

POR OUTROS ESPAÇOS EDUCATIVOS PARA A INFÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DA ARQUITETURA EDUCACIONAL

POR OTROS ESPACIOS EDUCATIVOS PARA LA INFANCIA: UNA EXPERIENCIA A PARTIR DE LA ARQUITECTURA EDUCATIVA

FOR OTHER EDUCATIVE SPACES FOR CHILDREN: AN EXPERIENCE BASED ON EDUCATIONAL ARCHITECTURE

Marciléa Melo Alves LIMA¹
Cândida Maria Santos Daltro ALVES²

RESUMO: Trataremos de apresentar neste artigo os resultados de uma pesquisa exploratória com estudo de caso e observação participante, realizada em um município do Sul da Bahia no período de 2019 a 2021, com foco no diálogo entre arquitetura educacional e Projeto Político Pedagógico - PPP para a educação infantil, sob a orientação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação – PPGE/UESC. O trabalho de campo revelou que num momento histórico e político de desmantelamento da educação e tentativas de enfraquecimento das políticas educacionais, uma comunidade envolvendo professoras, alunos e pais conseguiu discutir e planejar uma educação de qualidade a partir do projeto arquitetônico para a construção de um Centro Integrado de Educação Integral em Serra Grande, um distrito de Uruçuca-BA, como possibilidade de uma educação integrada a outros espaços com potencial educativo dentro do território da Vila, em que a arquitetura educacional e o PPP fazem parte da pauta de discussões coletivas da educação local.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Arquitetura educacional. Espaços informais. Desemparedamento da infância.

RESUMEN: *Trataremos de presentar en este artículo los resultados de una investigación exploratoria con estudio de caso y observación participante. La misma se llevó a cabo en un municipio del Sur de Bahia en el periodo de 2019 a 2021 y está enfocada en el diálogo entre arquitectura educativa y Proyecto Político Pedagógico para la educación infantil, bajo la orientación del Programa de Posgrado de la Maestría Profesional en Educación – PPGE/UESC. El trabajo de campo mostró que en un momento histórico y político de desmantelamiento de la educación e intentos de debilitamiento de las políticas educativas, una comunidad integrada por profesores, alumnos y padres consiguió discutir y planificar una educación de calidad a partir del proyecto arquitectónico para la construcción de un Centro Integrado de Educación Integral en Serra Grande, un distrito de Uruçuca-BA, como posibilidad de una educación integrada a otros espacios con potencial educativo dentro del*

¹ Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus – BA – Brasil. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8465-601X>. E-mail: mmalima@uesc.br

² Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus – BA – Brasil. Professora no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação. Doutora em Educação (UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3727-7623>. E-mail: mmarcilea@yahoo.com.br

territorio de la Vila, donde la arquitectura educativa y el PPP son parte de la agenda de discusión colectiva para la educación local.

PALABRAS CLAVE: *Educación infantil. Arquitectura educativa. Espacios informales. Infancia sin muros.*

ABSTRACT: *This paper presents the results of an exploratory research with a case study and participant observation, conducted in a town in South Bahia, Brazil, from 2019 through 2021, focusing on the dialogue between the educational architecture and the Political-Pedagogical Project for child education, under the supervision of the Graduate Program of Professional Master's Degree in Education – PPGE/UESC. The fieldwork revealed that at a historical and political moment when education is being dismantled and there are attempts to weaken the educational policies, a community involving teachers, students, and parents managed to discuss and do the planning to provide quality education based on and drawing from the architectural design in order to build an Integrated Center for Full Education in Serra Grande, a district of the Uruçuca-BA, as a possibility of yielding an education integrated to other spaces with educative potential within the Village where the educational architecture and the PPP are part of the collective discussion agenda for local education.*

KEYWORDS: *Child education. Educational architecture. Informal spaces. Um-walling childhood.*

Introdução

Este trabalho foi concebido a partir da temática arquitetura educacional e educação infantil, enquanto expressão de um movimento coletivo de discussão da estrutura física e possibilidades de integrar outros espaços de potencial educativo para além das salas de referência da educação infantil e dos muros de uma creche, o que vem favorecendo o fortalecimento da relação comunidade-educação, integrando ao trabalho educativo práticas referendadas na realidade social em que as crianças e seus grupos de interação estão inseridas.

A educação discutida a partir da concepção do Projeto Arquitetônico e percepção do território educativo numa Vila em que o Centro Integrado de Educação Integral – CIEI foi sonhado pela comunidade e construído com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE veio contribuir com a educação local, integrando as práticas educativas a estes outros espaços mapeados pela comunidade educadora.

