

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

O ESPAÇO DO BRINCAR EM UMA ESCOLA MUNICIPAL

INAJÁ ZAEM DA SILVA

Dissertação apresentada à Comissão de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração em Ciências Sociais na Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Elisa Angotti Kossovitch

Campinas

2011

© by Inajá Zaem da Silva, 2011.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Silva, Inajá Zaem da.
Si38e O espaço do brincar em uma escola municipal / Inajá Zaem da Silva. –
Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientadora: Elisa Angotti Kossovitch.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Espaço físico da escola. 2. Escolas. 3. Brincar. I. Kossovitch, Elisa
Angotti. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III.
Título.

11-001/BFE

Título em inglês: The area of play on a county school

Keywords: School's physical space; Schools; Play

Área de concentração: Ciências Sociais na Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª. Elisa Angotti Kossovitch (Orientadora)
Profª. Drª. Aparecida Neri de Souza
Profª. Drª. Marta Maria Chagas de Carvalho
Profª. Drª. Magali Reis

Data da defesa: 28/02/2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail : inajaz@uol.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título..... O espaço do brincar em uma escola
municipal.....

Autor: Inajá Zaem da Silva

Orientadora: Profª Drª Elisa Angotti Kossovitch

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Inajá Zaem da Silva e aprovada
pela Comissão Julgadora.

Data: 28\02\2011

Assinatura:.....



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



2011
ano

Resumo

Esta pesquisa investiga o brincar e sua ocupação no espaço escolar em uma escola municipal de ensino fundamental. Para tanto tem como questão central: como promover o uso dos espaços abertos para as brincadeiras na escola fundamental? As bases teóricas que fundamentam a pesquisa estão alicerçadas em autores como: Mayumi Souza Lima, Ana Lúcia Goulart de Faria, Viñao Frago, Escolano, Bencostta, Monarcha, Kishimoto, Brougère, entre outros. O objetivo é desvelar a relação das crianças, de professores, pais e funcionários com os espaços abertos da escola fundamental e com o brincar nesses espaços. Foi realizada uma pesquisa etnográfica, em uma escola de ensino fundamental da cidade de Campinas (SP), nos anos de 2008 e 2009. A escolha dessa escola justifica-se pela peculiaridade do terreno onde se encontra o prédio escolar, por sua arquitetura, e pelo empenho da comunidade escolar em aproveitar melhor os espaços da escola. Este estudo de caso exigiu uma extensa pesquisa bibliográfica, análise da planta do projeto arquitetônico, dos critérios para construção escolar, da legislação ambiental, da leitura do projeto político pedagógico e das fotos. Foram realizados questionários e entrevistas com alguns membros da equipe da escola e membros da comunidade escolar, participantes da C.P.A. (Comissão Própria de Avaliação).

A categoria que auxiliou na compreensão da temática foi o espaço e suas diferentes particularidades: espaço como promotor social, como espaço inibidor, como espaço crítico, como espaço de passagem e como espaço para brincar. A escola estudada possui um espaço pequeno e vazio de materiais direcionados ao brincar, contudo este ocorre de qualquer maneira, as crianças transformam os elementos que possam lhes servir de entretenimento e fazer parte de seus jogos e de suas brincadeiras. Conclui-se que, ao se pensarem nas construções de prédios escolares para a educação fundamental, para a Escola de Nove Anos, também se pense na inclusão de elementos visuais, táteis e de equipamentos para a otimização das brincadeiras, dos jogos e da convivência da criança. Além de se constituírem parceiros no interior da comunidade escolar, os professores e gestores educacionais deveriam possibilitar uma aprendizagem mútua sobre a relação da arquitetura escolar com as atividades lúdicas e recreativas na escola fundamental.

Palavras chaves: Espaço físico, ambiente escolar, recreação

Abstract

This research investigates playing and its occupation in the school space in an elementary school in the city of Campinas. The research has as a central issue: How to promote the use of open spaces for playing in elementary school? The theoretical basis that underpin the research are based on authors as: Mayumi Souza Lima, Ana Lúcia Goulart de Faria, Viñao Frago, Escolano, Bencostta, Monarcha, Kishimoto, Brougère, among others. The objective is to unveil the relationship of children, teachers, parents and employees with the open spaces in the elementary school and with the action of playing in these spaces. An ethnographical research was conducted in an elementary school in the city of Campinas (SP) in the years of 2008 and 2009. The choice of this school was made due to the peculiarity of the land where the school building is, its architecture, and the commitment of the school community to make better use of school spaces. This case study required an extensive bibliographical research, analysis of the architectural plant design, of the school construction criterion, the environmental law, the political pedagogical project and the photos. Questionnaires were applied and some members of team from school and members of school community, participants for C.P.A. (Commission Own Evaluation) were interviewed.

The category that helped in the thematic comprehension was the space and its different particularities: the space as a social promoter, as an inhibitor space, as a critical space, as a space of passage and as a space to play. The school studied has a small space that lacks materials directed to play, yet it happens anyway, children transform the elements that may serve for their entertainment and part of their games and their play. In conclusion, when the construction of school buildings for the fundamental education is thought of, the School of Nine Years (?), the inclusion of visual, tactile elements has also to be consider. As well as equipments to the optimization of children games and the children coexistence. Besides being partners within the school community, teachers and educational gestors should enable mutual learning about the relation between the school architecture with other playful and recreational activities in the elementary school.

Key-words: Physical space, school environment, recreation

Sumário

Introdução	1
Capítulo I O espaço e o tempo de brincar	5
1.1 A escola e sua função como instituição	5
1.1.1 A forma escolar	9
1.2 O espaço e o tempo de brincar na escola	12
1.3 A criança no espaço escolar	16
1.4 A qualidade do ambiente escolar	21
1.4.1 O pátio escolar	24
1.4.2 Os sentidos no pátio escolar	27
1.5 O ambiente próximo	30
1.6 Entre linhas.....	35
Capítulo II Levantamento Fotográfico da escola municipal estudada	41
2.1 A Escola	41
2.1.1 Descrição do espaço no entorno da escola	44
2.1.2 Descrição do espaço da escola	48
2.2 O Cotidiano escolar	60
2.2.1 Os trabalhadores da escola	65
2.2.2 Os estudantes	66
2.2.3 A organização escolar	68
Capítulo III O Recreio	71
3.1. Transgressões recreativas	71
3.2 A opinião das crianças	82
3.3 A entrevista com as mães	110
3.4 Um breve recordar	128

Capítulo IV	Considerações Finais	135
Bibliografia		137
Anexos		145
	Anexo 1 Planta da escola.....	145
	Anexo 2 Pedidos de ampliação do terreno.....	147
	Anexo 3 Questionário	155
	Anexo 4 Termo de consentimento livre e esclarecido	159
	Anexo 5 Termo de autorização para pesquisa	161
	Anexo 6 Autorização do uso da imagem e sons de menores....	163

Introdução

Em minha trajetória como professora da rede pública, pude pensar e repensar, avaliar e reavaliar a organização do espaço/tempo dentro da escola. Percebi que o espaço/tempo tem sentidos múltiplos para os professores, para os pais, para as crianças e para os adolescentes. Desta forma, decidi investigar o uso do espaço físico escolar, suas áreas livres e o pátio pelas crianças de primeiro ano de uma escola de ensino fundamental da cidade de Campinas. A escolha pelas crianças do primeiro ano justifica-se pela proximidade da vivência de outros tempos e espaços no período que estavam na Educação Infantil, sendo que nesta fase os espaços e os tempos permitem a recreação, pois são previstos em propostas pedagógicas e em guias curriculares específicos.

A escolha por essa escola deveu-se a localização de sua área construída, dentro de um terreno de proteção permanente e de sua própria estrutura física. O objetivo é o de descrever a apropriação pelas crianças do espaço físico escolar, tendo como hipótese que, o espaço físico escolar está determinado por uma forma escolar (Vincent, 2001), que não é neutra, podendo, por isso estimular ou inibir o brincar das crianças na escola. É esse espaço, e o que nele é produzido, a proposta de estudo deste trabalho.

O espaço escolar construído para os estudantes das classes populares parece ser enxuto em design lúdico, em elementos estimulantes para recreação e em áreas adequadas e agradáveis. Quando menciono espaço escolar e escola pública, estou refiro-me a escola fundamental ciclada ou seriada, que atende aos estudantes de seis até os catorze anos. Talvez, a análise da professora sobre o espaço seja, em alguns momentos, mais marcante que a análise da pesquisadora, nas escolas em que trabalhei pude viver dentro de espaços e tempos previstos em propostas pedagógicas e projetos políticos pedagógicos que privilegiavam os conteúdos disciplinares desenvolvidos em sala de aula, mas sem menção direta sobre qualquer tipo de recreação na escola.

Sabe-se que a criança brinca em qualquer lugar, mas a qualidade deste ambiente, do ambiente escolar para as brincadeiras é questionável.

A escola é um espaço caracterizado pela pluralidade. Os discursos, as experiências, as realidades, as relações sociais, as relações de poder, as tradições e as vivências culturais múltiplas dão uma forma aos discursos e colocam em diálogo vários conhecimentos produzidos a partir de várias perspectivas.

A sociedade contemporânea está em profundas mudanças, resignificações e em busca de outros sentidos e outras práticas que venham a contribuir para a construção ou reconstrução do contexto histórico-social. Assim, a escola está intimada a rever seus métodos, rever suas práticas, reavaliar sua forma escolar e questionar seu Projeto Político Pedagógico.

O período atual é de busca, de integração, de inclusão, de interação, mesmo que se observe a estagnação, a exclusão social, política e cultural.

Por isto, este trabalho propõe-se analisar o espaço do brincar em uma escola municipal de ensino fundamental da cidade de Campinas. Minha pergunta básica poderia, assim ser explicitada: de que modo, de que maneira o espaço físico escolar favorece o brincar e de que maneira a criança apropria-se deste espaço para suas brincadeiras.

Para desenvolver este trabalho optei por uma abordagem etnográfica. Esta abordagem justifica-se pela necessidade de maior contato com o cotidiano escolar, para a coleta de opiniões, idéias, hábitos, memória, significados, representações acerca do espaço da escola e das brincadeiras nele efetuadas. Aliada a esta metodologia, utilizei de análise documental (estudo do Projeto Político Pedagógico da escola, das fotos do acervo, das fotos de minha autoria e dos desenhos das crianças) e biográfica com os relatos informais e com as respostas ao questionário proposto de algumas professoras, alguns pais e de duas funcionárias e das conversas com algumas crianças.

Iniciei meu trabalho, pela escolha de escolas da Rede Municipal de Campinas, próximas a área em que lecionava: Região Noroeste de Campinas. O intento inicial era comparar as escolas municipais desta região em relação ao uso dos espaços livres para recreação das crianças. Contudo, a pesquisa resumiu-se a uma escola, a que permitiu o estudo; e, por sorte, a que apresentava o espaço mais interessante, pois está construída dentro de uma área de preservação permanente.

Com a aprovação da diretora da escola, comecei a freqüentar o período da manhã, das sete horas às onze horas, conversar com os professores e com as crianças. Depois dos primeiros contatos, passei a fazer as visitas in loco, observando o uso dos espaços e registrando com fotos, o ambiente e os aspectos desse espaço. A colaboração dos professores foi cautelosa, mostraram-se desconfortáveis com a sugestão de terem suas opiniões gravadas, assim como os funcionários da escola. Desse modo, optei por um questionário que pudesse informar-me sobre a opinião que tinham acerca dos espaços da escola para brincar. Além de provocar a rememoração de suas próprias infâncias escolares e das brincadeiras que viveram. Dos quinze professores dos anos iniciais e finais, oito retornaram com as respostas ao questionário e apenas duas funcionárias devolveram o questionário respondido. O mesmo questionário foi passado aos pais, pois esse mecanismo garantia uma abrangência maior; foi distribuído para 20 pais, retornaram dezesseis. Com os dados obtidos analisei-os, com suporte teórico, para a verificação de minha hipótese.

Procedi inicialmente a uma breve historicização do surgimento da instituição escolar moderna e sua função primordial. O objetivo principal foi o de retratar a permanência da função escolar até os nossos dias, sua ação nos espaços físicos da escola e a maneira como os professores e as crianças reagem a esta ação.

Desta forma, pude analisar a escola selecionada, tendo em conta: as áreas livres, o pátio escolar, os equipamentos, a interatividade das crianças com o espaço, expressa pelas brincadeiras durante o recreio, o caderno de campo e os relatos colhidos.

Para compreender esta análise, utilizei de duas categorias:

- a relação espacial –

Quais os elementos que formam o espaço físico da escola e como este se apresenta: relevo, recursos naturais (vegetação, pedras, animais, etc) e materiais (bancos, rampas, escadas, brinquedos e infra-estrutura) e cores.

- os equipamentos –

Que tipos de relações há entre o espaço, o professor, a brincadeira e a criança.

No primeiro capítulo apresento a escola, seus espaços e sua organização cotidiana.

No segundo capítulo revelo as observações de campo particularmente o recreio, a opinião das crianças acerca do espaço e de suas atividades nele e a entrevista com as duas mães de alunos, representantes de um dos colegiados da escola.

No capítulo três discorro sobre o espaço e o tempo do brincar na vida da criança, especialmente na escola.

No capítulo quatro procuro explicar minhas conclusões preliminares sobre a pesquisa.

