de qualidade” para atendimento à demanda estimada na cidade por 51000 vagas para crianças de zero a seis anos.

Decidiu-se, após intensos debates na prefeitura, pela construção de uma rede de edifícios para as escolas infantis. Para a construção de rede, criou-se o GGEI¹, para o qual fui instituído o coordenador, com a missão de elaborar os projetos que refletiriam o pioneirismo da PBH. As UMEIs deveriam expressar em seu prédios *aquelas intenções*.

¹ Mais tarde, em 2006, o grupo foi rebatizado pela sigla NEPE-EI (Núcleo de Execução de Projetos Especiais – Escolas Infantis)

A afirmação de que “o arquiteto vê o convite para uma obra pública como a chance de fazer sua obra-prima”² pode ser válida quanto se trata de obras de maior porte ou de melhor localização na cidade, porém, quando a tarefa é a pequena obra localizada na periferia, percebe-se por parte de alguns arquitetos um claro menosprezo pelo projeto a ser elaborado.

Artigas³ afirmava que “o serviço público é o legítimo espaço de atuação do arquiteto”. Após anos de atuação no setor público, presenciando algumas vezes o pequeno interesse de arquitetos na produção de projetos para obras consideradas menos relevantes, e considerando a fundamental importância que escolas para crianças têm em um país como o nosso, percebi a enorme responsabilidade na tarefa oferecida e também grande satisfação por poder me inserir no processo.

Esta pesquisa objetiva investigar a pertinência do modelo arquitetônico projetado, através de uma APO. Uma vez que ainda há uma enorme demanda por vagas na cidade e que inúmeras escolas ainda serão construídas, e ainda considerando que serão construídas utilizando-se de projeto padronizado, onde conflitos para os usuários poderão ser reproduzidos indefinidamente, considera-se imprescindível que elas sejam avaliadas, para que possamos alterar rumos e apontar novas soluções para o modelo arquitetônico das UMEIs.

Após definir-se como recorte de pesquisa apenas duas Unidades de Educação, por motivos que explicaremos adiante, trabalhou-se metodologicamente com

² Declaração do arquiteto paulista Isay Wienfeld, em entrevista à revista Tam Nas Nuvens Arquitetura e Design, Ano 02, nº 22, outubro/2009, p. 67.

³ João Batista Vilanova Artigas (Curitiba, 1915 – São Paulo, 1985) foi o principal arquiteto da chamada Escola Paulista de Arquitetura, marcada muitas vezes por soluções espaciais e construtivas próprias, fruto da constante experimentação de seus representantes.

questionários de avaliação aplicados aos usuários dos equipamentos, incursões ao local, vistorias e análise de ofícios recebidos.

A pesquisa é assim estruturada: no capítulo 2 apresentaremos o processo de construção de escolas públicas em Belo Horizonte, iniciado através da atuação do governo estadual em 1892, poucos anos antes da fundação da cidade. Apresentaremos também a atuação do governo municipal iniciada em 1947, demonstrando o crescimento vertiginoso da rede, a partir da década de 70. A tendência de se utilizar a arquitetura como marca dos governos se fará presente, assim como a tendência de que prédios públicos com qualidade sejam construídos apenas nas regiões centrais e mais visíveis da cidade. Serão apresentados os projetos utilizados na construção da rede municipal e os prédios onde funcionavam os jardins de infância, destinados às crianças de três anos em diante, observando-se que as Unidades Municipais de Educação Infantil destinam-se a crianças a partir de zero ano e passaram a ser construídas em 2003.

O capítulo 3 abordará os motivos e razões que determinaram a decisão pela construção de uma rede pública de escolas para crianças a partir de zero ano, incluindo a formatação de um projeto pedagógico que levou à constituição de um grupo de trabalho específico para a concepção de um modelo educacional. Descrever-se-á o processo de concepção do projeto arquitetônico a partir da fusão do grupo de arquitetos com o de educadores responsável pela elaboração do projeto pedagógico das UMEI's. Serão expostas as intenções, as necessidades, as premissas e os desejos da equipe multidisciplinar responsável pela definição do conceito e dos objetivos a serem alcançados no prédio das UMEI's. O processo de escolha dos terrenos será descrito como forma de demonstrar que buscou-se na definição do projeto padrão a identificação de uma certa regularidade, das dimensões, das formas e das topografias das áreas disponíveis. Serão apresentados os três tipos de projetos elaborados em 2002 cujas obras foram construídas, incluindo-se a apresentação das plantas, fachadas e principais elementos dos projetos. Será exposta a forma como as obras de UMEI são conquistadas pela comunidade, seja através de decisão tomada pela Secretaria

Municipal de Educação, seja através do Orçamento Participativo. O processo de seleção dos alunos também será apresentado.

O capítulo 4 explicitará o processo investigativo desenvolvido. Apresentaremos a metodologia adotada para avaliação pós-ocupação, empregada na identificação de problemas e conflitos relacionados à utilização dos espaços das UMEI's. Serão apresentados os critérios e as razões que motivaram a escolha de duas Unidades para análise num universo de 11 escolas construídas à época. Serão relatadas as formas como os dados foram obtidos e apresentados os projetos das duas escolas, bem como suas vizinhanças, premissas e características específicas. Apresentaremos os conflitos e problemas levantados nas duas UMEI's relacionados ao uso, à construção e à vizinhança.

Os resultados serão analisados no capítulo 5, onde sintetizamos os problemas comuns aos dois casos. Serão apresentados os conflitos decorrentes da má escolha dos terrenos, da concepção/conceito do projeto, da orientação recebida da coordenação pedagógica da SMED, do processo de construção e da relação com o entorno. Apresentaremos algumas características que diferenciam as UMEI's e alguns aspectos considerados satisfatórios pelos seus usuários.

O capítulo 6 traz conclusões gerais obtidas através do processo de investigação de problemas e conflitos empreendido e as recomendações propostas para a melhoria do processo de produção de Unidades Municipais de Educação Infantil, em Belo Horizonte.

2 A REDE PÚBLICA DE ENSINO EM BELO HORIZONTE

Neste capítulo será apresentado um relato sobre a formação da rede pública de ensino no município de Belo Horizonte. A rede estadual, a primeira a ser instalada na cidade, será exposta como símbolo, inicialmente, dos propósitos declarados da república no Brasil. Tais propósitos serão explicitados no decorrer deste capítulo. Tanto a rede estadual quanto a rede municipal, entretanto, também serão expostas como marcas de um tratamento diferenciado que se dá para os prédios públicos dependendo do local onde se situavam na cidade. A tendência de se utilizar a arquitetura como marca dos governos se fará presente assim como a tendência de que prédios públicos de qualidade sejam construídos apenas nas regiões onde sejam mais visíveis.

Quase sempre as regiões mais visíveis se confundem com as regiões mais centrais nas cidades brasileiras, para onde são destinados os prédios com melhores qualidades arquitetônicas, qualidades essas que estarão cada vez menos presentes na medida em que se caminha para as periferias.

Faremos uma exposição do processo que norteou o início da construção de escolas em Belo Horizonte através da atuação do governo estadual. Complementando, exporemos também a atuação do governo municipal, onde se inserem as escolas infantis, dentre elas as UMEIs, objeto do nosso estudo.

2.1 A rede estadual de ensino

A história da construção da rede pública de educação em Belo Horizonte se inicia em 1892, poucos anos antes da fundação da cidade ocorrida em 1897 e está atrelada também à instauração da república no país, proclamada em 15/11/1889.

O Brasil do século XIX era um país de regime político monárquico, cujo sistema econômico se estruturava na produção agrícola, onde a organização do trabalho dependia da escravidão e onde a maioria da população se espalhava pelo amplo território. Nesse cenário o espaço público destinado à educação ocorria nas escolas isoladas, onde um mesmo ambiente abrigava uma turma de alunos de idade variada

e de diferentes níveis de conhecimento. A turma era subdividida em classes, de acordo com o grau de conhecimento adquirido e todos se concentravam num mesmo espaço.

Uma turma de alunos, geralmente de idade bastante variada, [...], podia ser subdividida em classes de acordo com o adiantamento daqueles que a freqüentavam. [...] os alunos podiam pertencer ao 1º, 2º, 3º, 4º anos do curso primário. O professor podia, então, dar aulas numa mesma turma para classes diferentes. (FARIA FILHO, 2000, p. 29).

Essas escolas isoladas, que ocupavam espaços improvisados ou cedidos - igrejas, sacristias, dependências das câmaras municipais, salas de entrada de lojas maçônicas, prédios comerciais ou nas próprias residências dos mestres - eram descritas em relatórios de inspetores, como mostra Faria Filho (2000, p. 30): “[...] mal instaladas, em prédios acanhados, sem necessário conforto, e nas quais não se podem observar as regras de higiene escolar. Além disso, é por demais sensível a falta de mobília e do necessário material pedagógico.”

O espaço para abrigar a escola pública primária começou a aparecer especialmente a partir da segunda metade do século XIX. Com a instauração da república as lideranças políticas nacionais buscavam identificação do Brasil com o mundo moderno, capitalista, cuja produção se sustentava na indústria e que induzia a um modo de vida urbano. As escolas isoladas eram identificadas com um sistema político a ser superado, a monarquia, e símbolo de uma época passada, símbolo de um país agrário, rural e que caminhava na direção contrária aos novos rumos apontados para o mundo civilizado, moderno, ocidental.

Segundo Faria Filho (2000, p.27) estava presente no discurso oficial da República o interesse em:

Incorporar o ‘povo’ à nação e, no mesmo movimento, ao mercado de trabalho capitalista. [...] a educação e a instrução primária eram vistas como uma das mais poderosas armas no combate às supostas conseqüências malélicas deixadas pelo Império e pelo trabalho escravo: a apatia do povo frente à vida pública (e à república de uma maneira geral), aversão ao trabalho manual, dentre outros.

As escolas isoladas eram identificadas, portanto, com o Império, com um modelo de organização política que deveria ser substituído, e no lugar delas deveria se colocar uma nova forma de organização escolar.

Ao realizar uma viagem 'comissionada' ao Rio de Janeiro e a São Paulo, o inspetor técnico do Ensino, Estevam de Oliveira, residente em Juiz de Fora e de formação militar, ficou deslumbrado com o espetáculo de ordem, civismo, disciplina, seriedade e competência que disse observar nas instituições de instrução primária da capital paulista. Corria o ano de 1902 e fazia menos de uma década que havia sido criado em São Paulo (no Brasil) o primeiro estabelecimento do tipo que tanto impressionara nosso inspetor: o grupo escolar. (FARIA FILHO, 2000, p. 27).

Neste contexto, a nova forma de organização espacial das escolas aparece sintonizada com a forma capitalista de organização do trabalho. A escola dos grupos escolares destina para um mesmo espaço um grupo de alunos que tenham a mesma idade e possuam o mesmo nível de conhecimento. As classes são então separadas por salas, no mesmo espaço conviverão apenas alunos com características semelhantes.

[...] a afirmação da nova forma escolar deveria começar pela produção de um outro e apropriado lugar para a educação escolar. A defesa desse lugar, o do grupo escolar, como 'instrumento' do progresso e da mudança e, ao mesmo tempo, a identificação das escolas isoladas como símbolo do passado e da miséria [...] (FARIA FILHO, 2000, p. 31).

Os grupos escolares alteraram a escola pública não somente no que se refere aos aspectos físico-espaciais, mas a própria transformação da estrutura espacial provocava a formação de novos modos de condução da educação pública.

O crescente movimento em defesa da instrução como via de integração do povo à nação e ao mercado de trabalho assalariado, que se viu sobremaneira fortalecido com a proclamação da República e com a abolição do trabalho escravo, significou também um momento crucial de produção da necessidade de refundar a escola pública, uma vez que aquela que existia era identificada como atrasada e desorganizada. (FARIA FILHO, 2000, p. 30).

Os grupos escolares estão, portanto, plenamente sintonizados com o modo de produção industrial, onde cada trabalhador se responsabiliza apenas por parte da produção, onde o trabalhador se encaixa na engrenagem da fábrica como uma peça do produto final. O trabalhador de agora não terá mais o domínio sobre o produto completo, o trabalhador não se responsabiliza mais pela produção do produto

acabado, mas apenas por uma fração desse produto. O trabalhador do mundo industrial se desconecta do produto gerado pelas forças do seu trabalho assim como a escola seriada separa por salas um grupo homogêneo de alunos que receberão apenas uma fração do conhecimento.

No caso da educação pública, as escolas isoladas se confundem com um modelo a ser superado, o da produção artesanal, e os grupos escolares se identificam com a forma de produção capitalista, onde um conhecimento generalista, amplo, abrangente, que poderia ser difundido mais facilmente através do convívio proporcionado pelo contato de alunos heterogêneos no mesmo espaço, se perde quando se separam alunos por espaços onde apenas uma fração do conhecimento será transmitida.

A fragmentação das subculturas é uma conseqüência da divisão capitalista do trabalho, restringe o saber e o poder dos trabalhadores a um domínio estreitamente delimitado; procura fazer deles o que os alemães chamam 'Faschidioten'; fecha-os num saber parcial [...] procura impedi-los de situar sua especialização numa perspectiva de conjunto. (GORZ, 1980, p. 224).

A escola isolada, que algumas vezes funcionava na casa do professor, onde as várias classes ocupavam o mesmo ambiente, era inteiramente dominado, organizado e dirigido pelo professor titular da cadeira de educação. Os grupos escolares se organizam de outra forma: cada classe passa a ocupar um espaço próprio, para cada sala se destina um professor que cuidará apenas daquela classe e todas essas classes, separadas cada uma numa sala, são dirigidas por um funcionário, nomeado pelo governo do estado. Esse diretor se encarregará do controle da instituição, da manutenção da disciplina e de fazer cumprir as instruções recebidas do governo. Suas funções não serão meramente pedagógicas, elas ultrapassam a transmissão do saber científico, a educação adquire outro caráter. Os grupos escolares são citados como “organização de extraordinária vantagem, pela divisão do trabalho, pela uniformidade e metodização do ensino, pela facilidade de disciplina e, mais ainda, pela economia de prédios [...]”. (FARIA FILHO, 2000, p. 34).”

Esse tipo de organização espacial certamente trouxe benefícios em relação à aspectos estritamente funcionais, ao proporcionar ambientes especificamente

projetados para a educação. Mas outros objetivos estavam embutidos na construção dos grupos escolares, como pode ser constatado em:

O regime de grupos escolares deve ser generalizado de modo que a escola isolada seja uma exceção condenada a desaparecer. [...] Com o grupo escolar se consegue a divisão do trabalho, a fiscalização permanente, a execução uniforme do programa de ensino. (MINAS GERAIS, 1907c, p. 33 citado por FARIA FILHO, 2000, p. 33).

A economia de recursos, humanos e materiais, assim como a vigilância sobre todos, do professor sobre o aluno, do diretor sobre o professor, do governo sobre o diretor, enfim, do sistema político/social sobre o conjunto da sociedade eram intenções da nova escola, como afirma Faria Filho. (2000, p. 23).

[...] a falta de espaços próprios para a escola era vista, também, como um problema administrativo na medida em que as instituições escolares, isoladas e distantes umas das outras, acabavam não sendo fiscalizadas, não oferecendo indicadores confiáveis do desenvolvimento do ensino e, além do mais, consumindo parte significativa das verbas com o pagamento do aluguel da casa de escola e do professor.

Faria Filho (2000, p.27) é enfático ao afirmar que “A escola, no início deste século em Minas Gerais, era defendida pela burguesia como um mecanismo, dentre outros, para educar o futuro trabalhador segundo a ótica capitalista, isto é, disciplinado, comedido e “bom cidadão”. Ele ainda destaca que “a formação de trabalhadores deveria começar pela educação dos filhos destes (citado por FONSECA, 2004, p. 30).

Vista como um marginal, um agitador em potencial, a criança dos meios populares, na ótica do estado burguês, deveria ser tutelada e submetida a um rigoroso regime escolar, que ao mesmo tempo formasse hábitos necessários ao trabalho disciplinado, servisse como fator de prevenção de futura marginalidade ou agitação social, e, nesse sentido, o integrasse, pelo trabalho, na sociedade.

A escola pública brasileira, organizada nos grupos escolares, era apresentada pelos dirigentes políticos como símbolo da modernidade, como marca da República, como representação do rompimento com o passado e com o lugar da construção de um país onde seu povo estaria integrado à nação e, ainda, como um lugar de transformação da sociedade.

Em Belo Horizonte a nova escola incorporava também a representação da nova capital do Estado. A junção da Proclamação da República com a fundação da cidade tornava ainda mais eloqüente o símbolo da transformação da qual a escola seria um dos pilares.

A arquitetura escolar pública nasceu imbuída do papel de propagar a ação de governos pela educação democrática. Como prédio público, deveria divulgar uma imagem de estabilidade e nobreza das administrações. O investimento para atingir esses objetivos residia na composição de sua aparência. Um dos atributos que resultam desta busca é a monumentalidade, conseqüência de uma excessiva preocupação em serem as escolas públicas edifícios muito “evidentes”, facilmente percebidos e identificados como espaço da ação governamental. A busca de um “tipo” escolar também responderá, em parte, por este ideal, ainda que não resultando de uma intenção à priori. (WOLF, 1992 citado por FARIA FILHO, 2000, p. 27).

A primeira escola estadual pública instalada em Belo Horizonte foi o Grupo Escolar Barão do Rio Branco, que começou a funcionar em 1907, em prédio adaptado, anteriormente utilizado como residência para o secretário do interior, Carvalho de Brito. Embora o Estado ainda não estivesse disponibilizando um edifício especificamente construído para o funcionamento dessa escola não há registros de insatisfação por parte da comunidade escolar em relação à qualidade espacial proporcionada pelo prédio. Segundo pode ser observado em relatório encaminhado pela diretora da escola, onde, entre solicitações de natureza diversas, é destacada a “perfeita instalação desse estabelecimento, até com aparência de luxo”. (FARIA FILHO, 2000, p. 59).

Esse prédio se situava na Av. Liberdade, posteriormente denominada Av. João Pinheiro e neste local o Grupo Escolar Barão do Rio Branco funcionou até janeiro de 1914, quando então foi transferido para um prédio especialmente construído para abrigar as suas instalações, localizado na antiga Av. Paraúna, atual Av. Getúlio Vargas, no bairro dos Funcionários, onde está em funcionamento até os dias de hoje.

A localização do Grupo Escolar Barão do Rio Branco, bem como as suas instalações, a imponência do seu prédio, o seu caráter monumental, estão em perfeita consonância com os propósitos declarados da República: a construção de edifícios que pudessem propagar e difundir as ações do Estado, e para isso

deveriam ser prédios que estivessem visíveis e que expressassem a importância que a educação do povo deveria representar para a inserção do país no mundo moderno.

Referências a essa íntima e intrínseca relação entre a arquitetura escolar, a importância da educação e a arquitetura urbana podem ser encontradas em variados documentos. Nele e através deles, busca-se tornar a presença dos grupos escolares na cidade como um dos elementos que compõem e traduzem a cidade moderna. Seja evocando, seja produzindo imagens, os textos oficiais ou os relatórios analisados denotam um esforço no sentido de montar a relação entre, por exemplo, a arquitetura dos grupos e a arquitetura da cidade.(FARIA FILHO, 1998, p. 15).

O segundo grupo escolar de Belo Horizonte foi criado através de decreto publicado em 1907 e funcionou até 1913 em prédio situado na esquina de Rua Guarani com Rua Tupinambás. Em 1913, quando o Grupo Escolar Barão do Rio Branco foi transferido para sede própria na atual Av. Getúlio Vargas, o Grupo Escolar Afonso Pena passou a ocupar esse prédio disponibilizado pelo Barão do Rio Branco, na Av. João Pinheiro.

O terceiro grupo escolar criado em Belo Horizonte, o Cesário Alvim, data de decreto de 1909, e dividia espaço com o Grupo Escolar Afonso Pena no mesmo prédio da Rua Guarani com Rua Tupinambás. Esses dois grupos escolares conviveram juntos de 1909 até 1913 quando o Grupo Escolar Afonso Pena passou a ocupar o casarão anteriormente ocupado pelo Barão do Rio Branco, na Av. João Pinheiro.

Aqui aparecem os primeiros conflitos causados pelos espaços destinados à educação pública na capital do Estado de Minas Gerais. As direções das duas escolas manifestaram insatisfação pelo fato de, convivendo no mesmo espaço, absorverem problemas que estariam sendo gerados pela diretoria da outra instituição, conforme reclamado pela diretora do Grupo Cesário Alvim, em 1913:

O 3º Grupo ainda não pode apresentar um resultado que compense o trabalho, boa vontade e esforço das professoras por falta do essencial – prédio próprio.

Habituada a agir livremente e a trabalhar em prédio no qual não se via sequer um risco nas paredes, há quatro anos trabalho coagida e contrariada, em uma casa de instrução que me envergonha de receber visitas que de lá saem sempre mal impressionadas com a falta de asseio que se nota nas paredes e carteiras todas rabiscadas, escritas e salpicadas de tinta, compartilhando também o 3 Grupo desta desordem sem poder

provar que os seus alunos em prédio próprio, fiscalizados como são. Seriam capazes de proceder por essa forma.

[...] Sejam quais forem as condições de um prédio, haverá sempre e nas cousas que pareçam mais insignificantes, o grande inconveniente de funcionarem nele duas diretoras com os mesmos poderes, porem responsáveis indiretamente pela ordem geral do estabelecimento.(FONSECA, 2004, p. 61).

O quarto grupo escolar da capital, o Francisco Salles, foi criado em 1911, se situava na Rua Guajajaras esquina com Rua Paracatu e foi o primeiro grupo escolar instalado em um bairro distante do centro. O bairro do Barro Preto poderia ser entendido como localizado na periferia, considerando-se aqui o tamanho da cidade na época. Em função da grande demanda por vagas nesse bairro, destinado à moradia de operários, a escola destinada aos moradores locais já surgiu apresentando deficiências espaciais ao que diz respeito ao seu, ao número de salas de aula existentes na instituição, conforme consta ao relatório anual da diretora:

É de urgente necessidade o aumento de seis salões, sendo quatro para aulas, um para gabinete e outro para museu e biblioteca, um quarto para toalete, um pavilhão para o Curso Técnico e uma galpão para exercícios militares e de ginástica. Foi bem melhorado este edifício com a colocação de duas portas envidraçadas no corredor e construção dos muros, cercando o pátio. (FONSECA, 2004, p. 80).

Em 1914 foi criado o grupo escolar Henrique Diniz, o quinto na capital, situado na colônia Bias Fortes, que correspondia ao atual Bairro Santa Efigênia, região ocupada por “famílias de militares, que ali habitam prédios de construção barata, cafuas na maioria” (FONSECA, 2004, p. 84). Inaugurado em 1914, já em 1915 pode-se detectar problemas relativos à edificação recentemente construída, conforme relatório produzido pela direção da escola, citada por Fonseca:

Dispõe apenas de quatro salas que não comportam todos os alunos, sendo, por isso, necessário funcionar o grupo em dois turnos. Está pessimamente situado, pois, além de estar num local insalubre e absolutamente sem higiene, não se acha no centro da povoação escolar e é inacessível nos dias chuvosos. É, pois, de grande necessidade a transferência da sede deste estabelecimento. (FONSECA, 2004, p. 85).

Esse tipo de problema certamente não estava presente nos prédios da região central, como o Barão do Rio Branco, por exemplo.

O Grupo Escolar Bernardo Monteiro foi o sexto instalado em Belo Horizonte. Esse grupo se situava no bairro do Calafate, região situada na periferia da cidade, em zona que poderia ser considerada rural. Ali já existiam as escolas isoladas do Calafate e em 1914 foram transformadas em grupo escolar. Segundo relatório encaminhado pelo Secretário do Interior ao Presidente do Estado (MINAS GERAIS, 1907, p. 38) o projeto é descrito como “[...] uma casa de construção singela e barata”. (FONSECA, 2004, p. 86). Então passamos para o oitavo Grupo Escolar da capital, o Barão de Macaúbas, situado na Rua David Campista, no prolongamento do viaduto Santa Tereza, na entrada do Bairro Floresta. O Barão de Macaúbas entrou em funcionamento em 1914 e sua arquitetura é tão significativa que o prédio foi tombado pelo Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico – IEPHA, que assim descreve a qualidade arquitetônica do edifício.

[...] sua fachada frontal mostra a presença de escadaria central como eixo divisório da simetria. Os pilares da varanda distribuídos ordenadamente e ao longo de uma fachada marcadamente horizontal são utilizados para engrandecimento do edifício. Os pilares do gradil acompanham o ritmo daqueles da varanda e servem como elementos ornamentais da fachada. Enfim, as linhas retas quebradas por pequenos recortes e pouquíssimas curvas servem para demonstrar e valorizar a sobriedade da construção. (...) A sua fachada frontal desenvolve-se em uma varanda central dividida simetricamente em cinco vãos marcados por colunas duplas e duas salas de aula laterais, uma em cada extremidade. As salas de aula recebem três janelas em verga reta, formando composição única. Elas possuem bandeira fixa e folhas de abrir de vidro com caixilho em madeira. Na varanda, os pilares sustentam a arquitrave decorada em massa com relevo. O guarda-corpo, em alvenaria cheia, também, recebe desenhos geométricos. No conjunto, destaca-se o gradil desenhado em ferro batido entremeado de pilastras robustas, a escada principal com guarda-corpo em balaustrada e os pilares duplos da varanda ordenados ritmicamente. (FONSECA, 2004, p. 92).

O nono Grupo Escolar, o Olegário Maciel, entrou em funcionamento em 1925 e foi construído na Av. Olegário Maciel esquina com Rua dos Carijós, na região do centro da cidade. O prédio apresentava composição arquitetônica apropriada para se apresentar em região bastante visível na área central, embora as instalações sanitárias, localizadas no pavimento inferior representassem, para os usuários, “um transtorno, particularmente em dias de chuva.” (FONSECA, 2004, p. 100).

O Grupo Escolar Pedro II, o 10º criado em Belo Horizonte, entrou em funcionamento em 1926 e foi construído em comemoração ao centenário de Dom Pedro II. Uma construção que fosse utilizada para marcar data comemorativa no país deveria

apresentar arquitetura compatível com a homenagem que se pretendia prestar a figura do imperador do Brasil no século XIX. Situado na Av. Alfredo Balena, próximo ao Parque Municipal e próximo à principal avenida da cidade, a Av. Afonso Pena, “[...] este grupo escolar foi concebido e construído no governo de Mello Viana, que tinha como uma das diretrizes o incentivo à construção de prédios escolares e a revalorização do elemento estético como componente didático na formação do aluno.” (FONSECA, 2004, p. 101).

Fonseca enfatiza que edificação pública contendo “salão nobre, com pé direito de 5,30m, uma pintura artística no teto (a qual já não existe, devido a infiltrações), mobiliário requintado e quadros de figuras ilustres certamente não seria para receber operários, donas de casa e imigrantes das colônias.” (FONSECA, 2004, p. 102).

Pelo que se pode concluir a partir de uma análise dos primeiros grupos escolares construídos em Belo Horizonte após a fundação da cidade é que as escolas construídas na região central da cidade apresentavam padrão construtivo compatível com o funcionamento do equipamento. Enquanto isso, as escolas situadas fora da região central já eram entregues à população com sérias deficiências no que diz respeito ao prédio construído. Assim, enquanto o Grupo Escolar Dom Pedro II, situado em região considerada nobre, inclui em seu prédio pintura artística no teto, mobiliário requintado e quadros de figuras ilustres, no Grupo Escolar Henrique Diniz, situado em região de “prédios de construção barata”, a diretora solicita a sua transferência para outro local, apenas um ano após a entrega da obra, alegando que o prédio estivesse situado em “[...] local insalubre e absolutamente sem higiene, não se acha no centro da população escolar e é inacessível nos dias chuvosos.” (FONSECA, 2004, p. 85).

Da mesma forma, enquanto o Grupo Escolar Barão de Macaúbas tem suas qualidades arquitetônicas exaltadas, a ponto de ter o seu prédio tombado pelo patrimônio histórico estadual, a escola destinada aos filhos dos operários no bairro do Barro Preto tem pátio de poeira e já nos primeiros anos de seu funcionamento se constatava a insuficiência do número de salas de aula disponíveis.

Em 1928, a escola do bairro da Cachoeirinha, situada na periferia da cidade, era inaugurada sem água, conforme registrado pela diretora: “não havendo água canalizada na localidade, toda a água para limpeza e para as crianças era carregada em baldes, de uma nascente que existe num terreno na frente do prédio escolar, dentro de uma gruta. (FONSECA, 2004, p. 135).

Por outro lado, em 1930, as escolas Caetano Azeredo, no Barro Preto, na Rua Guajajaras, próxima à Escola João Pessoa, na Rua Carangola no Bairro Santo Antônio, cujas inaugurações foram “notícia de primeira página do “Estado de Minas” de setembro de 1930”, têm descritas suas qualidades arquitetônicas da seguinte forma: “ambos de dois pavimentos, com fachadas de linhas leves e modernas, de aspectos alegres, são os edifícios que hoje se inauguram dois novos e importantes melhoramentos para os respectivos bairros onde vão servir.” (FONSECA, 2004, p. 127).

A construção da rede pública de educação em Belo Horizonte expõe uma lógica que já estava presente no Brasil monárquico do século XIX, que a república procurou, através dos discursos oficiais, transformar, mas que iria se perpetuar no século XX: a de que a educação pública de qualidade se destinava apenas à pequena parcela exclusiva da sociedade. E essa lógica se expressava já na materialidade dos prédios escolares, as escolas públicas situadas nas regiões centrais da cidade são bem estruturadas, estão aptas a serem vistas, estão expostas à visão de todos, representam o Estado, e por isso serão bem construídas.

E, assim, da forma como acontecia em Belo Horizonte, acontecia em outros estados, como em São Paulo, onde a arquiteta Mayumi registrava a “[...] desigualdade das condições materiais entre uma escola e outra, dependendo quase sempre das suas localizações relativas na cidade.” (SOUZA LIMA, 1995 p.76)

De acordo com Fonseca (2004, p.127), em Belo Horizonte, onde “o padrão das construções vão aumentando à medida que se vai da periferia para o centro, a tendência era a mesma apontada em São Paulo, durante o século XX republicano o Estado reafirma em todos os momentos essa dualidade de tratamento: expressando-a no prédio escolar, seus ambientes e materiais construtivos, a

qualidade é uma exigência válida só para as classes dominantes. (SOUZA LIMA, 1995 p.76).



FIGURA 1– Grupo Escolar Pedro II
Av. Alfredo Balena, região central de Belo Horizonte.
Fonte: Foto do autor, 2010.



FIGURA 2– Escola Municipal George Ricardo Salum.
Bairro Alto Vera Cruz, periferia de Belo Horizonte.
Fonte: Foto do autor, 2010.

2.2. A rede municipal de ensino

A partir de 1948, com a inauguração do Colégio Belo Horizonte, o governo municipal passou a compartilhar com o governo estadual a responsabilidade pela educação pública na cidade.

A lógica que norteou a construção da rede pública municipal se manteve a mesma da rede estadual: na medida em que a cidade crescia e se expandia, com a ocupação acelerada das regiões mais distantes do centro, as escolas destinadas aos moradores da periferia tinham diminuídas suas qualidades arquitetônicas.

Até o ano de 1969 apenas 21 escolas constituíam a rede municipal. A partir de 1970, acompanhando o processo de crescimento urbano pelo qual passou o Brasil, 160 escolas foram construídas em Belo Horizonte.

O crescimento explosivo do número de escolas construídas pela prefeitura, a partir da década de 70, pode ser verificado no quadro abaixo, conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação:

Tabela 1. Crescimento do número de escolas a partir da década de 1970

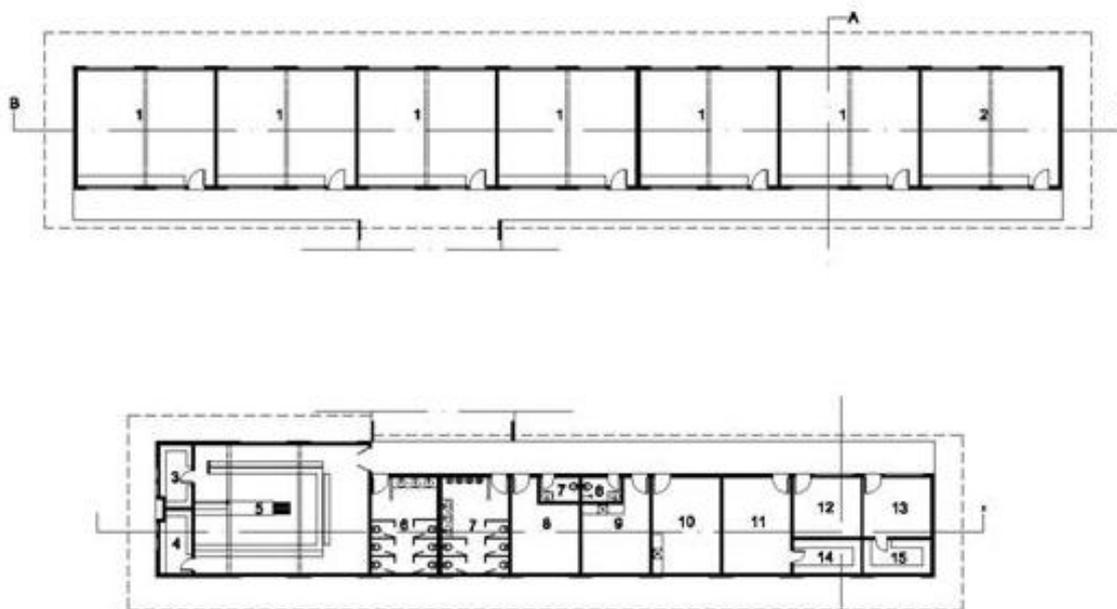
DÉCADA	ESCOLAS NA REDE MUNICIPAL
40	01
50	15
60	05
70	58
80	42
90	52
2000	09

Fonte: SMED, 2008.