O projeto arquitetônico foi inicialmente discutido com a comunidade local e educadores em 2012, e por conta da pandemia está previsto que em 2021 possa funcionar o prédio da creche e pré-escola. Esse projeto foi concebido para tornar-se um espaço educativo inovador, de acolhimento e formação integral para a infância e outras etapas da educação

básica, e que refletisse o sonho da comunidade educativa, que almejava uma instituição que promovesse a educação integral de crianças atendidas em creche e pré-escola na localidade.

Ao contrário do que vivenciamos em nossa relação com a arquitetura educacional, seja como educandos ou educadores, esta pesquisa traz a arquitetura educacional não só como estrutura física formatada pelo concreto, como espaços frios preparados para manter as crianças dentro dessa estrutura e todo o movimento social fora dela. O projeto arquitetônico alinhado ao Projeto Político Pedagógico – PPP propõe uma educação integrada a outros espaços com potencial educativo na comunidade, posto que a educação se dá em diferentes locais do contexto social.

A concepção de arquitetura educacional discutida pelos atores sociais da comunidade em que a pesquisa foi realizada reflete o sonho de todo educador comprometido com a educação pública de qualidade, ao propor, planejar e conceber coletivamente e num processo dialógico uma arquitetura alinhada com o Projeto Político Pedagógico para a educação infantil, propondo uma educação que respeite a diversidade ao considerar a cultura, o sentimento, a criatividade, o sentido de pertença, o território e a sustentabilidade como elementos integradores do processo educativo.

Mais do que a estrutura física, a arquitetura criativa do CIEI tem fortalecido a relação espaço-escola-comunidade ao propor ampla valorização do processo educativo, onde a aprendizagem é concebida como um movimento dialógico que circula e se insere também em outros espaços não formais dentro dos contextos do território, com seu repertório educativo, nos saberes que constituem a cultura da comunidade e no protagonismo de seus atores sociais.

A comunidade foi convidada a discutir e opinar sobre a concepção do projeto arquitetônico do Centro Integrado de Educação Integral, com espaço para dizer que tipo de escola queria. Essa escuta sensível da comunidade teve início em 2012 e em 2019 chegou na fase de finalização do projeto arquitetônico e início da obra, que por sua vez mobilizou a construção coletiva do PPP para a educação infantil – em harmonia com as possibilidades educativas do território, articulando a integração dos diversos ambientes do Centro e da comunidade local –, o qual foi lançado publicamente à comunidade da Vila em 15 de dezembro de 2020.

As experiências vivenciadas pela comunidade escolar e local, neste contexto de epidemia da covid-19 que assola globalmente a sociedade, impactam nossa região desde março de 2020; convivemos, nesse período, com mudanças radicais no processo educativo, o que favoreceu a reflexão e compreensão da necessária desmaterialização dos espaços

cristalizados de construção do saber – a sala de referência e a escola intramuros – apontando para outros tempos e espaços possíveis.

Com base na trajetória de discussão sobre comunidade educadora e território educativo, a crise sanitária de Covid-19 ampliou esse diálogo para que a educação fosse oferecida para as crianças, ousando-se outras possibilidades, menos formais e mais criativas, sugerindo outros ambientes, outras tecnologias e outros atores educativos na mediação do conhecimento, já que as práticas educativas desenvolvidas em espaços formais de aprendizagem ficaram inviáveis e sem previsão de voltar à “normalidade”.

Educação infantil como direito

Em face do tema apresentado e do reconhecimento de que a educação infantil de qualidade é um direito garantido constitucionalmente às crianças de zero a 5 anos, optamos por fazer uma exposição considerando a criança como sujeito histórico e cultural; logo, sua aprendizagem se dá ao longo da vida, mediante interações e brincadeiras.

O artigo 208 da Constituição Federal de 1988 traz a garantia da educação infantil, em creches e pré-escolas, como direito. O PNE 2014-2024 corrobora com esse entendimento ao propor uma política educacional que respeite as especificidades da infância e favoreça o princípio da equidade e qualidade do atendimento na educação das crianças por meio da ampliação de vagas em espaços adequados com base em parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil, como está posto na meta 1, estratégia 1.6 (BRASIL, 2014).

Barbosa, Richter e Delgado (2015, p. 102) discutem a importância de garantirmos às crianças o direito à educação, bem como o direito de viver os tempos da infância. Corsino e Nunes (2010), Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012) nos lembram que esses direitos foram historicamente conquistados com muita luta e persistência dos movimentos sociais, quando nos anos 60 e 70 ocorrem incisivos movimentos sociais de mulheres que reivindicam atendimento de creches para seus filhos, e que esse atendimento fosse de qualidade.