A bibliografia vem após o capítulo quatro e o trabalho é encerrado com alguns anexos. O primeiro anexo é da planta da escola, o segundo é anexo traz alguns documentos digitalizados sobre o uso do terreno, do terceiro anexo consta o questionário que utilizei com os pais, os funcionários e os professores da escola, os anexos posteriores trazem os termos de consentimento usados durante a pesquisa.

Capítulo I -

O espaço e o tempo do brincar na escola

1.1 - A Escola e sua função como instituição

É a partir do século XVIII que a escola surge como instituição nos moldes que se conhece atualmente.

O aparecimento da instituição está ligado ao desenvolvimento do capitalismo, pois a educação sempre existiu. Educar era viver no cotidiano com a comunidade, ouvindo as experiências dos mais velhos, participando das tradições, das festas coletivas. Aprendia-se fazendo.

A partir da Idade Média, na Europa, é que a educação tornou-se produto da escola.

A constituição da escola como direito, tem seu ponto de partida na Revolução Francesa, momento em que a burguesia aparece como classe revolucionária, conquista o poder e percebe a necessidade de organizar a massa para serem bons cidadãos e trabalhadores disciplinados.

Charlot (1986) relata o sentido da educação escolar para e na sociedade. Afirma que a educação escolar é política e transmite de maneira sistemática os modelos de comportamento que prevalecem em uma sociedade, sob a forma de normas, ideais, valores e costumes. E comprova que a educação é um ato político afirmando:

- A educação transmite modelos sociais que são diferentes para cada grupo social a que as crianças pertencem, assim, ao confirmar esses modelos, a escola sedimenta a organização social, que é uma atividade política.
- A educação forma a personalidade com base em normas e valores presentes na própria estrutura social, facilitando a assimilação de

mecanismos psíquicos de identificação com o grupo social ao qual a criança pertence e de sublimação das carências, mesmo que estas derivem da dominação de classe e da injustiça.

- A educação difunde idéias políticas com as quais a classe dominante consegue fazer passar como legítimos os seus ideais de vida social.
- A educação é encargo da escola que, como qualquer instituição social, é movida no contexto das regras gerais da sociedade.

Contudo, a escola esconde essa realidade, transformando seu cotidiano em um cultivo do indivíduo para a classe dominante. Desta forma, a escola isola-se do mundo real, produz um conjunto de relações sem conectividade com o dia-a-dia do indivíduo. E, contraditoriamente, ainda espera um sujeito crítico, bem preparado, justo e transformador da sociedade.

A escola é a instituição que se esforça por colocar em ação os meios mais eficazes para alcançar as finalidades educativas da sociedade. É um campo de luta, que traduz as tensões e os conflitos da sociedade de classes e reforça a hegemonia. Os ideais sociais formam a personalidade do indivíduo desde a mais tenra idade Charlot (1986). Como a escola pública é direcionada às massas, esse ciclo perdura há anos. O próprio professor é resultado desta maquinaria educacional de obediência, submissão às crença e aos valores hegemônicos, não se dá conta que é mais uma peça da engrenagem que reforça e que mantém a divisão de classes. Desta forma, a educação escolar prepara a criança para ocupar um lugar na divisão social. É na escola, pela educação e pela pedagogia ideológica, que se propõe destacar as diferenças culturais e privilegiar, sistematicamente, um tipo de cultura, a da classe hegemônica, que está o gérmen da desigualdade social. (Charlot, 1986).

O processo de institucionalização da educação está relacionado com o surgimento da divisão de classes. Com o homem dividido em classes sociais, parece lógico pensar que a educação também será dividida, assim educação dirigida à classe dominante e a educação dirigida à classe dominada.

A escola não deve ser pensada apenas como produto de estruturas que lhe determinam previamente seu modo de ser, mas também entendê-la como produtora e possuidora de esferas que detém autonomia própria.

A escola surgiu como um estabelecimento restrito às elites. Não obstante, este quadro sofreu alterações no século XVIII como o iluminismo. Esta corrente de pensamento defendia o ideal de escolarização para todos. A criança recebia aulas em sua residência de um preceptor, recebendo ensinamentos de valores e de condutas básicas, esta também freqüentava a escola para aprender a ler, a escrever e fazer contas. O ensino foi dividido em educação e instrução.

Com o iluminismo a escola passou a exercer mais a função de instrução do que a de educação e, no decorrer dos séculos XIX e XX, o ensino já passava a ser obrigatório na maioria dos países. Desta forma, a escola passou a receber mais estudantes, todavia, ela, de um modo geral, não estava preparada para essas mudanças. A escola, que sempre foi uma instituição elitista, não poderia transformar-se rapidamente e sem a devida preparação, numa escola democrática. No decurso de sua história a escola passou a acumular várias funções sociais, além de transmitir conhecimento, atribuiu-se a ela à responsabilidade de socialização e o de cuidar das crianças. A escola é um lugar para onde as crianças são enviadas para aprender.

A escola pública dirigida às classes populares, com o ideário de que todos têm o direito à educação, mas com o intuito de moldar os sujeitos para as necessidades de mercado, produzir trabalhadores para preencher as diferentes frentes de trabalho que surgiam com o crescimento econômico e com a expansão do modo de vida burguês permanece até os dias atuais. A escola pública recebe e abriga as crianças e os adolescentes das camadas mais populares da sociedade e continua com sua missão de reprodução e de manutenção dos objetivos hegemônicos.

Charlot (1986) propõe que se realize a mediação entre o mundo real da criança e o mundo social e se entenda a cultura como prática de socialização e

formação da personalidade social das novas gerações, que essa mediação na escola seja instrumento de luta em uma sociedade demarcada pela dominação de classe.

Ao fazer uso inesperado dos equipamentos no pátio, a criança expressa sua luta contra a organização escolar, fazendo-se instrumento de luta. A escola não comporta mais os indivíduos contemporâneos, cheios de agilidade, instáveis, mutantes, que elaboram suas próprias estratégias, relações e significações, que se moldam e moldam todas as suas experiências na escola e fora da escola. Esses “procedimentos astuciosos e teimosos que escapam à disciplina” (Certeau, 2003, p.175) parecem ser os dispositivos usados para burlar a estrutura escolar. A escola precisa regular sua percepção para a lógica desses indivíduos, para a lógica dessas crianças.

Certeau (2003, p.176) fala que os jogos dos passos moldam espaços, tecem lugares. Sob esse ponto de vista, as motricidades dos pedestres formam sistemas reais cuja existência faz efetivamente a cidade. Extrapolando para o ambiente escolar, as motricidades das crianças, através das transgressões recreativas sugerem um novo padrão à escola, alterações na sua velha forma escolar disciplinadora, as crianças indicam o querem de uma escola feita para elas.

“A apropriação do sistema topográfico é uma realização espacial do lugar. O caminhar é um espaço de emancipação” (Certeau, 2003, p. 177).

Quando no pátio surge a possibilidade de brincar, mesmo com as proibições, a criança atualiza-se. Improvisa, inverte, desloca sua motricidade, desloca suas brincadeiras, muda ou deixa de lado elementos espaciais, multiplica as possibilidades de brincar, faz outra coisa com a mesma coisa e ultrapassa os limites que as determinações do objeto fixaram para seu uso (Certeau, 2003, p.178). É exatamente isto que a criança faz, ela transforma em outra coisa cada equipamento no espaço do pátio, assim como o caminhante se apropria da cidade, a criança se apropria da escola pelos espaços para brincar dentro dela.

1.1.1- A forma escolar

A escola é um produto típico da modernidade, enquanto instituição pública e laica é recente na experiência humana. Surge com a cultura escrita, com a sociedade industrial e coincide com as orientações e com os objetivos do grupo social emergente - a burguesia. Os eixos de referência passaram da família, da igreja e da comunidade, para a escola, sob a tutela do Estado. Os dispositivos educacionais, a escola e sua arquitetura foram sendo diferenciados ao longo da história e das correntes políticas sociais que prevaleciam, sem, contudo, deixarem de ser um instrumento de dominação de certos grupos. No Brasil, poderiam ser citados os modelos escolares do período Jesuítico, do período Imperial, do período Republicano, sem, entretanto, deixarem de ser dispositivos formadores de um padrão, de uma forma escolar, o que, na perspectiva de Vincent, Lahire & Thin (2001), é uma forma peculiar de socialização, a escolar, cujo sentido exprime um tipo específico de relação social, como relação com regras impessoais e relação com outras formas sociais, dentre essas, principalmente, relações com formas de exercício de poder. Sua finalidade mais ampla é a pedagogização do social, isto é, das relações sociais pela via da impessoalidade das normas. E no âmbito mais específico da escola, de um disciplinamento das relações pedagógicas pelo represamento do espontâneo constituindo um estilo de vida e de transformação dessa relação, de relação comunitária entre mestres e alunos, em uma relação de governo dos alunos pelos mestres.

“...estabelecer relações entre a forma escolar e outras formas sociais, principalmente políticas...a forma escolar de relações sócias só se capta completamente no âmbito de uma configuração social de conjunto e, particularmente, na ligação com a transformação das formas de exercício de poder” (Vincent, Lahire & Thin, 2001, p.16)

Esta reflexão dos autores é o resultado de uma análise referente à sociedade francesa urbana do século XVII à primeira metade do século XIX. Nessa análise, os autores encontram características que julgam contínuas e constituem então a idéia de forma escolar.

Charlot (1986) e os autores acima citados concordam que a escola é colocada como um espaço diferenciado do restante do mundo social, um mundo à

parte. Um mundo que existe entre os muros da escola, ou melhor, entre os alambrados da escola.

O espaço físico das escolas é uma dessas características contínuas. Segundo Vincent, Lahire & Thin (2001), a escola possui um ambiente específico, próprio, diferente de outras instituições sociais. A escola, para o imaginário social, é um lugar de aprender, de desenvolvimento de saberes, da racionalidade.

Outra característica é a pedagogização das relações sociais de aprendizagem, que estão relacionadas com os saberes escriturais, é o contraste entre “formas sociais orais” e as “formas sociais escriturais- escolares”, que saltam da análise das sociedades “primitivas”, de caráter mítico, para a sociedade moderna, representada pela França urbana.

A escola é entendida como o ambiente privilegiado, específico para a transmissão de saberes de natureza escritural, em oposição ao aprendizado oral. A escola desenvolveu uma nova forma de socializar o saber, pela sistematização do ensino. Assim, de acordo com Vincent, Lahire & Thin (2001), a forma escolar prima por um ensino sistematizado do desenvolvimento dos saberes escriturais. Ler e escrever são indissociáveis da forma escolar. Ter domínio sobre a linguagem é o que dá garantias sobre a compreensão do mundo e das relações com ele.

No cotidiano da escola em estudo, esta passagem ficou clara, uma vez que para cada atividade diferenciada, como: roda de histórias, roda de atualidades, roda de música e o dia do brinquedo, os professores deveriam apresentar à diretora um projeto que as justificasse e os estudantes deveriam registrá-las também, a fim de garantir que as atividades cumprissem sua função de relevância pedagógica e de propósito educacional.

Mais uma ação da forma escolar, é a escola no papel de instituição responsável pelo desenvolvimento das relações de exercício de poder. No ambiente escolar há regras para os professores e para os alunos com uma definição precisa nas relações hierárquicas de poder.

Com isto, compreende-se que a institucionalização da escola através de seu currículo escolar e das diferentes abordagens que cada disciplina desenvolveu ao longo de vários períodos sócio históricos, podem ter constituído modelos escolares distintos sem, contudo, superar a forma escolar hegemônica. Na escola, é até possível brincar, mas de acordo com as condições que o espaço físico permita, dentro de um período de tempo restrito e com um planejamento dos professores. Desta forma, o brincar torna-se programável, dentro da forma escolar e é no recreio, que as crianças revelam que essa forma escolar precisa de ajustes.

A estrutura espacial, temporal e curricular da escola mostra-se muito burocratizada. Os espaços na escola mostram-se, muitas vezes, como um empecilho à comunicação entre os indivíduos. O tempo escolar é medido em minutos, cronometrados pelo sinal sonoro, como em uma fábrica, contando os minutos de produção. O currículo é uma organização dos conteúdos disciplinares; o lazer, o recrear e as brincadeiras não fazem parte dos conteúdos, mesmo que sejam produtos de saberes culturais de um determinado grupo social. Os professores tentam através de seus planejamentos salvaguardar esse bem cultural que é o brincar e as brincadeiras. Os professores guardam um período do dia para que as crianças sejam crianças. Elas inventam, criam, transformam com todo o seu conhecimento e potencial lúdico e criador o seu repertório de brincadeiras. Observar esses momentos é ver a cultura lúdica formando-se. E, os momentos acontecem não apenas quando os professores oferecem um tempo maior para brincar (ao montarem nichos no fundo da sala, ao saírem para a quadra esportiva, para a quadrinha ou para o pátio), mas na fila para beber água, na fila para a merenda, no refeitório, no banheiro entre outros lugares e ocasiões. Aproveitar essa dica das crianças para a construção de um currículo diferenciado seria uma grande conquista educacional e da infância.

1.2 - O Espaço e o tempo de brincar na escola

Na cidade medieval a convivência do público e do coletivo se dava nas praças e nas ruas. O comércio e as reuniões sociais tinham lugar no espaço público, assim como as festas, os jogos e as brincadeiras. Isto ocorria por não existir a noção exata de espaço privado, o espaço pertencia ao coletivo, não se fazendo diferença entre o universo adulto e o infantil, aliás, a criança não era percebida como tal. A tela de Bruegel, *Jogos Infantis*, de 1560 reproduz a praça medieval e uma plêiade de brincadeiras entre adultos e crianças, evidenciando a não diferenciação entre ambos os grupos. Nessa tela as brincadeiras são inúmeras e preenchem o espaço público, elas surgem com instrumentos para brincar no espaço (cavalo de pau, pernas de pau), ou usam apenas o espaço (brincar de casinha, de roda) ou ainda as brincadeiras que usam do corpo com o espaço (plantar bananeira, pula cela).