Os projetos padronizados só passaram a ser utilizados a partir da década de 60, pois a crescente expansão da rede demandava agilidade na elaboração dos projetos e na execução de obras bastantes semelhantes umas das outras.

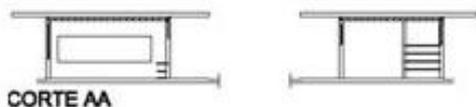
Foram utilizados os seguintes projetos padrão:

PADRÃO CARPE/ SUDECAP CALHETÃO



PLANTA

1 - Sala de Aula	2 - Biblioteca	3 - Despensa	4 - Depósito de Material de Limpeza
5 - Cozinha	6 - I.S. Feminino	7 - I.S. Masculino	8 - Orientadora
9 - Médico	10 - Dentista	11 - Secretaria	12 - Diretoria
13 - Sala dos Professores	14 - Arquivo	15 - Depósito de Material Didático	



CORTE BB

FIGURA 3 – Projeto padrão Carpe/Sudecap calhetao.
 Fonte: Adaptado pelo autor com base em desenho cedido pela Sudecap.

PADRÃO SUDECAP 5

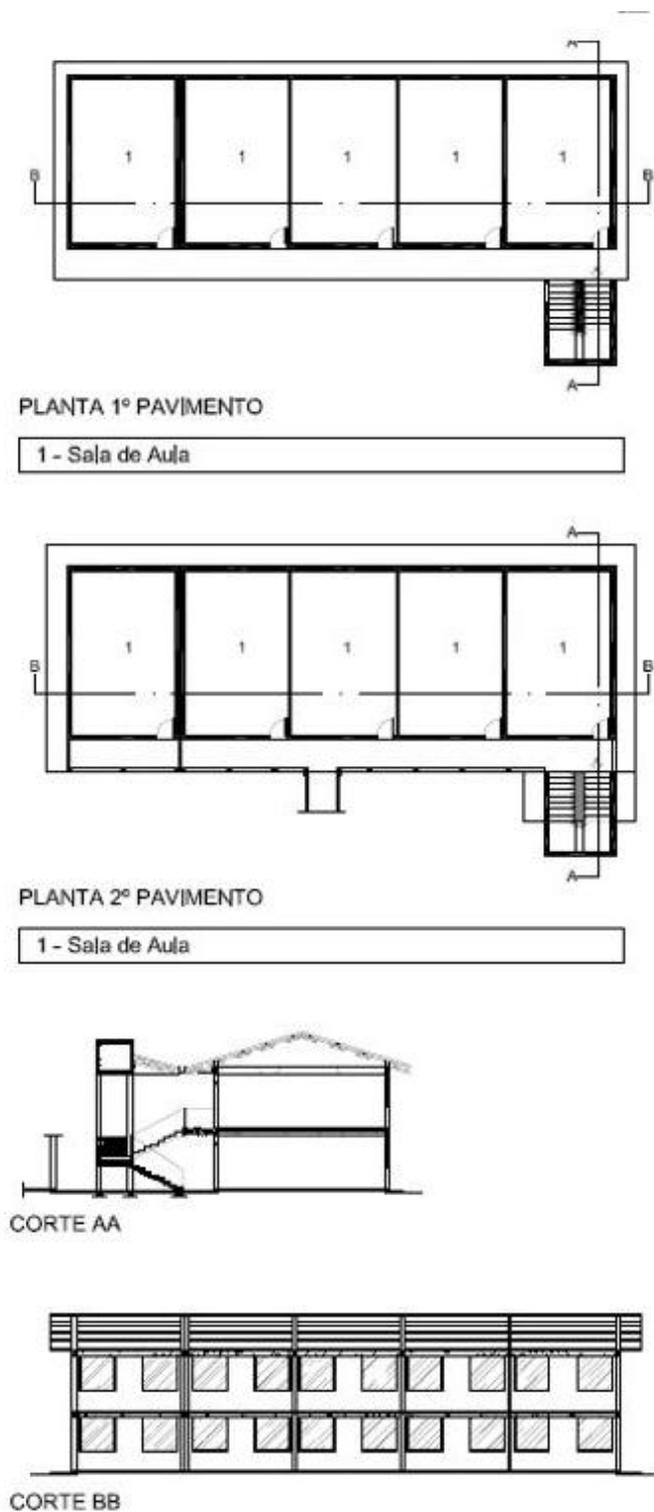


FIGURA 4 – Projeto padrão Sudecap 5.
Fonte: Adaptado pelo autor com base em desenho cedido pela Sudecap.

PADRÃO PRÉ MOLDADO

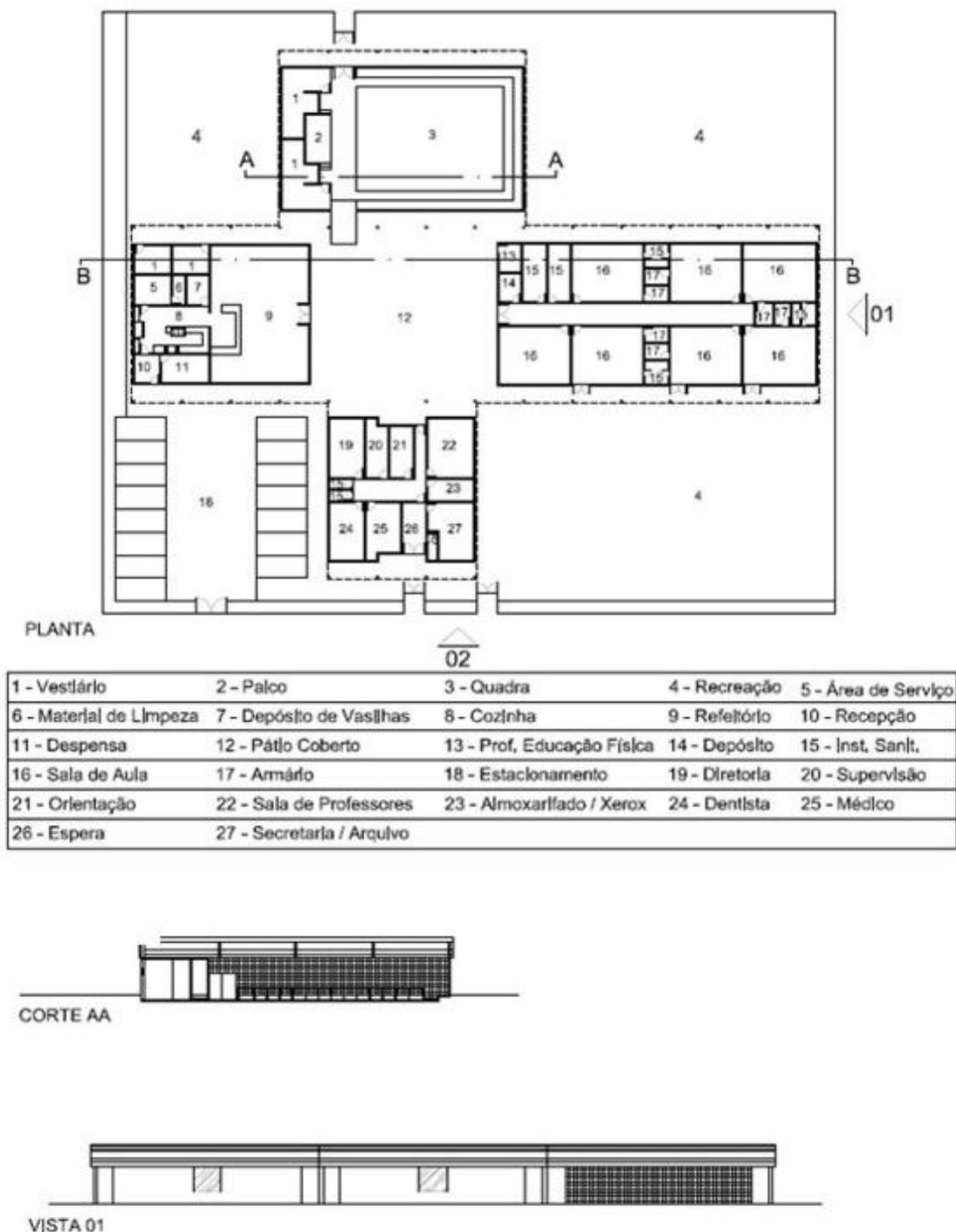
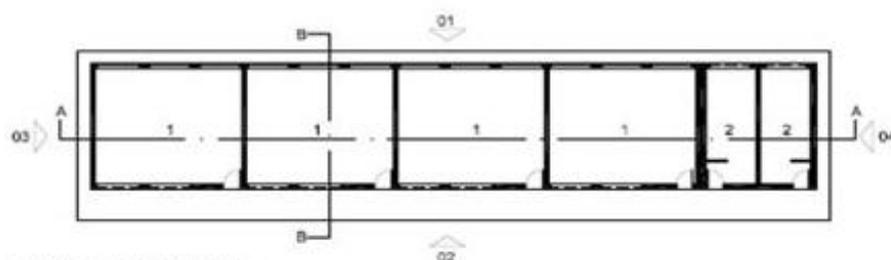


FIGURA 5—Projeto padrão pré-moldado.

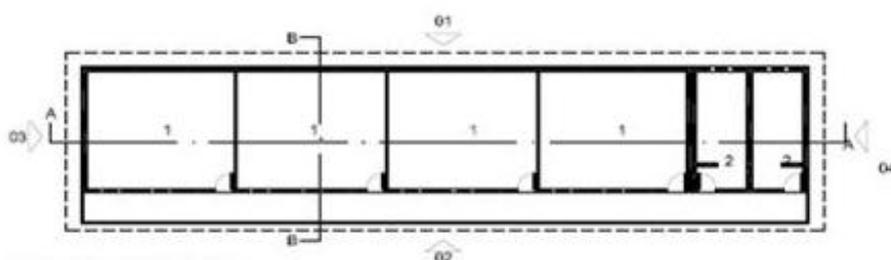
Fonte: Adaptado pelo autor com base em desenho cedido pela Sudecap.

PADRÃO PLURAL



PLANTA 1º PAVIMENTO

1 - Sala de Aula	2 - I.S. com Acessibilidade
------------------	-----------------------------

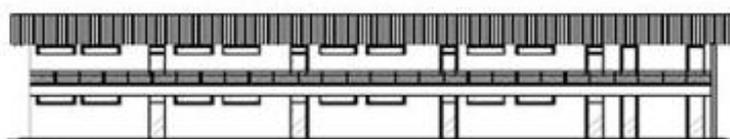


PLANTA 2º PAVIMENTO

1 - Sala de Aula	2 - I.S. Comum
------------------	----------------



VISTA 03 E 04



VISTA 02

FIGURA 6– Projeto padrão Escola Plural

Fonte: Adaptado pelo autor com base em desenho cedido pela Sudecap.

PADRÃO 96 (PLURAL) - CENTRO CULTURAL

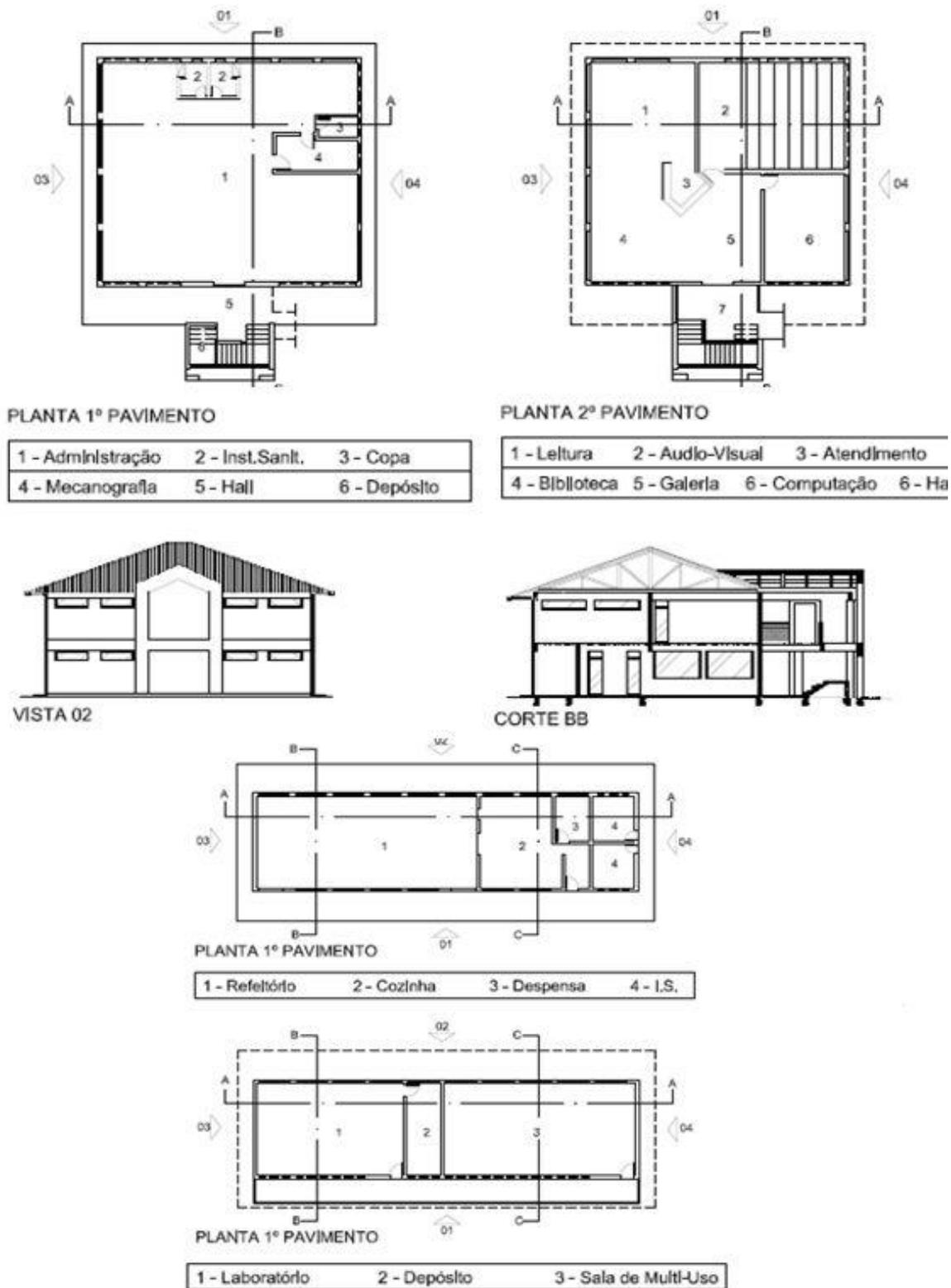


FIGURA 7 - Projeto padrão Escola Plural

Fonte: Adaptado pelo autor com base em desenho cedido pela Sudecap.

Na medida em que Belo Horizonte crescia, as periferias explodiam e o direito à educação passava a ser entendido como um direito de todos, a expansão da rede implicou na construção de escolas que expressavam uma contínua diminuição do padrão de qualidade.

Essa tendência foi mantida até 1993, quando, com a eleição de um governo municipal, que apresentava um discurso de democracia e participação popular, foi criada a escola plural.

A escola plural se propunha a ser democrática, facilitando o acesso de todos à educação, a ser inclusiva, ao pretender que os portadores de deficiências físicas também pudessem participar, e onde o prédio escolar da periferia tivesse a mesma qualidade presente no prédio construído na região central da cidade.

2.2.1 As escolas infantis públicas em Belo Horizonte

2.2.1.1 Contextualizando a Escola Infantil

Escola infantil, no Brasil, é a instituição destinada à educação ou assistência de crianças de zero até seis anos de idade. Essa instituição pode ser chamada de escola infantil, jardim de infância, escola de Educação Infantil, pré-escola, creche ou escola maternal.

De acordo com Vieira (1998, p. 03) a história da Educação Infantil no Brasil apresenta duas tendências básicas:

- Tendência assistencialista: encontrada nas creches ou escolas maternas, que são instituições destinadas a crianças de zero até três anos de idade, geralmente pobres;
- Tendência educacional: encontrada nas escolas infantis, nos jardins de infância, nas escolas de Educação Infantil ou nas pré-escolas, que são

instituições destinadas a crianças de quatro até seis anos de idade, geralmente pertencentes às elites.

Ainda segundo Vieira (1998, p. 15), as instituições de Educação Infantil podem ser privadas ou públicas, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDBEN). As escolas privadas “mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, são divididas nas seguintes categorias”:

- **Particulares**, em sentido estrito, instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentam as características das comunitárias, confessionais e filantrópicas.
- **comunitárias**, instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade.
- **confessionais**, instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto na definição da categoria comunitária.
- **filantrópicas**, na forma da lei.

Entre os instrumentos legais que garantem os direitos de cidadania e educação para as crianças brasileiras de zero aos seis anos, destacam-se:

1. Constituição Brasileira de 1988;
2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9.394/96);
3. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – (DCNEI/99) Parecer CEB/CNE nº. 22/98, aprovado em 17/12/98, Resolução CEB/CNE nº 1/99. Diário Oficial, Brasília, 13/4/99, Seção 1, p.18;
4. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8069/90);
5. Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (Lei 8742/93);
6. Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais.

Em relação à Educação Infantil, destacam-se, inicialmente, os artigos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:

Art. 6º São direitos sociais: a educação, a saúde, (...) a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição;

Art. 7º (Emenda Constitucional 20/98) – XXV – São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas;

Art. 30 – “Compete aos municípios: VI- Manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental”;

Art. 208 – IV O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

Art. 211 A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino. Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil.

Em se tratando das escolas públicas infantis, mantidas e administradas pelo poder público, estas podem ser estaduais ou municipais. Neste contexto, o texto da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (seção II, artigos 2º e 3º), estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a Educação Infantil assim mencionadas:

Art. 1º. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 2º. A Educação Infantil será oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 3º. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

A partir de então as crianças são consideradas como sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas integradas. Devem, também, ser alvo da política nacional para a infância, bem como os cuidados e a educação. Em conseqüência, a política nacional para as crianças de zero aos seis anos e suas famílias, com a faculdade posta pelo artigo 87, § 3º, I da LDB, deverá ser feita com o apoio e a participação de todos os segmentos da sociedade, desde os Ministérios, em especial os da Educação, da Saúde, da Previdência Social, da Justiça e do Trabalho, até as Secretarias e Conselhos Estaduais e Municipais, os Conselhos Tutelares, os Juizados das Varas da Infância, as associações e organizações da

sociedade civil, junto com os profissionais da comunicação e da informação. É nesta perspectiva que as escolas de Educação Infantil devem-se ater aos instrumentos citados, adequando-se às diretrizes operacionais voltadas para essa faixa etária.

Também é importante registrar que no âmbito dos Estados e dos Municípios, entes federados, as Constituições e leis orgânicas garantem os direitos das crianças à Educação Infantil e, em alguns casos, avançam mais do que a legislação federal. Assim, torna-se importante considerar os dispositivos sobre Educação Infantil constantes nestas constituições e leis orgânicas.

Em Belo Horizonte, a rede de escolas de Educação Infantil pública se inicia com o Decreto nº 2287 - 03/11/1908, que institui a primeira escola infantil estadual na cidade.

Neste cenário Vieira (1998, p. 5) destaca que:

Em 1914, essa escola infantil é dividida em duas seções (Decreto nº 2.287 – 05/01/1914): a 1ª seção, que funcionava em prédio recém construído para esse fim na antiga Praça Alexandre Stockler, foi chamada de Escola Infantil “Bueno Brandão”; e a 2ª seção, funcionando desde sempre na Rua Espírito Santo, recebeu denominação de Escola Infantil “Delfim Moreira”.

A partir de então, é possível demarcar quatro momentos na história da escola infantil em Minas Gerais, de acordo com Vieira. (1998).

O primeiro momento, que ocorreu entre os anos 1910 e 1920, quando foram lançadas em Minas Gerais as bases das escolas infantis, foi “rico na produção de orientações, objetivos e programas oficiais para os jardins de infância e escolas maternais”.

O segundo momento se inicia nos anos 50 e “é marcado pela criação de vários jardins de infância estaduais, de turmas ou classes infantis anexas ao estabelecimento de ensino primário e também pela formação de professores através de cursos, de seminários e de jornadas da educação pré-primária.” (VIEIRA, 1998, p. 5).

O terceiro momento acompanha o processo de expansão e popularização da rede de ensino primário ocorrido nos anos 1970. Acontece também a proliferação das “escolinhas particulares”.

O quarto momento acontece a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 que “estabelece o dever do Estado com relação ao direito à educação da criança de zero aos seis anos.” Ressalta-se neste momento que “a novidade introduzida com a atual Constituição Federal e, mais recentemente com a LDBN, é que a creche inaugura sua presença na legislação educacional brasileira sendo, junto com a pré-escola, uma instituição de caráter educacional. (VIEIRA, 1998, p. 04).

2.2.1.2 Breve histórico da educação infantil na rede municipal

A rede de Educação Infantil mantida pelo poder público municipal começa a ser construída em 1957, com a criação do Jardim de Infância do bairro Renascença, vinculado à paróquia local, depois municipalizado.

Em 1969, cria-se o Jardim de Infância Elos, na região nordeste da cidade, que funciona até hoje em prédio adaptado pertencente ao Centro Comunitário do Bairro São Paulo. Até 1975, a rede municipal atendia apenas 602 crianças, nessas duas instituições citadas anteriormente.

Segundo Vieira (1998), a partir de 1975, a Secretaria Municipal de Educação adotou um programa criado pela Fundação Carlos Chagas, de São Paulo, os CEAPE, Centros de Educação e Alimentação do Pré-Escolar. Esse programa funcionava nos espaços ociosos das escolas, geralmente nas cantinas e pátios de recreio, enquanto os alunos regulares estavam nas salas de aula. Pretendia-se proporcionar nutrição adequada para os irmãos dos escolares, principalmente com seis anos de idade. Enxergava-se no CEAPE “relação entre aproveitamento escolar satisfatório e nutrição adequada em crianças pré-escolares”.

“A visão compensatória que impregnou a ação na pré-escola municipal, acompanhando tendência nacional que vigorou até a promulgação da Constituição de 1988, foi posteriormente (1987) criticada pela própria Secretaria Municipal de Educação”. (VIEIRA, 1998, p. 07).

Em 1981, a SMED, interessada em imprimir caráter pedagógico à escola infantil, promove a capacitação de professores de cinco escolas municipais através da

participação da PROEPRE – Programa de Educação Pré-Escolar, com metodologia “inspirada em Piaget”. Este programa, inicialmente restrito a professores das escolas Padre Guilherme Peters, Elos, Aurélio Pires, Augusta Medeiros e Marília Tanure, se expandiu e vigorou na rede municipal de ensino até “meados dos anos 80”.

Pesquisa realizada por professores da SMED em 1987 aponta as três tendências do pré-escolar em Belo Horizonte, através das quais é possível compreender parte da história da pré-escola no município. São elas:

Pré-escola como instância preparatória para o primeiro grau segundo modelo escolarizado; pré-escola como instância autônoma, sem articulação com o ensino fundamental (a pré-escola em si); pré-escola com objetivos pedagógicos, podendo a alfabetização ocorrer num processo mais espontâneo de construção. (VIEIRA, 1998, p. 8).

Acompanhando o processo de expansão e popularização da rede de educação pública, seis jardins de infância foram criados na década de 80 e outros quatro foram instalados nos anos 90, conforme demonstrado no quadro 02 a seguir:

Quadro 1. Expansão e popularização da rede de educação pública infantil em BH

<i>Regional</i>	<i>Escola Infantil ou Jardim Municipal</i>	<i>Início de funcionamento</i>
Barreiro	José Braz	1983
Centro sul	Marília Tanure	1982
Leste		
Nordeste	Renascença	1957
	Elos	1969
	Francisco Azeredo	1994
Noroeste	Cornélio Vaz de Melo	1982
	Maria da Glória Lommez	1982
Norte		
Oeste	Cristovam Colombo	1982
	Maria Sales ferreira	1988
Pampulha	Henfil	1996
Venda Nova	Miriam Brandão	1991
	Alessandra Salum Cadar	1991

Fonte: DOEED/SMED – PBH, citado por Vieira, 1998, p. 09.

Vale ressaltar que a criação das escolas ora mencionadas não implicou na construção de edifícios próprios para a Educação Infantil, visto que a maioria funcionava em prédio adaptado ou em classes anexas das escolas, conforme se pode constatar na relação a seguir:

- **JM José Braz** – funcionou até 1995 em casa adaptada. A partir desse ano passa a ocupar prédio construído, na Gestão Patrus Ananias, para fins de ensino pré-escolar.



FIGURA 8-Acesso principal
Fonte: Foto de Beto Magalhães, 2010.



FIGURA 9– Pátio de recreação
Fonte: Foto de Beto Magalhães, 2010.

- **JM Marília Tanure** – ocupava prédio cedido pela fundação Casa do Jornaleiro, funcionando em espaço totalmente inadequado a qualquer tipo de ensino.



FIGURA 10– Ausência de área de recreação.
Fonte: Foto de Beto Magalhães, 2010.



FIGURA 11–Janelas altas e escada.
Fonte: Foto de Beto Magalhães, 2010.

- **JM Renascença** – ocupa pequeno prédio alugado da paróquia do bairro, tendo sofrido, em 1996, algumas reformas.



FIGURA 12–Fachada principal.
Fonte: Foto de Beto Magalhães, 2010.



FIGURA 13 – Portão de acesso.
Fonte: Foto de Beto Magalhães, 2010.

- **JM Elos** – ocupa prédio cedido pelo Centro Comunitário do Bairro São Paulo, em espaço pouco adequado ao ensino.



FIGURA 14– Telhado fibrocimento.
Fonte: Foto de Beto Magalhães, 2010.



FIGURA 15–cozinha inadequada.
Fonte: Foto de Beto Magalhães, 2010.

- **JM Francisco Azevedo** – ocupa prédio onde funcionou, até 1994, escola de ensino fundamental, de mesmo nome; tendo sofrido reforma sem fins de 1994 para acolher o JM.



FIGURA 16– Fachada principal.
Fonte: Foto de Beto Magalhães, 2010.

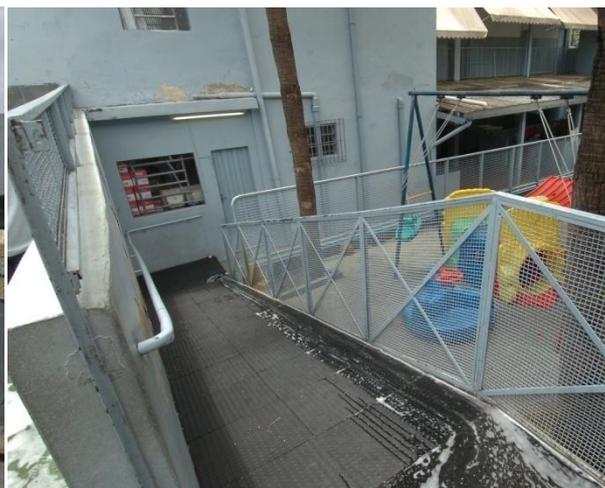


FIGURA 17 – Área de recreação.
Fonte: Foto de Beto Magalhães, 2010.

- **JM Cornélio Vaz de Melo** – ocupa prédio onde funcionou, de 1952 a 1982, escola de ensino fundamental, de mesmo nome.

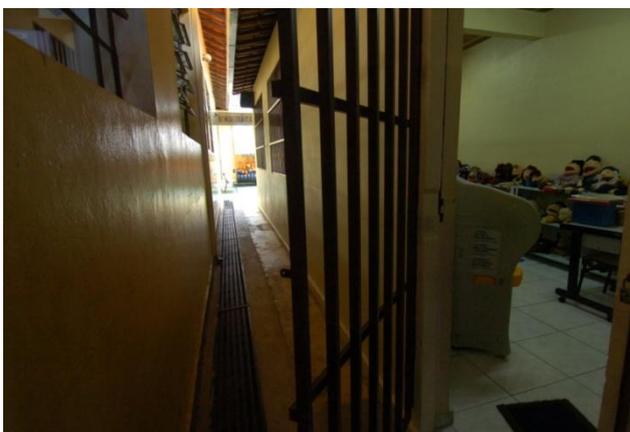


FIGURA 18– Circulação entre blocos.
Fonte: Foto de Beto Magalhães, 2010.



FIGURA 19 – Área de recreação.
Fonte: Foto de Beto Magalhães, 2010.

- **JM Maria da Glória Lommez** – funcionava, desde a criação, como anexo da EM Diogo de Vasconcelos, passando a prédio construído para fins de educação pré-escolar em 1992, na gestão Eduardo Azeredo.

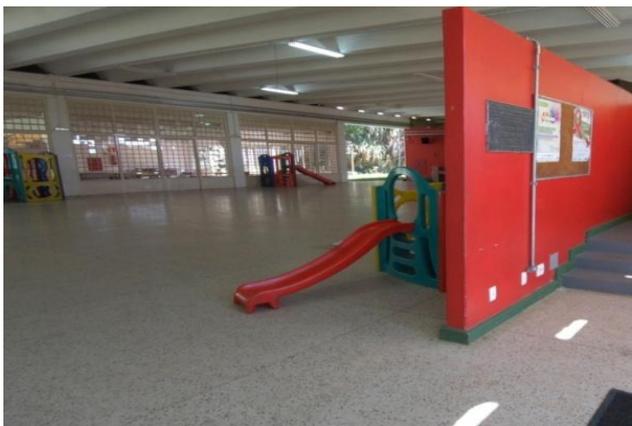


FIGURA 20– Recreio coberto após reforma 2009.
Fonte: Foto de Beto Magalhães, 2010.



FIGURA 21–Berçário após reforma 2009.
Fonte: Foto de Beto Magalhães, 2010.

- **JM Henfil** – ocupa prédio onde funcionou, de 1986 a 1996, escola de ensino fundamental denominada de EM Aurélio Pires, tendo sido reformado em fins de 1996 para acolher o JM.



FIGURA 22 – Acesso principal.
Fonte: Foto de Beto Magalhães, 2010.

- **JM Christovam Colombo** – funcionava em prédio alugado, adaptado.



FIGURA 23 – Fachada.
Fonte: Foto de Beto Magalhães, 2010

- **JM Maria Sales Ferreira** – funcionava em prédio alugado, adaptado, em precário estado de conservação.



FIGURA 24 –Fachada.
Fonte: Foto de Beto Magalhães, 2010.

- **JM Míriam Brandão** – funciona em espaço cedido da COHAB, tendo sido ampliado e reformado em 1996.



FIGURA 25 – Bloco de salas de aula.
Fonte: Foto de Beto Magalhães, 2010.

- **JM Alessandra S. Cadar** – funciona em prédio cedido, construído para ser creche. (VIEIRA, 1998, p. 9-10).



FIGURA 26 - Pátio de acesso.
Fonte: Foto de Beto Magalhães, 2010.



FIGURA 27 – Entrada principal.
Fonte: Foto de Beto Magalhães, 2010.

Paralelamente ao atendimento prestado oficialmente pelo município à educação e assistência de crianças de zero aos seis anos acontecia também o atendimento através de uma rede de creches comunitárias ou filantrópicas que expandiu a partir das décadas de 1950 e 1960.

Resultado da pressão do Movimento de Luta por Creches – MLPC, composto naquele período, sobretudo pelas iniciativas comunitárias, os primeiros convênios da Prefeitura de Belo Horizonte com as creches foram firmados, em 1983, com a Secretária Municipal de Saúde (gestão Hélio Garcia), por três meses. Em 1984, através da Secretária de Ação Comunitária, novos convênios foram assinados com 35 creches. Mais tarde, esta Secretária, agora denominada de Ação Social, amplia para 63 o número de creches conveniadas. Em 1991, os convênios atingem 94

creches chegando a 139, no final do governo Eduardo Azeredo, em 1992. Neste período o órgão municipal responsável altera mais uma vez sua denominação, sendo então a Secretária Municipal de Desenvolvimento Social. No governo Patrus Ananias este convênio passa para 149, em 95, chegando em 1996 a atingir 157 creches. (VIEIRA, 1998,p.33).

Através de assinatura de termo de convenio, estabelece-se a parceria entre a PBH e a entidade social prestadora direta dos serviços, atribuindo-se as responsabilidades e os deveres de ambas as partes. O convênio regula a relação poder público e entidade social, com o objetivo de prestação de serviço à população. No caso de creches, os serviços são ligados aos cuidados e a educação da criança de zero aos seis anos e apoio ao trabalho feminino. Entre os compromissos da PBH consta o repasse de um *per-capita* financeiro, que atualmente atinge 13.593 crianças, ou seja, 76% do total de atendidos pelas 157 creches. (SMED, 2008).

Em 1991 a Prefeitura amplia o atendimento à Educação Infantil com o programa “Adote um Pré”, quando professores da prefeitura são cedidos para as creches comunitárias ou filantrópicas de Belo Horizonte, visando imprimir padronização pedagógica para a rede conveniada.

Buscando conhecer a realidade das creches e subsidiar mudanças na política de conveniamento, a SMDS realiza em 1993 diagnósticos das creches, solicitando o estudo do instituto de recursos Humanos João Pinheiro, na época órgão da FAE/MEC.

Em 1995, acontece a avaliação do programa, visando aperfeiçoar as normas e procedimentos do Programa “Adote um pré”. Ainda neste momento de avaliação, foi implantada a “Escola Plural”, que organizou o ensino fundamental em três ciclos de formação, recebendo crianças a partir dos seis anos de idade. Isto significou que as crianças de seis anos de idade, antes atendidas pela pré-escola, passaram a fazer parte do 1º ciclo da Escola Plural. Até então, mais da metade das escolas infantis (pré-escola) pertenciam à rede particular de ensino.