Nos modos de produção capitalista as mulheres trabalhadoras, também esteio familiar, como é descrito por Guimarães (2012, p. 95), ressurgem num contexto em que “as vozes tradicionalmente minoritárias ganham espaço na sociedade”, e provocam mudanças na legislação brasileira. Assim, segundo Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012, p. 33), estas mães trabalhadoras têm na creche a possibilidade de uma instituição educacional como um local para atender seu filho, “sem precisar abandoná-lo na casa dos expostos ou enviá-lo para os cuidados de uma ama de leite, como se praticava em alguns países europeus”.

Após a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), como reflexo dos movimentos sociais, surgem algumas políticas públicas de atendimento da infância que ampliam, ainda que timidamente, as vagas em creches e pré-escolas, e documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) e a LDBEN (BRASIL, 1996), que ressaltam esses direitos das crianças enquanto políticas públicas.

O Art. 5º das DCNEI (BRASIL, 2010) define que a Educação Infantil seja “oferecida em creches e pré-escolas, que se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que se constituem em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam”.

Cabe destacar a importância da discussão sobre as políticas públicas em relação aos direitos da criança e a concepção de infância, o que compreende uma construção social e histórica que define o fazer na Educação Infantil e a vida dessa criança em sociedade como prática cultural institucionalizada, complementada com as experiências desenvolvidas com seus pares.

A educação infantil e a proposta educativa envolvendo outros tempos e espaços

O direito a uma educação infantil e integral envolve a garantia de espaços-tempos em que bebês e crianças bem pequenas possam viver as infâncias enquanto direito necessário ao seu pleno desenvolvimento biopsicossocial, potencializado por interações com outros atores sociais e contextos de aprendizagens diversos.

Na educação integral das crianças não podemos pensar em espaços de aprendizagem no singular, pois ela se forma em espaços plurais. Tiriba (2018, p. 52) acrescenta que: “Fazer arranjos e combinados territoriais é uma maneira de ampliar o raio de ação, movimento e aprendizado das crianças”.

O PPP do CIEI orienta que “os conhecimentos acadêmicos devem se articular aos potenciais educativos do território, seus saberes locais, sua biodiversidade, permitindo, assim, a construção de conhecimento e cultura por professores e estudantes, dentro e fora da escola” (URUÇUCA, 2020).

Ao lembrar como aprendemos, buscamos tecer uma relação entre cultura e educação como elementos constitutivos da formação integral. Assim, na entrevista 4 trazemos uma reflexão que contribui com a discussão sobre o desemparedamento da infância como forma de perceber outros espaços e ambientes de produção de conhecimento e novas formas de

aprendizagem. Neste cenário, o território e a comunidade são parte desse processo e se integram às práticas educativas.

Começamos em 2008 a discutir os espaços escolares que eram inadequados e houve todo um movimento na comunidade. Tudo para experimentar outros lugares e uma nova forma de aprender, uma forma lúdica de aprender, onde se misturavam as idades, as crianças mais novas aprendiam com os mais velhos, com as pessoas idosas da Vila, os nativos ensinavam as crianças mais jovens o que eles sabiam fazer (ENTREVISTA 4).

Nossa abordagem sobre território educativo apoia-se também nos estudos de Rui Canário (2004, p. 47), em Portugal, que analisa essa temática pelo viés da política educativa de “combate à exclusão social”, apresentando o território educativo como possibilidade de ampliação do potencial educativo para além da concepção de “território escolar”, proposto pela educação formal.

Figura 1 – Oficina com comunidade local e educadores: levantamento dos ativos da comunidade educadora e território educativo



Fonte: Centro de Referência, 2019

O movimento educacional que ocorre na Vila de Serra Grande, Uruçuca-BA, começa a perceber que a educação das crianças tem acontecido dentro e fora da escola, e esse olhar para o território educativo tem se ampliado, como podemos acompanhar a partir da figura 1 e do trecho da Entrevista 1. Assim:

Então a gente começou a trazer a ideia de território educativo por ser um dos conceitos que está por traz da educação integral. Por meio do mapeamento dos ativos educativos do território e da comunidade parceira começamos a refletir sobre o que podemos aprender com uma padaria, com alguém que tira o mel do cacau, que cuida de uma roça, com a igreja, com o terreiro... coisas assim que podem entrar no currículo (ENTREVISTA 1).

Oferecer outros espaços e tempos educativos para as crianças favorece o desenvolvimento integral, e como afirma Corsino e Nunes (2010, p. 1), para compreendermos essa formação não se pode negar as contribuições das dimensões social, política, administrativa e técnico-científica, “que passam a conceber a criança de forma ampla e integrada e a infância como um momento fundamental no processo de formação humana”.