O espaço medieval apresentava poucos equipamentos para as brincadeiras: o corpo era o elemento primeiro do brincar. Comparado ao espaço do pátio da escola estudada, o corpo da criança continua sendo o equipamento do brincar.

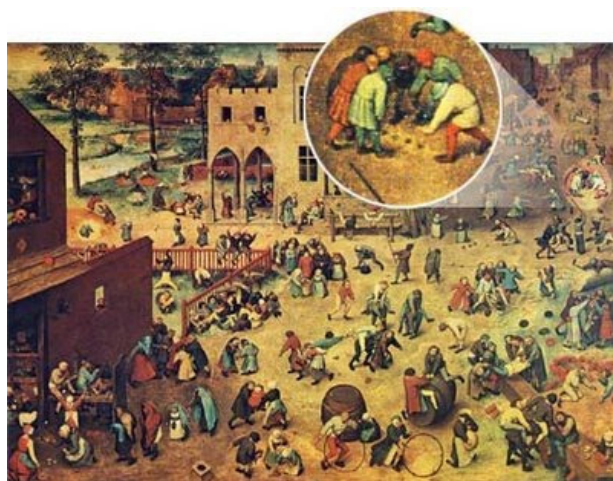


Pieter Bruegel, 1560.



Pieter Bruegel – pormenor

Neste pormenor é possível observar as brincadeiras de pula-sela, carregando o companheiro, rolar aro, montar no barril, entre outras.



Pieter Bruegel – pormenor

No destaque, as crianças brincam com bolinhas de gude.

Na escola pesquisada, os equipamentos são usados pelas crianças do jeito que permite sua criatividade e a vigilância dos adultos, são esses equipamentos que dão suporte às brincadeiras, mesmo o espaço sendo pobre em materiais naturais e texturas, diferentemente do espaço medieval.

No Romantismo, o espaço privado era um dos maiores valores do homem moderno. A família tornou-se nuclear e a educação pública do tipo escolar tradicional. A criança passou a ser reconhecida como indivíduo que também precisava de um espaço próprio e de brincadeiras adequadas. Com o espaço dividido em vários ambientes e cômodos, as brincadeiras das crianças tornaram-se menos corporais. As brincadeiras resumiam-se aos jogos de tabuleiro, bonecas, trens, carrinhos, teatros de fantoche e miniaturas do mundo adulto.

Neste período, ocorre uma nova atitude diante da utilização de jogos, uma preocupação em preservar a criança de jogos considerados maus e de caráter moral duvidoso, cresce o sentimento de que a infância deve ser protegida (Segundo, 2003).

É com Fröebel, filósofo do período romântico, que a idéia de aprender brincando ganha aplicabilidade com a idealização do “kindergarten” (jardim de infância) possibilitando o desenvolvimento de todo o pensamento moderno de uma prática pedagógica com a utilização de brinquedos. A brincadeira é vista como favorecedora do desenvolvimento da inteligência e facilitadora do estudo, passando a ser instrumento de aprendizagem de conteúdos escolares (Kishimoto, 2002).

Esse pequeno recorte sobre o espaço medieval e o espaço romântico mostra como a partir de concepções históricas e sociais distintas, o espaço estimula brincadeiras e estimula o surgimento de outras formas de brincar, como a partir de ideais culturais distintos se constrói o espaço do convívio: a casa, a rua, a cidade e a escola.

Segundo Barbuy (1980), as metrópoles de nossos dias estão reduzindo a relação humana somente a algumas formas possíveis. A multidão transita e as crianças não têm onde brincar. O tratamento que tenha sofrido o espaço urbanizado de uma cidade mostrará qual terá sido o tipo de relação do ser humano que ali vive; e condicionará, inevitavelmente, o tipo de relação dos futuros cidadãos que a habitam. O autor afirma que isto é o “mau da habitação” e, exemplifica mais ao escrever que a cidade atual é a urbanização do cheio, a casa é apenas a vivenda do corpo e as praças são os espaços livres; porém mortos; carecem da dinâmica da espacialidade; o cidadão conhece unicamente uma relação de proximidade. Assim, ao projetar uma escola, seguindo o raciocínio de Barbuy, seria necessário pensar na espacialidade possibilitando a transcendência do espaço para que seus usuários pudessem pensar, meditar, imaginar, sonhar e contemplar. O pátio escolar poderia ser um espaço de “encontro humano”, poderia ser a praça medieval em que as dimensões físicas mortas seriam transformadas

em espacialidade viva. Ainda segundo o autor, para esse tipo de mudança do espaço de convivência, seria necessária uma intenção na modificação dos modos de convivência sociais.

“uma relação social sem generosidade no espaço em que se desenvolve, é uma relação que só transmite contato...” (Barbuy, 1980, p. 17).

As crianças da escola pesquisada mostraram-se capazes, sem um ambiente escolar planejado para elas, de tornar a espacialidade viva, e procuraram transcender esse ambiente através das brincadeiras.

As brincadeiras preenchem uma dinâmica da vida social também pela apropriação do espaço coletivo que se inicia com a consciência corporal de si mesmo e do outro. Preenchem ainda, uma dinâmica transformadora que caracteriza o ser humano como resultado da intersecção entre seu interior e a realidade exterior vivenciada (Chartier, 2008).

O corpo, além de entidade orgânica é também entidade cultural, assim comportamentos, movimentos, gestos desse corpo são produto da simbiose entre biologia e cultura. Extrapolando, talvez, as brincadeiras violentas, os xingamentos, os empurrões, as pichações, as depredações que ocorrem no ambiente escolar sejam formas de o corpo expressar que não há mais equilíbrio entre biologia e cultura. Jacques Gleyse¹(2007), por um prisma psicanalítico, baseando-se em Freud, Groddeck e Jung, mostra que a linguagem é constitutiva de um superego que dita as regras do permitido e do interdito. A ligação equilibrada das palavras e do corpo forma um símbolo. Mas o desequilíbrio das palavras e do corpo resulta em um sintoma. O sintoma pode ser: um verbo que dita à carne aquilo que ela não quer ouvir, ou ao contrário ser uma carne que transgride a ordem do verbo, ou ainda, exprime um verbo que não pode exprimir-se pela oralidade habitual. (...) Assim, um sintoma seria bem, nessa visão, uma coincidência de signos dados

¹ Jacques Gleyse (A carne e o verbo, in Soares, C. “Pesquisas sobre o corpo ciências humanas e educação”, Autores Associados, 2007).

pelo corpo ao verbo que se tornou por demais totalitário. O autor continua, deve-se validar a idéia de equilíbrio entre natureza e cultura ou deve-se validar, ao contrário, a idéia de uma cultura tornada de tal modo poderosa talvez totalitária nesse mesmo ser humano, que ela “refabrica”, sem parar, a dita natureza, obrigando-a a fazer aquilo que ela talvez, não queira.

Poderia inferir que, por mais uma vez, a carne é submetida à cultura escolar e a forma escolar (Vincent, Lahire e Thin). Mas, que encontra na transgressão da carne, a resistência da carne pela apropriação do pátio pelas brincadeiras das crianças. Duas forças em combate, cada qual tentando resguardar seu lugar no ambiente escolar.

1.3- A criança no espaço escolar

O espaço para o ser humano precisa ser preenchido, precisa significar e dar significado, seja por construções materiais, corporais ou emocionais.

Mayumi Lima em seu livro “*A criança e a cidade*”, comenta que o espaço está integrado às primeiras sensações do ser humano, o espaço é o elemento material através do qual a criança experimenta o calor, o frio, a luz, a cor, o som e em certa medida, a segurança que nele sente. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim os espaços da liberdade ou da opressão.

Sempre que chego para trabalhar na escola, olho o pátio, com seus espaços para as brincadeiras das crianças e dos adolescentes.

Há amarelinhas com traços quase apagados no chão, uns círculos coloridos e um tabuleiro de damas, ambos igualmente desgastados. Este espaço é visto como lugar de circulação e de passagem; permanência nele, só em casos de chuva, pois é a cobertura quem dá abrigo. Mas, é a avaliação de um estranho, de um visitante, como afirma Yi-fu Tuan em “*Topofilia*”, a visão de um indivíduo de fora do ambiente tem seu próprio critério de beleza, mas que é válido por trazer uma nova perspectiva sobre o ambiente, pois é capaz de analisar os méritos e os

defeitos do ambiente que o residente não mais percebe. O autor comenta que o ser humano é adaptável, beleza e feiúra, cada uma tende a desaparecer à medida que o indivíduo aprende a viver naquele ambiente. Durante as observações de campo, as crianças mostravam-se bastante contentes com o ambiente escolar, ao menos, para o olhar do estranho, o primeiro olhar que enxergou a expressão das crianças durante o recreio, foi essa a primeira impressão que mais tarde revelou-se nos desenhos, a feiúra da escola não apareceu neles, adaptaram-se.

Não seria saudosismo, mas quando me lembro de minha própria infância na escola, recordo-me de espaços amplos, árvores, chão de terra, gramado, descobertas, fantasia e tempo, havia tempo e espaço para brincar. A escola oferecia um lugar seguro e instigante a ser explorado.

Aos olhos da maioria dos adultos a função principal da escola fundamental é ensinar. Brincar é reservado à rua, ou está isolado no período do recesso das aulas, o recreio, ou reservado às aulas de Educação Física, às férias, ou exclusivo à Educação Infantil.

A escola esteve e está presente na vida de crianças, de adolescentes e de adultos, cada qual com sua própria concepção e expectativas sobre espaço/ambiente, que se altera no decorrer do tempo. E a escola permanece com o mesmo padrão escolar.

O espaço físico é, para o ser humano, um espaço apropriado, disposto e habitado. Neste sentido, o espaço é uma construção social e o espaço escolar, uma das modalidades de sua conversão em território e lugar. O espaço escolar, enquanto espaço físico é um símbolo, disposto e habitado por docentes e discentes, que comunica e educa, além de ser apropriado para uma determinada época. O espaço escolar enquanto território condiciona e explica as relações com os espaços que estão ao seu redor; mostra as relações entre zonas edificadas e não edificadas da escola, a sua distribuição e o seu uso; além da disposição interna das zonas edificadas. (Lage,A.C.P., Glossário Eletrônico HISTEDBR).

Com a ocupação do espaço e com o cotidiano escolar, esse espaço deixa de ser abstrato, pois fica impregnado de valores, de sentimentos, de significados, aflorando sensações e delineando futuras recordações pelos seus usuários, é o

que pensam Lima e Yi-fun Tuan, este designa um nome para o sentimento construído por um lugar, o elo afetivo entre a pessoa e o ambiente físico, que é “topofilia”.

É essa a minha intenção quando falo em espaço, quero falar também de ambiente. É este que dá a sustentação para as relações entre pessoas, espaço construído, natureza e objetos. São esses elementos combinados que dão significado às vivências e às experiências na escola.

Assim, a escola como ambiente para crianças deve ser rico, ser variado em estímulos sensorial, motor, cognitivo e social. É neste ambiente que a criança terá sua rede social, cultural, afetiva e cognitiva ampliada.

O ambiente deve ser cuidadosamente pensado para estimular a curiosidade e a criatividade da criança; não que deva ser completo, ao contrário, deve ser arquitetado de tal maneira que propicie a intervenção da própria criança, para que ela conheça e se aproprie desse espaço físico, sem medos, participando de sua organização e colocando suas marcas, delimitando seu território (Lima, 1989).

A relação sujeito–ambiente parece ser uma razão de proporcionalidade, isto é, quanto mais favorável o ambiente, melhor estimuladas são as potencialidades do sujeito para desenvolver-se plenamente.

O ambiente significa a fusão da atmosfera, e, se define na relação que os homens estabelecem entre si, ou do homem consigo mesmo, com o espaço construído ou organizado.

As casas, os caminhos, as cidades são espaços que da criança transcendem suas dimensões físicas e se transformam nos entes e locais de alegria, de medo, de segurança, de curiosidade, de descoberta. (LIMA, 1989).

Rinaldo Segundo (2003) relata que, em meados do século XIX, na França, o espaço físico para a criança é pensado, leis para os cuidados com as crianças na escola surgem, constituindo uma cultura escolar da época. A estrutura física da escola passa a ser pensada a partir das necessidades da criança. A criança precisa de espaços que possa manipular, sentir e fazer uso de sua imaginação.

Com a idéia de infância, da diferenciação entre a criança e o adulto, passa a ser construído um mundo das crianças diverso do mundo dos adultos. Com uma linguagem específica, vestimentas distintas, jogos, brincadeiras, práticas de saúde, manifestações artísticas voltadas para esse novo nicho de cuidados e de consumo.

No Brasil, a consolidação das edificações escolares inicia-se nas primeiras décadas do século XX, com a República, que queria formar cidadãos e trabalhadores, cultos o suficiente, para o engrandecimento do país.