Em 1997, a SMED aumentou o número de crianças entre quatro e seis anos de idade atendidas na pré-escola ou no ensino fundamental. Trata-se da ampliação do

atendimento a crianças de quatro aos seis anos de idade na rede municipal de BH, conforme se verifica pela evolução da matrícula de crianças de quatro aos seis anos, no período de 1993 a 1997, apresentada na tabela que se segue:

Tabela 2. Educação Pré-Escolar e Ensino Fundamental (1º ciclo)
Evolução da matrícula de crianças de quatro aos seis anos segundo modalidades de atendimento na Rede Municipal de Belo Horizonte

Modalidades de atendimento										
Ano	Total		Educação pré-escolar						Educação Fundamental	
			Jardim municipal		Turmas de pré		Adote um pré		1º ciclo/E. Municipal	
	Turm	Alun	Turm	Alun	Turm	Alun	Turm	Alun	Turm	Alun
1993	341	8.053	145	3.452	155	3.672	41	929	-----	-----
1994	356	8.337	147	3.492	148	3.504	61	1.341	-----	-----
1995	324	7.465	156	3.679	100	2.341	68	1.445	-----	-----
1996	362	8.029	164	3.709	17	365	92	2.011	89	1.994
			Educação pré-escolar						Educação Fundamental	
Ano	Total		Jardim Municipal		Turmas de pré		Adote um pré		1º ciclo/E. Municipal	
1997	461	10.370	172	3.868	12	263	112	2.445	165	3.794

Fonte: SMED/PBH, citada por Vieira, 1995, p. 24

Pode-se inferir que a evolução da matrícula na rede municipal de ensino relativa à pré-escola tem sua compreensão nas políticas públicas adotadas, sobretudo se considerarmos o papel dos municípios relativo ao direito da criança à Educação Infantil. Além disto, outras variáveis interferem neste contexto, tais como: enfraquecimento econômico geral da sociedade (o que acarreta um aumento da procura por escolas públicas), as variáveis demográficas, a retração gradual da rede estadual, a partir de 1993, implicando na redução da matrícula na pré-escola nesta rede. É necessário reforçar mais uma vez que o Programa Adote um Pré foi o atendimento que mais se expandiu entre 1994 a 1997.

Tabela 3. Evolução do Programa “adote um Pré” 1994-1997

Regional	1994			1995			1996			1997		
	Crech	Turm	Alun	crech	turm	Alun	Crech	Turm	Alun	Crech	Turm	Alun
Barreiro	05	09	164	07	11	233	09	15	326	10	16	375
Centro-Sul	07	10	208	07	13	271	08	15	339	10	18	401
Leste	07	13	208	07	11	223	09	15	311	11	17	325
Nordeste	03	10	181	05	09	191	07	15	315	08	17	389
Noroeste	01	03	54	02	03	55	03	04	72	07	08	144
Norte	04	15	271	05	06	129	05	10	222	09	15	365
Oeste	03	06	148	06	10	237	07	13	322	08	14	297
Pampulha	03	04	75	03	03	66	03	03	64	05	05	113
V. Nova	01	02	36	01	02	40	01	02	40	02	02	36
TOTAL	34	72	1.345	38	68	1.445	52	92	2.011	70	112	2.445

Fonte: SMED/PBH citada por Vieira, 1995, p. 28

Era considerado no âmbito do governo municipal que a expansão da oferta deveria ser acompanhada por uma melhoria da qualidade do atendimento. “E preciso avaliar as condições para que este atendimento, caracterizado como Educação Infantil ocorra com a devida qualidade. Pressupõe profissionais preparados, [...] além de espaço físico organizado para atender às necessidades de movimento e aprendizagem das crianças”. (VIEIRA, 1998, p. 27).

De acordo com Vieira (1998, p. 31), a expansão da pré-escola ocorreu sempre “à sombra da expansão do ensino fundamental”, de forma oscilante e sem diretrizes políticas próprias. Qualquer análise histórica das políticas de pré-escolarização no Brasil só pode ocorrer articulada à trajetória das políticas em outros níveis de ensino e, relacionadas às variáveis demográficas e sociológicas.

Em 2002, o atendimento educacional, pedagógico ou assistencial a crianças de zero a seis anos no âmbito municipal se efetivava através de uma rede de creches conveniadas, através das classes de pré-escola e através de uma rede própria que contava com 12 prédios funcionando em espaços adaptados.

A constatação de que a rede oficial municipal ocupava espaços inadequados ao atendimento pretendido, associada também à constatação de que as creches conveniadas prestavam serviços precários e, além disso, o fato de que Belo Horizonte era a única capital do país a não contar com prédios próprios para o

atendimento a Educação Infantil impulsionou os gestores municipais na direção da construção de uma rede assentada sobre espaços especificamente projetados para crianças de zero aos seis anos.

Dessa forma, a construção das Unidades Municipais de Educação Infantil se apresentava como a forma mais adequada para o atendimento educacional compatível com os propósitos pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação e além disso adequados à legislação vigente, recentemente implantada. O padrão arquitetônico das UMEIs é o objeto do nosso estudo e será apresentado no capítulo que se segue.

3 AS UNIDADES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 A formatação de um projeto educacional

Para se compreender as intenções implícitas no propósito de se construir as Unidades Municipais de Educação Infantil é necessário que se faça, ainda que brevemente, um resgate do processo que vem evoluindo na forma do tratamento dispensado à criança desde a antiguidade.

Nos primórdios da civilização, para que se pudesse controlar o tamanho das famílias ou da população, observavam-se ações de abandono de bebês como prática corriqueira. “O poder atribuído aos pais de matar, vender ou expor os filhos recém-nascidos era prática usual e legal na antiguidade. As crianças que sobreviviam compartilhavam com os adultos os mesmos espaços e as mesmas atividades: plantação, colheita, festas e jogos.” (PBH, SMED, 2001, p. 7).

Registra-se na Idade Média o interesse em cessar esses abusos contra crianças e a partir de então desponta o papel da Igreja no controle e regulamentação da prática de adoção de crianças abandonadas.

Surgem as primeiras instituições de proteção à infância órfã, ou abandonada, assim como a Roda de Expostos, [...] que era um dispositivo que possuía uma forma cilíndrica com uma divisória no meio onde se depositavam os bebês abandonados. A roda era fixada no muro ou na janela de uma instituição, geralmente um hospital, e, na sua parte externa, o expositor colocava a criança enfeitada, girava-a e puxava um cordão com sinete para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se sem ser reconhecido. (PBH, SMED, 2001, p. 7).

Começou na Europa, a partir do século XVIII, uma intensa discussão sobre princípios e métodos para maior proteção da infância. É quando o espírito filantrópico, contido na ação de médicos higienistas, faz surgir a primeira creche, em 1840, em Paris. Criada pela prefeitura da cidade, segundo Marcílio (1998),

Com elas as mães pobres e operárias passaram a ter um local adequado onde deixar seus filhos pequenos, enquanto trabalhavam. Já não precisavam recorrer ao abandono de recém-nascidos para poder sobreviver. A creche representou uma revolução nos costumes, um meio

dos mais eficientes para diminuir as taxas de abandono, pois tinha um projeto social e educativo bem definido, dentro da visão burguesa, humanista e católica da vida família. (PBH, SMED, 2001, p. 8).

No Brasil surge em 1899, no Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e assistência à Infância no Brasil, quando, no contexto da “crescente inserção da mulher no mercado de trabalho, em função da expansão da industrialização [...] ocorreram as primeiras mobilizações voltadas para a criação das instituições de amparo à infância”. (PBH, SMED, 2001, p. 8).

A partir de 1930 até 1970, conforme já foi apresentado no Capítulo 2, observa-se um movimento de crescente participação do Estado no necessário atendimento à criança de zero a seis anos. Esse atendimento era nitidamente marcado por uma “tendência assistencialista e paternalista, fazendo com que o atendimento se constituísse como favor, e não como direito [...]. O que se percebe no Brasil é uma enorme discrepância entre o reconhecimento e a efetivação do entendimento da criança como um sujeito de direitos”.(PBH, SMED, 2001, p. 08).

No entendimento de Kulman (1999), tanto as creches voltadas para crianças pobres quanto os jardins de infância direcionados para as classes médias tinham, implícito ou explícito, um projeto educativo. Entretanto o que diferenciava essas instituições é que enquanto os jardins de infância se incumbiam de uma preparação para outras fases do desenvolvimento da criança as creches tinham outros papéis:

O que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida. É a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos. Mas a creche, para os bebês, embora vista como apenas para as classes populares, também era apresentada em textos educacionais do século XIX, como o primeiro degrau da educação. [...] o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. (PBH, SMED, 2001, p. 09).

A partir de 1980 os movimentos populares se intensificaram no país e pressionaram por melhores condições de vida. A conquista por direitos para a criança se insere na

luta travada por esses movimentos sociais, quando a criança passa a ser compreendida como cidadã que merece espaço adequado para o seu crescimento e desenvolvimento. Assim as creches ou jardins de infância deixam de ser considerados locais onde são deixados os filhos enquanto as mães trabalham para serem entendidos como espaços voltados para vivência da infância, tendo a criança como centro e, portanto, tendo espaço propício para o pleno atendimento das suas necessidades como cidadã.

Nos dias atuais, em que a família passa por profundas transformações quanto à sua função e composição, vem sendo redefinido o lugar da criança na sociedade urbana. O processo de socialização, a construção de regras, acontecem, cada vez mais, em espaços coletivos, e não apenas no âmbito privado. Este quadro exige o reconhecimento da dimensão política da educação, exige um posicionamento dos educadores no sentido de assumir e reafirmar as crianças como sujeitos sócio-históricos, que se desenvolvem na cultura, em interação com a realidade de que são parte. Sua educação se dá, portanto, na família, na escola, na comunidade, na sociedade. (PBH, SMED, 2001, p. 10).

Em Belo Horizonte, podemos apontar como principais motivos que fizeram com que a Prefeitura/Secretaria Municipal de Educação decidisse investir na construção de uma rede própria de prédios especificamente projetados para a Educação Infantil, os seguintes:

- Governo municipal comprometido com o ordenamento constitucional e legal brasileiro que atribui às crianças direitos de cidadania, definindo que sua proteção integral deve ser assumida pela família, pela sociedade e pelo Poder Público. Esse conjunto de leis e normas já foi apresentado no Capítulo 2.
- Constatação pelo governo municipal de que Belo Horizonte era a única capital do Brasil onde inexistia rede própria de atendimento à educação de crianças de zero a três anos. “A atuação da Prefeitura de Belo Horizonte na Educação Infantil abrange a oferta de vagas na rede pública municipal e, por meio de convênio, parte das vagas da rede privada – comunitária e filantrópica. Embora o conveniamento de serviços seja uma tendência nacional, Belo Horizonte apresenta a peculiaridade de não possuir instituições públicas que atendam às crianças de zero a três anos. Esse atendimento é feito, exclusivamente, pela rede privada;”.(PBH, SMED, 2001, p. 11).

- A constatação de que o atendimento através de creches conveniadas não proporcionava espaços adequados para que a proposta pedagógica pretendida pela SMED pudesse atingir desempenho satisfatório. “Em 1993, buscando conhecer a realidade das creches e subsidiar mudanças na política de conveniamento, a SMDS realiza diagnóstico das creches, solicitando o estudo do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, na época órgão da FAE/MEC. Suscitadas por um processo significativo de participação popular, esse diagnóstico sobre as creches da nossa capital revelou, no entanto, um quadro crítico de atendimento, reiterando as avaliações já existentes. As creches funcionavam, em geral, em espaços inadequados e precários; as pessoas que lidavam diretamente com as crianças – as educadoras – não possuíam qualificação para o trabalho. Destas, 34% sequer havia completado o ensino fundamental; os ambientes eram pobres em estimulação, sendo que o acesso a brinquedos, livros e materiais pedagógicos era limitado. (VIEIRA, 1998, p. 37).

A combinação desses fatores culminou na decisão de se iniciar a construção de uma rede municipal de escolas de Educação Infantil, destinada ao atendimento a crianças de zero a cinco anos e oito meses. O que se apresentou como evolução na concepção desse espaço escolar foi a incorporação, no mesmo prédio, do atendimento tanto a crianças de zero a três anos, prédios historicamente tratados como creches, quanto o atendimento a crianças de três a cinco anos e oito meses, até então chamados jardins de infância ou pré-escola.

A concepção de um único prédio destinado às crianças de zero a cinco anos e oito meses, onde não se faz mais a distinção entre o atendimento basicamente assistencialista, destinado à crianças pobres com até três anos, e o atendimento educacional, destinado à crianças em idade pré-escolar, significa o avanço e a evolução no sistema educacional brasileiro. A criança, que passou a ser considerada sujeito de direitos, será tratada em sua integridade e sua especificidade.

Muitas vezes vista apenas como um ser que ainda não é adulto, ou é um adulto em miniatura, a criança é um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento. É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. É um ser em

crescimento porque seu corpo está continuamente aumentando em peso e altura. É um ser em desenvolvimento porque essas características estão em permanente transformação. As mudanças que vão acontecendo são qualitativas e quantitativas - o recém-nascido é diferente do bebê que engatinha, que é diferente daquele que já anda, já fala, já tirou as fraldas. O crescimento e o desenvolvimento da criança pequena ocorrem tanto no plano físico quanto no psicológico, pois um depende do outro. (BRASIL, 2001, vol1 p.14).

E, para que possa ter atendimento compatível com a sua especificidade como ser, o espaço destinado ao seu atendimento não mais será tratado de forma improvisada ou adaptada:

Enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objetivo as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 até 6 anos de idade. (BRASIL, 2001, p.17).

Assim a escola infantil nasce imbuída de um espírito que visa compreender a dimensão de infância e proporcionar espaço escolar onde “a criança, parte de uma sociedade, vivendo em nosso país, tem direito:

- à dignidade e ao respeito;
- autonomia e participação;
- à felicidade, ao prazer e à alegria;
- à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social;
- à diferença e à semelhança;
- à igualdade de oportunidades;
- ao conhecimento e à educação;
- a profissionais com formação específica;
- a espaços, tempos e materiais específicos”.

(BRASIL, 2001, p.19).

3.1.1 O Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino

O Projeto Político Pedagógico (PPP) concebido para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte está expresso no documento “Subsídios para o projeto político pedagógico de Educação Infantil”, elaborado pela SMED em 2001, e tem como objetivo orientar a sistematização da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, conforme previsto nos artigos 12 e 13 da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 – no artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/90, contemplando, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os eixos estabelecidos no artigo 9º da Resolução 01/2000 do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Este instrumento surgiu da necessidade de se explicitar quais as diretrizes para a orientação e a elaboração dos projetos políticos pedagógicos das escolas infantis da rede municipal de ensino, que deveriam estar sintonizadas com a implantação da Escola Plural ocorrida em 1995:

Os eixos norteadores da Escola Plural defendem a construção de uma escola que respeite o aprendiz independentemente de sua idade, classe social, grupo étnico ou gênero; inclua e valorize, no cotidiano do trabalho pedagógico, as experiências, os saberes, os aspectos culturais e a história pessoal que cada aprendiz traz; considere que cada sujeito demanda tempos e estratégias diferenciadas para a aprendizagem; garanta que os alunos tenham acesso à cultura historicamente construída; considere a formação humana; compreenda o tempo de escolarização como tempo de vivência cultural; organize-se como espaço de produção coletiva do conhecimento; garanta a socialização adequada, de acordo com as vivências próprias de cada idade/ciclo de formação; estabeleça relações democráticas, formando homens e mulheres livres e iguais em direitos; entenda como fundamental: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e a conviver; tenha condições materiais de viver com plenitude seus projetos educativos, sendo capaz de transformar os aspectos materiais em aspectos formadores. (SMED, 1995, PP 15, 16).

A primeira iniciativa de articular as instituições de Educação Infantil objetivando-se a construção do Projeto Político-Pedagógico ocorreu em 1995, procurando traduzir os princípios da Escola Plural para a realidade das escolas municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte. Esses debates prosseguiram no V Seminário Infância na Ciranda da Educação, em 1998, objetivando a construção de uma proposta pedagógica.

Tornou-se a primeira referência de trabalho dos diferentes grupos, que se organizaram para pesquisar, debater, observar e analisar, ao longo de um ano, a realidade das Instituições de Educação Infantil em relação aos seguintes temas: planejamento, múltiplas relações, múltiplas linguagens, brincar. (PBH, SMED, 2001, p. 19).

Dando prosseguimento às discussões em torno da Educação Infantil, “o passo seguinte foi a realização do VI Seminário Infância na Ciranda da Educação, de 1999”. Criaram-se Grupos Regionalizados de Trabalho (GRTs) fortalecendo as propostas para a Educação Infantil. As discussões desses grupos subsidiaram a

definição do princípio e dos eixos para a Educação Infantil. O princípio norteador da proposta político-pedagógica para Educação Infantil em BH deveria ser sustentado pelos seguintes eixos:

- 1- infância como tempo de formação;
- 2- identidade e formação do profissional da Educação Infantil;
- 3- a instituição e suas relações e articulações na perspectiva da gestão democrática;
- 4- organização e condições para o trabalho educativo
(PBH, SMED, 2001, p.20).

“A Educação Infantil na Instituição educativa representa o espaço e o tempo privilegiados, em que se vivencia esse processo, os quais influenciam essa construção e representação de mundo e conseqüentemente a formação humana”.
(PBH, SMED, 2001, p.21).

O Projeto Político-Pedagógico pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo. Ele deve explicitar a trajetória do desenvolvimento da escola, viabilizar a ocupação do espaço de decisão que a escola conquistou para traçar sua política educacional e proposta pedagógica, auxiliando principalmente o professor. Embora apresente eixos comuns, cada escola deve adaptar o projeto à sua realidade, às suas necessidades específicas.

Além disto, o PPP visa proporcionar um ensino de qualidade para todos os alunos, fortalecer o elo entre a família e a escola, respeitar a liberdade do cidadão, garantir um padrão mínimo de qualidade, valorizar o aluno como sujeito do processo educacional.

Reestruturando conceitos culturalmente aceitos como “ideais”, a proposta da Escola Plural, da qual a concepção traçada para a Educação Infantil é oriunda,

vem buscando redimensionar o atendimento às crianças pequenas desta capital, implementando um conjunto de medidas com o objetivo de garantir um atendimento de qualidade, como, por exemplo, a criação de Centros de Educação Infantil (CEIs), a formação e execução do curso para formação e habilitação de educadores leigos das instituições de Educação Infantil, a inserção da Educação Infantil nas estatísticas educacionais. (PBH, SMED, 2001, p. 16-17).

Diante dessa proposta, a SMED entende que cada escola, com base nos princípios apresentados, deve construir coletivamente seu PPP, que deve ser expressão de sua identidade, além de atribuição da instituição, envolvendo a participação de dirigentes, coordenadores, professores, famílias e comunidade.

A discussão coletiva sobre a construção de um projeto político-pedagógico das instituições de Educação Infantil é uma diretriz que visa consolidar a função educativa dessas instituições e ainda consolidar a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, garantindo a igualdade de tratamento, o respeito às diferenças, a qualidade do atendimento e a liberdade de expressão.

O PPP deve priorizar a criança considerando o seu desenvolvimento pleno na infância, sua aprendizagem, sua relação com a sociedade e o ambiente, situando-a enquanto sujeito social e histórico, pertencente à uma organização familiar, inserida em uma sociedade, com determinada cultura, e vivenciando um momento histórico. É importante também situar a concepção institucional sobre o processo de aprendizagem na faixa etária de zero a seis anos, identificando o processo de apropriação da imagem corporal, a aprendizagem verbal e escrita, a imitação e o brincar.

Nesse sentido, o espaço da instituição deve propiciar oportunidades de interação e formas de socialização das crianças com seus pares de idade e também de idades diferenciadas. Considera-se importante ressaltar as outras interações como de gênero, credo, raça, nacionalidade, da socialização em outros espaços fora do lar e da instituição, conforme determina os PCNs, (2001) quando se refere à pluralidade cultural.

É ainda necessário enfatizar a importância da formação contínua e continuada para os profissionais de Educação Infantil definida pela LDBEN/96, a qual estabelece que os docentes de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível superior (licenciatura de graduação plena), admitida como formação mínima e oferecida em nível médio (modalidade normal), além de apontar estratégias de formação em serviço para esses profissionais.

As Instituições de Educação Infantil são espaços educativos também para as pessoas que nela trabalham, assim como as crianças, os adultos são sujeitos socioculturais que se desenvolvem e aprendem. Construir um processo contínuo de formação é imprescindível para a garantia de uma educação de qualidade.

A construção da identidade do profissional de Educação Infantil se dá na articulação entre a sua formação inicial e aquela que se constitui no espaço de seu trabalho, com seus pares. (PBH, SMED, 2001, p.22).

De acordo com o que foi proposto para a criação do PPP para a Educação Infantil, a participação coletiva é fundamental, o que exige identidade e formação profissional. Segundo a SMED. (2001, p. 24):

Os projetos pedagógicos das instituições devem conter propostas de formação elaboradas com a participação de seus profissionais; pensadas, definidas e assumidas coletivamente. Essas estratégias deverão ser diversificadas, ou seja, de acordo com cada realidade, embora tenha eixos norteadores. Cabe a cada unidade educacional pensar e propor parcerias a serem feitas com diferentes instâncias de formação.

Para tanto, a gestão das escolas deve ser priorizar o respeito, o diálogo, a democracia, a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e afetividade. Entender a família é tarefa fundamental da proposta político-pedagógica de cada instituição. A família também deve ser envolvida, uma vez que a Educação Infantil, na proposta da SMED/BH, faz parte desta interação com a escola, sendo relevante considerar os princípios de convivência e os espaços coletivos nas instituições. A educação da criança exige conhecimento de sua realidade familiar e comunitária. A família e o poder público compartilham a responsabilidade da educação da criança com as instituições de Educação Infantil. Neste sentido,

O envolvimento de amplos setores e segmentos enriquecem o processo de construção dos projetos político-pedagógicos, trazendo elementos para o aprofundamento de pressupostos, referências e compromissos fundamentais que deverão orientar nossas reflexões e ações. (SMED, 2001, p. 25).

Para assegurar a participação de todos no PPP, é preciso considerar como fatores imprescindíveis:

As relações internas nas instituições educativas devem se dar de forma solidária, cooperativa, responsável e comprometida com os interesses coletivos e com o direito à inclusão de todas as crianças.

Deve haver a transparência na aplicação de recursos e a garantia de remuneração, condições de trabalho adequadas e ainda a formação continuada dos profissionais das instituições.

É preciso reafirmar a instituição de Educação Infantil em suas múltiplas relações e articulações como um espaço de vivência coletiva.

É necessário criar condições concretas para que o projeto político-pedagógico se transforme em realidade cotidiana.

A organização de toda a dinâmica escolar deve ser coerente com essa intenção, significando que “pensar tempos e espaços na Educação Infantil, pressupõe que essa organização possibilite a vivência plena da infância”. (SMED, 2001, p. 26).

É também considerada relevante na definição do PPP a relação tempo-espaço escolar, levando em conta o agrupamento das crianças na organização do trabalho educativo. “A infância é um período da vida em que os seres humanos vivem suas primeiras experiências de socialização e construção da própria identidade. Criar vínculos, estabelecer relações de afetividade, perceber a si e ao outro são processos internos extremamente importantes na construção de sua identidade sociocultural e afetiva”. Neste sentido, o planejamento das ações exige por sua vez estrutura física da escola, pois:

O trabalho necessita de condições concretas para um atendimento de qualidade. A materialidade diz respeito às condições objetivas que asseguram a existência e o próprio funcionamento cotidiano das instituições. Necessitam de equipamentos permanentes e recursos pedagógicos adequados a essa faixa etária.

O PPP repercutiu em diretrizes de projeto que:

- implicassem na obrigação de se respeitar o aprendiz, considerado agora o centro do espaço escolar, projetado na sua escala e para o atendimento de suas necessidades;
- buscassem o envolvimento das famílias, criando para isso espaços de convivência e que permitissem o encontro e a reunião de membros da comunidade;

- garantissem um padrão mínimo de qualidade e de condições materiais, ao se criarem espaços ventilados, higiênicos, claros, confortáveis termicamente, enfim, que possibilitassem o funcionamento das instituições, proporcionando espaços adequados à sua utilização.
- entendesse que o espaço da escola fosse um local destinado à criança, onde houvesse a possibilidade de fruição plena da infância, onde se procurasse a emancipação da criança e não a sua subordinação à ordem instituída. Esse objetivo poderia ser atingido ao se proporcionar espaço onde a criança possa circular sozinha, onde se sinta segura e onde perceba que o meio não oferece riscos à sua integridade.
- estivesse refletido no espaço que não se pretendia mais uma escola disciplinadora, desigual, um modelo para as elites e outro para os pobres. As escolas infantis deveriam ser iguais em todas as regiões da cidade, tanto no centro quanto na periferia, e em todas elas deveria existir plenas condições para o desenvolvimento e crescimento da criança.

3.2 A criação de um grupo de trabalho multidisciplinar

A construção de uma rede própria de prédios especificamente projetados para abrigar a Educação Infantil no município de Belo Horizonte foi, ainda, o resultado do amadurecimento de um projeto político que vinha sendo gestado na cidade. Esse projeto político veio sendo amadurecido e a partir de 1995, foi implantada a Escola Plural, que se apresentava como

uma mudança radical que consiste em conceber a educação sob a ótica do direito e da inclusão social. Tal proposta surge da necessidade de repensar os mecanismos e procedimentos que, sob as mais variadas formas, reforçam no interior da escola, a exclusão social e cultural de grupos de alunos. (SMED, 1995, p. 15).

Propunha-se

a recriação da própria cultura da escola, rompendo com a lógica tradicional da seriação e assumindo os ciclos de idade de formação. O tempo do ciclo pressupõe uma nova relação com o conhecimento, que passa a ser considerado na perspectiva do sujeito, numa dimensão ampliada do processo educativo.

Nesse contexto e a partir da opção política de garantir o direito à educação em todos os níveis e modalidades de ensino, começa-se a conceber a Educação Infantil a partir dos ciclos de idade de formação. (SMED, 1995, p. 15).

Esse projeto político reconhecia as necessidades da mãe trabalhadora, que precisava de cuidados para o seu filho quando saía de casa para trabalhar e ia além, ao reconhecer também os direitos da criança como merecedora de uma escola onde os espaços fossem propícios ao seu crescimento, desenvolvimento e emancipação.

Até o ano de 2000 a responsabilidade pelo controle e atendimento às crianças menores do que três anos, o que se fazia na rede de creches conveniadas, conforme explicado no Capítulo 2, era atribuída à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (na época).

Em 2001 o prefeito Célio de Castro implementou uma reforma administrativa no município, quando a Secretaria Municipal de Educação passou a se subordinar à Secretaria Municipal de Coordenação de Políticas Sociais – SCOMPS. A partir de então a responsabilidade pelo controle dessa rede de creches conveniadas passou a ser atribuição da Secretaria Municipal de Educação. (Orientação Nacional – LDBEN).

A transferência da responsabilidade sobre a rede de creches conveniadas da Secretaria de Desenvolvimento Social para a Secretaria de Educação representou um grande avanço, pois significava a compreensão de que as creches tinham caráter educativo e não mais assistencialista.

Pelo controle da rede de creches conveniadas se entende o repasse de verbas por aluno matriculado, a disponibilização e custeio de coordenadores pedagógicos e professores, visando uniformizar o padrão de atendimento e também o repasse de verba suplementar destinada à compra de materiais pedagógicos e pagamento de contas de manutenção dos prédios.

A demanda por vagas para a Educação Infantil era constatada pela SMED, através da rede de escolas de ensino fundamental, que absorviam solicitações cotidianas de pais em busca de espaço para os filhos pequenos. Essa rede de escolas acolhia as

solicitações e as encaminhava para as Gerências de Educação das Regionais, que, por sua vez, as enviava para a Secretaria de Educação. Não havia uma estruturação organizada dessa demanda, uma vez que não havia espaços na rede pública para crianças menores de três anos. Além disso, desde 1999, era do conhecimento da PBH um estudo realizado pelo Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional (CEDEPLAR) que apontava a necessidade de 51.000 vagas para crianças menores de seis anos na cidade. (SOUZA, 2009, p. 75).

Em 2001, quando a Secretaria Municipal de Coordenação de Políticas Sociais era ocupada pelo Sr. Maurício Borges e a Secretaria de Educação era ocupada pelo Sr. Antônio David Souza Junior, foi estruturada a Coordenação de Políticas Pedagógicas, visando implementar estudos para a ampliação do atendimento da Educação Infantil no município.

Foram então contratadas a pedagoga Flávia Julião e a psicóloga Isa Terezinha da Silva, que tinham longa experiência com a Educação Infantil. Ambas prestaram assessoria no Movimento de Luta Pró Creche, onde faziam acompanhamento político e pedagógico para a instituição e creches filiadas.

A pedagoga Flávia Julião atuou no município de Betim, de 1993 a 1996, trabalhando no Conselho da Criança e do Adolescente. Posteriormente em 2000, retornou para a Prefeitura de Betim ocupando o cargo de Coordenadora da Divisão de Educação Infantil, onde contribuiu na formatação das escolas infantis no município, incluindo, nesse processo, a construção de inúmeras creches públicas.

Em 2001, foram elaborados, pela Coordenação de Políticas Pedagógicas da SMED, estudos já visando a construção de escolas infantis no município. Entretanto, havia incompatibilidade entre o modelo de atendimento proposto pela SCOMPS e o modelo pretendido pela SMED. Enquanto a política social propunha o atendimento em prédios destinados a um número mínimo de 500 crianças, a Secretaria de Educação entendia que o atendimento às crianças de zero aos cinco anos e oito meses deveria ser feito em instituições menores, que comportassem um número reduzido de crianças, de forma a possibilitar um atendimento mais personalizado e mais compatível com a primeira infância.

A equipe de Coordenação Pedagógica montou vários cenários que permitissem a implantação da Educação Infantil no município, que foram todos recusados pelo governo, uma vez que, naquele momento, existia financiamento do governo federal apenas para a educação fundamental, através do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento de Educação Fundamental).

Essas discussões não evoluíram, mas fez-se constar no PPAG de 2002 a destinação de verbas para a construção de escolas infantis.

No 1º semestre de 2002 houve alteração na composição do governo municipal, quando o Sr. Fernando Pimentel assumiu a prefeitura em definitivo, cargo que vinha sendo ocupado interinamente por motivo de doença do prefeito Célio de Castro. Houve também alteração na composição do secretariado, quando a SCOMPS foi assumida pela Sra. Marisa Feres, que ocupou, também, interinamente, o cargo de Secretária de Educação.

Em julho de 2002 o prefeito Fernando Pimentel nomeia a Sra. Maria do Pilar Lacerda para a SMED e anuncia a criação de 21.000 vagas para a Educação Infantil. Começa a se concretizar a construção das escolas infantis no município, em prédio que abrigará crianças de zero aos cinco anos e oito meses e que representará a grande novidade deste equipamento proposto: no mesmo prédio deverá ter espaço tanto para as crianças de zero a três anos, quanto para as crianças de três a cinco anos e oito meses, a serem todas atendidas de acordo com um projeto educacional, como mencionado anteriormente.

Em agosto de 2002, é criada uma comissão constituída por membros da SMED, na sua maioria psicólogos e pedagogos), e da SUDECAP, basicamente arquitetos e engenheiros. O que foi proposto em termos de projeto será exposto no item 3.4.

Conforme publicado no PBH/Diário Oficial do Município (DOM)⁴,

⁴ Publicado pela PBH, DOM, Ano VIII, Nº 1.690, 23 de agosto de 2002.

Uma comissão formada por representantes de várias secretarias municipais iniciou os trabalhos que irão permitir a criação de 20 mil novas vagas na Educação Infantil até o final de 2003.

A comissão vai atuar com duas frentes de trabalho: um grupo técnico e um gerencial. O primeiro vai atuar de forma prioritária no levantamento e construção do espaço físico das novas unidades. O grupo gerencial vai trabalhar no modelo para funcionamento da escola e na proposta pedagógica.

A expansão da rede de Educação Infantil na cidade é um compromisso assumido pelo governo municipal, que hoje já atende cerca de seis mil crianças, entre quatro e cinco anos, nas escolas municipais e mais de 17 mil em 174 instituições conveniadas.

A tarefa da comissão é implantar a Educação Infantil em 30 escolas municipais distribuídas nas nove regionais da cidade. As novas unidades devem atuar dentro do espaço físico do terreno da escola. Porém, quando isso não for possível, a Prefeitura deverá utilizar terrenos próximos e manter o vínculo administrativo com a escola local.

Essa comissão estruturou a expansão da Educação Infantil em quatro grandes eixos: funcionamento escolar, organização escolar, rotina de atendimento e rede física. Para os três primeiros eixos ficaram encarregados os membros da SMED, como segue.

3.2.1 Funcionamento escolar

Definiu-se que a Educação Infantil não seria autônoma, devendo ser sempre vinculada a uma escola de ensino fundamental, próxima ou dentro do terreno da própria escola de ensino fundamental. A coordenação pedagógica será exercida pela Direção de escola de ensino fundamental que estiver vinculada. De acordo com a PBH (2002, p. 02)⁵,

As características dos espaços existentes na rede municipal apontaram a necessidade de definição de uma nova forma de organização escolar, considerando que várias possibilidades de construção estão localizadas no mesmo espaço da escola instalada e não possuem dimensões adequadas para se constituírem como unidades autônomas.

⁵ Texto disponível na circulação interna da PBH "Estudo técnico para ampliação do atendimento da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Belo Horizonte: PBH, setembro de 2002.