Como escreve Razuk (2018, p. 17), nossa humanidade está atrelada aos processos formativos que experienciamos, a partir do vivido, considerando “o que já foi feito, o que já foi dito, os caminhos já trilhados, nos apropriando, repetindo e recriando, na linguagem, na pesquisa, na vida” e essas experiências só têm sentido a partir das culturas dos grupos sociais em que as crianças estão inseridas.

O desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas está condicionado ao reconhecimento delas como sujeito de direitos e à sua condição de aprender movida pela curiosidade, ao ser exposta às inúmeras interações formativas que mantêm com membros mais próximos de seus grupos sociais, linguísticos, culturais, geográficos e econômicos.

Desemparedamento da infância: por outros espaços de aprendizagem

Pensar na educação não formal como possibilidade de inovação e transformação remete-nos aos seus objetivos, planos e público colaborativo, além da necessária compreensão dos elementos e parâmetros que a determinam e a diferenciam de qualquer outra modalidade de educação.

Ao discutirmos sobre o desemparedamento da infância temos a intenção de ressaltar o papel das interações e brincadeiras na construção da autonomia e desenvolvimento infantil, que se dá nas múltiplas vivências em contextos sociais reais. Estes ricos contextos de aprendizagem podem oportunizar a formação integral e favorecer a realização da cidadania. Assim, os espaços educativos precisam coexistir cooperativamente de forma articulada e integrada com outras modalidades de educação não formal e informal.

A transmissão de informações e formação social, política e cultural na educação não formal, segundo Gohn (2006, p. 30-31), “prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc.”, posto que as metodologias aplicadas neste modelo partem da cultura do grupo em que o indivíduo está inserido, ressignificando-as.

Dewey (1959, p. 199) corrobora com esta discussão ao afirmar que:

Na educação que denominamos não formal ou assistemática, a matéria do estudo encontra-se diretamente na sua matriz, que é o próprio intercâmbio social. É aquilo que fazem e dizem as pessoas em cuja atividade o indivíduo se acha associado.

Durante o processo de desenvolvimento humano convivemos em algum momento com um dos sistemas educacionais: formal, informal e não formal. Esses sistemas são definidos por Trilla (2008, p. 24-25), conforme apresentaremos a seguir:

Educação formal representa um sistema educacional altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado; inicia-se nos primeiros anos de escolarização e se estende até o ensino superior.

Educação não formal, por sua vez, refere-se a todas as atividades educacionais sistematizadas, organizadas e realizadas fora da estrutura do sistema oficial, para facilitar certos tipos de aprendizado para subgrupos específicos da população, adultos e crianças.

A educação informal, no entanto, compreende um processo que dura a vida inteira e no qual as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio de experiências cotidianas e de sua relação com o ambiente.

Em Garcia (2005, p. 20), comumente a concepção de educação não formal, quando comparada à educação formal, erroneamente é compreendida como a-crítica, ingênua e de baixa relevância na pirâmide educacional, por ser considerada assistemática, pautada na tradição e na oralidade, abalizada na observação e na contradição dos saberes construídos socialmente.

Na educação não formal essa liberdade se dá também na escolha dos parceiros, objetivos sociais e intenções de aprendizagem, o que é definido pela natureza da ação e projetos. Assim, o envolvimento e disposição para aprender é sempre uma decisão de cada integrante do grupo, é voluntária e não obrigatória, pois há sempre a possibilidade de escolha.

Fato é que a educação formal, por limitação metodológica e polos limites impostos pela estrutura educacional, não dá conta de atender a toda demanda educativa que se apresenta: outros meios complementares e alternativos se integram em função do processo educativo.

Concomitantemente ao trabalho realizado na escola formal, abre espaço para que outros “medios y entornos que, por supuesto, no necesariamente habrá que contemplar como opuestos o alternativos a la escuela, sino como funcionalmente complementarios a ella”, o que Trilla (2008, p. 28) chama de educação não formal.

Segundo Foucault (2008, p. 44), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Compreendendo esse processo como apropriação cultural, é coerente afirmar que o processo educativo formal ou não formal dialoga com as culturas inseridas nas práticas sociais.

A educação não formal aprecia e dialoga com a cultura dos indivíduos e coletivos que a integram, valorizando os mais diversos saberes. Além disso, vê na possibilidade de transformação social uma porta de acesso e inclusão dos mais diversos sujeitos, oferecendo aos mesmos a reflexão necessária para agirem e interferirem nos rumos da história individual e quiçá coletiva.