Na atualidade, vários autores já escreveram sobre o espaço físico escolar, especificamente para a Educação Infantil, como Zabalza (1998), Forneiro (1998), Faria (2003), para citar alguns. Em seus estudos, ressaltam a importância da qualidade do ambiente, das relações com os objetos, das brincadeiras, do convívio com elementos naturais, da organização desses elementos nos espaços de uma maneira educativa e estimulante para o desenvolvimento da criança.

O próprio Ministério da Educação, juntamente com a Secretaria da Educação Básica e o Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, enviaram às escolas um Guia de Orientações para o Ensino Fundamental de Nove Anos, ressaltando a necessidade de adequação dos tempos e dos espaços no/do cotidiano escolar, privilegiando a estética, a diversidade cultural, a expressão artística, as brincadeiras para as crianças que ingressam neste novo espaço físico, a ênfase na organização do mobiliário, dos equipamentos e recursos materiais, elementos naturais e dos projetos arquitetônicos.

Contraditoriamente, as especificações para a construção de escolas de ensino fundamental não determinam espaços para brincar, a sugestão feita para tal é o pátio. As especificações visam o abrigo de alunos em salas de aula. (www.catalogotecnico.fde.sp.gov.br).

Mayumi Lima, em seu artigo, *A criança e a percepção do espaço*, comenta que as crianças envolvidas em seu projeto, estavam desejosas de espaços amplos, com muito verde e também de espaços para confraternização.

Ainda neste artigo, afirma que, quando o ambiente que envolve as crianças é comprometido, seja pela construção ou pelo comportamento social, elas se deixam levar, absorvendo os mesmos padrões e preconceitos do mundo adulto que as cercam, representando todo o esquema de repressão, de autoritarismo e de divisão social em que os adultos e a instituição vivem.

Dando continuidade a este raciocínio, oferecer espaços ricos em estímulo, em beleza, em elementos que possibilitem a vivência da cultura mais ampla e da própria cultura lúdica infantil é garantir o desenvolvimento da criança que frequenta o espaço escolar. Preparando assim o adulto que saberá cultivar a riqueza do espaço que aprendeu a “curtir” e respeitar, como definiu Yu-fun Tuan, topofilia.

O processo de apropriação da criança ocorre a partir de esforços e investimentos constantes de outros sujeitos, no sentido de ensinar-lhes padrões de apreensão e inserção do/no real. O contato com o mundo, imprescindível para o desenvolvimento infantil, se dá por esse intermédio. Deixar o indivíduo circunscrito a incursões solitárias no mundo que o rodeia, significa extirpar suas possibilidades de se apropriar do acervo de conhecimento que a espécie humana produziu ao longo de sua existência (Rocha, 2000). Seguindo o pensamento de Vygotsky (1987), seria subtrair do sujeito uma oportunidade de desenvolvimento proximal.

Isto inclui os espaços para brincar na escola e o ato de brincar em si, que muitas vezes são reduzidos no ambiente escolar. Para Vygotsky (1987), a conquista do espaço inclui atividades corporais e o uso de objetos ou brinquedos que permitiriam à criança a esquematização do imaginário. Não é possível brincar de faz de conta sem utilizar o espaço, sem utilizar objetos e sem fazer barulho.

Com isto, muitas vezes, cabe ao professor sugerir os espaços para a criança exercer seu direito ao brincar, promover interações em grupos para que possam criar, trocar saberes, imaginar e construir.

O professor e uma gestão educacional, atentas ao ambiente, procuram organizá-lo, mesmo que carente de recursos, em um ambiente com desafios cognitivos e que amplie o conhecimento da criança e demais usuários.

Contudo, esta atitude desperta polêmica na escola de ensino fundamental, uma vez que esta é vista como local de ensinar, de educação formal.

Com o encurtamento do tempo e do espaço do brincar, a criança fica isolada de um contato social e dos vários aspectos da diversidade cultural. Sem alternativa de espaço para conviver, para movimentar o corpo e vivenciar o espaço, parece inconsistente a construção de uma identidade cultural da infância.

1.4 – A Qualidade do Ambiente Escolar

Criança brinca em qualquer lugar, e esta é uma atividade vital e muito séria. Pelas brincadeiras a criança conhece o espaço, aprende a respeitar a natureza e reconhecê-la como fator vital à vida dos organismos, exercita seu raciocínio, reproduz cenas cotidianas, faz críticas aos fatos da vida, conhece regras e padrões sociais.

É fundamental promover esta atividade em um ambiente agradável.

É perceptível que muitas vezes ao se projetarem escolas, se esqueça de que este lugar terá um significado, ensinará pelos seus espaços, contornos e entorno várias novas gerações de crianças, adolescentes e adultos.

Na natureza, os organismos, para melhor viver, adaptam suas moradias às melhores condições oferecidas pelo ambiente, para si e para seus descendentes. Como humanos este detalhe não deveria ser ignorado, somos capazes de dar sentido e significado aos lugares e mais, a procurar oferecer o melhor às próximas gerações que nos sucederão.

O espaço escolar expressa e reflete determinados discursos, além de representar um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem. Quando crianças, internalizamos as primeiras percepções do espaço, desenvolvemos nossos esquemas corporais e acomodamos nossos biorritmos aos padrões estabelecidos pelas organizações próprias do tempo escolar. Ao recordarmos nossas experiências escolares, podemos perceber que os espaços e os tempos não são estruturas neutras, mas sim, construções sociais que aprendemos e que condicionam as significações e os modos de educação (Frago, 2000).

É necessário permitir que a criança e o adolescente participem da manutenção e da construção dos espaços escolares. Eles precisariam poder deixar suas marcas, apropriar-se deste espaço, fosse com um risco no chão, um *grafitti* na parede, discutindo, opinando e sendo levados à sério.

Tonucci (2003) revela o mundo pela perspectiva do olhar infantil; as angústias, os medos, as alegrias e as preocupações com os espaços da cidade para suas brincadeiras. As crianças reivindicam o seu direito de brincar, de usufruir da cidade, de conviverem entre si e com os adultos e que estes sejam menos sérios e mais brincalhões.

O autor, no capítulo “*A criança cidadã*”, aponta os espaços públicos como ambientes nos quais as crianças possam conviver com outras e com pessoas de todas as idades. Há uma charge que acompanha o texto, em que um menino diz: “*Senhor Prefeito, não queremos escorregadores, nem balanços, queremos a cidade*”.

Tonucci quer, com isto, revelar a necessidade da cidade na vida da criança, mostrar a exclusão do espaço público da vida dos sujeitos e sugerir que repensar os espaços da cidade para questões de convivência humana seja, talvez, um catalisador para se repensar os espaços escolares.

No capítulo “*A brincadeira*”, Tonucci comenta que os pais parecem ignorar que a brincadeira é uma oportunidade para criar laços de afeto com as crianças e

dão uma quantidade enorme de brinquedos e objetos relacionados a programas de televisão. A brincadeira parece convertida em consumo.

Escolano e Frago (2001), afirmam que o espaço não é neutro, é um signo, um símbolo, uma marca da condição das relações de quem o habita. O espaço fala e comunica, portanto educa. Revela a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo.

Com a entrada cada vez mais precoce da criança no universo escolar, é preciso garantir-lhe um ambiente de qualidade, que lhe proporcione qualidade no brincar e, por conseguinte, condição mais favorável para o seu processo de desenvolvimento.

Seguindo por este caminho, Gaston Bachelard (2005), em seu livro, “A poética do espaço”, apela para o devaneio, para a imaginação, mostrando que há poesia nos espaços prediletos do homem, quando ele está atento, suscetível, aberto e imaginativo. Há poesia na casa, no sótão, no porão, em miniaturas, em coisas grandes, em um ninho ou em uma concha. Como mostraram as crianças ao brincarem com o mobiliário disposto no pátio da escola. Aquele canto tornou-se especial, para as crianças que mergulharam na imaginação foi casa, castelo, montanha. Comprovando as observações de Vigotsky (1987), citadas anteriormente.

A escola e o pátio escolar poderiam inspirar poesia propositadamente, através de mais espaços livres, mais elementos provocativos da imaginação e da criatividade da criança, mobilizando-a para a manipulação desses elementos. A escola e a poesia fazem parte do cotidiano, da vida social e pessoal. O ambiente físico escolar poderia ser o lugar de despertar os sentidos, poderia significar alegria, prazer e sucesso ou todos os seus opostos.

Ainda tratando de qualidade e significado do ambiente físico escolar, especificamente o prédio escolar, seu valor simbólico é fruto de uma espécie de consenso social, em que as representações desempenham um papel importante

no processo de legitimação da instituição de ensino que o prédio encerra (Sales, 2000).

Assim, o ambiente escolar, a construção de um prédio escolar, expressa a importância que se dá às diferentes camadas da população. Dificilmente membros da elite conduziriam seus filhos, sob a justificativa de aprender sob quaisquer condições, a ambientes escolares que fossem desinteressantes, desconfortáveis e desagradáveis.

Na interação pessoa/ambiente, sabemos que as condições ambientais podem favorecer como desfavorecer nossos interesses e nossa vontade.

Oliveira (2004), afirma que uma criança motivada pela curiosidade e interesse é capaz de mostrar uma atenção e uma resistência física inesperadas; ela encara com naturalidade os esforços e sente-se orgulhosa do seus feitos.

Talvez seja por não vivenciarem um ambiente de qualidade, que crianças e adolescentes, usuários da escola pública, estejam tão apáticos ou tão agressivos, desinteressados em aprender. De acordo com o comentário do professor responsável pela C.P.A. da escola estudada, os estudantes revelaram que a qualidade ambiental é desagradável, eles desejavam mais espaço, uma paisagem visual mais bonita, com produção de painéis grafitados por eles. E talvez, por isso, valha o investimento na melhoria dos espaços/ambientes da escola fundamental.

1.4.1 – O pátio escolar

O pátio escolar é sem dúvida, o espaço/ambiente predileto de crianças e adolescentes. É nele que brincam, interagem, aprendem, formam concepções de vida, desenvolvem suas rotinas, conhecem o mundo e podem atuar nele.

Fedrizzi, Tomasini & Cardoso (2003, apud Souza, 2005), revelam que o interesse em estudar o pátio escolar aumentou, provavelmente por duas razões: a primeira pela diminuição do espaço disponível pra brincar, devido à violência, à criminalidade, ao crescimento do tráfego nas vias de circulação e pelo excesso de atividades escolares/extra-escolares impostas à criança e, a segunda, o interesse

em oferecer um conhecimento ecológico, favorecendo a relação das crianças com os espaços abertos.

É relevante obter respostas sobre a importância do ambiente físico e as brincadeiras que nele se desenrolam e como se desenrolam, e a maneira como interferem nas relações pessoais, principalmente nas relações infantis. Desta forma, é essencial que o pátio escolar seja uma área com riqueza de estímulos que possibilite a realização de várias atividades. Um pátio escolar atrativo e organizado pode facilitar o desenvolvimento psicossocial de seus usuários.

Porém, durante as observações de campo, foi possível verificar que a falta de espaço do pátio acarreta uma série de problemas como correria, conflitos, amontoamento de crianças em certas áreas, domínio dos melhores lugares pelas crianças mais velhas e mais fortes. O pátio escolar como local de atividades e de interação social poderia ter suas dimensões priorizadas.

O Ministério da Educação estabelece os seguintes critérios para a edificação escolar através da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (F.D.E.).

No site consultado (www.fde.sp.gov.br) os critérios são distintos para escolas de ciclo 1 (primeiro ao quinto ano), escolas de ciclo 2 (sexto ao nono ano) e Ensino Médio, variando a metragem de acordo com o número de salas da escola. Para Ciclo 1, Ciclo 2 e Ensino Médio, o pátio coberto deve ter dimensões distintas de acordo com a quantidade de salas. Por exemplo, escolas que tenham de 4 a 7 salas devem ter pátios com 129,60 m², escolas que tenham de 8 a 11 salas, as dimensões do pátio são de 194,40 m² e finalmente, escolas que comportem de 12 a 15 salas devem ter um pátio com 259,20 m². A Fundação para o Desenvolvimento da Educação (F.D.E.) faz a caracterização do pátio escolar como local de recreação dos alunos; atividades relacionadas à educação física; festas e eventos comunitários. No site da F.D.E. são mostradas inúmeras sugestões de atividades recreativas para o período do recreio, interessante observar que todas elas são atividades virtuais que requerem o uso de

computador ligado à internet, as brincadeiras sugeridas no site são: forca, quebra-cabeça, jogo da memória, jogos para colorir, jogo de perguntas, entre outros.

As especificações para edificações escolares do município de Campinas, de acordo com a responsável pelo departamento de arquitetura escolar, seguem as especificações da F.D.E., a responsável desconhecia outras especificações. Nestas não é feita nenhuma observação sobre um espaço para brincar, com elementos naturais como: jardim, árvores, gramado e materiais tradicionais de recreação como: escorregador, gaiola, gangorra, balanço, etc. O pátio escolar parece ser visto como um local com o propósito de abrigar seus usuários durante certo período de tempo, com alguns objetivos determinados. Não é arquitetado para ser um espaço que ofereça qualidade de vida a esses mesmos usuários.

Um pátio precisaria dispor de materiais para recreação, de elementos visuais agradáveis, de vegetação, de recantos de passividade e de atividade, de conviver em grupo, para que a criança pudesse brincar e despertar todo o seu potencial.

Como mencionado, vários problemas surgem pela falta de espaço na escola principalmente quando o número de crianças é muito grande. No período do recreio da escola analisada são 9 salas no pátio, contabilizando aproximadamente 270 crianças, de 6 a 9 anos (ver planta da escola, anexo 2).