Ainda segundo a PBH (2002, p. 02), “a deliberação de organizar uma turma vinculada é ato administrativo do Órgão Executivo (SMED), após verificação que comprove:

- a inexistência, em local próximo e de fácil acesso, de escola de Educação Infantil capaz de atender a demanda;
- a inexistência de vagas nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental para atender a demanda da Educação Infantil”.

Nestes casos, a abertura e instalação de turmas estão condicionadas às mesmas exigências que vigoram para a Rede Municipal de Ensino, destacando-se:

- “a existência de prédio com condições adequadas de localização, acesso, segurança, salubridade, saneamento, higiene e em conformidade com a legislação vigente. Os espaços físicos deverão atender à proposta pedagógica, respeitada a necessidade de desenvolvimento da criança segundo as características da faixa etária;
- o quadro de profissionais com habilitação exigida e em número diretamente proporcional ao número de crianças;
- a regularidade de funcionamento da escola;
- a possibilidade da coordenação pedagógica/administrativa das turmas vinculadas ser assumida pela direção da escola, juntamente com uma coordenação pedagógica própria, será definida de acordo com o número de turmas. É possível que, ao se instalar determinado número de turmas, se configure um núcleo”.

3.2.2 Organização escolar

A organização escolar trata da definição do número de funcionários necessários para o andamento e rendimento da escola, incluindo a definição sobre número de turma, quadro de pessoal (educadores, professores, zeladores, porteiros, etc.).

O grupo analisou a exigência de quadro de pessoal considerando a Lei 7235/96, de 27 de dezembro de 1996 - Plano de Carreira. O quadro de pessoal foi proposto tomando como referência uma Unidade de Educação Infantil que funcionasse de acordo com horário de atendimento de 07:00 h às 17h 30min para um total de 270 crianças, sendo 40 crianças em horário integral, 115 em horário parcial pela manhã e 115 crianças à tarde.

Quadro 2. Atendimento/ turmas

Horário	Atendimento	Alunos	Turmas
Integral	Berçário	12	2
Integral	1 a 2 anos	12	1
Integral	2 a 3 anos	16	1
Parcial	3 a 4 anos	20x(2)	2
Parcial	4 a 5 anos	20x(2)	2
Parcial	5 a 5 anos e 8 meses	25x(2)	3
Total		270	10

Fonte: SMED. Estudo Técnico para ampliação do atendimento da Educação Infantil. Belo Horizonte, 2002, p. 3.

O quadro de pessoal proposto foi assim definido: Direção e secretaria (da Escola Municipal à qual as turmas de Educação Infantil estejam vinculadas) será composto por: 1 Diretor 01 - 40 horas/semana, 1 Vice-diretor 01 - 40 horas/semana, 1 Secretário Escolar 01 - 40 horas/semana, 1 Auxiliar de escola/serviços Gerais, 1 Cozinheira 01 - 8 horas/dia, 1 Auxiliar de cozinha 03 - 8 horas/dia, 1 Faxina 02 - 8 horas/dia, 1 Zelador 01 - 12 horas/dia, 1 Posto de portaria de 12 horas.

Servidores da PBH (cargos de provimento efetivo): Auxiliar de Secretaria 01 - 6 horas/dia, Coordenadores 03 ou 04 - 4h 30m/dia, Professores 16 - 6 horas/dia ou 4h30min p/horário parcial.

Definiu-se também pela criação do cargo de educador infantil, que não descaracteriza a função do professor. Essa definição é decorrente de vários fatores dentre os quais destacamos o comprometimento dos recursos vinculados da educação com o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Bolsa Escola e a diminuição da arrecadação do município, naquele momento.

3.2.3 A rotina escolar

A rotina de atendimento trata do dia-a-dia do cotidiano da criança dentro da escola, considerando as necessidades das crianças de acordo com as suas faixas-etárias.

Neste contexto, merece destacar a rotina de atendimento, que de acordo com a SMED (2002), relaciona-se diretamente com o Projeto Político-Pedagógico a ser construído pelo coletivo da escola. Neste sentido, as questões do funcionamento da instituição serão efetivamente definidas na elaboração da proposta de trabalho. Entretanto, é indispensável explicitar alguns aspectos que estiveram pressupostos durante o trabalho do grupo quanto à rotina de atendimento, como os Eixos Norteadores da Rotina, tais como:

1. A realidade na qual a instituição está inserida;
2. As concepções de Educação Infantil explicitadas na Proposta Político-Pedagógica;
3. O brincar como estratégia privilegiada da criança se expressar e conhecer o mundo;
4. Atendimento permanente individualizado;
5. Ambiente acolhedor e desafiador;
6. Atendimento às necessidades de afeto, sono, alimentação e higiene, entendendo que o cuidado e educação são indissociáveis;
7. Atividades que priorizem a formação da criança nas diversas dimensões: físicas, emocionais, afetivas, cognitivo/ lingüísticos e sociais;
8. Atividades coletivas, contemplando o trabalho com as múltiplas linguagens;
9. Construção da autonomia das crianças;

10. Organização de tempos/espços/recursos materiais que possibilitem o desenvolvimento pleno das crianças, levando em consideração as características pessoais, etárias, étnicas, religiosas e socioculturais das mesmas;

11. Organização de momentos de interlocução contínua com as famílias e entre os profissionais;

12. Organização de tempos/espços de interação entre crianças de diferentes faixas etárias;

13. Organização de tempos/espços de interação com pessoas da comunidade que possam contribuir na formação

3.2.4 Rede física

Para a construção da rede física a Secretaria Municipal da Coordenação de Política Urbana e Ambiental constituiu o GGEI – Grupo Gerencial de Escolas Infantis, criado exclusivamente para elaborar os projetos para a construção de escolas que iriam gerar as vagas necessárias para a educação infantil na rede pública.

Iniciaram-se então dois processos que ocorreram em paralelo: a escolha de terrenos e a elaboração do anteprojeto de arquitetura do prédio modelo para as escolas de Educação Infantil.

Era importante que as obras fossem distribuídas nas diferentes regiões da cidade, evitando-se a concentração em determinadas localidades e dando visibilidade à intervenção governamental em todo o município, articulando, sempre que possível, com as áreas definidas pelo Programa BH Cidadania, como áreas mais vulneráveis socialmente e onde havia maior necessidade de construção de escolas públicas.

3.3 Escolha dos terrenos

Antes de se partir para a vistoria dos terrenos disponíveis foi feito junto com a Coordenação Pedagógica da SMED uma pré-definição sobre o programa de

necessidades e as dimensões mínimas de cada compartimento. Para tanto, foi encaminhado para o GGEI o documento Diretrizes Básicas de Infra-Estrutura para o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil, de forma que se pudesse fazer um pré-dimensionamento do edifício e vistoriar os terrenos já se sabendo, aproximadamente, quais áreas a serem vistoriadas poderiam ser aproveitadas e quais deveriam ser descartadas.

Os terrenos vistoriados deveriam pertencer à prefeitura, estar junto ou próximos às escolas já existentes (às quais as escolas infantis deveriam se vincular) e conter área suficiente para a implantação de um dos modelos de prédios, a serem expostos no item a seguir, que comportassem os programas mínimos propostos para as unidades de Educação Infantil.

Num período de 30 dias, durante o mês de setembro de 2002, o grupo de arquitetos da Sudecap, juntamente com todo o grupo de profissionais da SMED, vistoriaram um total de 63 terrenos, muitos dos quais situados em áreas ociosas entre os muros de escolas já construídas. A vistoria conjunta entre todos os profissionais do GGEI, da Secretaria de Educação e das Gerencias Regionais era necessária para o que acontecesse um envolvimento total desse grupo na construção de um projeto considerado prioritário para a Administração Municipal.

A análise sobre a pertinência ou não sobre o aproveitamento do terreno era feita no local. Na própria vistoria já eram descartados terrenos impossíveis. Geralmente quem definia sobre o aproveitamento de determinado terreno eram os arquitetos, em discussões que envolviam o engenheiro de estruturas, visando identificar problemas sobre a qualidade do solo, sobre a necessidade de arrimos ou sobre o nível d'água.

Através de uma análise visual se envolviam também nessas discussões os profissionais de educação, quando os arquitetos expunham suas idéias, onde já se apontava a dimensão da área disponível para *play ground*, para estacionamento ou para áreas verdes. Esses terrenos eram apontados pelas Gerencia Regionais de Educação que, pelo fato de terem contato direto com a realidade da rede municipal de ensino, já conheciam a região, conheciam as escolas onde havia demanda por vagas para a Educação Infantil, conheciam as escolas onde haveria espaço para se

construir prédios para as escolas infantis ou conheciam terrenos próximos à demanda existente.

Uma vez constatada a pertinência de determinado terreno iniciavam-se imediatamente os estudos topográficos, que poderiam confirmar a adequação da área ou mesmo que ela fosse descartada. O tempo existente para a construção dos prédios impunha um ritmo acelerado e a execução dos levantamentos topográficos poderia ser motivo, posteriormente, da desistência por determinado terreno. Muitas vezes, apenas após a execução da topografia, se percebia que não havia área suficiente para construção ou que a declividade no local impediria uma escola implantada adequadamente, de acordo com os anseios dos profissionais da educação

Diariamente, após o retorno das vistorias, o pessoal de apoio no escritório se encarregava de conseguir os mapas constantes na Lei de Uso Ocupação e Parcelamento do Solo de Belo Horizonte, os Cadastro de Parcelamentos (CPs), enfim, iam sendo obtidos um número máximo de dados cartográficos que pudessem servir a os arquitetos para que identificassem um padrão de terreno que permitisse se projetar um número mínimo de tipologias arquitetônicas, a ser implantadas nos terrenos disponíveis.

Esse processo de vistoria de terrenos teve a duração de um mês, quando 63 terrenos, ou áreas, foram vistoriadas. Foram então feitos os levantamentos topográficos de 48 desses locais e elaborados, posteriormente, até maio de 2003, projetos para 19 desses terrenos.

3.4 Definição dos projetos arquitetônicos

Para a elaboração dos projetos arquitetônicos, o grupo de arquitetos do GGEI se reuniu com o grupo de profissionais da SMED de forma que fossem compreendidas as intenções, necessidades e o programa da escola infantil.

Durante os meses de agosto e setembro de 2002 aconteceram reuniões entre os profissionais da SMED e da Sudecap, em que travaram-se discussões visando o entendimento de como deveriam ser os prédios das escolas infantis. Além desses

encontros, o grupo de pedagogos da SMED programou a realização de vistorias em conjunto com o grupo de arquitetos de forma que fossem se tornando visíveis e claras as intenções pretendidas, de forma concreta, para os prédios das escolas infantis. Foram vistoriadas as escolas Vila da Criança (Bairro Santa Lúcia), Balão Vermelho (Comiteco), Colégio Magnum (Silveira), Colégio Nossa Senhora da Piedade (Calafate), Creche Coqueiro Verde (Paulo VI), Creche José Isidoro Filho (Vila CEMIG), Creche Vila Mariquinhas (bairro de mesmo nome), Creche da UFMG (Campus Universitário), todas essas em Belo Horizonte e a creche do Bairro Cachoeira, em Betim.

Essas intenções manifestadas pela Coordenação Pedagógica da SMED foram registradas através de atas de reunião, conforme procedimento rotineiramente adotado pela Sudecap, sempre que é demandada a elaboração de projeto arquitetônico, visando permitir que as necessidades explicitadas pelos gestores municipais dos espaços a serem construídos fossem entendidas e atendidas.

Também foi encaminhado para o GGEI resolução do Conselho Municipal de Educação - CME/BH nº 01/2000 – que fixa normas para a Educação Infantil e, em seus artigos 14 e 15, estabelece que:

Art. 14 – o espaço físico da instituição que oferta educação infantil deverá atender às diferentes funções que lhe são próprias e conter uma estrutura básica que contemple:

- I. Espaço para recepção
- II. Sala de professores, para serviço administrativo-pedagógico e de apoio
- III. Salas para atividades das crianças com ventilação adequada, iluminação natural e artificial e visão para ambiente externo com mobiliário e equipamentos adequados;
- IV. Refeitório, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos, que atendam às exigências de nutrição, saúde e segurança nos casos de oferta de alimentação;
- V. Disponibilidade para consumo e higienização;
- VI. Instalações sanitárias completas, adequadas e suficientes para atender separadamente crianças e adultos
- VII. Berçário provido de berços individuais com espaço mínimo de meio metro entre eles, dentro das normas de segurança específicas para esse mobiliário, com área livre para movimentação das crianças, locais para amamentação e

- para higienização de utensílios com balcão e pia, espaço próprio para banho das crianças;
- VIII. Área com incidência direta de raios de sol ou espaço externo que atenda à essa necessidade;
 - IX. Área de serviço, lavanderia;
 - X. Área coberta para atividades externas, compatível com a capacidade de atendimento, por turno, da instituição.

Parágrafo único – a área coberta mínima para as salas de atividade deve ser de um metro quadrado por criança atendida.

Art. 15- a área externa para uso das crianças deve corresponder a, no mínimo 20% da área total construída e ser adequada para atividades físicas e de lazer.

Parágrafo único – recomenda-se que a área externa possua árvores, flores, jardim, horta e *play-ground*.

O documento “Diretrizes Básicas de Infra-Estrutura para o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil”, já encaminhado para o GGEI, explicitava o programa de necessidades da escola infantil. Nesse documento estão definidas as dimensões mínimas dos compartimentos bem como suas características físicas, tais como tipos de revestimentos desejáveis, sobre os espaços onde os pisos deveriam ser impermeáveis, onde as paredes deveriam ser laváveis, onde deveriam existir bancadas, etc. Além disso, era apresentada uma listagem completa contendo o mobiliário a ser utilizado em cada um dos espaços da UMEI.

Nas reuniões com a Coordenação de Políticas Pedagógicas da SMED foram expressas, pelas Sras. Flávia Julião e Isa Terezinha da Silva, as intenções que deveriam ser consideradas na elaboração do projeto arquitetônico, enfatizando-se a importância da estrutura física da escola como mais um dos fatores a contribuir para a formação das crianças, devendo-se levar em conta que “o espaço escolar não é apenas um cenário onde se desenvolve a educação, mas sim, uma forma silenciosa de ensino”. (FRAGA, 2002, p.19).

Foram diretrizes manifestadas pela SMED que o prédio da escola infantil proporcionasse:

– espaços para que as crianças se sentissem estimuladas. Para isso:

- os espaços da escola deveriam favorecer jogos, brincadeiras e a exploração dos ambientes tanto internos quanto externos;
- as salas de atividades deveriam se abrir para pátios externos possibilitando e estimulando o uso dos ambientes externos da escola;
- os ambientes externos deveriam contar com equipamentos de recreação entre os quais se incluiriam, sempre, anfiteatros para agrupamento de várias crianças num espaço lúdico, paredes laváveis onde as crianças pudessem se expressar através do uso de tintas, o *kidwash*⁶, onde até o próprio ato de tomar banho pudesse se transformar numa brincadeira.

– espaços projetados e adequados às necessidades e ao tamanho das crianças de zero a seis anos de idade. Esses espaços deveriam oferecer condições para que a criança pudesse acender luzes, utilizar as instalações sanitárias, pegar objetos do seu uso pessoal, pegar refeições, olhar para o ambiente externo, sem a presença constante de adultos. Para isso:

- os interruptores deveriam ser baixos;
- as bancadas dos banheiros deveriam ser baixas;
- as bancadas dos refeitórios deveriam ser baixas;
- os vasos sanitários deveriam ser pequenos;
- as janelas deveriam estar na altura dos olhos das crianças.

– espaços que oferecessem proteção e acolhimento para que a criança pudesse brincar e transitar em segurança contribuindo para o seu desenvolvimento e emancipação. Para isso:

⁶ Equipamento para banho lúdico das crianças, constituído por quatro esguichos d'água, dispostos em torno de uma base circular revestida em cacos cerâmicos coloridos.

- os taludes deveriam ser protegidos por guarda-corpos;
 - as quinas deveriam ser evitadas ou quando utilizadas deveriam ser revestidas com material de proteção contra acidentes;
 - as canaletas de escoamento de água pluvial deveriam ser minimizadas ou tampadas;
 - as divisórias dos banheiros deveriam ter altura que possibilitasse que ao mesmo tempo que a criança tivesse a sensação de estar protegida dos olhares externos permitisse aos educadores acompanhar possíveis dificuldades que estivessem acontecendo;
 - as portas das salas de atividades para os corredores deveriam conter visores que permitissem que as crianças percebessem o contínuo transitar de educadores no ambiente externo, visando transmitir a sensação de poderem contar com adultos quando necessitassem.
- conforto termo- acústico e condições adequadas de uso para todos os educadores, funcionários e crianças da escola. Para isso:
- os espaços deveriam ser arejados, ventilados e claros;
 - as telhas deveriam ser de cerâmica;
 - as paredes deveriam ser revestidas em cerâmica;
 - os espaços deveriam ter dimensões e equipamentos adequados para a sua utilização.
- durabilidade e facilidade de manutenção. Para isso:
- as paredes externas deveriam ser revestidas em cerâmica;
 - as paredes externas das salas de aula, voltadas para a circulação central deveriam ser revestidas em cerâmica, visando a contínua troca da exposição dos trabalhos das crianças;

- o paisagismo a ser utilizado na área externa contaria apenas com grama esmeralda e o plantio de árvores.
- uma escola que fosse inclusiva e acessível, que permitisse o acesso de crianças portadoras de necessidades especiais ou com dificuldades de locomoção, sem distinção de classe ou raça. Para isso:
- os vasos sanitários destinados aos portadores de necessidades especiais deveriam estar situados dentro dos espaços dos banheiros coletivos, não deveriam estar posicionados fora dos banheiros com acesso independente pela circulação central;
- espaço que fosse atraente e convidativo o suficiente para estimular e facilitar a presença dos pais e o envolvimento da família num ambiente que estimulasse a participação no cotidiano da escola, criando-se de fato uma escola comunitária, que possibilitasse mais do que apenas um ambiente escolar, de acordo com a metáfora usada pela psicóloga Isa Terezinha, que a escola fosse um “aquário, transparente, propiciando uma participação efetiva da família”. Para isso:
- deveria existir espaço amplo o suficiente para que o agrupamento e a reunião de pessoas fosse possível;
 - deveria existir espaço no berçário para que as mães pudessem amamentar seus filhos;
 - deveriam existir paredes que permitissem as exposições dos trabalhos dos alunos, o que foi situado na circulação central larga, espaço versátil que também poderia funcionar como galeria aberta à visita dos pais;
 - deveriam se disponibilizar áreas externas, junto ao prédio, para a realização de festas e encontros;
 - proporcionasse espaços para um atendimento tanto coletivo quanto mais individualizado, onde houvessem recantos que permitissem um agrupamento menor de crianças;

Eram intenções dos autores do projeto arquitetônico:

– a criação de uma escola que se apresentasse para a comunidade, fazendo-se presente e tornando-se referência para a região em que fosse implantada;

– um projeto que buscasse expressividade formal e que marcasse claramente a atuação do poder público junto à população mais vulnerável socialmente;

– a propagação das ações dos órgãos públicos municipais e criação de uma identidade própria a cada unidade escolar, mesmo que todas elas fossem construídas de acordo com um projeto padrão. Para responder às intenções citadas acima, foram utilizados:

- um cone colorido sobre o volume da caixa d'água; cobertura em telhas cerâmicas em duas águas, embutida em platibanda; revestimento cerâmico de fachadas em cores marcantes tais como vermelho, azul, verde e amarelo, de forma que cada escola se apresentasse com identidade própria.

– a criação de um prédio com maior durabilidade e facilidade de manutenção e reduzidos custos de construção. Para isso:

- seriam especificados, além das cerâmicas, piso das circulações em cimentado, ardósia para as bancadas e prateleiras e azulejos apenas até meia-altura;
- seriam utilizadas esquadrias em metalon e paredes internas rebocadas e pintadas;
- o recreio coberto seria separado do refeitório por uma porta que poderia ser inteiramente aberta, fundindo esses dois ambientes, evitando-se a necessidade de se construir um ambiente mais amplo. Essa amplitude espacial seria obtida através da fusão desses dois ambientes, resultado de uma versatilidade espacial pretendida.

– a criação de uma escola que contribuísse para a emancipação das crianças, não havia a intenção de se criar uma escola disciplinadora. Para isso:

- a escola teria vários acessos, tornando-se difícil o controle;

- todas as salas e espaços deveriam ter janelas que expusessem a amplitude do horizonte e as muitas possibilidades da vida.

Visando a construção de UMEIs em diversos locais da cidade, foi elaborado um anteprojeto, definindo-se um edifício-tipo, que pudesse se adaptar às características particulares de cada terreno colocado à disposição para a implantação de uma escola infantil. Essa proposta estratégica viabiliza a tarefa de se projetar 30 escolas em seis meses, determinada pelo secretário de Políticas Públicas.

O edifício-tipo foi estruturado a partir da célula que se repete em todas as unidades, que é a sala de atividades. Essas células serviram como módulo básico para o dimensionamento da edificação e foram agrupadas de acordo com as necessidades de proximidade espacial. A partir do agrupamento de células foram então definidos três blocos construtivos:

- bloco de serviços onde se concentraram os acessos, recreio coberto, o refeitório, a cozinha, as despensas, a lavanderia e os sanitários públicos;
- bloco administrativo onde se concentraram a secretaria e sala de coordenação;
- bloco de salas onde se concentraram as salas de atividades, o berçário e os sanitários.

Esses blocos construtivos foram dispostos linearmente, um ao lado do outro, de forma que geraram um edifício-tipo com planta retangular.

O anteprojeto, contendo todas as informações necessárias (tais como planta, corte e perspectivas) para que a concepção do edifício-tipo fosse compreendida, foi apresentado para os secretários municipais de Políticas Sociais, de Políticas Urbanas, de Educação, para o superintendente da Sudecap e para a equipe de coordenação pedagógica da SMED, sendo aprovado em reunião em setembro de 2002.

Foram então definidos alguns programas para as UMEI's a partir dos quais iriam ser então projetados os tipos de projetos a serem construídos.

A definição dos programas visava estabelecer, dentre os terrenos já definidos para as escolas infantis, qual seria o número de crianças atendidas em cada unidade e quais seriam os espaços necessários para esse atendimento.

Foram definidos programas que garantissem um uso racional da estrutura física a ser construída, definindo-se, a priori, que o número mínimo de crianças a serem atendidas seria de 170 e o número máximo de 440, buscando o equilíbrio entre uma escola onde se permitisse um atendimento mais qualificado, com número reduzido de crianças, mas ao mesmo tempo viável economicamente, ao se utilizar uma estrutura de serviços que deveria estar presente em todos os programas.

Foram definidos os seguintes programas:

O **Programa Completo Ampliado**, para a um número máximo de 270 alunos, sendo 40 crianças, em horário integral e 230 crianças, divididas em dois turnos. Compõe-se de:

- Berçário/fraldário/lactário
- Sete salas de aula
- Sala de uso múltiplo
- Sala de coordenação pedagógica
- Sala de professores
- Recreio coberto
- Refeitório
- Cozinha/despensa
- Lavanderia/área de serviço/ depósito de lixo
- Sanitários masculino/feminino/acessível
- *Play ground*

O **Programa Completo** para um número máximo de 170 alunos, sendo 40 crianças, em horário integral e 130 divididas em dois turnos. É composto pelos mesmos espaços do Programa Completo Ampliado, com redução do número de salas de aula para cinco.

A **Escola Infantil Completa** para um número máximo de 440 alunos, sendo 40 crianças, em horário integral e 200 divididas em dois turnos. É composto pelos mesmos espaços do Programa Completo Ampliado e vai além, incluindo:

- Mais três salas de aula
- Recreio coberto ampliado
- Refeitório ampliado
- Laboratório de informática
- Área administrativa completa.

O **Programa de Ampliação** para um número máximo de 180 alunos e foi implementado em escolas onde não há espaço para o Programa Completo. Compõe-se de:

- quatro salas de aula para crianças, de três a cinco anos e oito meses
- sanitários (inclusive acessível)
- recreio coberto
- ampliação do refeitório da escola existente
- *play ground*

Deve se observar que o programa completo jamais foi construído, em virtude de terem sido encontrados terrenos que comportaram a implantação do programa completo ampliado e que os programas de ampliação geraram projetos específicos em cada escola, não se constituíram como um projeto padrão a ser implantado inúmeras vezes, não sendo objeto deste estudo.

Posteriormente foram concebidos alguns arranjos espaciais, organizados a partir do agrupamento e da disposição dos blocos construtivos, gerando tipologias que pudessem ser implantadas em diferentes tipos de terreno.

Os projetos de autoria dos arquitetos Marcelo Amorim e Silvana Lamas da Matta (In: Brasil, 2006), foram sistematizados em tipos, de forma a possibilitar sua utilização em mais de um terreno, visando à agilidade na elaboração dos projetos e economia na construção das Unidades de Educação Infantil.

- Tipo 1: Padrão retangular, para ser utilizado em terrenos retangulares, permitindo a implantação do programa completo ampliado, tipo 1, com 696,05m²;
- Tipo 2 e Tipo 6: Padrão quadrado, utilizado em terrenos quadrados permitindo a implantação do programa completo ampliado, tipos 2 e 6, com 742,69m².
- Tipo 5: Para serem utilizados em terrenos com área mínima de 4.000m², permitindo a implantação de uma Escola Infantil Completa, com área de 1.409,61m² (AMORIM e MATTA, 2002, p. 19).



FIGURA 28– Planta tipologia 1.
Fonte: Desenho equipe GGEI.

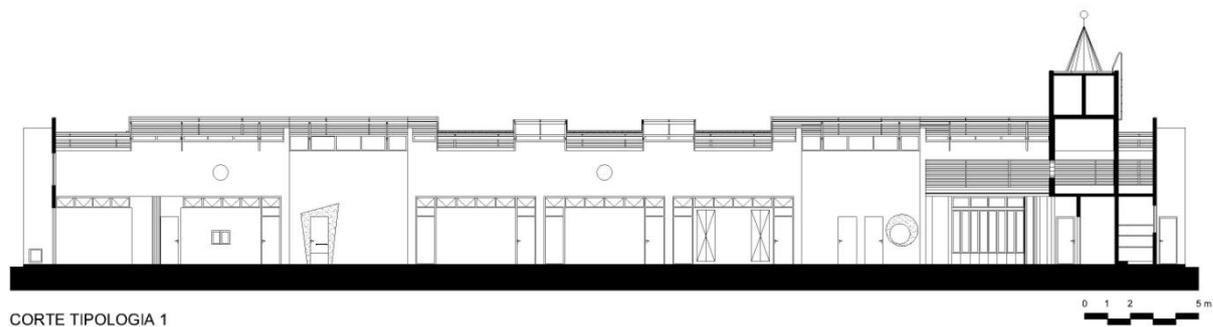
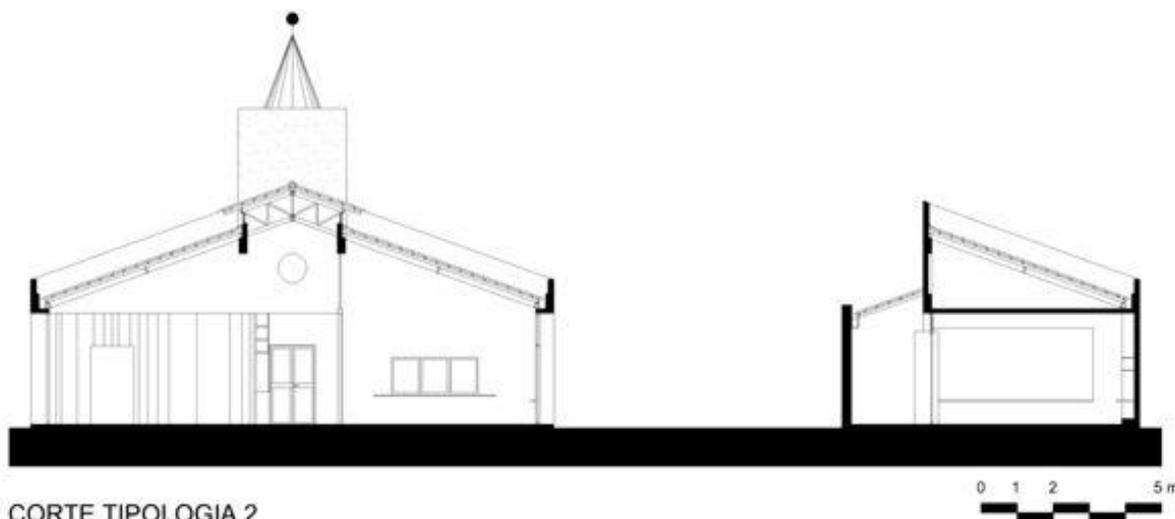


FIGURA 29 – Corte Tipologia 1
Fonte: Desenho equipe GGEI.



FIGURA 30 – Planta Tipologia 2.
Fonte: Desenho equipe GGEI.



CORTE TIPOLOGIA 2

FIGURA 31 – Corte Tipologia 2

Fonte: Desenho equipe GGEI.



FIGURA 32 – Planta Tipologia 6

Fonte: Desenho equipe GGEI.

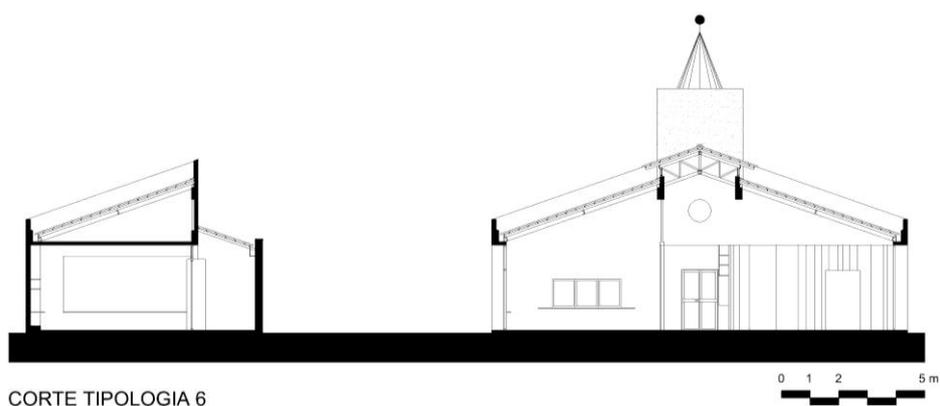


FIGURA 33 –Corte Tipologia 6
Fonte: Desenho equipe GGEI.



FIGURA 34 –Planta Tipologia 5
Fonte: Desenho equipe GGEI.

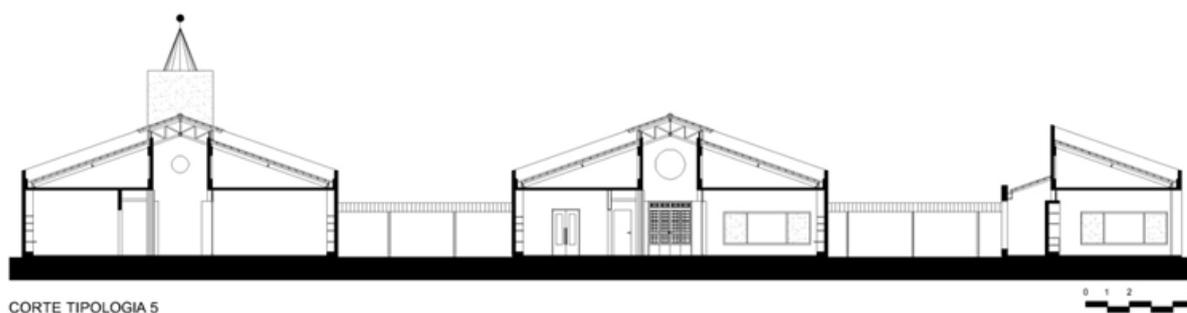


FIGURA 35 – Corte Tipologia 5
Fonte: Desenho equipe GGEI.

3.5 Processo de construção e implantação

Para que uma determinada comunidade conquiste o direito à construção de uma UMEI é necessário, primeiramente, que essa necessidade por vagas na Educação Infantil seja constatada pelas GEREDs – Gerências Regionais de Educação – situadas em cada uma das nove regiões administrativas da cidade. Em busca de vagas para seus filhos a população se movimenta em direção às escolas já instaladas, que se tornam importante veículo para o encaminhamento de demandas relativas às questões da educação.

Uma vez constatada a demanda ou a prefeitura se antecipa aos movimentos comunitários e decide construir em determinado bairro ou a comunidade se organiza e disputa a obra através do Orçamento Participativo, instrumento de decisão de alocação de Recursos Oriundos do Tesouro – ROT – instituído em Belo Horizonte após a eleição do prefeito Patrus Ananias, em 1993.

Em 1996, o então prefeito Ananias, afirmava:

até 1993 quem decidia como gastar o dinheiro público eram os governantes. Mesmo quando, eventualmente, ouviam grupos de moradores, não se obrigavam a atendê-los. Hoje é a sociedade belo-horizontina quem traça, passo a passo, o futuro da nossa cidade. O importante é que a decisão é transparente e democrática. E não se trata de simples exercício de

democracia, ou de nova técnica de propaganda política. Para nós, a participação é um direito, e – por conseqüência – propiciá-la é um dever.⁷

Em 1998, o prefeito Célio de Castro apresentava o Orçamento Participativo como “uma prática de administração pública, que tem como pressuposto básico instituir um canal para a participação do cidadão nas decisões de governo. Esta prática vem possibilitando”⁸. E afirmava: “a população tem o poder de decisão”.