Educação não formal é marcada por um território e maneira de organização específica, envolve processos educativos compartilhados em contextos sociais diversos e muitas vezes por iniciativa de segmentos da sociedade civil, pela demanda cotidiana de produção de conhecimento.

Para Gohn (2020, p. 12), “a educação não formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas”. E esse processo tem como base a participação dos cidadãos na aprendizagem política, no exercício dos direitos dos indivíduos e na participação em atividades de grupo.

A educação não formal, embora também apresente uma estrutura e certa organização, difere da estrutura dos sistemas de ensino formal, conferem relevância às práticas sociais e ao processo educativo mediado por essas práticas, em tempos e espaços flexibilizados, propícios para a aprendizagem de conteúdos e experiências adaptadas para cada grupo, de acordo com suas necessidades e interesses.

A educação informal, como é dito por Libâneo (2010, p. 31), encerra em suas ações influências oriundas do ambiente sociocultural, logo, das relações dos indivíduos e grupos com o seu ambiente físico, cultural, social e ecológico, derivados dos conhecimentos veiculados, experiências e práticas sociais, as quais independem da vinculação institucional ou da intencionalidade e organização destas.

Para além da educação formal, uma educação que considere as culturas infantis, formação integral e integrada às práticas sociais e experiências significativas, compreendendo outros espaços e agentes educativos, vê na educação não formal e informal uma gama de possibilidades para essas múltiplas vivências. A partir do exposto chama nossa atenção os estudos de Jaume Trilla sobre o desemparedamento da infância.

Trilla (2013, p. 28-50), com o tema “Contexto y factores del desarrollo de la educación no formal” (Contexto e fatores do desenvolvimento da educação não formal), apresenta-nos o conceito de educação formal, não formal e informal, e desenvolve seu ponto de vista sobre a educação não formal como prática eficiente de parceria com a comunidade e valorização dos saberes locais.

Sobre o potencial educativo e a relação que os sujeitos desenvolvem com o “lugar-escola, lugar-cidade”, nessa pedagogia dos lugares, Faria (2009, p. 101) escreve que: “Todo lugar tem um potencial pedagógico, explícito ou implícito. As paredes falam, tem ouvidos, guardam segredos, dão arrepios, emocionam, fazem-nos lembrar, sonhar, pensar. Em toda a organização espacial [...] há uma forma silenciosa de ensino”.

Em suas pesquisas, a arquiteta Ana Beatriz Goulart de Faria apresenta questões relacionadas ao projeto arquitetônico e à pedagogia do lugar, que é uma temática de pesquisa que Faria vem desenvolvendo desde 1990, apresentando propostas de projetos arquitetônicos e urbanísticos integrados ao projeto político pedagógico dos espaços educativos escolares ou extraescolares, ampliando o olhar para a pedagogia da cidade e de seus ambientes educativos.

Concordamos com Faria (2009, p. 112) ao propormos discutir a possibilidade de teoria e prática integrada ao fazer pedagógico e à cultura, compreendendo que a comunidade e os territórios locais ao mesmo tempo, “nos ensinam e provocam a construirmos territórios-de-infância específicos e próprios para cada local, para cada projeto político-pedagógico, para cada comunidade”.

Ao vivenciarmos experiências com as crianças a partir da exploração dos territórios com potencial educativo e da comunidade como extensão educativa por meio da interação com a cultura, compreendemos que a educação não formal como forma de construir saberes com os pares e nos múltiplos espaços da comunidade nos remete à transgressão do instituído, do cristalizado por relações de poder verticalizadas e práticas autoritárias de educação.

Ao propor outros espaços educativos não formais para o desenvolvimento da infância não se pode perder de vista o quanto os espaços nos ensinam e o quanto aprendemos e produzimos cultura com a interação entre pares e na vivência de experiências significativas nestes tempos-espaços-ambientes educativos.

Resultados da pesquisa: Diálogo entre arquitetura educacional e projeto político pedagógico para a educação infantil

Neste texto descrevemos um contexto de uma pesquisa exploratória de estudo de caso com observação participante, que teve como objetivo compreender a interrelação entre arquitetura educacional como espaço-ambiente de integração de outros espaços e saberes com potencial educativo, a partir da concepção de território educativo e comunidade educadora a partir da construção de um Centro Integrado de Educação Integral (CIEI), com a construção participativa de um Projeto Político Pedagógico (PPP) para este espaço-ambiente educativo.