Fredizzi et al (2003, apud SOUZA, 2005) comenta da relação importante entre vegetação natural, pátio escolar, relação pessoa-ambiente e valorização do prédio escolar. Verificou que, tanto em escolas cujos pátios possuíam níveis adequados de vegetação quanto em escolas áridas, alunos e professores tendiam a associar predominantemente os benefícios da vegetação no pátio ao valor estético. Em escolas cujos pátios apresentavam vegetação mais adequada, parecia existir uma maior consciência sobre os benefícios da vegetação, pois eram notados aspectos mais abstratos relacionados à auto-estima da comunidade escolar que provavelmente estava ligada à experiência prática de contato com a vegetação nos pátios escolares. Os autores sugeriram que vegetação bem

planejada é um dos elementos que mais colabora para melhorar a qualidade destes espaços, agregando valores estéticos aos mesmos, melhorando suas condições de conforto e, ainda, servindo como uma valiosa ferramenta de apoio ao trabalho de educação ambiental.

Um pátio escolar com vegetação e ambientes naturais pode relembrar as pessoas que elas são parte de um ecossistema muito delicado. E, talvez, incentive-as ao cultivo de produtos de qualidade, para o próprio consumo da comunidade escolar, possibilitando o conhecimento e desenvolvimento dos usuários. As verbas destinadas à escola são pré-determinadas, isto é, têm um critério de utilização, ou seja, em que devem ser usadas, em alguns casos o Conselho de Escola pode reunir-se e decidir onde se faz mais necessário e mais útil o uso do dinheiro.

1.4.2 - Os sentidos no pátio escolar

Somos seres biológicos e para sobreviver dependemos do nosso sistema sensorial. É pela percepção dos estímulos dados pelo ambiente e captados por nossos órgãos sensoriais que compreendemos o espaço que habitamos. A compreensão de mundo que o sujeito tem, é dada pela sua vivência sensorial, social, cultural e espacial, tudo que é visto, tocado, sentido, manuseado.

O pátio escolar escolhido para minha observação revelou uma paisagem monótona e constante. Esta mudava nos períodos de recreio, com a correria descontrolada, em algumas aulas de educação física, ou quando alguma professora saía para alguma atividade com a turma.

Mazzilli (2003), em sua tese de doutorado, descreve um momento repetitivo e comum em pátios escolares.

Um sinal sonoro constante, o olhar atingindo sempre os mesmos elementos da circulação rotineira, o percurso por caminhos sempre iguais e com a mesma intensidade do andar, são condições que provocam dessensibilização, cujas consequências são iguais a uma privação sensorial. Para reconhecer, o olho necessita de contrastes; para entender, o ouvido necessita tensões; e os pés exigem resistência para sentir.(p.46)

Em uma escola, o sentido mais exigido é a visão, o olhar atento e preciso, geralmente voltado à lousa, ao caderno, à lição. É possível supor que devido a esta exigência, tantos alunos sintam-se incapazes de descrever paisagens naturais, comentar as várias nuances dos verdes das folhas, quando seu olhar é “treinado” para ver apenas letras e números. Talvez, em decorrência disso usem as paredes e carteiras da escola, como tela, para suas pichações, para poderem expressar-se, serem vistos.

Hall (1977), em seu livro, *A dimensão oculta*, aponta a evolução do homem marcada essencialmente pelo desenvolvimento de receptores responsáveis pela percepção espacial: dos receptores à distância (olhos, ouvidos e nariz); receptores imediatos (pele e músculos), sendo que os receptores à distância, seriam os principais para a evolução, em particular, da visão e da audição. E, ainda, ressalta a íntima relação entre todos os sentidos. Por exemplo, tato e visão enriquecem as impressões sensoriais humanas para a própria sobrevivência, como pela sensação de frio e quente. Ou, no desenvolvimento inicial da criança, quando manipula, agarra e leva à boca objetos que manuseie. Critica os designers por não compreenderem a importância de manter o contato entre o indivíduo e o mundo em que vive.

Hall (1977) observa a necessidade de síntese entre todos os estímulos feita pelo sistema nervoso central afim de que as informações visuais possam ser efetivadas. Essa síntese, ligada às experiências pessoais, permite um aprendizado da visão no sentido mais amplo. O que explica os diferentes modos de ver, ainda mais acentuados em sujeitos de culturas diferentes. Completando com Tuan (1980, p.14), a percepção é uma atividade, um estender-se para o mundo e os órgãos dos sentidos, se não amplamente utilizados, tornam-se pouco eficazes.

Hall (1977) cunhou o termo *proxêmica*, como conjunto de observações, de percepções e teorias do uso que o homem faz do espaço, como uma elaboração especializada da cultura. Segue essa linha de raciocínio Yu-fun Tuan (1980), que relata que todos os seres humanos têm os mesmos órgãos dos sentidos, contudo,

o modo como as suas capacidades são usadas e desenvolvidas começa a divergir desde a mais tenra idade, dirigidas pelos valores culturais aos quais os indivíduos estão submetidos.

Conforme os autores citados a maneira como o espaço/ ambiente é percebido depende de como determinada cultura o valoriza, não somente a cultura mais ampla, mas também a cultura escolar, que é o conjunto de idéias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo nas instituições escolares, e que é diferente em cada instituição escolar.

Porém, para construir pátios escolares, e, até mesmo prédios escolares, seria preciso pensar em um local de qualidade para quem o vivenciaria, na exposição que terão os sentidos dos usuários, pois quando se constrói, se constrói **para** alguém. Arquitetos e projetistas tendem a dar maior importância à economia de recursos, aos materiais, ao design, à forma e à função dos espaços/ambientes, haja vista as especificações para edificação escolar.

Escolano e Frago (2001) comentam que nos projetos arquitetônicos, seus planejadores “esquecem-se” de que o fazem **para** seres humanos, toda a eficácia e precisão se mostram ineficazes e os autores completam: um espaço para a educação não é da esfera da mecânica e sim da biologia, dos seres vivos.

Hall (1977) propõe uma interessante discussão sobre as características dos espaços. Estes podem ter características fixas, semifixas ou informais. Fixas, com elementos de função definida. Semifixas, com elementos que podem exercer várias funções. Informais, onde nada está definido. Para o autor, espaços semifixos produzem grandes impactos no comportamento das pessoas, porque permitem que os usuários organizem o ambiente, proporcionando maior integração e identificação com o lugar.

Isto pode acontecer com o pátio escolar, se planejado com características semifixas que permitam que a criança aproprie-se dele ao seu modo, de acordo com seus sentidos.

Lima (1994) defende a participação das crianças nos projetos de espaços para brincar e faz duras críticas às políticas de construções escolares desenvolvidas por vários governos no passado. Na busca pela universalização do ensino no Brasil, o avanço em construções escolares foi retirando o essencial do processo educativo que é a qualidade. Enquanto escolas localizadas em áreas centrais da cidade, muitas vezes, para atender a uma pequena faixa populacional mais privilegiada social e economicamente, apresentam espaços mais agradáveis e acolhedores, as escolas periféricas apresentam um espaço enxuto, desinteressante, frio, padronizador e padronizante.

1.5 - O ambiente próximo

Bronfenbrenner (2002) é um dos principais pesquisadores sobre a ecologia do desenvolvimento humano, que vem oferecer caminhos para analisar tanto os ambientes infantis mais próximos como a casa e a escola, como os ambientes mais amplos. Ele trata da interação desenvolvida e em desenvolvimento do ambiente com o sujeito em geral, definindo ambiente como um local onde as pessoas podem facilmente interagir face a face, e desenvolvimento, como “uma mudança duradoura na maneira como uma pessoa percebe e lida com seu ambiente”. O autor destaca que as características da pessoa e do ambiente interagem, produzindo tanto continuidade como mudança no indivíduo durante o curso de vida e do modo como o mesmo percebe e negocia com seu entorno.

Enfatiza que as pessoas têm inúmeras capacidades para alterar, manter ou explorar as propriedades de um lugar e que estas mesmas propriedades acabam por interferir nas características das pessoas. O ambiente deve ser entendido como um conjunto de estruturas encaixadas umas dentro das outras, como bonecas russas. A partir destes conceitos, propõe um modelo teórico em que o ambiente é estruturado em quatro níveis.

O microssistema: representa um nível em que ocorrem atividades de troca entre o indivíduo e o seu meio mais próximo, como: família, vizinhos e escola.

O mesossistema: representa um ambiente que abrange as ligações entre os microsistemas, auxiliando no desenvolvimento do indivíduo.

O exossistema: representa as realidades sociais próximas que afetam o sujeito, mas em que este não participa diretamente, sendo, na verdade, a elas submetido.

O macrosistema: representa o círculo mais externo do modelo de Bronfenbrenner, consiste no conjunto de crenças, valores, leis, costumes de uma cultura. As ações deste ambiente interferem nos demais. Por exemplo, uma mudança nas políticas públicas interferindo na qualidade dos ambientes escolares pela redução dos espaços para recreação.

Assim sendo é necessário que educadores, diretores de escola e orientadores pedagógicos percebam como usam e como é o relacionamento da criança com o espaço/ambiente escolar para aferirem sobre as possíveis implicações no desenvolvimento humano, a partir dessa infância.

(...) podemos antecipar que vários aspectos do brincar, da fantasia e dos jogos relacionar-se-ão não apenas ao desenvolvimento da conformidade versus autonomia, mas também à evolução de determinadas formas de função cognitiva. (Bronfenbrenner, 2002,p.42).

O autor faz este relato após analisar a incorporação do brincar ao currículo da pré-escola e do primário, por pedagogos soviéticos, reforçando a relevância de ser o ambiente escolar um espaço físico e social privilegiado para o oferecimento de oportunidades para a autonomia do sujeito e de estudos, para que haja a compreensão da complexa relação pessoa/ambiente, criança/ambiente.

A criança constrói conhecimentos e habilidades nas interações com o ambiente, na medida em que escolhe com quem brincar, de que brincar, os espaços para brincar, e, recebe interferência deste ambiente, que age sobre ela de maneira não verbal, facilitando ou dificultando; contribuindo ou impedindo; formando ou conformando suas ações.

Kowaltowski (1989, apud Souza, 2005), em seu estudo, constatou que podem surgir tensão, angústia e estresse, quando o espaço não está adequado às

necessidades e satisfações do usuário, principalmente quando as inadequações estão relacionadas aos aspectos de densidade espacial, condições de acústica e higiene.

Souza (2005), em sua dissertação de mestrado, utiliza-se dos pressupostos de Ittelson et al (1974) que caracterizam a pessoa, o meio e as relações entre ambos:

- 1- O ambiente é experienciado como um campo unitário, em que a constatação total dos estímulos será determinante nas respostas a ele.
- 2- A pessoa tem propriedades ambientais tanto quanto características psicológicas individuais.
- 3- Não há ambiente físico que não seja envolvido por um sistema social e inseparavelmente relacionado a ele.
- 4- O grau de influência do ambiente físico no comportamento varia de acordo com a conduta em questão.
- 5- O ambiente opera abaixo do nível de consciência, apenas quando o equilíbrio que existe entre a pessoa e o ambiente se altera é que este fator passa a incomodá-la diretamente.
- 6- O ambiente “observado” não é necessariamente o ambiente “real”, pois a realidade depende da experiência prévia individual da pessoa, podendo estar influenciada pela personalidade, fé religiosa, bagagem étnica ou simplesmente o humor.
- 7- O ambiente é organizado cognitivamente como um conjunto de imagens mentais.
- 8- O ambiente tem valor simbólico.

E, conclui, que estes pressupostos, inerentes ao comportamento sócio-espacial humano, funcionam como mediadores das relações pessoa/ambiente, e, estão presentes no desenvolvimento infantil, refletindo na modificação do modo e o tipo de relação/troca que a pessoa estabelece com o ambiente (Elali, 2002).

Durante as minhas observações do recreio, as crianças movimentavam-se desnorteadas pelo pátio, numa correria em que aconteciam trombadas, muitas delas para desviar dos colegas, dos pilares e para aproveitar o máximo do tempo. É importante lembrar que, no recreio, o pátio é palco para as brincadeiras e ocupações de nove salas de aula, com crianças de seis a nove anos, totalizando aproximadamente 270 crianças, num período de tempo de quinze minutos. Com esta perspectiva, as brincadeiras resumiam-se justamente a estas atividades: correr, fingir lutas, escorregar pelo piso mais liso, escalar o alambrado, subir pelo gramado e escorregar pelo barranco. Algumas crianças aventuravam-se até a rampa de acesso ao refeitório e executavam saltos e contorcionismos nos corrimões, para “desespero” das professoras.

Com um espaço pequeno, as crianças davam seu jeito de aproveitar todos os elementos do pátio, alteravam suas brincadeiras e ajustavam os elementos às suas brincadeiras.

Mazzili (2003) e Freyberger (2005), citam em seus trabalhos, a pesquisa de um grupo francês (NAVIR) sobre infância e espaço. O grupo trata das relações da criança como o espaço ao seu redor, de como ela o explora com o corpo e todas as possibilidades de movimento, como: rastejar, andar, pegar, gesticular, pular. É que a diversidade dos materiais e formas com as quais convive, as relações com adultos e com outras crianças irão aos poucos construir o seu conhecimento do espaço/ambiente, que, assim considerado, será determinante na construção da sua personalidade.

Ora, parece claro que, para o desenvolvimento deste conhecimento, é preciso espaço, elementos estimulantes e interativos que permitam a movimentação da criança.