No ano 2000, o prefeito Célio de Castro reafirmava que o Orçamento Participativo era, “por excelência, espaço da ação cidadã, que transformou-se em vigoroso instrumento de planejamento das políticas urbanas e sociais do município”.⁹

Atualmente a conquista de determinado equipamento público é decidida após três rodadas do que se convencionou chamar de participação popular. Na cerimônia de abertura nas Regionais são apresentadas pela prefeitura as obras que são consideradas pertinentes para determinadas localidades em função de demandas já constatadas pelas secretarias temáticas. Toda a população presente é então convocada a se organizar por sub-região, quando os valores disponibilizados para a execução das obras também foram estipulados previamente. Posteriormente são eleitos os delegados que votarão nas obras apresentadas. Em função de uma experiência acumulada na cidade, a população se articula e se mobiliza para conquistar determinada obra.

A SMED indica claramente, no caderno de diretrizes do OP, que as UMEIs são necessárias em todos os bairros, sem exceção. Uma vez que existe uma demanda concreta por vagas na Educação Infantil, a população vem sendo, de certa forma, induzida a solicitar a construção de uma UMEI, pois já se sabe que não serão rejeitadas caso sejam reivindicadas.

Certamente as UMEIs romperam com o paradigma de que a melhoria nos padrões das escolas construídas para as camadas populares seriam “inadequados, porque

⁷ Memória do orçamento participativo 94 a 97, prefeitura de Belo Horizonte, p.1

⁸ Plano Regional de Empreendimentos – OP 99/2000, Prefeitura de Belo Horizonte, p. 3

⁹ Plano Regional de Empreendimento – OP 2001/2002, Prefeitura de Belo Horizonte, p.03

ostentatórios para os padrões construtivos do bairro, resultando numa arquitetura que agride a população”. (SOUZA LIMA, 1995, p.78). Este equipamento apresenta um padrão construtivo que não tenta se nivelar aos demais implementados nas regiões periféricas da cidade. Escolas construídas pelo Estado Brasileiro em determinado período da história de Belo Horizonte, especialmente a partir da década de 60, reflete a dualidade de tratamento dispensado às camadas populares “expressando-a no prédio escolar, seus ambientes e materiais construtivos. A qualidade é uma exigência válida só para as classes dominantes; para as classes subalternas, a qualidade é sinônimo do atendimento necessário e suficiente”. (SOUZA LIMA, 1995, p.76). Foi entendido que “uma creche ou escola não é mais uma construção de baixo custo a ser inaugurada. Ela é a arquitetura de um lugar destinado às crianças e, portanto, necessariamente alegre, clara, com áreas projetadas para as necessidades específicas das crianças”. (SOUZA LIMA, 1995, p.138). Os prédios escolares são espaços que se incorporam à nossa memória, nos dão identidade. Os mais pobres vislumbram a imponente construção próxima às suas casas. Em razão de terem sido projetadas para se tornarem um marco da administração municipal, como notáveis ações da prefeitura na paisagem urbana, as UMEIs têm causado certo deslumbramento nas comunidades e às vezes são consideradas intocáveis ou inquestionáveis.

Entre as 23 UMEIs já construídas, duas delas foram conquistadas através do OP e dentre as 20 que estão em obra ou em fase de elaboração de projetos, apenas seis o foram.

Uma vez definido que uma UMEI foi aprovada para determinada região, cabe à comunidade aguardar que o projeto venha a ser exposto para os membros responsáveis por sua conquista. Na apresentação do projeto o que acontece realmente é uma exposição sobre como será a escola a ser entregue em certo prazo. Em nenhum momento intervenções que vislumbrem a mínima possibilidade de alterações nos projetos são apresentadas, nem mesmo por membros da própria escola. A comunidade se coloca agradecida diante da benesse ofertada pelo poder

público. O “espaço da ação cidadã” se restringe apenas à aceitação da obra projetada sem a participação do usuário¹⁰.

A informação colocada a serviço da população se limita a uma demonstração, por parte do poder público, de quais obras são mais necessárias e, uma vez aprovadas, têm a garantia de que serão construídas. A prefeitura vai informando às comunidades, em reuniões periódicas, os estágios em que se encontram as obras até a sua conclusão. Dessa forma, a prefeitura deixa escapar o potencial conscientizador existente quando se coloca uma comunidade para, de fato, discutir o processo de transformação do seu ambiente construído.

3.5.1 Formas de seleção das crianças

As UMEIs do município de Belo Horizonte foram criadas para realizar o atendimento a crianças de zero a seis anos, sendo que as que estão entre zero e três anos são atendidas em horário integral – 7:00 horas às 17:30 horas, e as demais faixas etárias em período parcial – 7:00 horas às 11:30 horas (turno da manhã) ou de 13:00 horas às 17:30 horas (turno da tarde).

O processo de inscrição para o preenchimento das vagas das UMEIs e das escolas deverá ser amplamente divulgado pelas escolas, em diferentes espaços públicos.

Somente poderão ser inscritas crianças residentes dentro dos limites do município.

Será assegurada a vaga, em caráter prioritário, para criança com deficiência (Lei 7.853, de 24/10/89 e Decreto nº 3.298, de 20/12/99, art. 24, inciso I, parágrafo 3º). Também o será para crianças sob Medida de Proteção (Lei Federal 8.069, de 13/06/90, Art. 98).

Todas as famílias inscritas participarão do processo de distribuição de vagas com uma única ficha. Caso um irmão seja contemplado nos critérios de criança com deficiência, crianças sob Medida de Proteção e crianças classificadas pelo NIR

¹⁰ Plano Regional de Empreendimentos – OP 99/2000, Prefeitura de Belo Horizonte, p.03

como sendo parte do público vulnerável inscrito e não exista vaga para todos os membros da família inscrita, estes ocuparão os primeiros lugares da lista de espera, antes dos sorteios públicos.

Do restante das vagas dos casos de prioridade citados, 70% serão preenchidas por crianças caracterizadas pelo NIR, como pertencentes a família em situação de vulnerabilidade; 10% serão preenchidas por meio de sorteio entre as famílias, cujo endereço da residência ou do trabalho dos pais esteja no raio de um quilômetro de distância da unidades escola; 20% serão preenchidas por sorteio público, do qual participarão todas as crianças não englobadas nos critérios anteriores.

Caso se verifique que a criança inscrita apresenta perfil de vulnerabilidade social e a família ainda não esteja integrada a nenhum Programa Social, a instituição deverá encaminhar a família para o cadastro na Secretária de Serviços Sociais de sua regional. A situação de vulnerabilidade social é definida pela NIR, a partir da análise comparada dos seguintes dados:

- Crianças de até cinco anos e seis meses, pertencentes ao grupo familiar beneficiário do Programa Bolsa-Família e atendidas pelos Programas e Serviços da Política Municipal de Assistência Social.
- Crianças de até cinco anos e seis meses, pertencentes ao grupo familiar residente na área de abrangência dos Núcleos de Apoio à Família/Centro de Referência da Assistência Social (NAF/CRAS) Programa BH Cidadania.
- Crianças de até cinco anos e seis meses, pertencentes ao grupo familiar acompanhado pelo serviço que compõem a Política para a População de Rua (abordagem, albergues, repúblicas e centros de referência).
- Crianças de até cinco anos e seis meses, pertencentes ao grupo familiar sob proteção integral dos Abrigos de Família.
- Crianças de até cinco anos e seis meses, vinculadas aos demais serviços da Política de Assistência Social.
- Renda *per capita* da família
- Quadro de desnutrição da criança
- Moradia em situação de risco
- Risco social da criança

- Número de crianças e de adultos na família

Todos os candidatos inscritos e não considerados nos critérios anteriores participarão do sorteio público, para preenchimento de 20% das vagas restantes. Independentemente da existência ou do número de vagas, será originada uma lista classificatória de espera, utilizada como critério para preenchimento das vagas que surjam ao longo do ano.

4 O PROCESSO INVESTIGATIVO

4.1 Avaliação Pós-Ocupação

Como as UMEIs continuarão a ser construídas em Belo Horizonte, é muito importante que seja feita uma avaliação sobre os espaços projetados para que não se tornem fonte de problemas e conflitos na vida das pessoas que as utilizam.

Enquanto nos Estados Unidos e na Europa, segundo Sheila Ornstein, a edificação é tratada como um produto a ser consumido e, portanto merecedor de investigação sobre sua eficácia, essa avaliação é incomum no Brasil.

Até a construção das UMEIs não se tinha registros de avaliações pós-ocupação contratadas pela Prefeitura de Belo Horizonte visando melhorar a qualidade dos prédios construídos, minimizar seus custos ou atender melhor aos usuários. Essas avaliações são úteis para nortear futuras alterações projetuais, com o objetivo de reduzir os erros cometidos nos prédios projetados, sejam os prédios destinados à educação, saúde, ou qualquer outro uso.

O projeto arquitetônico das UMEIs em Belo Horizonte foi concebido, como já citado no capítulo 3 (item 3.4), num prazo de pouco mais de um mês, baseado na experiência pessoal e profissional dos arquitetos autores do projeto e da equipe de pedagogos e psicólogos da SMED. Uma vez aprovado o anteprojeto de arquitetura pela direção da PBH – Secretários Municipais de Coordenação de Políticas Urbanas, de Coordenação de Políticas Sociais, de Estrutura Urbana e de Educação – foi exigida a conclusão de trinta projetos completos, incluindo os projetos ditos complementares (estrutural, de instalações hidro-sanitárias, elétricas, telefônicas, de proteção contra descargas atmosféricas e de prevenção e combate a incêndios), levantamento de quantidades, orçamento e termos de referência para a licitação das obras, num prazo de seis meses.

Além desse prazo exíguo, havia a dificuldade de os projetos serem destinados a uma população heterogênea e genérica, com a qual não se podia dialogar sobre as necessidades específicas: as escolas ainda estavam sendo criadas, sem ter ainda

seus educadores contratados e nem crianças selecionadas. Ora, para que um projeto arquitetônico de UMEI possa de fato funcionar, seria o mais adequado que houvesse uma população a ser consultada e, de fato, convidada a participar do processo de produção do espaço. No caso das UMEIs, como isso não foi possível, pelos motivos já expostos, é necessário que haja uma investigação após sua ocupação pelos usuários da edificação, além da avaliação dos gestores municipais.

Embora as crianças sejam o público principal das UMEIs, não se pode deixar de satisfazer também às demandas e necessidades dos educadores e funcionários, responsáveis pelo atendimento àquelas. Se esses agentes forem afetados por problemas advindos do espaço físico, não poderão desempenhar adequadamente suas funções. Mesmo considerando que as UMEIs, individualmente, têm área pequena, cada uma interfere na vida de, no mínimo, duzentas e setenta crianças, trinta educadores e oito servidores.

Cada agente possui demandas e necessidades próprias que devem ser cuidadosamente observadas a fim de se proporcionar espaços adequados. As crianças demandam espaços para dormir, brincar, tomar banho, correr, se alimentar, ter suas fraldas trocadas, entre outros. O professor, em salas de aulas, precisa de lugar para se assentar e para acompanhar as crianças. Fora delas, precisa se reunir com os outros colegas e até de espaços mais privativos, onde podem talvez, se manifestar sem a presença do coordenador. Este, já demanda espaços para trabalhar individualmente, coordenando as ações da unidade, e de locais para se reunir com os pais e professores separada ou coletivamente. A secretaria precisa de espaço para recepcionar e encaminhar as pessoas, para organizar e guardar material de consumo pedagógico, para dar assistência à unidade.

Diante das propostas da SMED, deve-se partir de uma concepção de escola em horário integral, transformando as escolas infantis em um local de paz e tranqüilidade em contraposição ao caos urbano. Para se obter esse ambiente tranqüilo, necessário à rotina das crianças, as áreas devem ser coerentemente adequadas às demandas funcionais específicas, no que tange as suas dimensões, características ambientais de conforto lumínico e acústico e ter posicionamento correto dentro do corpo da unidade. A boa orientação solar, o uso de vegetação e

garantias de segurança são, entre outros, atributos que podem contribuir para o alcance desse objetivo.

Além disso, as salas de aula, tal como nas propostas italianas de escolas da Reggio Emilia¹¹, poderiam ser concebidas como casas, onde há subdivisões, recantos. Sabe-se que as condições econômicas no Brasil não possibilitam uma transposição ainda que simplista das propostas italianas¹², mas considera-se pertinente avaliar como se poderia criar esse mundo de paz através de recursos arquitetônicos.

Houve a intenção, tanto por parte da equipe dos arquitetos do GGEI, quanto por parte da equipe de coordenação pedagógica da SMED, de identificar os conflitos e problemas causados:

- Pela falta de espaços próprios para abrigar as diversas atividades previstas e pelo subdimensionamento dos espaços previstos;
- Pela falta ou inadequação de elementos arquitetônicos que não permitem o funcionamento dos espaços ou que não proporcionam conforto térmico ou acústico;
- Pela dificuldade de se utilizar um projeto padrão em diversos tipos de terreno, com características próprias de vizinhança, dimensão, insolação e topografia.
- Pelo mau uso e subutilização das possibilidades espaciais, principalmente pelos educadores, causados por hábitos consolidados, através de experiências vividas pelos usuários que impedem a exploração plena dos recursos disponíveis¹³. Segundo Sommer:

¹¹ Concepção pedagógica desenvolvida por educadores italianos, iniciada por Loris Malaguzzi, que leva o nome da cidade de Reggio Emilia. Essa Escola é mundialmente reconhecido por não ter método pedagógico definitivo, mas construído num processo interativo com a criança. Parte da equipe do GGEI e da SMED visitou, em novembro de 2006, instituições italianas, num intercâmbio fecundo para ambas as partes.

¹² Na escola infantil San Felice, em Reggio Emilia, para uma população de 120 alunos, foram destinados 2300 m² de área construída (18 m² por criança). Na UMEI Santa Maria, são destinados 696 m² para atender 270 crianças (2,5 m² para cada uma).

¹³ O grande painel divisório, recurso que garante versatilidade espacial – aberto, integra recreio coberto e refeitório; fechado, divide o espaço em dois ambientes – deixou de ser utilizado em algumas ocasiões em que havia a necessidade de um agrupamento maior de pessoas, fazendo-o em área externa desprotegida.

Assim como não podemos dar um trator a um camponês da Tailândia sem mostrar-lhe como usá-lo, não podemos introduzir inovações nos ambientes de ensino sem discutir novas possibilidades de programas com as pessoas que ensinam, os alunos e os pais. (SOMMER, 1973, p. 121).

- Pelas deteriorações dos espaços em função de aspectos ligados à construção, tais como goteiras, infiltrações, corrosões de elementos metálicos, entre outros.
- Pelas relações de vizinhança, que muitas vezes impõe muros que muitas vezes geram sensação de aprisionamento nas instituições educacionais.

Para que se pudesse conhecer esses problemas, foi encaminhado pela direção da SMED o Formulário de Avaliação Pós-Ocupação das Unidades Municipais de Educação Infantil, cujo conteúdo pode ser visto no anexo X, para cada uma das UMEIs projetadas pelo GGEI.

No dia 21 de dezembro de 2004 foram realizadas vistorias, tanto na UMEI Wladimir de Paula Gomes, quanto na Santa Maria. Nessas vistorias os arquitetos do GGEI foram acompanhados pelos engenheiros supervisores de obras da Sudecap e pelas coordenadoras das UMEIs. Foi apontada uma série de problemas, especialmente relacionada a vícios de construção por parte das empreiteiras responsáveis pelas obras.

Coube ao GGEI a realização de vistorias em que os arquitetos autores dos projetos vivenciaram o funcionamento das UMEIs através de incursões nas quais tratava-se de observar os usuários utilizando os espaços projetados. Durante dois períodos de dez horas (07:30 às 17:30 hs, nos dias 21 de março e 11 de abril de 2006) foram registradas anotações sobre a ocupação das UMEIs Wladimir de Paula Gomes (Regional Leste) e Santa Maria (Regional Noroeste), ambas construídas de acordo com a tipologia 1.

Além disso, inúmeros ofícios encaminhados pelas coordenadoras das UMEIs – dentre eles selecionaremos alguns – permitiram o conhecimento de mais alguns problemas de funcionamento e ocupação das escolas infantis projetadas.

4.2 Seleção dos Estudos de Caso e Coleta de Dados

Como dito anteriormente, atualmente encontram-se funcionando em Belo Horizonte dezesseis UMEIs, construídas de acordo com as seguintes tipologias:

- Cinco UMEIs na Tipologia 1;

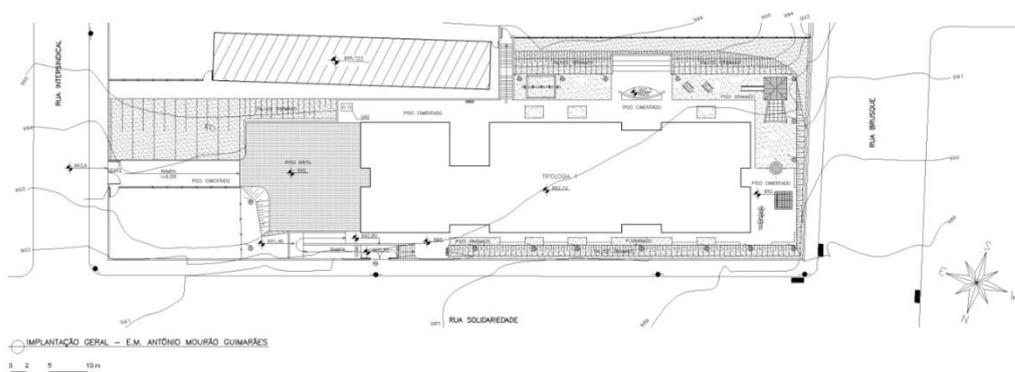


FIGURA 36 – Implantação geral – E.M. Antônio Mourão Guimarães.
Fonte: Desenho equipe GGEI.



FIGURA 37 - E.M. Antônio Mourão Guimarães.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2004.

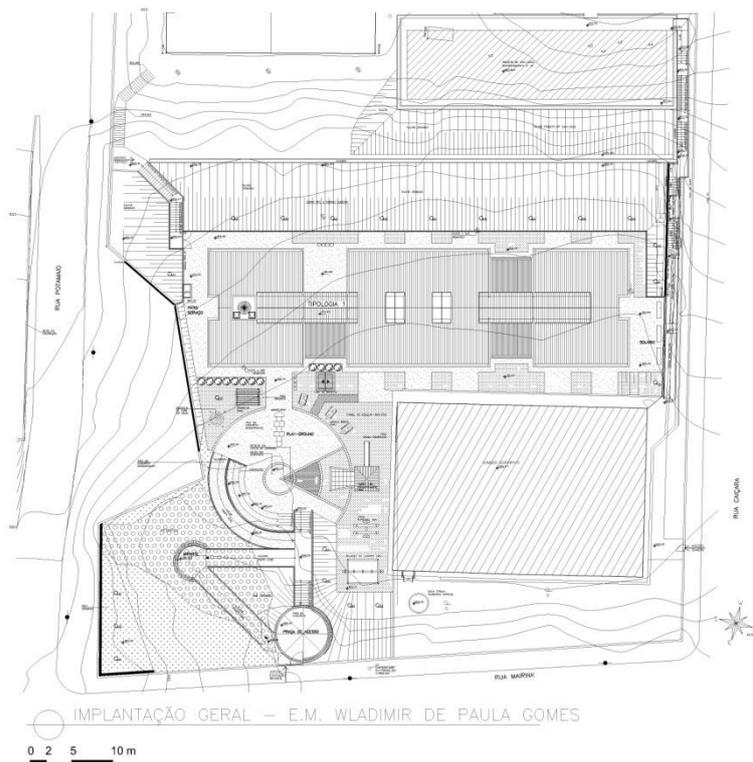


FIGURA 38 – Implantação geral, E.M. Wladimir de Paula Gomes.
Fonte: Desenho equipe GGEI.



FIGURA 39 - E.M. Wladimir de Paula Gomes.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2004.

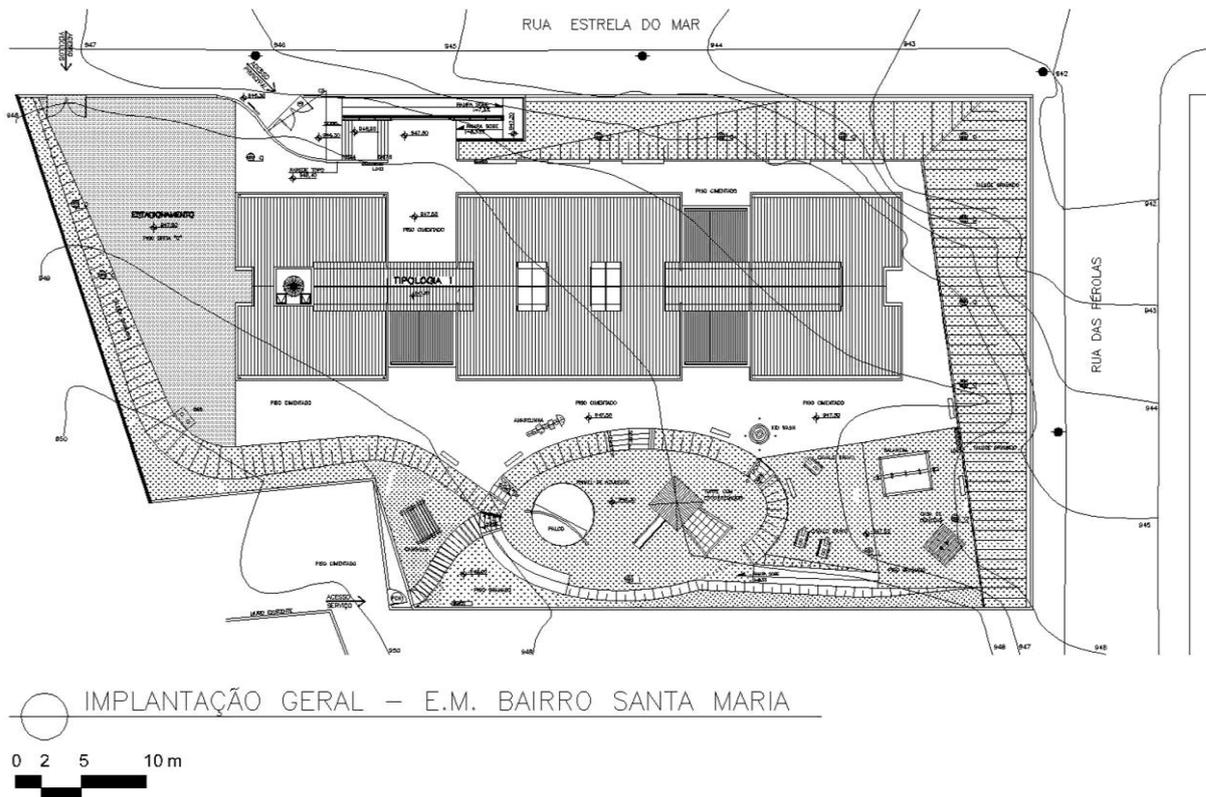


FIGURA 40 – Implantação geral, E.M. Bairro Santa Maria.
Fonte: Desenho equipe GGEI.



FIGURA 41 - E.M. Bairro Santa Maria.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2004.

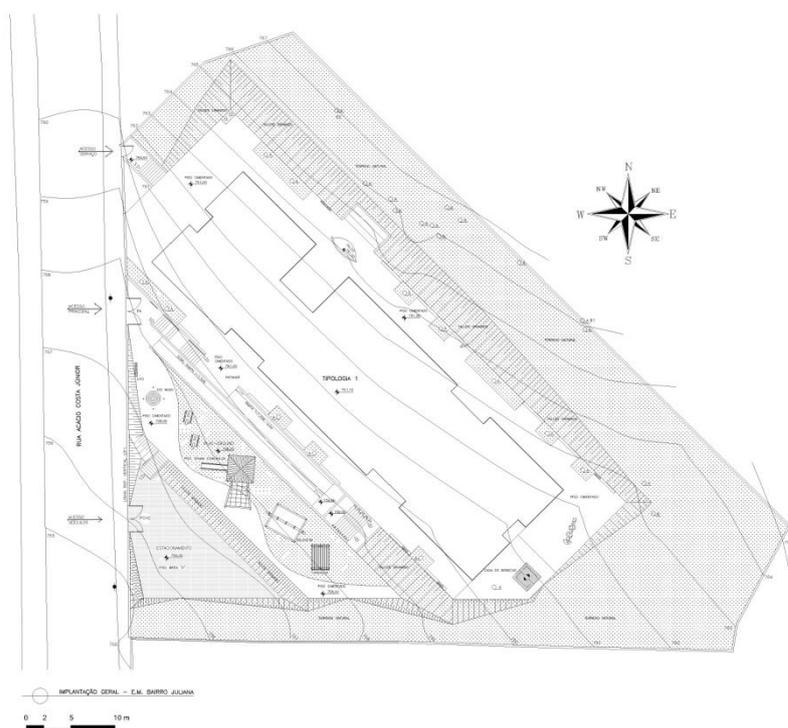


FIGURA 42 – Implantação Geral E.M. Bairro Juliana.
Fonte: Desenho equipe GGEI.



FIGURA 43 – E.M. Bairro Juliana.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2004.

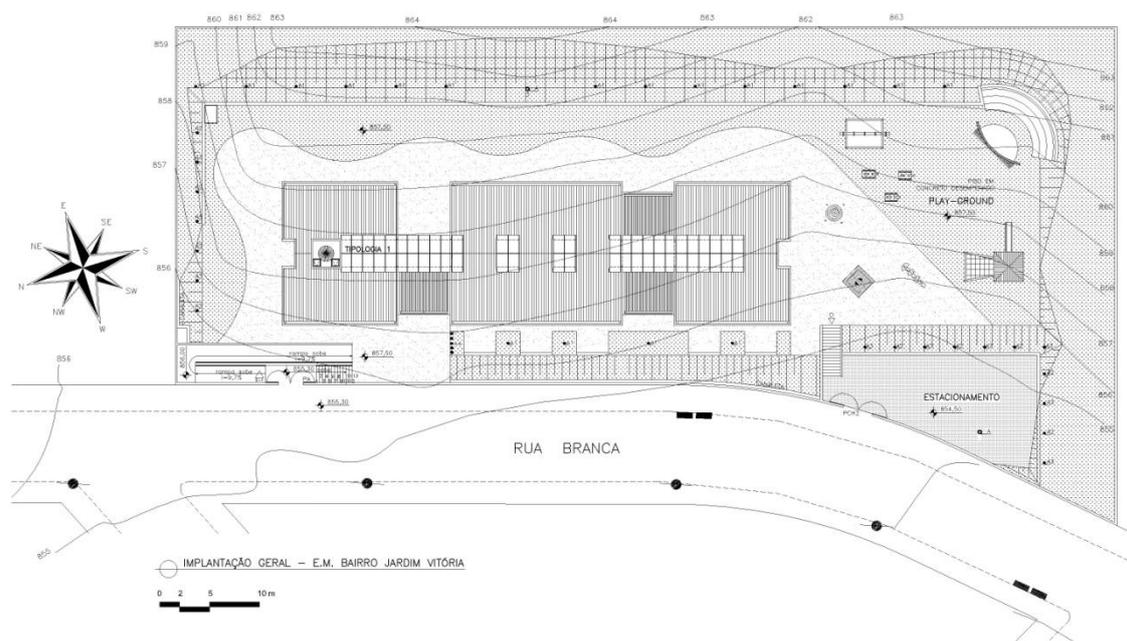


FIGURA 44 – Implantação geral E.M. Bairro Jardim Vitória.
Fonte: Desenho equipe GGEI.



FIGURA 45 – E.M. Bairro Jardim Vitória.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2004.

- Cinco UMEIs na Tipologia 2

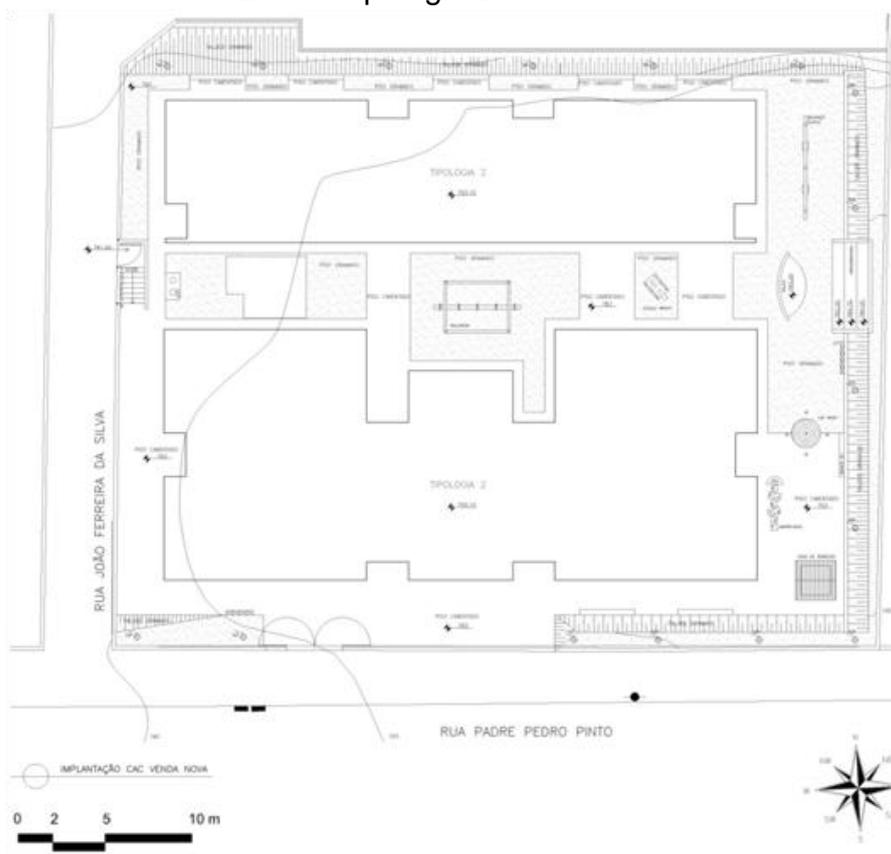


FIGURA 46 – Implantação CAC Venda Nova.
Fonte: Desenho equipe GGEI.



FIGURA 47 – CAC Venda Nova.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2004.

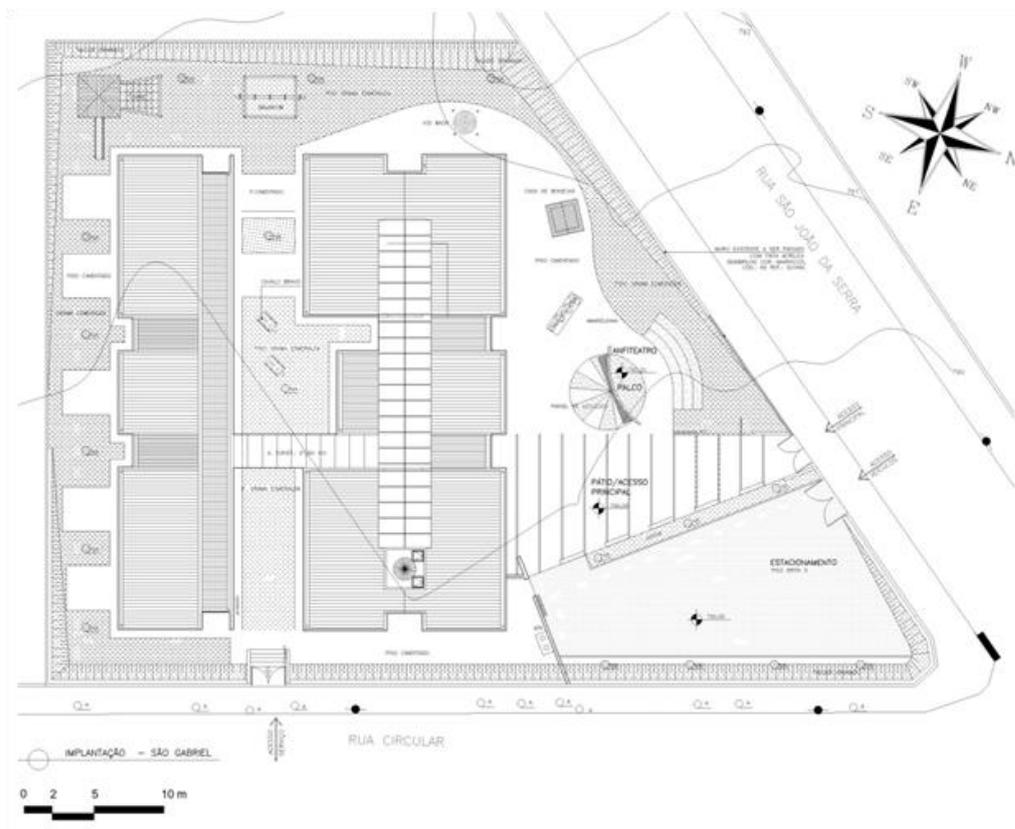


FIGURA 48 – Implantação São Gabriel.
Fonte: Desenho equipe GGEI.



FIGURA 49– UMEI São Gabriel.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2004.

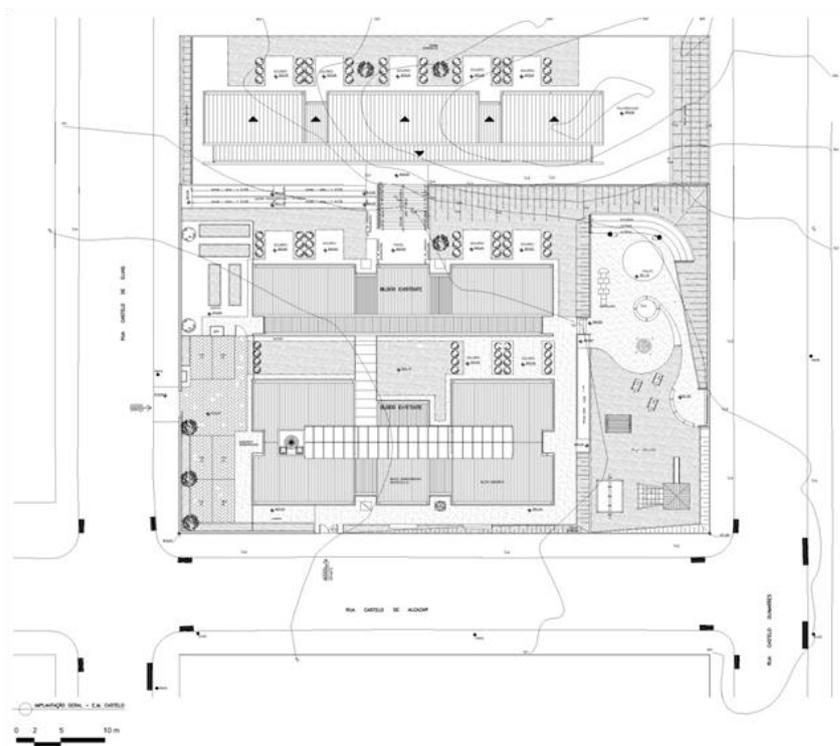


FIGURA 50– Implantação geral UMEI Castelo.
Fonte: Desenho da equipe GGEI.