Como resultado do exercício da gestão participativa, a experiência que temos vivenciado na Vila de Serra Grande, Uruçuca-BA, onde a educação é discutida com a comunidade local e escolar (FIGURA 2), demonstra que para além das definições e concepções acadêmicas que encontramos para os espaços educativos, aqui a arquitetura educacional dialoga com o PPP ao apresentar-se como um construto que alinha as perspectivas de território educativo, comunidade educadora e escola sustentável, como um movimento integrador da prática educativa para uma educação integral.

Figura 2 – Encontro de aproximações e discussões sobre Projeto Arquitetônico e PPP do CIEI de Serra Grande com a comunidade e educadores, 2019



Fonte: Centro de Referência, 2019

A Vila de Serra Grande tem um PPP que discute práticas pedagógicas integradoras com o olhar para a construção da autonomia das crianças na educação infantil e ampliação da relação escola-comunidade (FIGURA 2). Todo esse movimento incentiva a exploração de espaços não formais dentro da comunidade para potencializar as experiências de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

De acordo com o PPP, a arquitetura educacional dialoga com uma prática educativa que prioriza a interação com os mais diversos espaços e atores sociais da comunidade local, e de acordo com este documento pode-se dizer que:

O CIEI possui arquitetura que valoriza o diálogo e a interação [...], nesta perspectiva a própria configuração espacial também favorecerá a articulação entre as etapas. Na Educação Integral, a escola deve trabalhar na perspectiva de que o espaço é um elemento essencial da abordagem educativa, possibilitando experiências significativas, que têm como parceiros não só as crianças e seus professores, mas também os pais e a comunidade escolar (URUÇUCA, 2020, p. 67-68).

Arquitetura e educação são discutidas com a comunidade há mais de uma década, e essa difícil caminhada se fez no diálogo constante entre os pares (familiares, educadores, discentes e outros representantes da comunidade local). Este processo, como descreve Vieira (2016, p. 214), “o diálogo entre arquitetura e pedagogia se constitui pela aproximação de objetivos que culminam no projeto educativo”, e este alinhamento “pode elucidar o sentido e os significados que materializam o espaço-ambiente conformado na interrelação de seus elementos” (idem).

Os espaços-ambientes foram pensados para integrar a arquitetura a outros espaços e agentes sociais do território e da comunidade na construção e ampliação dos saberes das crianças e da própria comunidade. Assim, a partir da discussão do projeto arquitetônico de um Centro Integrado de Educação Integral (CIEI) temos um Projeto Político Pedagógico (PPP) que foi iniciado em 2019 e finalizado em 2020, construído a muitas mãos, envolvendo pais, educandos, educadores e representações da comunidade em geral.

A proposta educativa do CIEI foi pensada na perspectiva de desenvolver na comunidade local os princípios de um Bairro-Escola. Compreendemos bairro-escola a partir da definição de Singer (2015, p. 5), descrita abaixo:

O Bairro-Escola é um sistema de corresponsabilidade entre escolas, famílias e comunidades com foco na garantia de condições para o desenvolvimento das pessoas, especialmente as crianças e os jovens. Na perspectiva de um sistema, o Bairro-Escola interconecta elementos de modo a fomentar um todo integrado: o território educativo.

Vale ressaltar que a elaboração do PPP se deu a partir da escuta da comunidade em assembleias organizadas mensalmente ao longo de um ano, oficinas e encontros por segmentos (familiares, educandos, educadores, comunidade do bairro em que o CIEI foi construído), com o intuito de oferecer experiências enriquecedoras, onde as crianças, como

seres ativos, pudessem explorar as mais diversas possibilidades de aprendizagem por meio das interações e brincadeiras.

O PPP traz uma proposta de espaço-ambiente que busca integrar os saberes locais e território educativo, e neste sentido a discussão sobre práticas integradoras para a educação infantil ganha espaço, ao se propor uma organização dos tempos-espacos capaz de provocar novas aprendizagens, sustentada em ricas experiências das crianças com seus pares e com os ambientes em que estão inseridos.

Ao discutir um projeto arquitetônico educacional, acompanhar sua execução, elaborar o PPP e dar início à organização do Conselho Escolar, essa comunidade vivencia uma ruptura com as práticas de gestão que estamos habituados e nos aproxima de ricos processos de tomada de decisão e grandes possibilidades de transformação social.