Quanto ao desenvolvimento de atividades em um espaço determinado, Hall (1977) delimita quatro tipos de distâncias interpessoais que caracterizam a proxêmica. As distâncias: íntima, pessoal, social e pública. Estas distâncias físicas crescentes entre as pessoas variam em função da situação social, do gênero, das preferências individuais, da cultura e conseqüentemente do espaço em que os indivíduos estão inseridos.

Em um pátio escolar, não é comum ter espaço e elementos estimulantes, então a distância pessoal fica bastante comprometida, ainda mais com muitas crianças transitando nele. E que para delimitar seu espaço desencadeiam uma série de reações físicas como; empurrões; brigas por um lugar e xingamentos. Para confirmar o observado, Hall e McBride (1977) discorrem sobre a territorialidade.

Hall (1977) comenta que a territorialidade faz parte de um sistema comportamental básico, característicos de organismos vivos, inclusive o homem. Demarcando um território, um espaço para si, o organismo garante sua sobrevivência.

A territorialidade entre os sujeitos é dividida em:

- Espaçamento de fuga e de crítica ocorrem entre espécies, é uma zona que separa distâncias de fuga da distância de ataque.
- Espaçamento pessoal e social ocorrem na mesma espécie sendo que, na distância pessoal o organismo dominante tende a ocupar maior espaço e os animais mais inferiores na hierarquia social cedem seu espaço aos dominantes. (McBride, apud Hall, 1977).

Se forem muitos os usuários, a superpopulação pode chegar ao ponto de resultar em insanidade ou morte. O relacionamento do ser humano com um ambiente superlotado sobrecarrega muito as funções sensoriais e a reação será

condicionada a delimitar o seu espaço pessoal, mantendo um espaço crítico para sua sobrevivência. (Gibson, apud Hall, 1977).

No pátio escolar, a criança vivencia situações sensoriais, corpóreas e relacionais, o comprometimento de qualquer um desses fatores, altera, empobrece e limita as manifestações da criança, justificando o que foi observado nos recreios durante o trabalho de campo, a superpopulação e a falta de espaço promovem inúmeros conflitos.

É na infância que os padrões perceptivos serão estabelecidos, afirma Hall. Logo, surge a importância de se pensar no design, na qualidade ambiental, na observância das necessidades dessa fase da vida humana e oportunizar espaços, enfatizando a escola fundamental, para que haja territórios de vir a ser.

1.6- Entre linhas

Para que o pátio escolar possa ser um lugar com espaço físico lúdico, cultural, social, motor e cognitivo para a atuação da criança, seria preciso garantir que o projeto para edificação escolar fosse adequado, e que as relações, dentro da escola, entre adulto/criança/ambiente deixassem de ser autoritárias e disciplinadoras, através de um currículo escolar que valorizasse o aspecto lúdico, recreativo e de lazer para a criança nesse espaço e dentro do tempo escolar.

Lima (1989) denuncia o poder do adulto sobre o espaço da infância. A autora critica a concepção de adultos sobre a infância, que é revelada nos projetos, no design e concretizada nas edificações escolares. Na escola, há o controle dos espaços para as atividades livres e limite do tempo para essas atividades, ambos determinados pelo adulto. Seria a infância uma “doença” que necessitasse de tratamento ou cura, fomentando a necessidade nas crianças de estabelecer um comportamento cada vez mais adulto, seria isto mais “saudável”?

Gonçalves (1996, apud Souza, 2005) denuncia a precária situação da rede física escolar pública do Brasil, como resultado de um modelo hegemônico de

desenvolvimento econômico, social e político que se desenvolveu e se desenvolve neste país.

Por uma economia dos recursos públicos, pátios escolares tornam-se corredores de passagem, as salas de aula são pequenas jaulas, pouco iluminadas e mal ventiladas. O ambiente escolar fica sem graça, sem cor, sem interesse.

Outra autora, que em seus estudos retrata a manipulação das elites governamentais na arquitetura e design das edificações escolares é França (1994). Esta comenta que a arquitetura e design são fatores de interferência no processo de ensino, servindo como suporte a uma educação conservadora, infringindo aos seus usuários desconforto físico, má qualidade ambiental, espaços pequenos para convivência. Estas restrições desfavorecem a criatividade e a liberdade de ser; favorecendo a manutenção de atitudes controladas, previsíveis e adequadas aos valores sociais hegemônicos.

Assim, a sociedade capitalista está dentro da escola enquanto construção e nas relações sócio-culturais que se estabelecem, com toda a carga hierárquica, burocrática e de poder. Os espaços dentro da escola são arquitetados para abrigar e domesticar corpos e mentes.

Foucault (2007) comenta que o poder tece uma rede em todas as relações sociais por meio de um triângulo: poder, direito e verdade. As regras de direito que delimitam o poder e os efeitos de verdade que este poder produz, transmitem-no e, por sua vez, reproduzem-no.

Dentro das práticas educacionais regras e discursos são usados pelos indivíduos que exercem o poder e que sofrem suas ações. O poder só funciona assim, em circulação, e para circular, é necessário que dispositivos de dominação e aparelhos de saber sejam organizados e formados para que as malhas do poder sejam estendidas.

A educação muitas vezes, senão sempre, é utilizada para silenciar vozes, domesticar corpos, dominar mentes. A própria escola, como instituição e como

edificação, está ligada à reprodução e manutenção do *status quo*, das diferenças de gênero, de classe e de etnia. Perpetuando o *habitus* sócio-cultural hegemônico, educação, escola e prédio escolar são inerentemente políticos. O próprio indivíduo é um efeito do poder, ao mesmo tempo em que é seu transmissor.

A escola, como outras instituições públicas, atua como um dispositivo do poder. Poder que não está localizado em nenhum ponto específico da estrutura social, mas que funciona como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa. Implantando um regime de verdades hegemônicas são produzidos sujeitos dominados, controlados, manipuláveis e também objetos de práticas e de saberes.

Foucault (1997) quer revelar o conjunto de dispositivos e estratégias capazes de fabricar sujeitos, e nessa fabricação, tanto a educação, como a escola e o edifício escolar utilizam-se de procedimentos disciplinares que os ajustam.

Dos prédios escolares há muito construídos, direcionados ao ensino fundamental à recente escola de nove anos, é possível observar os dispositivos de controle do poder: a vigilância, a normalização, a sujeição e a disciplina.

A vigilância está na arquitetura com o tipo de distribuição dos espaços construídos e dos não construídos, onde é possível à autoridade local, vigiar a tudo e a todos. Ela tem a visão dos corredores, dos pátios, da circulação das pessoas e dos objetos.

Esse tipo de disposição arquitetônica é denominada *Panóptico* (Jeremy Bentham), significando visão de tudo. É comum esse tipo de construção em alguns prédios escolares, nota-se pelas salas de aula, todas de frente umas para as outras e para um grande corredor de circulação e ao final deste, a sala da direção ou da inspetoria. Assim, com esse tipo de tecnologia vigilante e permanente pode-se: controlar, disciplinar, submeter, oprimir quaisquer comportamentos de insubordinação. É possível encontrar câmeras filmadoras e adultos que registram o que acontece e que tentam reprimir atitudes “indesejadas.”

Com a arquitetura escolar parecendo uma gaiola, retirando o prazer de ser e estar em um lugar, formando um território de proibições, condicionamentos, punições, homogeneização, alinhamento, controle. Acrescendo-se os próprios rituais escolares como: a maneira de circulação pela escola, da distribuição das salas de aulas e suas fileiras de carteiras, dos horários de aula, de lanche, de recreio, tudo compartimentalizado, reto, direito, o corpo tornou-se manipulado e condicionado e, conseqüentemente, também a mente, o pensamento.

A normalização destaca-se pela exigência da homogeneização, com formação de salas de mesmo “nível de desenvolvimento cognitivo”, pela classificação de suas habilidades, pela avaliação de suas capacidades, pela sua adaptação, pela velocidade de seu aprendizado. A partir desses recursos, dessas normas, a criança, o jovem, o adulto são descritos, medidos, comparados, adestrados e corrigidos até atingirem “a medida do normal.”

A sujeição desenvolve-se pelo corpo e pela mente através da economia das construções escolares, sem cor, sem calor, sem graça; com o rigor dos horários e a quantidade da produção durante esse período de tempo; com as repetições intermináveis de exercícios “estupidificantes”, com a cobrança de resultados e a obediência.

Disciplina, do verbo *discere*, possui muitas interpretações, mas todas de sentido convergente: aprender, instruir, educar, discente e discípulo.

Na educação e nas escolas, esses termos são utilizados comumente e muitas vezes significando autoridade de um sobre os outros, com a anulação desses outros, criando um vínculo de subordinação, de adequação à autoridade, de heteronomia.

Com esse tipo de aplicação, a disciplina passa a ser uma maneira de assegurar a ordem diante da pluralidade encontrada no ambiente escolar.

As práticas disciplinares são aplicadas sempre que se quer manter a ordem, então, na sala de aula, o professor enfileira os alunos, dita as regras de

convivência, controla as vontades. Da sala da direção saem comunicados de cumprimento de horários, de entrega de diários de classe, de reuniões, de avaliação de desempenho. Da secretaria é emitido o sinal sonoro para a entrada de alunos e de professores para a sala de aula.

Dessa forma, regula-se e controla-se a vida dos indivíduos especificamente e da coletividade de maneira abrangente.

Foucault (2000) denuncia, com sua análise, a emergência em transformar esse indivíduo sujeito. É necessário imaginar outras formas de práticas educacionais, outras relações de poder, que não sejam paralisantes. Práticas que libertem o corpo e, por conseguinte, a mente das crianças, dos jovens e dos adultos, proporcionando autonomia, estimulando a criatividade, possibilitando a reflexão, aceitando as diferenças, para que a produção se faça com prazer e com alegria. É justamente isso o que uma escola e uma proposta educacional deveriam garantir. Com novos discursos e novas práticas, é possível pensar em novas construções para o prédio escolar, uma arquitetura para a liberdade de ser, de pensar e de viver.

Segundo Foucault (2000), o espaço é sempre um continente de poder social, a reorganização do espaço sempre é uma reorganização da estrutura mediante a qual o poder social é expresso.

Capítulo II -

Levantamento fotográfico da escola municipal estudada

2.1- A escola

A escola deste estudo pertence ao município de Campinas, interior de São Paulo. Está localizada em uma região periférica, em que a presença de chácaras é grande, construída em um bairro pertencente a região Noroeste, ou região do Campo Grande, distando do Centro da cidade, aproximadamente 18 quilômetros.

Mapa de Campinas e Região Metropolitana



Mapa da Macrozona 5



Mapa da Macrozona 5, que corresponde a Região Noroeste e parte da Sudoeste



Cano (2002), informa alguns dados sobre este setor, denominado macrozona 5, como seu loteamento no final da década de 70 e início de 80, apresentando até hoje um tecido urbano descontínuo, contrastando bairros com

densidade razoável com vazios urbanos e loteamentos antigos não ocupados. A ocupação dessa região é recente, predominando loteamentos de baixa renda e muitas invasões. Essa macrozona, ainda segundo Cano, possui uma área de aproximadamente 92,40 Km.², correspondendo a cerca de 12% da área do município. Possui grande número de barreiras físicas naturais: rio Capivari e afluentes, córrego Piçarrão e afluentes e, também barreiras físicas construídas, como Rodovia dos Bandeirantes e seu prolongamento, ferrovias, linhas de alta tensão, oleoduto, Gasoduto Brasil-Bolívia, lixão da Pirelli, aterros Santa Bárbara, desativado, e Delta, em funcionamento, Distrito Industrial.

A escola situa-se no bairro Jardim Santa Rosa, que não consta dos dados mencionados por Cano (2002), que, no entanto, cresceu entre os bairros Parque Valença e Chácara Cruzeiro do Sul, estando mais próxima deste último bairro, que possui grandes extensões de pasto sujo e limpo, algumas culturas, áreas com reflorestamento de eucalipto e pequenas manchas de mata. O bairro Jardim Santa Rosa, assim como boa parte dessa macrozona apresenta-se intensamente degradada em termos ambientais, a disponibilidade de água é presente à zona do aquífero sedimentar, situado na porção norte dessa macrozona, que coincide com a região em que está o bairro Jardim Santa Rosa e a escola do estudo. Diagnostica-se aí a contaminação de poços e cacimbas por fossas negras em vários loteamentos. Nessa região, parte da várzea do rio Capivari encontra-se alterada por atividades de mineração de argila e areia.

A ocupação do bairro é predominantemente popular, loteamentos em áreas impróprias, com carência de infra-estrutura, equipamentos sociais e área de lazer. O comércio é basicamente composto por bares, padaria, mercadinhos e casas de material para construção. Ressalto que a escola do estudo está construída em Área de Preservação Permanente.

2.1.1-Descrição do espaço no entorno da escola

Para ilustrar melhor, segue uma foto área da escola. A foto revela os contornos da escola e sua localização no terreno e no quarteirão. É possível ver a proximidade que tem com a rua principal e o espaço que ocupa no terreno. Observa-se a vegetação rasteira e algumas árvores que estão no entorno da escola, cercanda-a. Como pode ser visto, a escola é um corredor retangular dentro de um quarteirão em que não há mais nenhuma construção.



Foto área da escola.