FIGURA 51- UMEI Castelo.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2004.

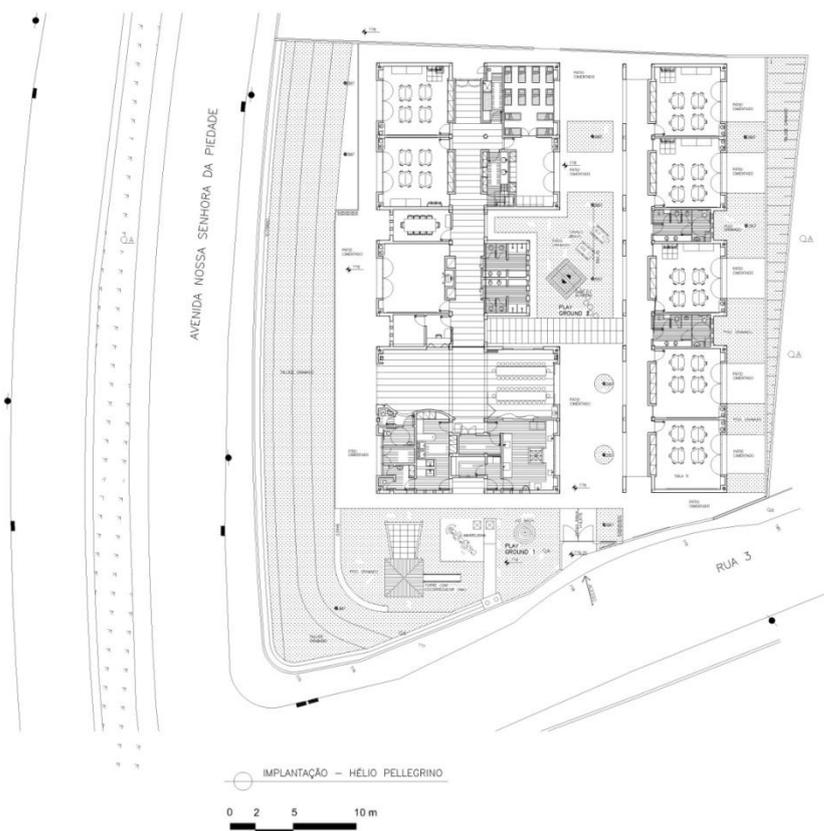


FIGURA 52– Implantação Hélio Pellegrino.
Fonte: Desenho equipe GGEI.



FIGURA 53– UMEI Hélio Pellegrino.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2004.

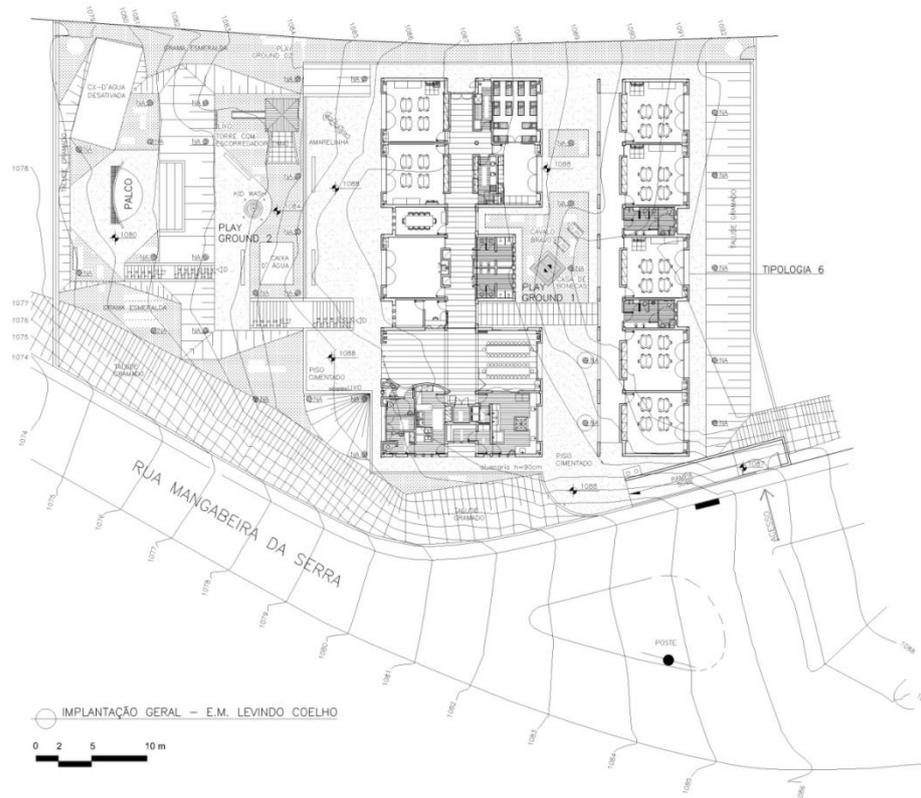


FIGURA 54 – Implantação Geral E.M. Levindo Coelho.
Fonte: Desenho equipe GGEI.



FIGURA 55 – E.M. Levindo Coelho.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2004.

- Uma UMEI na Tipologia 5;

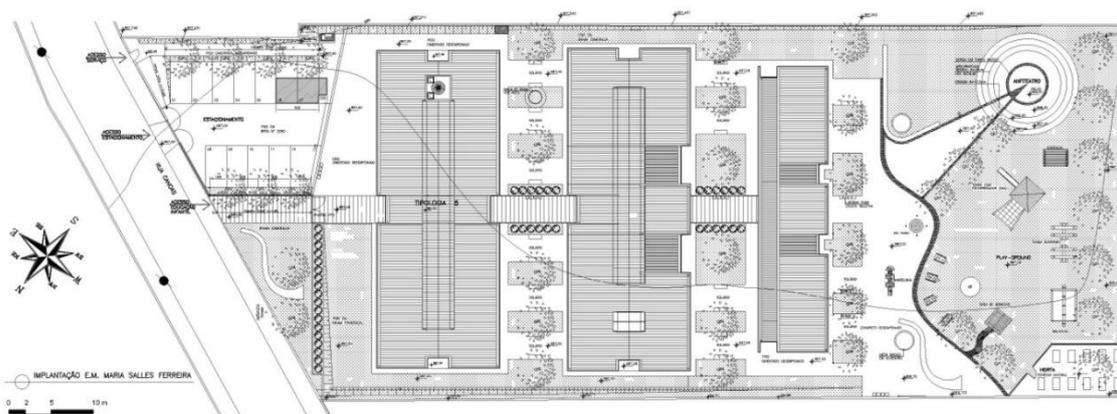


FIGURA 56– Implantação E.M. Maria Salles Ferreira.
Fonte: Desenho equipe GGEI.



FIGURA 57– E.M. Maria Salles Ferreira.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2004.

De acordo com as características das tipologias já implantadas (Anexo A), optou-se pela investigação de duas UMEIs construídas de acordo com a Tipologia 1, caracterizada por uma área com 696,05 m², distribuídos linearmente, ocupando uma área em projeção de 739,50 m² (51 x 14,50m), sendo constituída por cinco blocos construtivos separados por juntas de dilatação. Essa opção foi tomada em virtude de essa tipologia ser mais suscetível à concentração de problemas uma vez que seu corpo abriga monovolumetricamente todos os compartimentos, implicando em um fluxo de pessoas mais intenso, e conseqüente maior número de conflitos.

Das cinco UMEIs construídas de acordo com essa tipologia, foram escolhidas as UMEIs Wladimir da Paula Gomes, na região Leste, situada muito próxima a favelas, onde a violência urbana se faz mais presente; e a UMEI do bairro Santa Maria, próxima a Contagem, na região noroeste, um pouco mais distante desse problema vivido pela primeira. Porém, como a SMED prioriza o atendimento à população mais vulnerável socialmente, essas duas UMEIs foram escolhidas por se situarem muito próximas ao público-alvo pretendido pela Secretaria.

Os dados foram coletados através de observações da utilização dos espaços, constatados em duas vistorias, tendo sido observada toda a movimentação em cada um dos compartimentos e áreas externas das escolas. Também foram coletados dados através de questionários encaminhados pela SMED, onde todas as UMEIs foram submetidas à avaliação pelos funcionários, educadores e coordenadores e, além disso, um número incontável de ofícios e reclamações relacionadas ao projeto e a aspectos construtivos são enviadas constantemente, tudo isso conforme citado no item 4.1.

4.3 UMEI Wladimir de Paula Gomes

4.3.1 O projeto

A Escola Municipal Wladimir de Paula Gomes situa-se na região leste de Belo Horizonte, no Bairro Caetano Furquim, num terreno com área aproximada de 8280,00 m², delimitado pelas ruas Uarirá, Potomaio, Mairink e Caiçara.



FIGURA 58– Foto aérea da E.M. Wladimir de Paula Gomes.
Fonte: Google Earth, 2009.

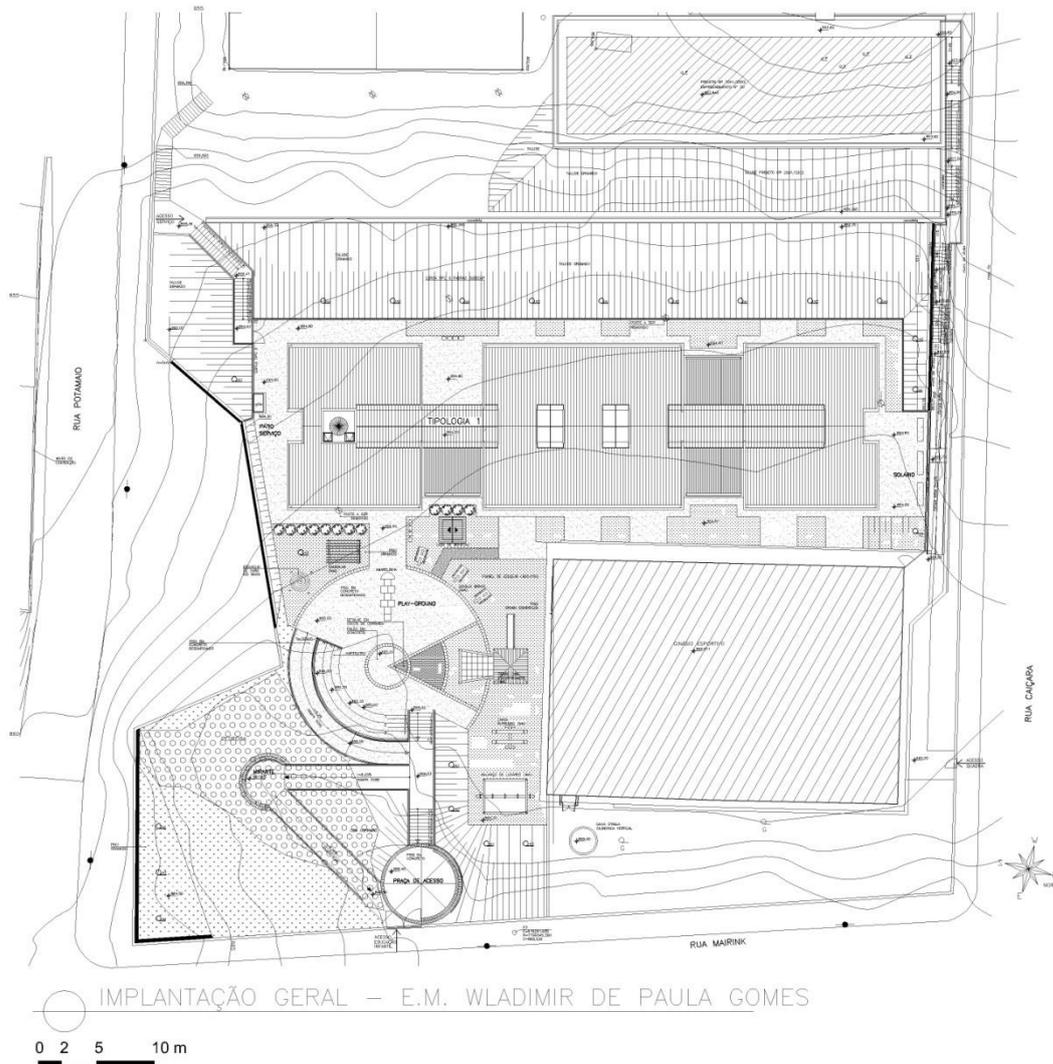


FIGURA 59– Implantação geral E.M.Wladimir de Paula Gomes.
Fonte: Desenho equipe GGEI.

Na parte baixa do terreno, com acesso pela Rua Uarirá, situa-se o conjunto de prédios, construído de acordo com o projeto padrão Sudecap Modelo 5A, destinado ao ensino fundamental, composto por quatro blocos construtivos distintos (interligados por passarelas) e uma quadra esportiva coberta.

Na parte alta do terreno, implantada numa cota altimétrica 15 metros acima do conjunto destinado ao ensino fundamental, situa-se outra quadra esportiva coberta, inteiramente fechada por paredes, conectada à parte baixa do terreno apenas por uma passagem interna, junto ao muro, descoberta.

Entre o conjunto de prédios destinados ao ensino fundamental, ocupando uma área de 3710,00 m², implantado basicamente na cota altimétrica 850,70 e a quadra esportiva fechada, construída 15m acima, na cota 865,00, existia uma área disponível no terreno de aproximadamente 3700,00 m². Todo o terreno está murado por blocos de concreto com 3m de altura, impedindo a visão de dentro para fora e vice-versa.

A existência de área livre dentro do próprio terreno de uma escola de ensino fundamental já implantada, permitindo-se a construção de uma Unidade de Educação Infantil com acesso independente por outra rua, era uma situação considerada ideal pela Secretaria Municipal de Educação.

A faixa de terreno disponível tinha forma de “L”, sendo que existia um desnível de nove metros no sentido longitudinal, que ia da Rua Mairink em direção ao final da faixa livre, numa extensão de 60m com 23 metros de largura (no seu ponto mais estreito) e um desnível de cinco metros no sentido transversal, ou seja, da Rua Caiçara em direção à Rua Potomaio, numa extensão de 61 metros com 34 metros de largura.

Existiam, na ocasião, apenas duas tipologias de projetos inteiramente concluídos, que pudessem ser imediatamente implantados nos terrenos disponíveis para a construção das Unidades Municipais de Educação Infantil. São essas a Tipologia 1, com 696,05 m², distribuídos linearmente, ocupando uma área em projeção de

739,50 m² (51 x 14,50m); e a Tipologia 2, com 742,69 m², distribuídos em dois blocos separados, ocupando uma área em projeção de 947,66 m² (34,15 x 27,75m).

Portanto, entre essas duas tipologias, a única que poderia ser implantada nesse terreno, que atendesse às necessidades imediatas da SMED, seria a tipologia 1. Havia uma grande faixa longitudinal disponível no local, constituída por um platô limitado por uma quadra coberta ali existente. Isso impediria a implantação da tipologia 2 que extrapolaria a faixa livre e desimpedida. Além disso, a implantação da tipologia 1, de geometria marcadamente retangular, implicaria em menor movimentação de terra, portanto mais adequada à topografia local.

Abaixo apresentaremos uma descrição dos compartimentos encontrados em cada um dos blocos construtivos da Tipologia 1:

- Bloco de Serviços, composto por acesso/recreio coberto, refeitório, cozinha, despensa fria e despensa de perecíveis, área de serviços, vestiário para funcionários, dois sanitários para pais e professores (sendo um acessível);
- Bloco Administrativo, composto pela recepção/secretaria, sala da coordenação e sala dos professores;
- Bloco das Salas de Aula, composto por cinco salas (para crianças de três, quatro e cinco anos) e uma sala multiuso;
- Bloco de Sanitários Infantis, onde se situam as instalações sanitárias masculina e feminina;
- Bloco do Berçário, composto por duas salas (para crianças de um e dois anos) e pelo berçário que, por sua vez, é composto pelo lactário, pelo fraldário, pela sala de atividades e pelo espaço destinado ao repouso.

A tipologia 1 foi implantada na direção transversal do terreno, onde havia desnível de 5m, em contraposição à direção longitudinal, onde o desnível seria de 9m. Dessa forma evitou-se grande movimentação de terra, visando maior economia de custos, mas por outro lado, uma importante fachada do prédio ficou diretamente voltada para oeste, expondo ao sol da tarde cinco salas de aulas, o refeitório e a cozinha. É

necessário informar que essa mesma fachada oeste desfruta de uma visão panorâmica da cidade, pois se situa numa cota altimétrica bastante superior ao entorno.

Ao se implantar a UMEI na direção transversal possibilitou-se o acesso independente, como era pretendido pela SMED, pela a Rua Mairink, situada num plano mais elevado. A Escola Municipal, portanto, é acessada pela Rua Uarirá. A UMEI, que se posicionou entre a quadra coberta fechada e a escola de ensino fundamental, é acessada pela Rua Mairink.

A quadra coberta fechada, utilizada apenas pelos alunos de ensino fundamental, com idades superiores aos alunos da Educação Infantil, deveria ser isolada, com alambrados ou grades, impossibilitando o contato entre as duas instituições de ensino.

O Bairro Caetano Furquim, onde se situa a Escola Municipal Wladimir de Paula Gomes, é eminentemente residencial, classificado na Lei de Uso e Parcelamento do Solo de Belo Horizonte como ZAR-2 (onde há um desestímulo ao aumento da densidade populacional), sendo constituído em sua maioria por residências de baixo padrão construtivo e cercado por áreas ocupadas por favelas. Este bairro enquadra-se plenamente no tipo de local onde se devem implantar as Unidades de Educação Infantil, destinadas basicamente à população com maior índice de vulnerabilidade social.

4.3.2 Conflitos e problemas

Os conflitos e problemas relacionados abaixo estão citados no “Formulário de Avaliação Pós-Ocupação das Unidades Municipais de Educação Infantil”, anexo A, elaborado em 22 de dezembro de 2004 pelas coordenadoras da UMEI, senhoras Lana Torres e Valéria Magela Mendes de Souza ou foram constatados através de incursões realizadas na UMEI nos dias 21 de março de 2006 e 11 de abril de 2006, **anexo A.**

4.3.2.1 Relacionados ao uso

- O sol da tarde castiga a fachada oeste, onde os beirais de 50 cm são insuficientes para a proteção dos espaços internos.

No item IX - 23, as coordenadoras da UMEI solicitam “colocação de toldos que minimizem o calor e excesso de claridade nas salas de atividades voltadas para oeste”.

No item VI - 15 - observação, as coordenadoras da UMEI insistem: “É urgente colocação de toldos nas portas das salas de atividade: sol bate no fundo da sala, alagamento e água parada nas frestas”.

No item VIII - 18, as coordenadoras da UMEI justificam: “Por enquanto esse é um dos nossos maiores problemas: nos dias de sol intenso à tarde ficamos sem opção de espaço para as turmas que estão nas salas voltadas para oeste. No final do ano utilizamos o corredor, mas agora teremos maior número de crianças. O calor e o sol estão presentes nas salas e pátios”. Conforme constatado em vistoria na UMEI.

- Os beirais de 50 cm são insuficientes para a proteção contra as chuvas intensas a partir do mês de novembro.

No item VI -15 - observação é informado que há “nas portas das salas de atividade: sol bate no fundo da sala, alagamento e água parada nas frestas”.



FIGURA 61 – Fachada oeste.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2010.



FIGURA 60 – Incidência solar na fachada.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2010.

- A sala de atividades e a sala de repouso do berçário, situadas ao lado da quadra coberta fechada, constantemente utilizada pelos alunos do ensino fundamental, não oferecem o silêncio necessário para o sono ou a tranqüilidade das crianças menores, ocupantes desses espaços.

Nos itens I-1 e I-3 as coordenadoras da UMEI escrevem: “sala fica ao lado da quadra poliesportiva utilizada pelos alunos da E.M. Wladimir de Paula Gomes, há sempre muito barulho” e “a quadra já citada anteriormente é barulhenta”.

- O espaço externo contíguo à sala de atividades deveria funcionar como um solário, mas o fato de ser contínuo, em relação a todo o espaço externo da UMEI, não impede ou controla o movimento das crianças menores para o pátio utilizado pelas maiores.

No item I - 4 as coordenadoras apontam: “No espaço não bate sol. As crianças tomam sol na Arena em melhor pátio do teatro da arena”.

No item III - 9 acrescentam: “se abrimos a porta há interferência das crianças que estão no pátio”.



FIGURA 62– Aspecto interno do berçário.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2010.



FIGURA 63 – Solário junto à quadra.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2010.

- As dimensões da sala de atividades do berçário são insuficientes para abrigar crianças engatinhando, acompanhadas constantemente pelas educadoras e utilizada eventualmente pelas mães ao amamentarem.

No item I - 2 as coordenadoras ressaltam: “espaço insuficiente para 12 crianças e seus educadores” e além disso insistem, no item I - 3, “espaço de amamentação junto à sala de atividades que já era considerada pequena”.

- A sala de atividades se abre para o espaço externo através de uma porta que funciona também como janela e que, ao ser aberta, permite que as crianças saiam engatinhando pelo espaço externo, obrigando as educadoras a estarem o tempo inteiro controlando a movimentação dos bebês.

Relatado no item III – 9: “se abrimos a porta há interferência das crianças que estão no pátio, se deixarmos fechada a ventilação fica muito prejudicada”.



FIGURA 64 – Sala de atividades – berçário.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2010.



FIGURA 65 – Porta da sala de atividades.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2010.

- A dimensão do fraldário é insuficiente para as três salas que se utilizam desse espaço, pois as crianças de um e dois anos também precisam ter suas fraldas trocadas.

No Item I - 6, as coordenadoras informam que “são mutas crianças para 1 só fraldário. As crianças deficientes também utilizam o espaço. Houve em determinados momentos congestionamentos”.

- As dimensões dos espaços destinados à recepção/secretaria, à sala da coordenação e à sala dos educadores são insuficientes.

Nos itens V – 11, V - 12, e V - 13 foi assinalado que a sala dos educadores “não possui dimensões compatíveis com o mínimo de funcionários da instituição”, ainda que “a área construída não é compatível com o número de funcionários e natureza do serviço”, que “o espaço é mínimo, será difícil fazer reuniões com mais pessoas na sala da coordenação; por outro lado não existem outros espaços em que assuntos que exigem certo sigilo sejam discutidos” e “espaço na secretaria pequeno”.

- Faltam mais depósitos para armazenar desde carrinhos para crianças até material de trabalho para as educadoras.

Item III - 9, foi afirmado que “não há outro espaço para colocá-los (velotróis)” e conforme constatado nas incursões dos dias 21 de março de 2006 e 11 de abril de 2006.



FIGURA 67– Sala multiuso tumultuada.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2010.



FIGURA 66 – Mobiliário no corredor
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2010.

- Falta cobertura junto à entrada para que os pais possam esperar seus filhos protegidos do sol e da chuva.

Conforme constatado nas incursões dos dias 21 de março de 2006 e 11 de abril de 2006.

- Nas áreas externas não existe nenhum tipo de proteção contra o sol, tornando a sua utilização difícil para as educadoras e crianças.

No item VIII - 18, as coordenadoras da UMEI justificam: “Por enquanto esse é um dos nossos maiores problemas: nos dias de sol intenso à tarde ficamos sem opção de espaço para as turmas que estão nas salas voltadas para oeste. No final do ano utilizamos o corredor, mas agora teremos maior número de crianças. O calor e o sol estão presentes nas salas e pátios”.

- Nas áreas externas não existe nenhum tipo de proteção contra o sol, tornando a sua utilização difícil para as educadoras e crianças.



FIGURA 68 – Anfiteatro ensolarado.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2010.



FIGURA 69 – Acesso principal.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2010.

- Falta espaço para a secagem de roupas junto à área de serviços.

Conforme relatado no Item VI - 14 - observação: “Não é possível secar roupas na área externa pois temos problemas com a segurança”.

- Falta espaço coberto para abrigar os pais e pessoas da comunidade em eventos que envolvam um numero maior de pessoas.

Citado no item VIII - 17 - observação: “No final do ano fizemos uma festa em que os pais foram convidados, chegamos à conclusão que o espaço coberto é insuficiente para estas atividades.”

4.3.2.2 Relacionados à construção

- O sistema de cobertura, constituído por telha cerâmica tipo capa e bica com inclinação de 35%, sobre laje de concreto, é fonte constante de infiltrações e vazamentos.

No item IX – 23, as coordenadoras solicitam: “consertar o telhado (problema de execução da obra).

- As esquadrias repletas de frestas nos seus elementos metálicos não impedem a passagem de água.

No item VI -15 - observação é informado que há “nas portas das salas de atividade: sol bate no fundo da sala, alagamento e água parada nas frestas”.

Também foi constatado nas incursões dos dias 21 de março de 2006 e 11 de abril de 2006.

- A pintura das esquadrias metálicas, executada diretamente sobre suas superfícies, sem a utilização de fundo anti-corrosivo, já está comprometendo a durabilidade desses elementos.

Conforme constatado nas incursões dos dias 21 de março de 2006 e 11 de abril de 2006.

- Os bojos das pias estão constantemente se soltando das bancadas.

No item IX – 23, as coordenadoras solicitam: “consertar bojo da pia da cozinha que descolou. Também foi constatado nas incursões dos dias 21 de março de 2006 e 11 de abril de 2006.



FIGURA 73– Cobertura vazando água.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2010.



FIGURA 72 – Esquadrias danificadas.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2010.



FIGURA 71 – Esquadrias sem proteção
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2010.



FIGURA 70 – Bojo da pia descolando.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2010.

- O terreno junto à área de serviços está cedendo, provocando um abatimento que está descolando o passeio do corpo da edificação.

Conforme constatado nas incursões dos dias 21 de março de 2006 e 11 de abril de 2006.

- Existem graves problemas de entupimento nos encanamentos.

Nos Itens IV - 10 – observação e IX - 24 as coordenadoras relatam, respectivamente, que existem “encanamento entupido” e que “tiveram problemas de entupimentos da encanação”.

4.3.2.3 Relacionados à vizinhança

- Os problemas relacionados à vizinhança dizem respeito principalmente à depredação, vandalismo e uso de drogas nas dependências da escola.

No item X - 26, as coordenadoras informam: “Tivemos uma ocorrência policial devido à invasão de grupo de adolescentes drogados como dito acima. Já acionamos a guarda municipal várias vezes pelo mesmo motivo”.

- A depredação e o vandalismo são constantes, os muros altos não impedem a passagem constante para os espaços externos da UMEI, utilizado para o uso de drogas.
- Janelas, toldos e brinquedos são constantemente quebrados pela ação, muitas vezes, de alunos do ensino fundamental que, por terem familiaridade com esses espaços, se sentem seguros para invadir a escola infantil.

No item X - 26, as coordenadoras solicitam: “Não há vigias. É urgente a implantação deste serviço: adolescentes usuários de drogas tem invadido a UMEI para ter acesso à quadra do Wladimir”.

- A violência do mundo exterior contamina o espaço da UMEI que, embora se situe na parte alta do terreno e do bairro, tem seu *play ground* cercado por muros altos de blocos de concreto. Conforme constatado em vistoria na UMEI.



FIGURA 75– Depredação nos toldos.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2010.



FIGURA 74 – Depredação nos toldos.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2010.



FIGURA 76 – Depredação nas esquadrias.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2010



FIGURA 77 – Muros altos causam isolamento.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2010

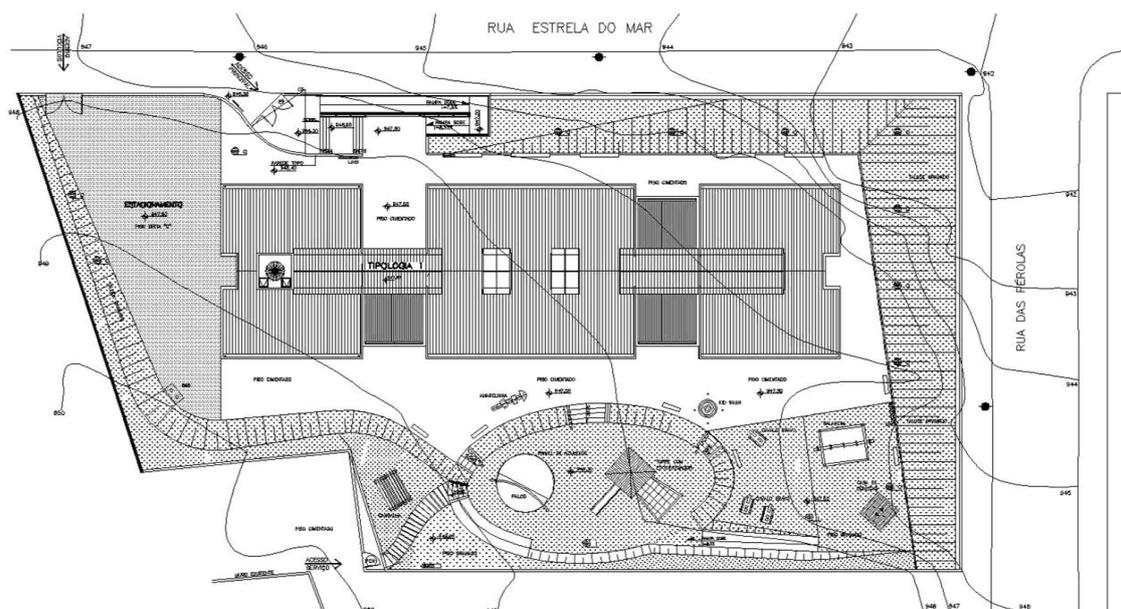
4.4 UMEI Santa Maria

4.4.1 O projeto

A Unidade Municipal do bairro Santa Maria situa-se na região noroeste de Belo Horizonte, num terreno com área de 2679,30 m² na esquina das ruas Estrela do Mar com Rua das Pérolas. Esse terreno pertencia à Prefeitura de Belo Horizonte, quando foi escolhido para a construção de uma UMEI e estava inteiramente desocupado. O motivo pelo qual foi escolhido deve-se ao fato de situar-se próximo à Escola Municipal Mário Werneck, situada nas imediações e definida como a escola-núcleo desta UMEI.



FIGURA 78 – Foto aérea da E.M. Santa Maria
Fonte: Google Earth, 2009.



○ IMPLANTAÇÃO GERAL – E.M. BAIRRO SANTA MARIA

0 2 5 10 m

FIGURA 79 – Implantação Geral E.M. Santa Maria

Fonte: Desenho equipe GGEI.

Existe junto ao terreno escolhido um campo de futebol utilizado pela Comunidade e que não deveria sofrer alterações ou interferências da UMEI. Dessa forma o terreno disponível, assim como o terreno da UMEI Wladimir de Paula Gomes, tem forma de “L”, com sua maior extensão voltada para a Rua Estrela do Mar. As dificuldades para se implantar a tipologia 2, mais quadrada, estavam relacionadas às dimensões do terreno voltadas para a Rua das Pérolas. Evitando-se grandes movimentos de terra, visando também maior economia de custos, definiu-se a tipologia1 como a mais adequada para este terreno, que se apresentava com um platô acessível pela Rua Estrela do Mar.

Da mesma forma que a UMEI Wladimir de Paula Gomes, implantou-se a Tipologia 1 na única direção possível no terreno, ou seja, com a maior dimensão voltada para a Rua Estrela do Mar, lado oeste do terreno. Acreditava-se que os elementos arquitetônicos projetados seriam o suficiente para superar as dificuldades da insolação.

Embora esta UMEI encontra-se nas imediações da escola-núcleo, os lotes não são imediatamente vizinhos, o que pode trazer algumas dificuldades de caráter administrativo por um lado, por outro permite a independência da UMEI em relação

aos problemas da E.M. Mário Werneck, principalmente relacionados ao contato pouco amistoso dos alunos do ensino fundamental. Muitas vezes o fato de se constituir uma escola nova, mais atraente esteticamente que a escola habitual, provoca sentimentos que estimulam a depredação da UMEI por parte dos alunos da escola de ensino fundamental.

O bairro Santa Maria é próximo à Via Expressa Leste-Oeste, é residencial, classificado na Lei de Parcelamento, Uso e Ocupação do Solo de Belo Horizonte como ZAR-2, constituído por residência de baixo/médio padrão construtivo, onde se encontra uma favela de porte reduzido. Este bairro também se encontra no padrão de atendimento da SMED, onde há população vulnerável socialmente.

4.4.2 Conflitos e problemas

Os conflitos e problemas relacionados abaixo estão citados no “Formulário de Avaliação Pós-Ocupação das Unidades Municipais de Educação Infantil”, anexo A, elaborado pela coordenadora da UMEI, senhora Márcia Candida Ramos ou foram constatados em vistoria na UMEI.