Figura 3 – Crianças da Creche Eva Santos em atividades realizadas na Praça Pedro Gomes, em Serra Grande, Uruçuca-BA



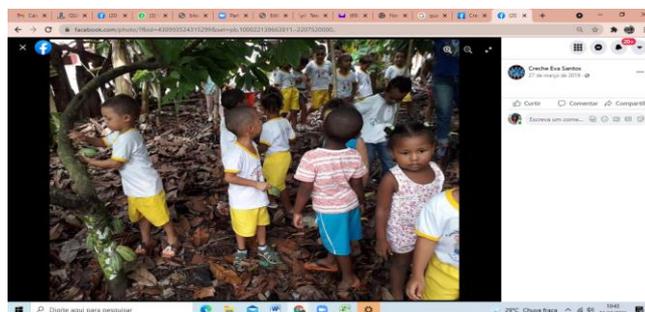
Fonte: Facebook, 2019³

Durante a pesquisa, nas observações das atividades das crianças (FIGURA 3), nas conversas informais e entrevistas com as professoras e representantes da comunidade local, compreendemos como o entorno da arquitetura educacional de CIEI é significativo para as aprendizagens das crianças, as quais interagem com o ambiente cultural e natural por meio de vivências externas ao próprio espaço educacional da creche e pré-escola, e aqui podemos

³ Disponível em: <https://www.facebook.com/creche.evasantos.1/photos>. Acesso em: 10 jan. 2022.

apontar as vivências destas nas praças, jardins, cachoeira, represa, praia com familiares e educadores.

Figura 4 – Crianças da Creche Eva Santos em atividades realizadas na Praça Pedro Gomes, em Serra Grande, Uruçuca-BA



Fonte: Facebook, 2019⁴

O PPP do CIEI propõe uma intencional integração dos ativos educativos que já foram mapeados dentro do território da Vila de Serra Grande como possibilidade de integrar as crianças como produtoras de cultura e sujeitos ativos desta comunidade, por meio de metodologias ativas e práticas integradoras promotoras de vivências externas potentes e fomentadoras da capacidade criativa e imaginativa das crianças, como exemplificamos na Figura 4.

Compreendendo o espaço como gerador de experiências, o PPP e a arquitetura educacional foram pensados para a autonomia das crianças, onde as educadoras e outros adultos não exerçam uma influência tão invasiva e tão comum nas práticas de educação formal, mas que encorajem o protagonismo e autonomia das crianças ao proporem práticas que incentivem a descoberta, acompanhem e beneficiem as iniciativas das crianças.

As experiências educativas como forma de apreensão do mundo e compreensão da realidade estão provocando na equipe de profissionais da educação infantil da Vila de Serra Grande uma reflexão sobre a prática a partir da formação continuada e da parceria família-escola, com o intuito de proporcionar às crianças experiências que sejam carregadas de sentido e de encontro com a cultura e a identidade local.

⁴ Disponível em: <https://www.facebook.com/creche.evasantos.1/photos>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Considerações finais

Ao vivenciarmos um contexto nacional de imposição de desigualdades sociais e econômicas por conta do fortalecimento do modelo capitalista e a fragmentação das políticas públicas, mediante a desarticulação do projeto educacional de garantia de direitos por uma educação de qualidade, reserva-nos a esperança de dias melhores ao perceber que, mesmo singularmente, uma comunidade discute a educação das crianças para além do espaço intramuros de uma instituição educativa financiada com recursos do FNDE, que possibilite o diálogo entre arquitetura educacional e PPP, inserindo o território e a comunidade como espaços de interação e aprendizagem.

Consideramos ainda que a arquitetura educacional pode ser um elemento integrador da atividade pedagógica e influenciar nos processos educativos: nossa reflexão aponta para uma arquitetura que foi pensada a partir da proposta educativa advinda de uma necessidade da comunidade.

Nesta pesquisa trazemos para reflexão um modelo de educação integrado, como proposto na obra “Territórios educativos para a educação integral”, no qual os sistemas educacionais – formal, informal e não formal –, antes concebidos separadamente, cooperam e dialogam entre si, formando um sistema educativo integrado e integral.

O trabalho de campo possibilitou uma intensa aproximação com a comunidade local e sua cultura: perceber o potencial educativo do território foi um exercício vivenciado durante o encontro de formação continuada que incentivou um olhar para a comunidade e seu potencial educativo.

Participar das discussões e estudos pedagógicos com o coletivo de educadores, educandos e pais, bem como compreender como o projeto arquitetônico influenciava na construção de um Projeto Político Pedagógico para atender a educação infantil integral e integrada ao território e à comunidade provocou um despertar dentro da comunidade, amparado por um movimento coletivo em prol de uma educação de qualidade.

Diante das inúmeras questões que foram pontos de reflexão durante a pesquisa, podemos dizer que o maior desafio que se impõe à comunidade educadora e local é fazer com que o documento do PPP se torne operacional, ganhe vida nas práticas educativas e que envolva o maior número possível de atores sociais da Vila de Serra Grande, ampliando a ação desta comunidade potencialmente educadora.