O terreno onde a escola está situada é plano, porém, como está cercado por declives, pode-se dizer que a escola está em uma depressão. O terreno em questão apresenta vegetação rasteira e típica de manancial. Há árvores plantadas pelos moradores nas partes altas dos declives. Parte do terreno é usada pelos moradores como “depósito” de entulho e lixo doméstico. Para que este tipo de atitude fosse coibida, os representantes da associação de moradores colocaram alambrado e terraplanaram para a construção de uma possível sede da própria associação. No entanto, o entulho e o lixo são colocados no terreno e a sede não foi construída.



Foto do terreno que cerca a escola.



Foto do alambrado no terreno.



Foto com parte do alambrado.



Foto da cerca limite do terreno.



Foto da cerca limite do terreno.



Foto do terreno atrás da cerca.



Foto do muro lateral da escola.



Foto do interior da escola, próxima ao muro.

A maior parte do terreno está abandonada, e uma peculiaridade dele é ser uma Área de Preservação Permanente. De acordo com a legislação ambiental (Resolução nº369, de março de 2006), compete ao órgão ambiental do município autorizar ou não a intervenção em Área de Preservação Permanente- APP). Desta forma, o terreno fica sem uso prático para a comunidade e para a escola.



Foto parcial da escola e do terreno. Vista da rua acima da escola.



Foto da porção posterior da escola, vista do final da rua, o muro separa a escola do terreno que a envolve.



Foto da quadra esportiva, vista do final da rua.



Foto do final do quarteirão da escola e do terreno. Note os pilares de sustentação da cobertura da quadra esportiva ao lado.

2.1.2- Descrição do espaço da escola

O prédio escolar foi construído em 1980, com quatro salas de aulas, com capacidade de atender a 180 crianças e adolescentes. A construção foi terminada em janeiro de 1981, com 67 m.² de área construída. Em julho, as chaves foram entregues e foram abertas as vagas. Durante os anos seguintes, foram adicionadas as demais salas a construção inicial, como a biblioteca e a sala de informática.

A escola está construída em uma pequena parte do terreno acima descrito, está localizada próxima a rua principal do bairro. Como a rua é em declive e a escola foi construída na parte plana e baixa do terreno, o telhado da escola está na altura da rua, com o declive diminuindo em direção a entrada principal da escola. Ao chegar ao bairro, na porção mais elevada da rua, a escola não é identificável, é preciso descer a rua para avistar parte da construção escolar.



Foto da rua da escola. O alambrado segue toda a extensão da escola.



Foto da porção superior da escola e a rua principal.

A escola parece estar escondida justamente pela rua ser em declive e a própria escola estar construída em uma depressão plana do terreno.

Na próxima foto, tirada da parte mais alta do terreno, observa-se parte da porção posterior da escola e sua inserção no terreno. Novamente, a escola parece estar escondida e o terreno maior completamente abandonado, com vestígios de terraplanagem.



Foto da escola e do terreno que a cerca.

Devido ao declive, a escola possui três pavimentos, em níveis diferentes interligados pelo pátio, escadas e rampas de acesso. E, portanto, sua forma é alongada e retangular, tendo as nove salas de aula, a sala dos professores e a sala multiuso voltadas para o pátio de circulação que faz frente para a rua, em toda sua extensão.

As nove salas de aula são identificadas por números, cada uma delas tem tamanhos diferentes. O mobiliário é o mesmo para todas as nove salas, independentemente de atenderem a estudantes de diferentes faixas etárias. O mobiliário das salas dos anos iniciais recebe uma configuração distinta, dada pelas próprias professoras, que reúnem ao fundo algumas cadeiras e carteiras e deixam para as crianças gibis, revistas, livros, massa de modelar, folhas sulfite e lápis de cor para que utilizem ao fim de suas atividades escolares.

A configuração das salas é praticamente a mesma. As mesas e as cadeiras estão em fileiras, estas são em número de cinco ou seis, dependendo do tamanho da sala. A lousa é quadriculada, as janelas estão voltadas para o corredor interno, à exceção das salas do segundo pavimento que são voltadas para o corredor de circulação. O piso das salas é de cimento queimado apresentando algumas imperfeições e desníveis. Algumas salas possuem cortinas, todas apresentam dois ventiladores, painéis com cartazes e pesquisas dos alunos, afixados na

parede, acima da lousa, o alfabeto em madeira e o lixo próximo a porta. A conservação das salas é precária, muito pó, muito papel embaixo das mesas, goma de mascar grudada no fundo das mesas, pichações nas paredes e nas mesas e papéis de bala e de caderno nos vãos das janelas.



Foto do interior da escola, segundo pavimento. A escola é longa e retangular.



Foto do pátio, primeiro pavimento. Detalhe para os pilares de sustentação e o palco.

Toda a frente da escola é cercada por alambrado e um muro separa a lateral posterior do terreno maior. A escola é pouco arborizada e a pouca vegetação (grama, algumas árvores, algumas flores e terra) está próxima ao alambrado, em uma elevação dentro da escola, sustentada por uma mureta. Esta

vegetação inicia-se na entrada da escola e continua em direção ao terceiro pavimento, onde está cercada por outra divisão de alambrado.

O pátio liga todos os pavimentos por duas escadas e duas rampas de acesso, recentemente (2010) foi construída uma terceira rampa, no portão principal. O pátio tem piso cimentado, apresentando rachaduras, irregularidades, buracos, infiltrações e algumas amarelinhas e círculos coloridos pintados. A única porção de piso mais lisa, está próxima das últimas salas de aula desse pavimento. O pátio, em toda sua extensão, primeiro e segundo pavimentos, é coberto com telhas de amianto (?) que são sustentadas por pilares que se estendem pelo primeiro pavimento em direção ao portão da quadra esportiva. No segundo pavimento, os pilares estão em cima das muretas que contem o barranco ao lado do alambrado. A iluminação é feita por lâmpadas fluorescentes presas as peças de sustentação das telhas.

Ainda no pátio, próximo a entrada principal, ao lado da nova rampa e tendo como fundo o alambrado, está o palco cimentado. A foto abaixo é anterior a construção da rampa.



O palco não é coberto, mas é sempre palco para as atividades das crianças durante o recreio e festas.

A sua frente, uma parede separa parcialmente, da circulação do pátio, duas das sete salas de aula desse pavimento. Atrás, e em paralelo às salas de aula há um corredor externo, sem cobertura, utilizado como depósito de materiais não mais usados e também o parquinho. Este consiste em um brinquedo múltiplo com casinha do Tarzan, escorregador, balanço e gangorra. Está instalado a pouca distância do muro que separa a escola, não oferecendo aos usuários um bom uso.



Foto da área em que está o parquinho.

Aparentemente a existência deste brinquedo obedeceu a um pedido dos professores, mas que parece ter sido em vão, uma vez que o brinquedo está quebrado a mais de dois anos.

As crianças pedem muitas vezes para brincar nele, contudo, é impraticável qualquer atividade nele ou na área em que ele está. Analisando a foto é possível ver que o brinquedo multiuso é pequeno, está muito próximo ao muro e que os demais canteiros de areia estão sem uso. Há tempos, segundo relato de uma funcionária, que trabalha há muitos anos nesta escola, alguns professores tinham plantado algumas hortaliças, em um projeto denominado “Horta Comunitária”. O projeto acabou porque as professoras envolvidas pediram remoção para outras escolas e nenhum outro professor deu continuidade a ele. A área recebe, atualmente, entulho escolar.

Ainda, neste primeiro pavimento descrito está a área administrativa:

- A secretaria, separada do restante por divisória.
- A sala da diretora.
- A sala da vice-diretora e da orientadora pedagógica, junto a um banheiro privativo.
- Uma despensa para os materiais de limpeza da escola.
- Uma cozinha para os funcionários (após a construção de uma cozinha de maior porte para a preparação da merenda).
- Os banheiros dos funcionários (masculino e feminino).

Seguindo para o segundo pavimento, estão os bebedouros à jato com nove torneiras, sendo quatro mais baixas para as crianças dos anos iniciais. Os banheiros das crianças (inclusive um banheiro para cadeirantes), outro bebedouro de torneiras giratórias, a escada e a rampa de acesso ao refeitório.

No segundo pavimento estão duas salas de aulas, com os vitrês voltados para o pátio de circulação, a sala multiuso (pois atende às necessidades dos professores de educação física que guardam bolas, cordas e jogos; serve de depósito de material escolar(lápis, caderno, borracha, uniformes, etc). Usada, ainda, como sala de vídeo(TV de tela plana de 42 polegadas, afixada na parede), sala de aula para reforço de aprendizagem e para crianças com necessidades especiais, além de guardar em dois armários de aço e no armário embutido inúmeros jogos pedagógicos). A sala multiuso deve medir aproximadamente 12 metros quadrados.

A sala dos professores, antigo consultório dentário, (deste só restaram os ladrilhos nas paredes), é repleta de armários de aço, armário embutido com vários nichos, uma mesa central com cadeiras, um microondas, uma geladeira, um filtro, uma divisória de alvenaria que serve como painel de avisos e separação para os dois sanitários dos professores, um masculino e o outro feminino.

Atrás dessas salas, está um corredor que leva ao refeitório e à cozinha. O refeitório ocupa uma pequena área, é coberto, mas semi- aberto, tendo uma parede lateral com dois vitrôs que dão vista para o terreno, uma área aberta que dá para a rampa de acesso e outra parede lateral que também é parede de uma das salas de aula desse segundo pavimento, em que estão encostadas duas mesas retangulares, no trajeto pelo qual as crianças precisam passar para ter acesso à merenda. Entre essas paredes estão dispostas seis mesas retangulares com alguns bancos e a merenda é servida pelas merendeiras por uma pequena janela da cozinha. A entrada para o refeitório se dá pelas rampas de acesso, sendo que o corrimão de uma delas, muitas vezes, é utilizado como banco. Esta área lateral é aberta, dando acesso à rampa, ao corredor que leva aos banheiros e ao pátio. Quando chove, parte do refeitório é atingido pela água da chuva e pelo vento, expondo as crianças durante a merenda.



Foto da rampa que dá acesso ao segundo pavimento e ao refeitório.



Foto da rampa sem a cobertura e a parte aberta do refeitório.

É possível vislumbrar, pela foto, como o espaço do refeitório é vulnerável.

Para o terceiro pavimento há uma escada e uma rampa de acesso. Esta dá para uma área coberta, atrás da sala de informática e da biblioteca. É utilizada para as aulas de educação física, pelas professoras quando saem com os alunos para brincar, para pintar, ensaiar peças teatrais e danças. É também usada pelas crianças durante o recreio, quando conseguem burlar a vigilância dos professores. As crianças chamam esta área de “quadrinha”.



Foto da rampa de acesso ao terceiro pavimento, ao fundo a “quadrinha”.



Foto da “quadrinha” tirada da entrada da rampa de acesso.

Ao redor da biblioteca e da sala de informática, no chão, há duas amarelinhas pintadas. E, contornando essas salas, na porção um pouco mais elevada do piso, cercada por alambrado, há uma parte gramada, com um barranco de terra, algumas árvores, bancos e mesas de concreto para jogos de tabuleiro.



Foto de uma das amarelinhas, ao fundo o barranco de terra e o cerco de alambrado.



Foto do canteiro com os jogos de tabuleiro e o barranco ao fundo.



Foto aproximada do tabuleiro.

Pela foto e pelo cotidiano observado, este espaço não é usado pelas crianças, nem é conservado. Apenas está lá. As crianças, quando conseguem burlar a vigilância, sobem pelo alambrado, escalam e escorregam pelo barranco, sobem no telhado, pois o barranco está na altura dele, correm, pulam a escada e voltam correndo para debaixo dos olhos dos professores e dos funcionários que auxiliam no controle do recreio.

Outra área da escola é a quadra esportiva. Usada basicamente para as aulas de educação física, apresenta alto grau de degradação. Há infiltrações, o alambrado mostra-se cheio de recortes por onde passam pessoas e animais, os muros têm rachaduras e buracos. O piso da quadra é repleto de rachaduras,

buracos, desníveis, pedriscos, poças de água e a tinta das linhas do piso, específicas para cada esporte estão desgastadas. O acesso interno é difícil, por uma escada estreita cujos degraus são bastante irregulares, com desníveis e com obstáculos (a haste de sustentação da cobertura está afixada na escada). A arquibancada é mais usada para chegar até a quadra propriamente dita. Os dois portões laterais e externos (dão passagem para a rua) são pouco usados, justamente por serem externos.

Procurei descrever os espaços da escola e com as fotos torná-los mais próximos, mais tangíveis para quem não os conhece. As crianças vivem nesses espaços e aproveitam cada centímetro dele, ao contrário do senso comum que proclama que escola não é lugar de brincadeira, as crianças brincam muito. Porém, na construção da escola, do design desta escola, em particular, parece ter sido ouvido o senso comum, não há um espaço dirigido especialmente para a criança brincar, uma área em que fosse estimulada não apenas a psicomotricidade, mas também a fantasia. Mesmo com as crianças apropriando-se dos espaços e dos equipamentos no pátio para brincar, a aridez acaba por restringir outras possibilidades de construção do imaginário. E o espaço restrito acaba por provocar muitos conflitos, pois em algumas áreas é preciso um revezamento das crianças, o que nem sempre acontece, por exemplo: no palco, nos corrimões das rampas, no canteiro ao lado do palco e nos bancos, e, em outras áreas ou em certos tipos de brincadeiras há um risco maior de acidentes.

O espaço interfere na maneira como se dará a brincadeira. Ela pode ser contida, silenciosa e individual ou pode ser livre, barulhenta e coletiva. O espaço pode ser opressor ou pode ser liberador. O espaço ensina, define, informa e enforma.