4.4.2.1. Relacionados ao uso

Os principais problemas são praticamente os mesmos da UMEI Wladimir de Paula Gomes. São os seguintes:

- A sala de atividades do berçário se abre para o espaço externo através de uma porta que funciona também como janela e que, ao ser aberta, permite que as crianças saiam engatinhando pelo espaço externo, obrigando as educadoras estar o tempo inteiro controlando a movimentação dos bebês, conforme constatado em vistoria na UMEI.
- O espaço externo contíguo à sala de atividades deveria funcionar como um solário, mas o fato de ser contínuo em relação a todo o espaço externo da UMEI não impede ou controla o movimento das crianças menores para o pátio utilizado pelas maiores.

No item I - 4, a coordenadora afirma que “O esguicho chamado *Kid Wash* ficou bem próximo à saída do solário e uma atividade neste espaço com crianças maiores não permite a saída dos bebês, e o barulho atrapalha o sono daqueles que estão no berçário (a janela fica muito próxima)”.



FIGURA 81 – Portas não permitem controle.
Fonte: Foto de Beto Magalhães, 2010.

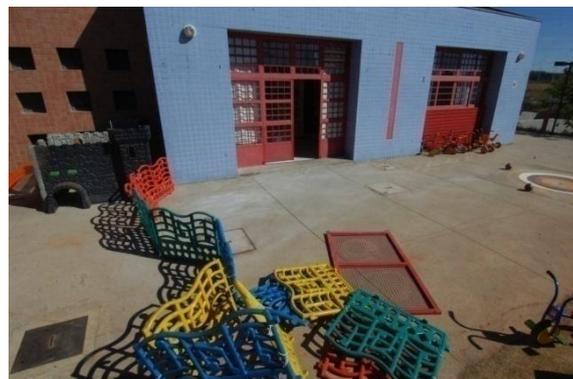


FIGURA 80 – Ausência de limite no solário.
Fonte: Foto de Beto Magalhães, 2010.

- O sol da tarde castiga a fachada oeste, onde os beirais de 50 cm são insuficientes para a proteção dos espaços internos.
Conforme constatado em vistoria na UMEI.
- Os beirais de 50 cm são insuficientes para a proteção contra as chuvas intensas a partir do mês de novembro.
Conforme constatado em vistoria na UMEI.
- Nas áreas externas não existe nenhum tipo de proteção contra o sol, tornando a sua utilização difícil para as educadoras e crianças.

No item VIII - 18 e 19, a coordenadora expõe que a área externa “Não é arborizada, o que não permite sua utilização após as 10h e antes de 16h” e selecionou a opção “Não existência de jardim, pomar ou horta”.

- As dimensões da sala de atividades do berçário são insuficientes para abrigar crianças engatinhando, acompanhadas constantemente pelas educadoras e utilizada eventualmente pelas mães ao amamentarem.

No item I - 1, a coordenadora da UMEI relata: “Para atender adequadamente as 12 crianças o berçário tornou-se pequeno. Acredito que o ideal seria comprar berços menores uma vez que aquele local só é utilizado quando as crianças dormem”.

No item I - 2, acrescenta: “O espaço é pequeno para comportar carrinhos e colchões. A última prateleira fica a uns 15 cm do chão e tornou-se perigoso para as crianças pois as mesmas não têm equilíbrio e podem cair para trás e bater a cabeça na quina”.

No item I - 3, a coordenadora informa: “O sofá de alvenaria tem assento muito largo e não permite que as pessoas encostem suas costas na parte de trás. As cadeiras tipo sofá são mais confortáveis”.

- As dimensões dos espaços destinados à recepção/secretaria, à sala da coordenação e à sala dos educadores são insuficientes. A direção da UMEI já se apoderou da Sala Multiuso para usá-la como sala dos educadores.

Nos itens V - 11, V - 12 e V - 13, a coordenadora da UMEI assinala:

- “Não possui dimensões compatíveis com o número de funcionários da instituição”.
- “A área construída não é compatível com o número de funcionários e natureza do serviço”.
- “O espaço é muito pequeno para todos os equipamentos que a secretaria necessita”.
- Faltam mais depósitos para armazenar desde carrinhos para crianças até material de trabalho para as educadoras.

No item IV - 10 - observação, a coordenadora expõe que: “A área de recepção de mercadoria é pequena e não cabe uma balança industrial que tem que ficar ‘no meio do caminho’ ” e assinala que “a despensa é muito pequena”.



FIGURA 83 – Área administrativa insuficiente
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2010.



FIGURA 82 – Carrinhos espalhados no corredor.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2010.

- Falta espaço coberto para abrigar os pais e pessoas da comunidade em eventos que envolvam um numero maior de pessoas.

No item VIII - 17, a coordenadora, referindo-se ao recreio coberto, assinala: “O espaço é inadequado” e acrescenta: “Muito barulho nas dependências”.

- Falta cobertura junto à entrada para que os pais possam esperar seus filhos protegidos do sol e da chuva.

Conforme constatado em vistoria na UMEI.



FIGURA 84 – Lavanderia subdimensionada.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2010.



FIGURA 85 – Acesso principal.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2010.

- Falta espaço para a secagem de roupas junto à área de serviços.

Conforme constatado em vistoria na UMEI.

4.4.2.2 Relacionados à construção

- As esquadrias repletas de frestas nos seus elementos metálicos não impedem a passagem de água.
- A pintura das esquadrias metálicas, executada diretamente sobre suas superfícies, sem a utilização de fundo anti-corrosivo, já está comprometendo a durabilidade desses elementos.
- No item IX - 20, a coordenadora afirma: “As grelhas são soltas o que já acarretou um roubo. As canaletas enchem de terra e às vezes a água fica parada”.
- No item IX - 22, informa ainda que: “Em alguns pontos (juntas de dilatação) já estão sem tinta”.
- No item IX - 25, acrescenta: “Muitas infiltrações e goteiras nas salas de aula, corredores, banheiro social e infantil”.

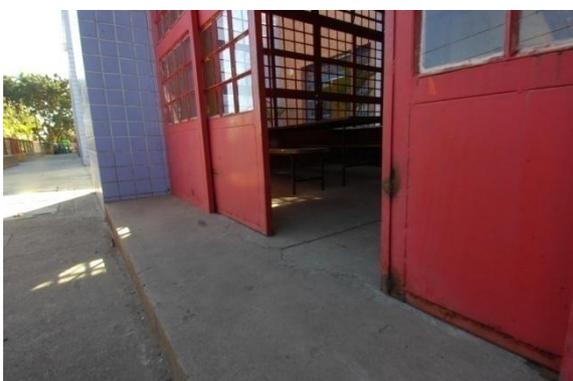


FIGURA 87 – Esquadrias danificadas.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2010.



FIGURA 86- Pintura mal executada.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2010.

4.4.2.3 Relacionados à vizinhança

Os problemas relacionados à vizinhança referem-se basicamente aos usuários da quadra de futebol situada ao lado da UMEI, que a invadem para buscar as bolas que caem no *play ground*, incomodando as crianças.

No item X - 26, a coordenadora relata: “Houve um caso de bala perdida atrás da escola. Existe um campo de futebol cujos jogadores diariamente pulam o muro em busca da bola”.

No item X – 26 - Observações Gerais da Coordenação e Direção da Escola - a coordenadora solicita: “Solicitamos urgência na colocação de um alambrado na área deste citado campo de futebol da comunidade, pois a bola sempre cai nas dependências da escola, inclusive em algumas vezes caiu dentro do berçário”.



FIGURA 88 – Muro junto ao campo de futebol.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2010.



FIGURA 89 – Campo de futebol vizinho.
Fonte: Foto Beto Magalhães, 2010.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo tem como objetivo sintetizar os problemas comuns aos dois casos, considerando também os problemas esperados, mesmo que estes tenham ocorrido em outras unidades não enfocadas nesta pesquisa. As fontes de problemas e conflitos encontrados nas Unidades e seu processo de planejamento e obra vinculam-se a aspectos de territorialidade, vizinhança e geometria (escolha de terrenos e relação com o entorno), técnicos e de decisão (concepção e conceito do projeto, orientações recebidas da coordenação pedagogia da SMED e processo de construção). Pode-se afirmar que alguns problemas detectados nas UMEIs podem ser suas causas enquadradas em mais de uma categoria.

5.1 Problemas e conflitos comuns nas UMEIs e suas causas

Dentre os conflitos existentes nas UMEIs Wladimir de Paula Gomes e Santa Maria, decorrentes da má escolha dos terrenos, podemos citar

- que em função das dimensões e geometria dos projetos-tipo elaborados até então, a única tipologia possível de ser implantada, considerando-se ainda questões relativas às topografias, era a tipologia 1. Para que essa coubesse nesses terrenos ela só poderia ser locada da forma como foi implantada. Assim, o prédio foi lançado de acordo com a pior orientação solar possível. Os principais compartimentos desses prédios são orientados na direção leste-oeste, o que implicou em grande desconforto para seus usuários;
- que a quadra distante seis metros do berçário da UMEI Wladimir de Paula Gomes é fonte constante de ruídos que incomodam o sono das crianças até um ano de idade;
- que o campo de futebol vizinho à UMEI Santa Maria é fonte constante de problemas decorrentes de bolas lançadas em sua direção.

Dentre os conflitos existentes nas UMEIs Wladimir de Paula Gomes e Santa Maria, decorrentes da concepção/conceito do projeto, podemos citar

- a própria criação de um projeto padrão, constituído por edifício inteiramente definido, incluindo a incorporação de elementos construtivos que reforçam a marca desse edifício, certamente agiliza o processo de construção e economiza custos para os órgãos municipais, mas, por outro lado, é fonte geradora de conflitos por não ter sido elaborado para atender às especificidades próprias aos usuários e dos terrenos.
- a inexistência de população a ser convidada a participar do processo de discussão e elaboração do projeto também tem como consequência a geração de edifícios que não atendem às demandas de seus usuários;
- que foi previsto telhado embutido em platibanda com beirais de 50 cm, insuficientes, tanto para a proteção da incidência de raios solares, quanto de água de chuva.
- As esquadrias das salas de atividades são constituídas por um conjunto que inclui portas situadas no centro do vão e basculantes em sua parte superior. As portas conectam as salas de atividades aos pátios externos e deveriam funcionar também como janelas para ventilação dos ambientes. Durante a maior parte do tempo, as portas das salas de aulas que deveriam também contribuir para a ventilação dos espaços tem permanecido fechadas, a fim de se evitar fuga de crianças em direção ao pátio externo. Isso, aliado à má orientação do edifício em relação à incidência solar, tem aumentado ainda mais o desconforto dos usuários;
- a inexistência de delimitação na área externa para uso das crianças do berçário. A necessidade de banho de sol para essas crianças impunha o cercamento de uma área a fim de que as educadoras pudessem controlar a movimentação dos bebês de forma mais confortável e eficiente;
- a inexistência de proteção contra o sol e de assentos nas áreas externas para proporcionar maior conforto às educadoras, enquanto acompanham o movimento incessante das crianças;

- o fraldário, localizado junto ao berçário, mostrou-se subdimensionado, em função de ter sido projetado para o atendimento apenas para crianças de zero ano de idade, visto que crianças até dois anos necessitam ter suas fraldas trocadas. Os sanitários destinados e próximos das salas das crianças de um e dois anos, não se mostraram adequados para a função.
- subdimensionamento da área interna à lavanderia destinada à secagem de lençóis de berços em dias chuvosos;
- a inexistência de uma mínima área coberta na área externa a fim de abrigar pequenos grupos de pessoas em situações como a apresentação de peças de teatro, ou outros;
- a inexistência ou subdimensionamento de depósitos e almoxarifado para abrigar os mais diversos tipos de materiais ou equipamentos, tais como carrinhos de bebês, mangueiras de borracha, material pedagógico, e outros;
- a área da sala de atividades destinada ao berçário foi considerada insuficiente em razão de ser o principal local de movimentação e amamentação dos bebês na UMEI. A inexistência de área coberta e provida de bancos, junto ao portão de entrada das UMEIs, externamente ao gradil, para abrigar os pais que esperam pelos filhos ao final do turno letivo.

Por outro lado, apesar de recomendações¹⁴ da Secretaria Municipal de Abastecimento que previa 76,8 m² de área mínima para a cozinha, 50 m² para o refeitório e 60 m² para o recreio coberto, totalizando 186,8 m², consideramos que o refeitório e o recreio poderiam estar juntos e que 125 m² seriam suficientes para os três espaços. Isso nunca foi questionado pelos usuários.

¹⁴ Diretrizes Básicas para Funcionamento das Instituições de Educação Infantil, GEOE/GCPP, 2003.

Dentre os conflitos existentes nas UMEIs Wladimir de Paula Gomes e Santa Maria, decorrentes da orientação recebida da coordenação pedagógica da SMED, podemos citar

- o subdimensionamento da área administrativa, em decorrência da orientação explícita de que “lugar de professor é na sala de aula. Não há a necessidade de uma sala de reuniões ampla”. Isso implicou na construção de uma sala inteiramente insatisfatória e motivo de conflitos nas UMEIs. A sala da coordenadora, que deveria conter espaços para reuniões com pais de alunos mostrou-se, da mesma forma, inadequada, assim como a secretaria/recepção. Como a UMEI não era uma unidade autônoma – estaria sempre subordinada a uma escola municipal – entendia-se que a área administrativa deveria estar sempre estar vinculada à escola núcleo e poderia contar com a estrutura daquela.

Dentre os conflitos existentes nas UMEIs Wladimir de Paula Gomes e Santa Maria, decorrentes do processo de construção, podemos citar

- a obrigação pela produção em caráter de emergência para construção de escolas num prazo exíguo, que foi o fator determinante para definir-se uma estratégia onde os projetos-padrão seriam a solução para as exigências governamentais;
- a urgência exigida na definição e escolha dos terrenos implicou na aceitação de áreas onde inexistiam elementos arbóreos, que certamente minimizariam conflitos causados por calor excessivo, ruídos externos, além de se propiciar sua apropriação como elemento educativo e recreativo na escola;
- a obrigação, definida por lei, da contratação de empreiteira que irá realizar a obra, através de Licitação – processo administrativo destinado a selecionar a propostas mais vantajosa à administração – o que, na prática, significa contratar a empresa que propuser o menor preço sem correspondente qualidade técnica;

- alguns vícios de construção tais como, infiltração d'água nas lajes de cobertura das salas, causadas por má execução da cobertura, infiltração d'água por baixo de portas que se abrem para áreas externas em razão da inobservância das diferenças de níveis constantes em projetos, combinada à dimensão inadequada de beirais;
- a baixa estanqueidade à água por parte de esquadrias, devida à precária execução dos serviços de serralheria;
- esquadrias com pinturas inteiramente descascadas em função da não aplicação de fundo anti-oxidante conforme determinado no caderno de encargos da Sudecap;
- demais problemas, causados ou não por inobservância a informações constantes em projetos, tais como vazamento de torneiras, paviflex descolando, pias com vazamento, maçanetas de portas agarrando, canaletas entupidadas por restos de obra, muros com rachaduras, pisos mal acabados e taludes desmoronando.

Dentre os conflitos existentes nas UMEIs Wladimir de Paula Gomes e Santa Maria, decorrentes de sua relação com o entorno, podemos citar

- que esses equipamentos foram construídos próximas à áreas vulneráveis socialmente, onde estão agravados problemas relacionados à violência urbana, tais como uso de drogas, assaltos, depredações e invasões aos terrenos que foram isolados através de muros altos, criando assim um ambiente que, ao contrário, pode criar um ambiente de opressão interna. A escola que deveria se colocar em função da comunidade, expondo-se transparente, isola-se dela contribuindo ainda mais para o aumento da violência.

Em termos de projeto e obra, várias características diferenciam uma UMEI de outra escola que atende a mesma faixa etária. Do geral para o particular, podemos aferir que

- todas as UMEIs devem contar com generosa área externa. Entende-se que as atividades desenvolvidas no pátio de recreação são tão importantes quanto as que acontecem nas salas de atividades;
- devem ter espaços para estacionamento, horta e equipamentos para recreação, como anfiteatro, brinquedos e arborização;
- os prédios das UMEIs estão sempre locados no centro do terreno, afastados das divisas ou dos alinhamentos, de forma a garantir pequenos recantos que fragmentam a extensa área externa;
- devem ter acessibilidade universal garantida;
- todas as Unidades são fortemente caracterizadas por seus atributos físicos, diferenciando-se na paisagem urbana, visando propagar a imagem de uma escola que se coloca a serviço da comunidade, fazendo-se presente. Por isso o padrão plástico composto, principalmente pela forma da cobertura embutida em platibanda, coroada pelo elemento cônico sobre as caixas d'água e fachadas cobertas por revestimentos cerâmicos coloridos.
- suas áreas de cozinha, despensa e refeitório são muito maiores que em outras escolas, principalmente em relação às particulares, em razão de que a alimentação oferecida em escolas públicas assume caráter obrigatório e assistencialista.
- todas as salas de atividades contam com janelas nas alturas dos olhos das crianças e todos os espaços são varridos por iluminação natural provenientes de aberturas nas faces do edifício e em sua cobertura.
- Vários equipamentos, tais como louças, ferragens, prateleiras, bancadas, foram projetados visando a escala das crianças, viabilizando seu uso de forma independente.

Quanto ao atendimento às necessidades das crianças, corpo docente e administrativo, podemos aferir que

- as salas de atividades múltiplas, destinadas às crianças de um a cinco anos e oito meses tiveram suas dimensões consideradas satisfatórias, além de contarem com lavabo, quadro de giz, prateleiras baixas, equipamentos adequados. O piso em paviflex possibilita que as crianças engatinhem, como era desejo da SMED;
- a sala de atividades do berçário teve dimensões consideradas insuficientes para a movimentação de crianças, mães e educadoras;
- o lactário teve espaço considerado bom;
- as salas multi-uso tiveram suas dimensões consideradas insatisfatórias, apesar de contarem com todos os equipamentos necessários para o seu funcionamento, tais como eletrônicos, prateleiras, etc.;
- a área de serviço de alimentação teve suas dimensões consideradas satisfatórias, bem como aspectos ligados a ventilação, proteção contra insetos e roedores, existência de equipamentos diversos. Houve reclamação em relação ao tamanho de despensas;
- em relação ao bloco administrativo, que envolve sala de coordenação, secretaria e sala de professores, teve suas dimensões consideradas totalmente insuficientes, embora aspectos ligados a ventilação e iluminação foram aprovados;
- as questões relacionadas à acessibilidade foram consideradas plenas;
- o recreio coberto foi considerado como tendo área insuficiente;
- nas áreas externas foi apontada a inexistência de arborização como fator de prejuízo a sua plena utilização;

- apesar dos problemas detectados, de forma geral, as UMEIs Wladimir de Paula Gomes e Santa Maria têm sido bem avaliadas em razão de ter sido construído um edifício próprio à Educação Infantil, bem ventilado, bem iluminado, contendo salas satisfatórias ao cumprimento da maioria das funções da escola.

6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Pode se afirmar que o processo que culminou com a decisão de se construir uma rede pública de escolas de Educação Infantil em Belo Horizonte teve seu início já no início da década de 1990, quando um diagnóstico elaborado para a PBH sobre a situação da rede de creches conveniadas revelou “um quadro crítico de atendimento, reiterando as avaliações já existentes” (VIEIRA, 1998, p. 37).

Enquanto o tempo passava a demanda por vagas na Educação Infantil era permanentemente monitorada. Em 1995, estudos realizados pelo CEDEPLAR já apontavam a necessidade de 51.000 vagas para crianças menores de seis anos de idade. Até que em 2001 o governo municipal iniciou estudos visando edificar uma rede de escolas de Educação Infantil e fez constar no PPAG – Plano Plurianual de Ação Governamental – de 2002 a destinação de verbas para a sua construção.

Em julho de 2002, o prefeito anuncia a criação de 21.000 vagas para a Educação Infantil e cria uma comissão multidisciplinar, constituída por membros da SMED e da Sudecap, que deveriam trabalhar em conjunto, visando a elaboração dos projetos necessários à criação das vagas anunciadas pelo governo.

Esse processo de tomadas de decisões por parte dos governos municipais levou anos para optar pela construção da rede e impôs um prazo mínimo de nove meses (agosto de 2002, até março do ano seguinte) para que 30 escolas de Educação Infantil fossem projetadas e licitadas.

Percebe-se nesse sucinto histórico do movimento em direção à construção das UMEIs o atabalhoamento com que são tomadas as decisões no âmbito governamental e a série de problemas causados por esse planejamento fragmentado, descontínuo, desconectado ou mesmo inexistente. No Brasil, infelizmente, a alternância de poder – prática saudável no mundo democrático – implica no abandono de metas e ações propostas ou iniciadas por uma gestão suplantada e na conseqüente ausência e impossibilidade de planejamento de longo prazo.

Como estratégia para o cumprimento da missão recebida, optou-se pela criação de um projeto padrão, que visava reduzir prazos e recursos, tanto humanos quanto materiais, no desempenho da tarefa.

Embora tenham sido elaborados três diferentes projetos-padrão, vários foram os problemas causados pela estratégia adotada:

- prédios implantados de acordo com orientação solar indesejável, sendo a única forma de “caberm” nos terrenos;
- reprodução de problemas pelas novas Unidades edificadas;
- inadequação da tipologia às características topográficas específicas, implicando em maior movimentação de terra e construção sobre aterros.

A Constituição de uma marca, de uma identidade, para os prédios públicos em Belo Horizonte não deve ser obtida através da padronização da edificação, mesmo que desdobrada em diferentes tipologias de projetos. Essa marca pode ser obtida através de padronização de elementos arquitetônicos, que, presentes em diferentes escolas, podem garantir e conferir a identidade pretendida pela administração municipal.

Ainda como fruto de um planejamento fragmentado, conforme exposto, e sua conseqüente exigüidade de prazos impostos, podemos citar também a impossibilidade de participação popular no processo de projeto, resultando em mais inadequações.

Um conjunto de tantas outras falhas técnicas podem indiretamente decorrer da forma de contratação das obras, a licitação pública, um processo que nem sempre seleciona a empresa mais adequada às necessidades da municipalidade. As cidades brasileiras estão marcadas definitivamente pelo processo de produção de mercadoria, que é a indústria da construção civil, onde algumas vezes se produz obras de péssima qualidade que serão pagas várias vezes, devido ao desperdício e

descontrole na fiscalização de gastos, e em que o que interessa é o lucro e não a produção de uma cidade com qualidade de vida para a maioria.

A constituição de um grupo de trabalho multidisciplinar – formada por psicólogos, pedagogos e assistentes sociais, que foi disponibilizada para o contato permanente com os arquitetos – pode ser considerada um dos motivos pelos quais os projetos das UMEI's foram bem aceitos pela comunidade escolar. O envolvimento entre os membros do grupo colaborando nas vistorias a terrenos, em conversas informais, em vistorias às escolas utilizadas como referências, em entrevistas a professores, educadores, funcionários e crianças, criou um ambiente fértil para a troca de idéias e consolidação de um sentido de grupo sintonizado com os propósitos da construção das escolas infantis. Esse grupo supriu, de certa forma, a falta de diálogo com os usuários, pois:

problemas da arquitetura não são prerrogativa de especialistas, mas dizem respeito aos interesses de qualquer um e os julgamentos sobre as experiências passadas podem ser colocadas em pé de igualdade com as preocupações do presente e as decisões a tomar para o futuro. A distinção entre entendidos e “público” faz muito pouco sentido em arquitetura, não porque os arquitetos não sejam entendidos, mas porque ninguém pode ser considerado simples público, sendo cada um envolvido necessariamente no contínuo trabalho de modificação do ambiente urbano e responsável, por sua parte, pela transformação desse ambiente. (BENEVOLO, 1972, p.12).

Recomenda-se que caso haja a impossibilidade de contato efetivo e troca entre os arquitetos e a população para a qual se destina determinado equipamento, situação corriqueira em processos de elaboração de projetos em órgãos governamentais, que sejam, ao menos, criadas comissões multidisciplinares a fim de minimizar os problemas daí decorrentes.

Que os órgãos governamentais passem a traçar políticas de desenvolvimento a longo prazo, que não sejam interrompidas nas mudanças de mandatos, a fim de se evitar a tomada de decisões de forma brusca, intempestiva ou atabalhoada que implicam na busca por soluções técnicas sob a marca da pressa ou do improvisado. Ou, que se criem mecanismos para que os órgãos governamentais possam fazer planejamentos que não sofram descontinuidade.

Seria impossível a licitação de tantas escolas, em prazo tão exíguo caso não tivesse sido utilizado o projeto padrão, apesar de prática não recomendável. Acredita-se sim, na criação de uma linguagem arquitetônica que possa ser obtida através de elementos padronizados, que ao mesmo tempo em que confere identidade e marca a uma ação de governo também se adequa mais facilmente às condições dos terrenos e atende com maior eficiência as necessidades dos usuários.

Ainda que determinadas áreas da cidade podem ou não ter oferta de terrenos mais ou menos generosos, quanto às suas características físicas e territoriais, a demanda pela construção de uma UMEI é real, deve ser atendida e reforça a impertinência da adoção de um projeto padrão¹⁵.

Uma das funções não atendidas nos edifícios da UMEIs diz respeito à intenção manifestada pela psicóloga Isa Terezinha da Silva, de que a escola estimulasse a participação e o envolvimento da família no cotidiano da instituição, criando-se, de fato, uma escola comunitária.

Queria muito que os pais tivessem uma outra relação com as instituições de educação infantil, que eles entrassem, conhecessem muito mais, participassem muito mais, interagissem, até porque, essa faixa etária demanda muito mais uma proximidade família / instituição.¹⁶

Uma escola que possibilitasse mais do que um ambiente escolar e que fosse um “aquário, transparente, propiciando uma participação efetiva da família.”¹⁷

¹⁵ A UMEI Capivari, atualmente em construção no Aglomerado da Serra, em terreno onde era impossível a implantação de qualquer tipologia já elaborada, demonstra que foi possível garantir a manutenção da marca e da identidade conquistada no projeto padrão, utilizando-se apenas de elementos padronizados presentes em todas as UMEIs. Essa lógica também está sendo adotada na UMEI Timbiras, edificada em terreno que divide com casarão do início do século XX, portanto de interesse histórico, onde buscou-se sobriedade e neutralidade arquitetônica. Nessa Unidade, o elemento cônico, usualmente assentado na cobertura, foi deslocado para o solo e tornou-se equipamento de recreação infantil, garantindo ainda unidade com a marca das UMEIs.

¹⁶ Em depoimento ao autor, registrado em gravação em 25 de fevereiro de 2010.

¹⁷ Idem

Uma resposta que vem sendo utilizada em outros países para tornar as escolas abertas à comunidade tem gerado salas abertas à utilização de adultos em espaços adjacentes, ou mesmo contidos no corpo da edificação escolar.

*Schools are for the people who effectively own and run them, and one of the key priorities for the future must be to make their resources available to the wider community, to optimise the huge investment in school buildings currently underway. The future is in making these facilities open to the public, yet at the same time safe, secure and effective for those attending as full-time students.*¹⁸

Recomenda-se, portanto, a adoção de medidas como já estão sendo tomadas em Belo Horizonte, em que espaços destinados ao BH Cidadania estão sendo projetados no próprio edifício principal de UMEIs ou em anexos próximos¹⁹.

Recomenda-se que o prédio tenha flexibilidade para se adaptar à dinâmica das mudanças de demandas públicas e possa servir para outros usos que não os que inicialmente previstos na solicitação do projeto.

Recomenda-se que os edifícios das instituições de Educação Infantil, assim como qualquer outro equipamento público, sejam construídos de acordo com a melhor técnica construtiva e se utilizem de materiais de acabamento capazes de resistir à ação do tempo e a longos períodos sem manutenção, aqui considerando-se a realidade brasileira, e proporcionem conforto a seus usuários. Os edifícios não devem ser construídos apenas para se exibirem como mais uma obra inaugurada pelos governantes, que em curto período de tempo já não se apresenta em condição de uso.

Isso significa uma nova postura de projeto e de manutenção porque significa uma mudança radical de enfoque dos investimentos municipais: o ponto de partida será o usuário e o ponto de chegada, a melhoria na qualidade do ambiente que a ele é oferecido. Por isso, uma creche ou escola não é mais

¹⁸ [Escolas são destinadas para as pessoas que efetivamente as utilizam e as administram e, uma das prioridades chave do futuro, deve ser disponibilizar seus recursos para a comunidade em geral, otimizando assim o altíssimo custo da construção nos dias atuais. O futuro está em tornar esses prédios abertos para o público e, ao mesmo tempo, seguros e efetivos para estudantes e funcionários].(Tradução nossa). (DUDEK, 2008, p.18).

¹⁹ Como por exemplo, na Escola Infantil do Bairro Paulo VI, em que um auditório está sendo planejado dentro dos limites do terreno, ou na Escola Infantil do Jardim Felicidade, onde equipamentos para a comunidade estão contidos em seu subsolo, com acesso independente.

uma construção de baixo custo a ser inaugurada. Ela é arquitetura de um lugar destinado às crianças e, portanto, necessariamente alegre, clara, com áreas projetadas para as necessidades específicas das crianças. (SOUZA LIMA, 1995, p.138).

Recomenda-se que a UMEI seja entendida, por parte de suas coordenadoras de ensino, como equipamento público exposto, presente, transparente e a serviço da comunidade. Sobre a questão da violência urbana, que muitas vezes impõe a solicitação por parte de dirigentes pela adoção de muros altos como forma de defesa, a arquiteta paulista Mayumi de Souza Lima. (SOUZA LIMA, 1995, p. 144) se manifesta da seguinte forma:

A situação peculiar de localização em territórios da periferia urbana e nos piores terrenos, coloca as escolas em contato direto com a violência urbana e sua expressão menor, a depredação. Em consequência, o prédio escolar perde a característica de sua arquitetura para se transformar novamente em presídio e casamata. Diminuem as aberturas, sobem os fechamentos, gradeiam-se os pátios, substituem-se os vidros, tapa-se a visão.

O caráter autoritário da instituição educativa reaparece, em nome da defesa das crianças, e os meios que protegem a criança da agressão externa são utilizados para reprimir a liberdade interna.

Para se defender da violência urbana, sem enclausurar as escolas e isolá-las da comunidade, recomenda-se que a escola seja

aberta a quem quiser acessá-la, em contrapartida à concepção de escola fechada, cercada por muros intransponíveis, intensamente vigiada. Não sendo possível concebê-la literalmente como 'aberta', adota-se uma solução intermediária: embora a escola seja totalmente cercada, têm-se optado por um alambrado de cor neutra, que proporcione 'transparência', de modo que da rua seja possível visualizar o movimento da escola. Vários espaços entre os quais *play grounds*, são implantados de forma que possam ser utilizados também pela comunidade com acesso independente, sem interferir nas áreas edificadas, destinadas mais especificamente às atividades pedagógicas. (SOUZA LIMA, 1995, p. 144).

Em 2004, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC realizou oito seminários regionais em todo o país para traçar uma Política Nacional de Educação Infantil. De acordo com Jeanete Beauchamp, diretora de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da SEB, “o ambiente é um fator

determinante para alcançar a qualidade social da educação”, ressaltando que “o espaço da Educação Infantil deve ser alegre e acessível a todos”²⁰. Nesse seminário, as UMEIs de Belo Horizonte foram apresentadas como referência para se discutir os prédios destinados à educação infantil. Levando-se em consideração as propostas apresentadas e discutidas nesse seminário, o MEC elaborou o documento Parâmetros Básicos de Educação Infantil²¹, que estabelece critérios para a construção de creches e pré-escolas.

Além da aprovação, por parte desses profissionais da educação, reconhecendo-os como equipamentos de qualidade, os projetos das UMEIs têm o respaldo da própria classe de arquitetos. Há indicadores disso expressos através da premiação²² recebida do Departamento de Minas Gerais da entidade da categoria, o Instituto de Arquitetos do Brasil; foram publicados em periódicos especializados em arquitetura e participaram de exposições e seminários pelo Brasil.

Entretanto, a responsabilidade social do arquiteto está em atender as reais necessidades dos usuários. Mais importante será se os edifícios forem avaliados e aprovados por seus efetivos usuários.

Quando se prioriza excessivamente a estética, a forma, a imagem, o simbolismo, a monumentalidade, se está esquecendo o real significado da

²⁰ Pátio Educação Infantil. Ed. ArtMed. Ano III, nº 09, nov. 2005 a fev. 2006, Encarte Central.

²¹ Parâmetros Básicos de Educação Infantil – Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Cadernos elaborados em 2006 por equipe composta pela pedagoga Flávia Julião, a psicóloga Isa T. F. Rodrigues da Silva, o professor municipal José Aloísio Gomes Freire de Castro, e os arquitetos Marcelo Otávio de Amorim e Silvana Lamas da Matta.

²² Premiação IAB/MG 2008 – 1º lugar, UMEIs, Categoria Obras Construídas – Edifícios para Fins Comerciais e 1º lugar, UMEI Timbiras, Categoria Planos e Projeto – Edifícios para fins Religiosos, para Atividades Sociais, Culturais e Educativas, para o Lazer e Entretenimento. Revista Projeto nº 296, ArcoWeb. Outubro/2004, pp. 81-85 e Revista AU – Arquitetura e Urbanismo. Pini, nº 134, maio/2005, pp. 30-37. Minas Gerais: Arquitetura Contemporânea. Casa do Baile, Pampulha, Belo Horizonte. Novembro de 2009 a fevereiro de 2010. 19º Congresso Brasileiro de Arquitetos. Exposição de Projetos Premiados. 2008/2009. Centro de Convenções de Pernambuco. Recife, 01 a 04 de junho de 2010. Seminário Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação. Belém, Belo Horizonte, Goiânia, Manaus, Natal, Porto Alegre, Recife e São Paulo, agosto/2004. As obras foram ainda publicadas nos Jornais Estado de Minas (09 de março de 2009, p. 22) e DOM, nesse último, por diversas vezes.

arquitetura, ou seja, da escala humana e das proporções e ritmos do ambiente construído dela decorrentes, do conforto ambiental, dos fatores psico-comportamentais, dos fatores culturais, dentre outros. Enfim, se está, de forma amoral, reduzindo ao mínimo a importância do usuário e do bem-estar. (ORNSTEIN, 1992, p.45).