Se compreender como comunidade educadora tem desafiado os grupos de trabalho de implementação do PPP para a apropriação dos saberes, mobilização da cultura e

fortalecimento das interlocuções entre profissionais da educação, atores sociais, crianças e os espaços educativos.

A partir da concepção arquitetônica do CIEI ampliou-se o desejo de uma educação de qualidade, e no processo dialógico busca-se esse sentido de uma educação integral e integrada. Foi através do exercício da escuta, nem sempre sinônimo de garantia da fala de todos, que o processo teve início. Como ouvimos de muitos durante o trabalho de campo, foi no campo da negociação que a história da educação local começou a tomar outros rumos e vivenciar, ainda que de forma não satisfatória, a gestão participativa.

Foi através da palavra dos atores sociais e da palavra de seus interlocutores, do sentimento em relação ao dito e ao não dito, visível nas expressões faciais de aprovação ou não, de indignação ou não, de aceitação ou mesmo de repúdio, que percebemos outras formas de entender aqueles que em algum momento estavam fazendo parte desse movimento de discussão, consulta e construção de um projeto arquitetônico e posteriormente de um Projeto Político Pedagógico.

Em plena pandemia, no ano de 2020, acessando plataformas digitais, um grupo eclético da Vila de Serra Grande, a partir do projeto arquitetônico, discutiu e finalizou a construção coletiva de um PPP, apresentou para a comunidade local e agora trabalha para os devidos desdobramentos e reverberações deste documento nas práticas educativas da educação das crianças da educação infantil.

A pesquisa revelou que os espaços educativos que temos em funcionamento apresentam uma arquitetura que precisa ser provocada a promover mudanças formativas, emocionais e afetivas, espaços colaborativos e potencializadores das aprendizagens, e que a arquitetura educacional como elemento pedagógico possa dialogar com o PPP, mostrando novos contextos de aprendizagem.

Por sua natureza, a educação não formal é irreverente, arredia e flexível, assim, vai sendo tecida sem pressa e de forma colaborativa nas relações dos indivíduos com seus parceiros, no cotidiano, dialogando com a cultura e com as histórias de vida de cada um, com suas dificuldades e possibilidades.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S.; DELGADO, A. C. C. Educação Infantil: Tempo integral ou Educação integral?. **Educação em Revista**, v. 31, n. 04, p. 95-119, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v31n4/1982-6621-edur-31-04-00095.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BARROS, M. I. A. (org.). **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Criança e Natureza, 2018. Disponível em: <https://criancaenatureza.org.br/acervo/desemparedamento/>. Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990**. ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 8 abr. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 2 set. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: EC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 8 abr. 2019.

CANÁRIO, R. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 47-78, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10082>. Acesso em: 12 set. 2021.

CORSINO, P.; NUNES, M. F. **Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil**. In: REUNIÃO DA ANPED, 33., GT 07, 2010. Caxambu, MG:ANPED, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6749-Int.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOHN, M. G. Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos (ãs) em tempos do coronavírus. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 7.7, p. 9- 20, out. 2020. Disponível

em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3259>. Acesso em: 18 ago. 2021.

GOHN, M. G. Educação não-formal na pedagogia social. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100034&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 2 jun. 2021.

GUIMARÃES, D. A relação com as famílias na Educação Infantil. *In*: VAZ, A. F.; MONN, C. M. (org.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

KUHLMANN, J. M.; FERNANDES, F. S. Infância: construção social e histórica. *In*: VAZ, A. F.; MONN, C. M. (org.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAZUK, R. M. A. **Linguagem e creche: entre espaços, tempos e relações**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SINGER, H. (org.). **Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola**. v. 2. São Paulo: Moderna, 2015.

TRILLA, J. A educação não formal. *In*: TRILLA, J.; GHANEM, E. (org.) Valéria Amorim Arantes. **Educação formal e não formal: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

TRILLA, J. La Educación No Formal. *In*: URUGUAI. MEC. **Educación no formal: lugar de conocimientos**. Selección de textos. 1. ed. Uruguai: MEC, 2013. pag. 27-50.

VIEIRA, D. M. **Imagens da experiência educativa de professores da educação infantil no espaço-ambiente do Proinfância**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

Como referenciar este artigo

LIMA, M. M. A.; ALVES, C. M. S. D. Por outros espaços educativos para a infância: Uma experiência a partir da arquitetura educacional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 2, p. 1197-1214, abr./jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.14678>

Submetido em: 24/02/2021

Revisões requeridas em: 15/01/2022

Aprovado em: 27/02/2022

Publicado em: 01/04/2022