É para as crianças que as escolas devem existir. É para o nosso futuro que as crianças devem evoluir e se tornarem cidadãos. Se nossa arquitetura puder contribuir para isso teremos cumprido nossa missão.

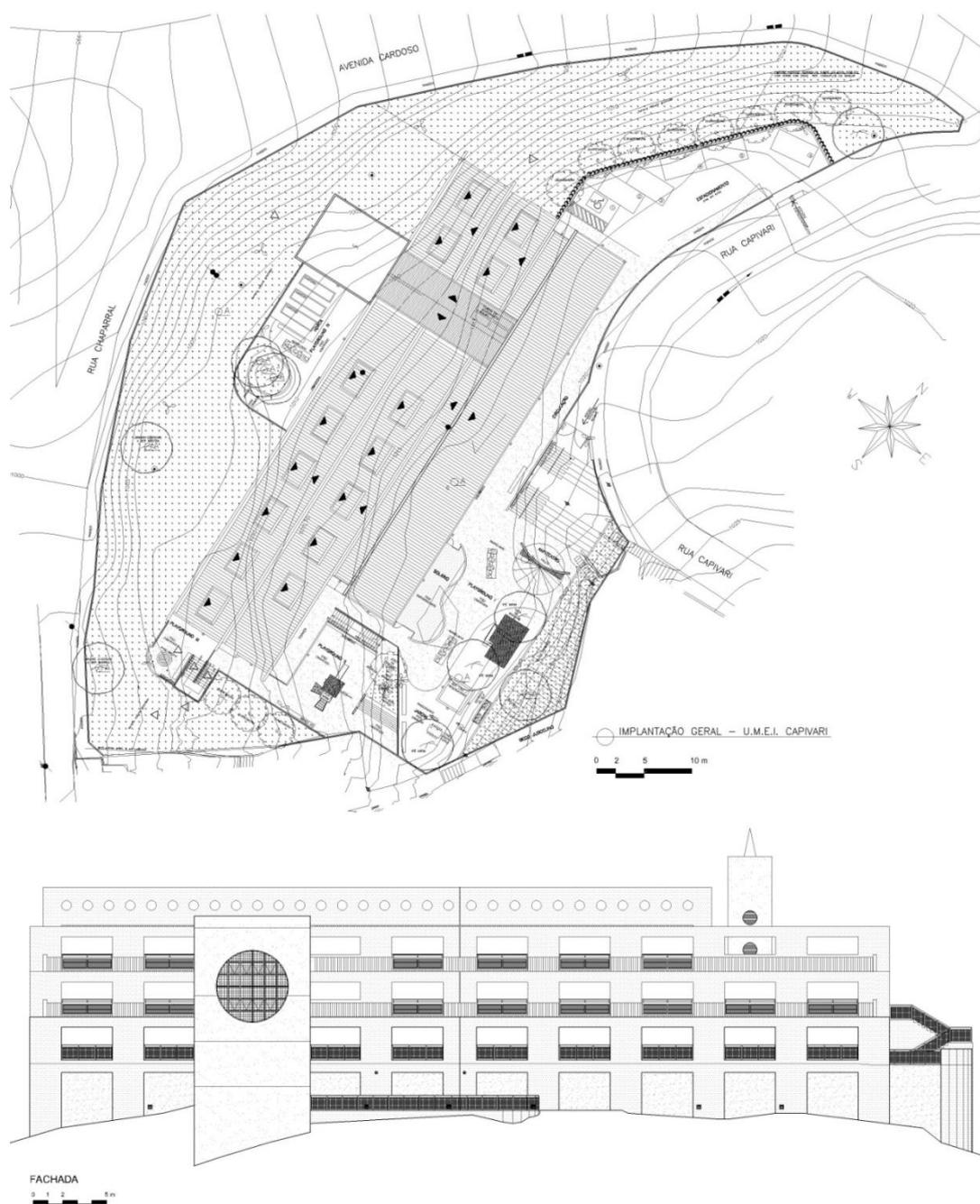


FIGURA 90 – UMEI Capivari, Implantação e Fachada Sul
Fonte: Desenho equipe GGEI.



FIGURA 91 – UMEI Capivari.
Fonte: Desenho equipe GGEI.



FIGURA 92 – UMEI Capivari, vista do alto.
Fonte: Desenho equipe GGEI.



FIGURA 93 – UMEI Capivari, pátio de recreação
Fonte: Desenho equipe GGEI.

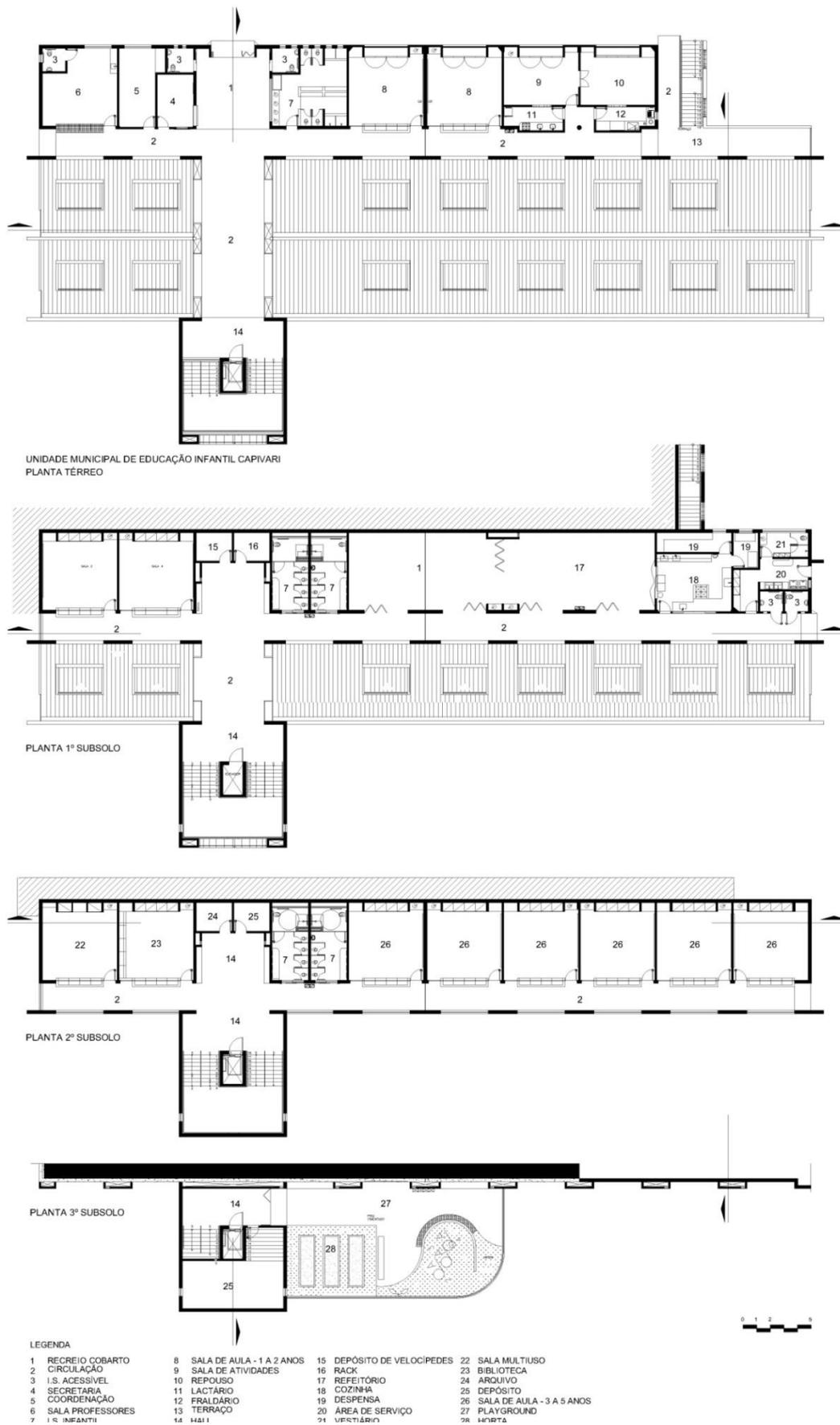


FIGURA 94 – UMEI Capivari, plantas.
Fonte: Desenho equipe GGEI.

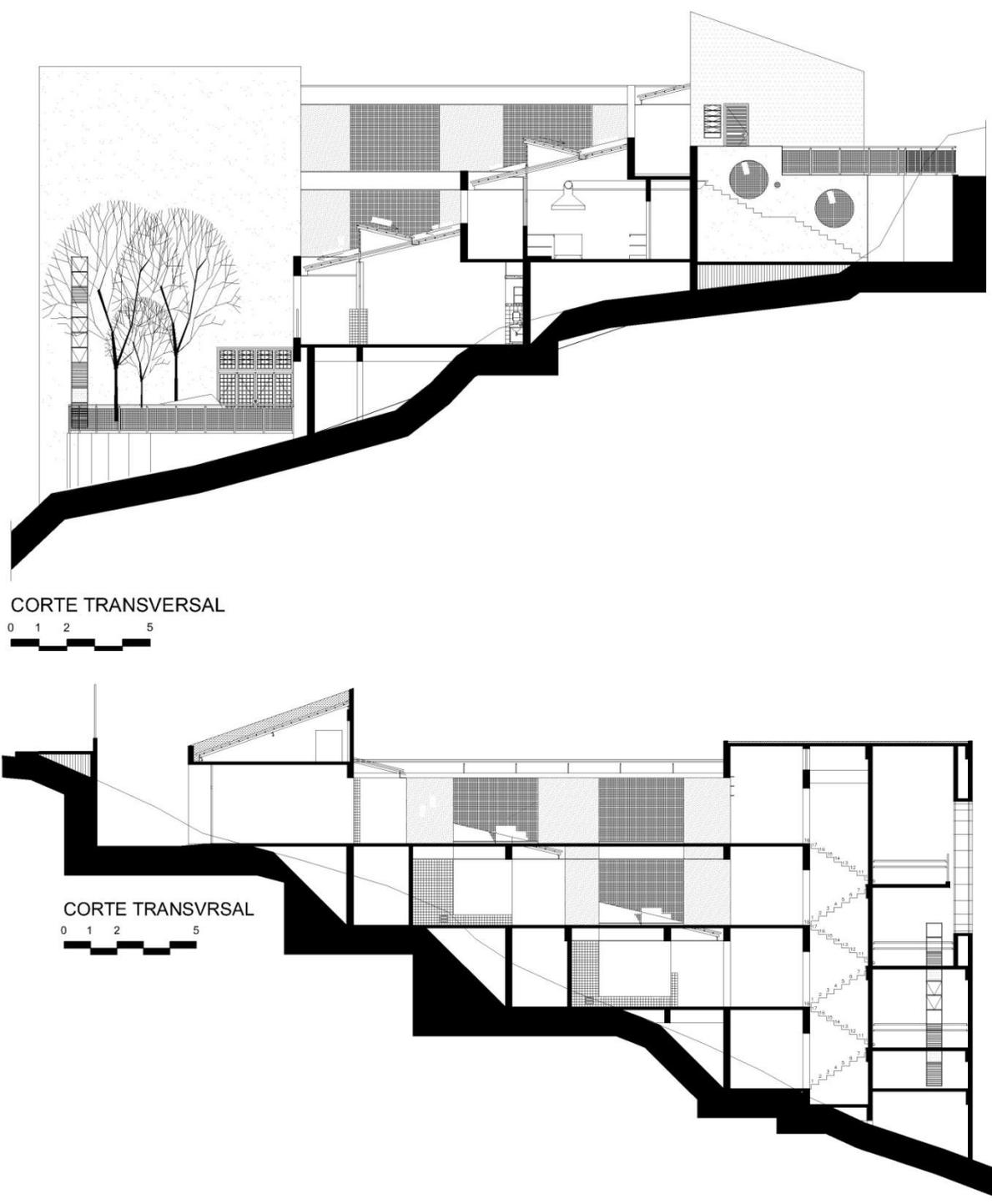


FIGURA 95 – UMEI Capivari, seções transversais.
Fonte: Desenho equipe GGEI.

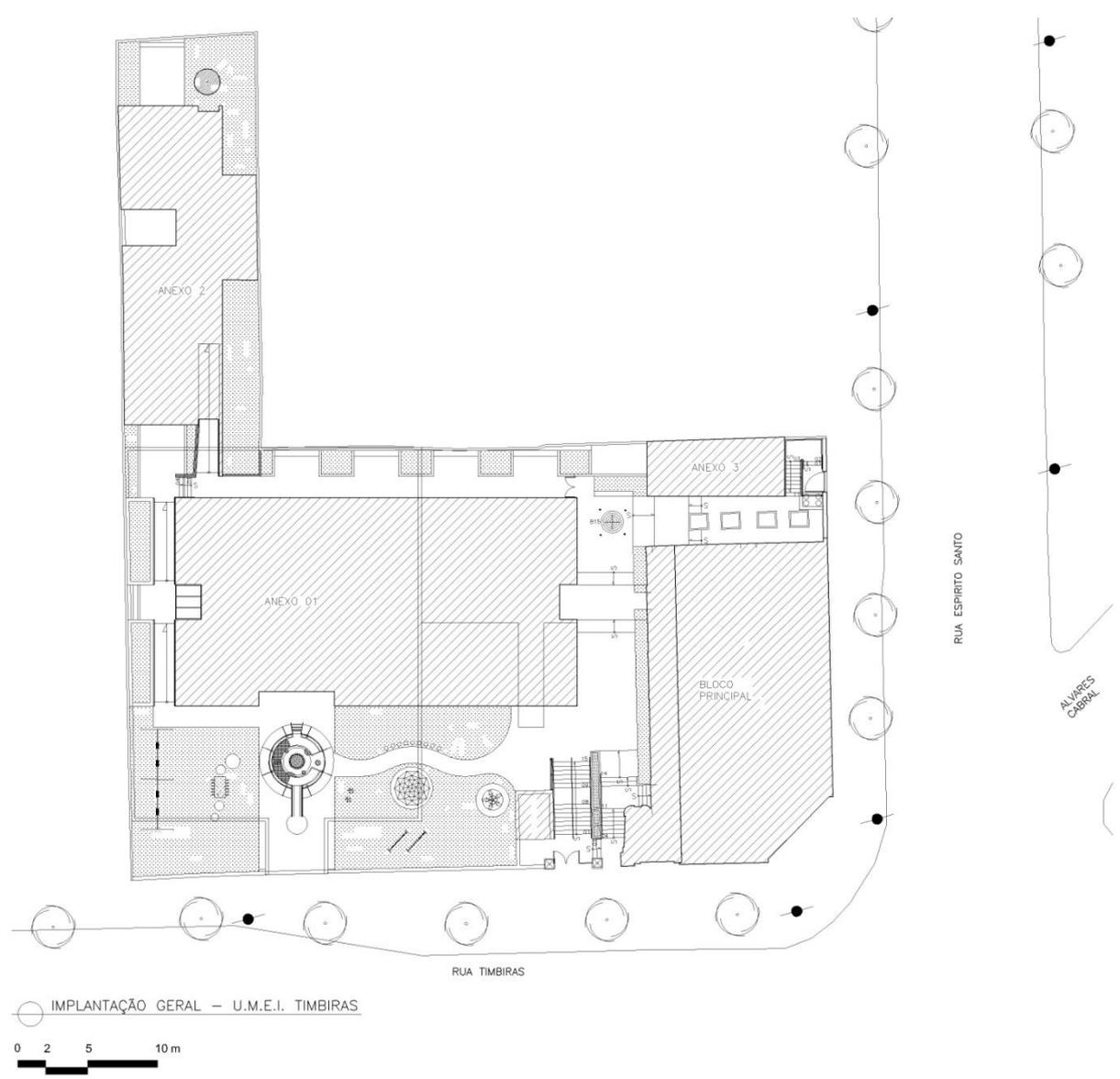


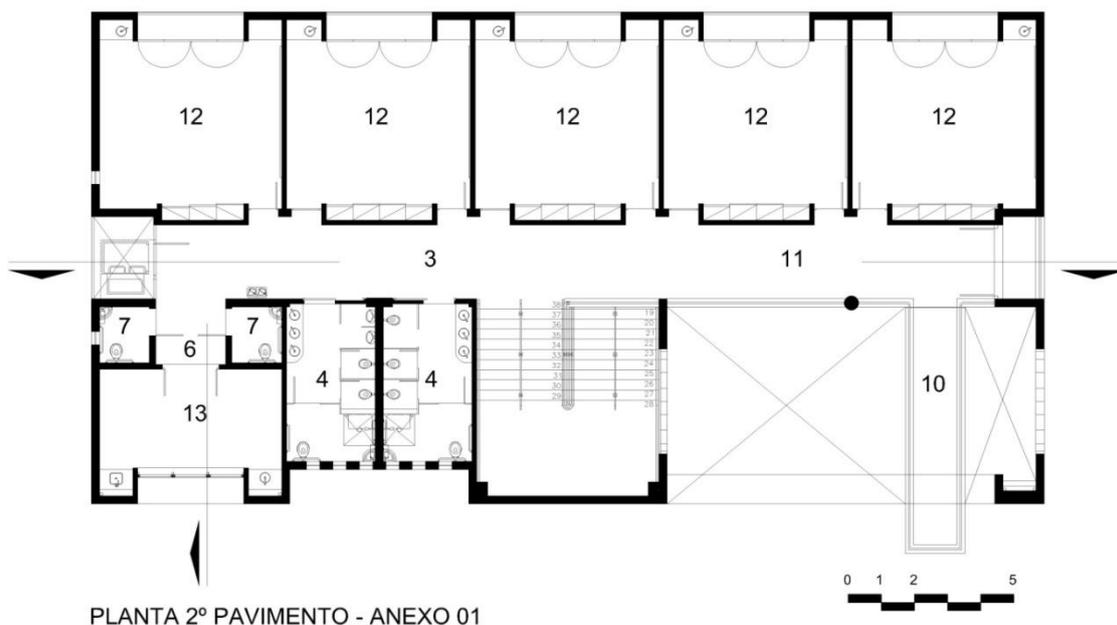
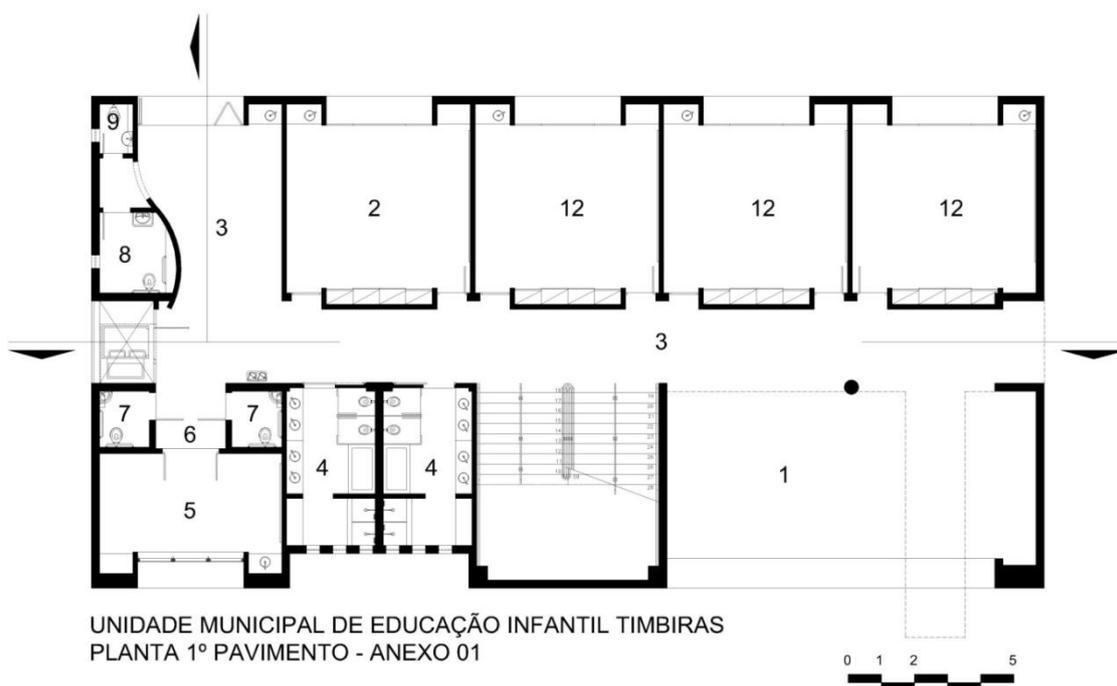
FIGURA 96 – UMEI Timbiras, implantação.
Fonte: Desenho equipe GGEI.



FIGURA 97 – UMEI Timbiras, acesso pátio de recreação.
Fonte: Desenho equipe GGEI.



FIGURA 98 – UMEI Timbiras, visão do conjunto.
Fonte: Desenho equipe GGEI.



LEGENDA

- | | | | |
|---|-----------------------|----|---------------------------|
| 1 | PÁTIO COBERTO | 8 | I.S. ACESSÍVEL INFANTIL |
| 2 | SALA DE AULA - 2 ANOS | 9 | I.S. |
| 3 | CIRCULAÇÃO | 10 | PASSARELA |
| 4 | I.S. INFANTIL | 11 | MEZANINO |
| 5 | BIBLIOTECA | 12 | SALA DE AULA - 3 A 5 ANOS |
| 6 | HALL | 13 | SALA DOS PROFESSORES |
| 7 | I.S. ACESSÍVEL ADULTO | | |

FIGURA 99 – UMEI Timbiras, plantas edificação principal.

Fonte: Desenho equipe GGEI.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Christopher. **Un language de patrones**. Barcelona: Gustavo Gilli, 1980.

ARANTES, Pedro Fiori. **Arquitetura nova**: Sergio Ferro, Flávio Império e Rodrigo Lefèvre, de Artigas aos mutirões. São Paulo: Ed. 34, 2002.

ARGAN, Giulio Carlo. **Projeto e destino**. São Paulo: Ática, 2001.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Conselho Municipal de Educação. **Resolução 001/2000**. Padrões básicos de infra-estrutura para o funcionamento das instituições de Educação Infantil. **DOM**, v.6, n.1252, 11 nov. 2000.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **DOM**, v.8 , nº 1690, 23 ago. 2002.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Lei do uso e ocupação do solo urbano de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: PBH, 1985.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Memória do Orçamento Participativo 94 a 97**. Belo Horizonte: PBH, 1998.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Pensar BH**: política urbana e ambiental. Belo Horizonte: PBH, n.3, set.2003.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Plano Regional de Empreendimento – OP 1999/2000**, Belo Horizonte:PBH, 1999.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Plano Regional de Empreendimento – OP 2001/2002**, Belo Horizonte:PBH, 2001.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Plural**: reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural. Belo Horizonte: PBH/SMED, 1995/1996. Cad.1, Projetos de Trabalho.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Estudo técnico para ampliação do atendimento da educação Infantil**. Belo Horizonte: PBH/SMED, 2002.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SMED Nº 044/2007**. Redefine a estrutura e o funcionamento dos Centros de Educação Infantil – CEI. Belo Horizonte: PBH, 2007.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular da Escola Plural**: referências norteadoras. Belo Horizonte: PBH, 1995.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Subsídios para o projeto político pedagógico da educação infantil**. Belo Horizonte: PBH, 2001.

BENEVOLO, Leonardo. **Introdução à arquitetura**. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 24 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Brasileira**. Brasília, DF, Senado, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, PCNs. Brasília: A Secretaria, 2001, v1, p.17.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

DALBEN, A *et al.* **Avaliação da implementação do projeto político-pedagógico Escola Plural**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/GAME, 2000.

DUDEK, Mark. **Schools and kindergartens**. A design manual. Berlin: Birkhäuser, 2008.

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

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UFP, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. [s. l.] nº 14, p. 19-34, maio/jun, 2000.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: PALHARES, M.S.(org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Autores Associados e outras editoras, 1999.

FERREIRA, Avany de Francisco e MELLO, Mirela Geiger (org.). **Arquitetura escolar paulista: anos 1950 e 1960**. São Paulo: FDE, 2006

FONSECA, Cláudio Lúcio. **Arquitetura das escolas públicas nas reformas educacionais mineiras (1892-1930)**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

FRAGO, Antonio Viñao. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

GOOGLE EARTH [Foto aérea]. 2009. Disponível em: <http://maps.google.com/maps?ll=-19.899114,-43.889744&z=16&t=h&hl=pt-BR>. Acesso : 27.jul.2010.

GOOGLE EARTH [Foto aérea]. 2009. Disponível em: <http://maps.google.com/maps?ll=-19.933598,-44.017522&z=16&t=h&hl=pt-BR>. . Acesso : 27.jul.2010.

GORZ, André. **Técnica, técnicos e luta de classes**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

GUIRARDO, Diane. **Arquitetura contemporânea. Uma História Concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HERTZBERGER, Herman. **Lições de arquitetura**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MARCÍLIO, Mara Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998 *apud* BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Subsídios para o projeto político pedagógico da educação infantil**. Belo Horizonte: PBH, 2001.

MIGUEL, A.; ZAMBONI, E. (Org.). **Representações do espaço: multidisciplinaridade na educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

ORNSTEIN, Sheila. **Avaliação Pós-Ocupação (APO) do ambiente construído**. São Paulo: Studio Nobel, Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

ORNSTEIN, Sheila. **Desempenho do ambiente construído: interdisciplinaridade e arquitetura**. São Paulo: FAUUSP, 1996.

SOMMER, Robert. **Espaço pessoal: as bases comportamentais de projetos e planejamentos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

SOUZA LIMA, Mayumi Watanabe. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1997.

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

SOUZA, Fabiana Santos. **Diretrizes projetuais para ambientes da educação infantil: recomendações com base na observação de três UMEIs de Belo Horizonte, Minas Gerais**. 2009. 249f. tese (doutorado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2009.

TILL, Jeremy. **Architecture and participation**. [s. l.]. Spon Press, 2005.

VIEIRA, Lívia. **Educação infantil no município de Belo Horizonte: histórico e situação atual**. Belo Horizonte: SMED, 1998.

WOLFF, Silvia Ferreira Santos. **Espaço e educação: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas**. São Paulo, 1992. Dissertação (mestrado em arquitetura). FAUUSP, 1992 *apud* FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UFP, 2000.

ZARANKIN, Andrés. **Paredes que domesticam: arqueologia da arquitetura escolar capitalista. O caso de Buenos Aires**. Campinas: Unicamp. 2002.

APÊNDICE A

Anotações de incursões nas UMEIs avaliadas

- Anotações 21.03.2006 – 3ª feira
UMEI Wladimir de Paula Gomes
- 7:30h lanche, café da manhã
Bolo e xícara de toddy
- No banco assentam-se 5 crianças
- O bolo e a xícara são colocados na bancada e 3 educadoras levam para as mesas as 7:30h são 19 crianças no café
- No refeitório cabem 50 crianças, pois são 5 mesas, cada uma para 10 crianças
- Às vezes as mesas comportam 6 crianças de cada lado, em cada banco
- Às 7:38 2 crianças maiores passam correndo, invadiram o prédio
- Os menores já tomaram o café e vão para o pátio brincar 2 anos 7:43h
- 10 crianças de 2 anos, acompanhadas por professoras vão para o pátio
- 1 faxineiro/cuidador limpa os restos da massinha da janela trocada
- No pátio as crianças vão andar de velocípede, guardados dentro da sala 5 velocípedes na sala
- Pouco, pois são 16 crianças
- O pátio tem mesmo que ser todo compartimentado principalmente para os menores
- A bancada com h=65 é alta para os de até 2 anos
- Essas de 2 anos ficam no pátio de lado, cimentado é bom para o velocípede, são dispersos, tem que ser controlados
- O refeitório também tem que ter meia porta, pois aí as crianças não saem
- Torneiras externas perigosas
- Sol incomoda
- O pátio direito só dá até as 9:00h, depois muito sol
- Pátio para secar toalhas
- Colchonetes
- Tomadas – desligam as tomadas, os aparelhos ligados nelas, que devem ser altas
- Altura das bancadas nas salas de 1 ano pode machucar as crianças
armário pode melhorar a situação
- Américo crispim
Conveniada berçário legal
- Dificuldade para sair do berçário
- Berçário muito bem ventilado deve ser/não é
- Aumentar o tamanho do berçário
- Água da banheira entra por baixo do colchão
- 8:35h troca de fraldas
- Lulu entra no fraldário às 8:43h
- Luvas nas mãos
- No colchão
- Água quente nas escolas
- Trocador dentro das salas já melhoraria o problema pois todos terão as fraldas trocadas às 9:15h, mais ou menos
- 3 na cozinha
- 1 na faxina/Cristina – ajuda cozinha
- Simone controla estoque limpeza: pesa e recebe alimentos
- 2 homens, Dilson e Robson; faxina, área externa e rua
- 11:05h

16 crianças já alimentadas sentadas na sala esperando prá ir embora recebem a mochila

Portas abertas para o corredor também

- Na sala de 4 anos a altura das bancadas não é problema
- Cada dia 1 criança é ajudante pra pegar água
- Armário de metal encostado na porta para suprir falta? Não Armário bagunçado

Pergunta se pode pegar

- Copo descartável é jogado no lixo, que fica solto junto à porta, mas poderia estar debaixo da bancada
- O Mário é atrevido
- De manhã não bate sol temperatura ok
- Grampos na sala para pendurar trabalhos
- Crianças não recolhidas pelos pais nas salas são colocadas em 2 salas e depois levadas para esperá-los nos bancos do recreio coberto
- As portas são fechadas para que ninguém entre
- As portas externas não ficam abertas para que os pais as busquem pelo exterior Todo mundo entra pelo corredor
- As pessoas dos serviços gerais não usam o refeitório, assentam-se improvisadas nas bancadas da cozinha
- A turma da faxina entra após a saída dos pequenos
- A balança ta numa mesas= dentro da despensa No local da balança outras coisas
- Na recepção:
 - Fichas das crianças
 - Papel para reciclagem
 - Impressora – numa mesa ao lado bancada
 - Computador – na bancada (CPU)
 - Teclado e monitor
 - Lixo
 - Quadro na lateral esq.
 - Sala 5 anos - Cleide/a tarde 5 bolos de 4 mesas

Mesa para professores

Entra água nas esquadrias

- Depósito para guardar material para exposição 13:50 portas abertas para o exterior ventilam absurdamente brincando de massinha Saem da sala às 14:00h vão ao banheiro tutorados pela professora que os leva em filas para o refeitório
- Toddy e biscoito
- A professora organiza em fila para levar de 1 lugar para o outro
- Refeitório sempre fechado para controlar
- Sol no anfiteatro, danado mesmo!
- Faltam bancos na parte sombreada da escola
- Professora busca cadeira para sentar no pátio
- Toldos quebrados quase todos por vandalismo ou ventos

- Quadra ociosa 14:35h
- Lanche 11:30h
14:30h
- Jantar 16:00h crianças de 1 e 2 anos
- 3 a 5 anos
Lanche 13:30h
Jantar 16:00h
- Professores lancham na sala
Por que não no refeitório?
Por que aqui é exclusivo para alunos, os professores devem entrar de touca
- Balança só pesa carne e legumes
Os outros
- Tela dificulta a lavagem das janelas
- A balança poderia vir para o outro lado?
- Começa a chuva as crianças correm até o alambrado e voltam, pra ver a chuva
- A porta continua aberta e não está dando problema
São 15:13h
- O quadro tá ótimo
- Dentista chegou às 15:00h
- Sala multiuso
15:40h
Crianças assentadas no chão vendo TV 29"
Cadeiras de adultos de plástico no lado
4 anos, 16 crianças
Alguns deitam
2 educadores
Nancy estagiária
1 educadora
- a sala da Cleide às 15:50h não estava quente
ameaçou chover mas foi pouco
- Wagner 3385.4552 toldos
- Quadra 16:00h desocupada
- Robson disse que a quadra funciona mais é de manhã
- Algumas crianças escorregam e correm pelo recreio / + ou – 10/12 crianças
Gritam, correm, ensurdecem, escorregam
- Refeitório suporta 50 crianças
- Falta espaço tipo varanda para a gritaria

Dia 11/04/2006

14:40 quadra ociosa

Sol rachando no recreio

Porta fechada na sala que abre para o pátio

Recomenda-se deixar pelo menos a chave para abrir a porta

Sol entrando na sala

Banheiro molhado no chão, escorre pela pia

Talvez armários nos banheiros, os papeis, vassouras, sabões ficam espalhados no banheiro, falta apoio para essas coisas

Banheiro depósito de vassoura

O berçário tem que ter lugar para guardar toalhas, fraldas, sabonete líquido

O tanque na Wladimir só funciona para 1 criança

O fraldário deve manter o tanque para limpar pano de chão, vômitos, etc

Guardar também fita crepe/hipoglós

Sala de 1 ano/Vania fica o dia inteiro

2 educadoras por sala em cada dos 3 turnos

2 apoio de manhã

2 apoio à tarde

Café 14:45 e 15:00h

18 educadores para berçário, 1 e 2, 2 e 3

4 educadores 1 para cada sala

2 apoios

+ estagiário

Na faixa de 15 pessoas para o café

As educadoras se reúnem na sala para fazer o projeto?

- Seria possível utilizar a sala multiuso como espaço para a produção de projeto de trabalho, que não precisaria ser na sala dos professores.

- Turma do abastecimento

Faz suas atividades na multiuso

Todas as 3^{as} feiras

- Cleide fazendo bola de meia às 16:55h
- 32 armários pessoais 94x27x40 h=2m
- Pais de alunos entram às 17:15h

ANEXO A**Formulário de avaliação pós-ocupação das Unidades de
Educação Infantil**