2.2- O Cotidiano escolar

A escola funciona em quatro períodos, a saber:

-manhã – das sete horas às onze horas.

-intermediário – das onze horas às três horas.

-vespertino – das três horas às dezenove horas.

-noturno – das dezenove horas às vinte uma horas e trinta minutos.

O Ensino Fundamental Regular funciona nos três períodos diurnos, sendo que o período da manhã é dividido em três salas de primeiro ano, três de segundo ano e três de terceiro ano (anos iniciais). O período do intermediário é dividido em três salas de quarto ano, três de quinto ano e três de sexto ano. O último período do diurno é dividido em quatro sétimos anos, três oitavos anos e dois nonos anos.

O dia na escola começa um pouco antes das sete horas. Os professores chegam de carro ou de ônibus por volta das seis horas e quarenta minutos. Dirigem-se à sala da direção para assinar o livro ponto, depois caminham para a sala dos professores, conversam sobre o dia anterior, trocam idéias sobre as práticas pedagógicas e algumas trivialidades do dia a dia. Simultaneamente algumas funcionárias dos serviços gerais varrem o pátio e as salas de aulas, formando uma camada de poeira pelo corredor, algumas vezes jogam água para evitar o excesso de poeira suspensa. A manhã inicia-se tranqüila, o guarda do patrimônio e uma funcionária recebem as crianças que não estão acompanhadas dos responsáveis, antes de soar o sinal sonoro para a entrada na escola, depois o guarda instala-se em uma cadeira perto do portão principal. Ao soar o sinal, os professores retornam pelo corredor e vão para suas salas. Neste período de tempo as mães, as avós, as irmãs e os condutores de veículo escolar aguardam no portão, até que este seja aberto, para que as crianças entrem na escola, ao soar o sinal, as crianças encaminham-se para suas salas e aguardam em fila a

chegada do professor, que acontece sob os olhares de todos, pois os acompanhantes observam tudo pelo alambrado.

As aulas desenvolvem-se rotineiramente com as explicações das atividades do dia, a escrita do cabeçalho, a escrita e a leitura do alfabeto e tarefas que aproximam os estudantes do uso social da escrita e da leitura. Após o início das aulas, o horário mais aguardado é o da merenda e em seguida o horário do recreio.

Estes horários são fragmentados em quinze minutos para cada momento, pois é necessário comportar as nove salas do período. Estão assim divididos:

Primeiro horário: das 8:45 às 9:00.

Segundo horário: das 9:00 às 9:15.

Terceiro horário: das 9:15 às 9:30.

Recreio geral: das 9:30 às 9:45.

Os horários foram feitos procurando contemplar as crianças de menor idade para o primeiro horário e assim sucessivamente.

O recreio acontece com todas as nove salas juntas, sob a supervisão dos professores, ora com atividades dirigidas como: pular corda, pular amarelinha, com intervenções sobre a melhor conduta a ser tomada em situações de conflito ou na explicação de algum jogo, ora com atividades livres. No recreio, muitas vezes está presente um funcionário para auxiliar no controle e na vigilância.

As aulas de educação física também são aguardadas com ansiedade, uma vez que a professora representa a possibilidade de sair da sala de aula e de se ter mais espaço para brincar. Essas aulas acontecem duas vezes na semana e dentro do período de aulas. Algumas turmas acabam por perder o horário do

recreio devido a coincidência com o horário da aula de educação física. As atividades podem ocorrer em três ambientes: no pátio, na quadra esportiva e na quadrinha. Isto porque há três professores desta disciplina e muitas vezes os horários dos três coincidem também.

As turmas têm uma aula de Artes na semana, não tão aguardada como as aulas de educação física, mas aproveitadas pelas crianças para movimentarem-se mais pela sala de aula.

Às sextas - feiras, os professores do período da manhã instituíram como o Dia do Brinquedo, ele foi planejado para em alguns momentos do dia, as crianças, principalmente os do primeiro e do segundo anos, pudessem brincar com mais liberdade, uma vez que não estariam presentes, de uma só vez, as nove salas no pátio. Esses momentos aconteciam também durante a semana, as crianças brincavam livremente, vivenciando e aprimorando a cultura lúdica. Extrapolavam no uso dos brinquedos dando outras perspectivas a eles, não se limitando à sua função ou à sua história. Brincadeiras também aconteciam como: pegador, esconde-esconde, corre-cutia, elefante-colorido, vivo ou morto, estátua, amarelinha entre outras. Algumas das crianças conheceram na escola certas brincadeiras e como brincá-las.

Próximo ao final do período de aulas, as crianças aguardam os pais ou os responsáveis em sala, e só assim, na presença de um deles, são liberados. Algumas crianças permanecem, ao menos uma vez na semana, para as aulas de reforço à aprendizagem, são crianças que necessitam de uma atenção mais individualizada, e todos os professores têm esse momento em suas cargas horárias, esse momento é denominado Trabalho Docente Individual (T.D.I.) e tem a duração de 50 minutos.

Outro horário comum a todos os professores é o Trabalho Docente Coletivo (T.D.C.), realizado semanalmente com os professores de cada período. É um momento dirigido pela Orientadora Pedagógica, em que informes sobre as

atividades ocorridas na escola, sobre cursos e seminários oferecidos pela Secretaria de Educação são apresentados aos professores. Além dos informes, os professores trocam experiências e relatam suas dificuldades e sucessos com suas turmas. Esse trabalho tem a duração de duas horas semanais.

Existe uma reunião a cada trimestre em que todos os membros da escola participam, denominada A.V.P. (Avaliação Pedagógica Institucional). Nesta reunião todos os assuntos elencados pelos professores e pela direção da escola são discutidos. Nas reuniões em que estive presente, o assunto sobre a qualidade do espaço, a qualidade do ambiente escolar foi abordado. Muitos professores e a diretora da escola preocupam-se em propiciar um ambiente agradável aos estudantes e para a comunidade. A possibilidade de ampliar a escola, utilizando o terreno que acerca, é a idéia de muitos, há muito tempo. As idéias de uso foram desde a implantação de quadras de areia até a construção de uma praça de lazer. Contudo, há muita burocracia que dificulta a intervenção no terreno. Os próprios estudantes, quando questionados, relato do professor de Geografia, que é responsável pela formação do Grêmio Estudantil, preocupam-se com o ambiente escolar. Segundo ele, os estudantes querem espaço para andar, conversar, brincar, ouvir música e acham a escola muito mal conservada.

No cotidiano escolar parece haver uma integração muito boa entre professores de cada período. Os professores do período da manhã destacam-se, pois estão trabalhando juntos há mais de dez anos e muitas vezes sem a presença de uma figura na direção (por várias vezes o cargo de direção ficou vazio nesta escola, os professores tornaram-se responsáveis indiretamente pelo período), esse fato “reforçou as características grupais: a coesão, a solidariedade, a uniformidade das normas e a autodisciplina ajudaram a manter o monopólio” (Elias, 2000), o cotidiano escolar do período. Essa integração entre professores de períodos distintos e entre professores de ciclos diferentes, que sempre contaram com a presença da vice – diretora, é menos observável, até mesmo porque o contato maior entre esses últimos profissionais ocorre somente nas reuniões trimestrais.

A relação entre a diretora, orientadora-pedagógica e vice-diretora e os professores parece ser amistosa. A diretora mostra-se sempre atenta e compreensiva em relação aos pedidos e às queixas dos professores. Estes por sua vez, mostram-se satisfeitos por serem ouvidos e terem suas sugestões aceitas ou consideradas. Conflitos existem e a cada reunião os professores externam suas insatisfações com as inúmeras cobranças por melhores desempenhos dos alunos, e exaltam que a aprendizagem do aluno não depende exclusivamente da escola, muito menos do professor. Sugerem a produção de um currículo próprio, que atenda as peculiaridades do bairro (migrantes dos estados do Sul e do Nordeste, a situação rural de muitos moradores, as matrículas de crianças fora da área de abrangência da escola).

A relação entre professores e funcionários (serviços gerais e da secretaria) parece ser apropriada. Todos trabalham juntos há muito tempo o que torna o ambiente mais amistoso. Quando novos funcionários chegam, a recepção é discreta, pois são terceirizados e não concursados, inclusive fazem uso de uniforme, o que não acontece com os funcionários estatutários. Há um estranhamento inicial, que parece ser superado no decorrer do tempo. Cada funcionário exercendo sua função, ou, algumas vezes, sendo lembrado dela, o mesmo ocorre quando um professor novo chega: há o estranhamento inicial depois o acolhimento por um professor de maior tempo de serviço na escola, seguido pela aceitação dos demais. Os “outsiders” na escola são aceitos pelos “estabelecidos”, não sem antes perceberem que são, por um bom tempo, os “outsiders”, e que precisam passar por várias situações escolares, e com sucesso, para atingirem o patamar dos “estabelecidos”.

2.2.1. – Os trabalhadores da escola

A escola, durante meu estudo, contava com 37 professores, sendo 34 professores efetivos. Como concentrei minhas observações no período da manhã, minhas anotações restringem-se a eles. Dos nove professores, todos efetivos, quatro fizeram graduação em Pedagogia, os demais fizeram graduação em outras licenciaturas como: Matemática, Biologia, História e Letras, todos cursaram o antigo magistério. Desses professores, dois são homens e oito são mulheres. A faixa etária varia dos 37 aos 60 anos. Uma professora iria aposentar-se, outro professor havia pedido a liquidação de tempo e os demais contam, em média, com 15 anos de serviço no magistério público. Havia uma professora de Educação Especial, que atendia aos estudantes diagnosticados, isto é, portadores de alguma síndrome confirmada por relatório médico. O atendimento ocorria na sala multiuso. A professora comparecia a três dias da semana, cobrindo parte dos dois períodos (manhã e intermediário), não permanecendo integralmente nos dois.

Os funcionários estatutários da escola são classificados como agentes de serviços gerais ou administrativos (secretaria). Havia um homem e três mulheres nos serviços gerais e na secretaria três mulheres. A exceção de uma das servidoras da secretaria, os demais trabalhavam na escola há muitos anos. Os funcionários contratados eram duas mulheres para os serviços gerais.

A direção da escola era formada pela diretora, recém ingressante do concurso, uma vice-diretora e uma orientadora pedagógica, estas últimas já estavam na escola há alguns anos. A diretora fez sua graduação em Matemática e depois em Pedagogia, a vice e a orientadora, ambas próximas de suas aposentadorias, cursaram Pedagogia.

2.2.2- Os estudantes

A escola adotou a Organização Curricular do Ensino Fundamental de Nove Anos, em 2007, assim, crianças de seis anos ingressam no Ensino Fundamental, no primeiro ano. Desta forma, a classificação etária apresenta-se:

Primeiro ano – seis a sete anos.

Segundo ano- sete a oito anos.

Terceiro ano – oito a nove anos.

Quarto ano – nove a dez anos.

Quinto ano – dez a onze anos.

Sexto ano – onze a doze anos.

Sétimo ano – doze a treze anos.

Oitavo ano – treze a quatorze anos.

Nono ano – quatorze a quinze anos.

Segundo dados obtidos pela escola, através de um questionário social para constar da apresentação do Projeto Político Pedagógico, a comunidade estava assim classificada: Famílias de baixo poder aquisitivo, não proprietárias dos imóveis que habitam, algumas famílias migrantes do Estado do Paraná e de vários Estados da região Nordeste, compostas, geralmente, por ambos os pais, ou padrasto e madrasta, sendo presentes na vida familiar, os avós. Os pais são trabalhadores, com uma tendência da mulher permanecer em casa ou ter trabalhos esporádicos, muitas vezes como faxineira ou babá. Os pais empregam-se em empresas como trabalhadores de serviços gerais de manutenção e como motoristas de caminhão, ou ônibus, ou transporte alternativo. Há a presença de

famílias mono parentais, sendo a mãe ou a avó as provedoras, muitas vezes ajudadas por vizinhos e pela paróquia local. Muitos dos estudantes da escola são moradores de bairros muito distantes, que preferem utilizar o transporte coletivo ou alternativo escolar a ter que estudar nas escolas de seus próprios bairros, alegando que as escolas de seus bairros não ensinam direito.

Conforme o questionário feito pela escola (informação obtida pelo projeto Político Pedagógico), alguns dos estudantes e suas famílias freqüentam os templos evangélicos ou a Igreja católica do bairro. Vários dos estudantes da escola, freqüentaram as escolas de Educação Infantil do bairro, que são duas, ambas pertencentes a Rede Municipal de Ensino e que atendem desde bebês até crianças de cinco anos, tornando a escola do estudo a escolha mais óbvia.

Como o bairro não oferece espaços culturais e de lazer, muitos dos estudantes fazem uso da quadra esportiva aos finais de semana, como ponto de encontro e para jogar futebol.

Os dados foram obtidos do Projeto Político Pedagógico Escolar. Este representa as intenções pedagógicas anuais do grupo de docentes e da direção da escola. O Projeto conta com as características do bairro e da comunidade em que a escola está inserida, conta com o planejamento de atividades de todos os professores (passeios, atividades fora de sala de aula, projetos internos, projetos disciplinares e interdisciplinares), além do planejamento dos conteúdos e das estratégias a serem desenvolvidos. Este projeto é organizado no início de cada ano letivo, com os professores todos reunidos com a diretora, a vice-diretora e a orientadora pedagógica, e, ao final de cada trimestre é avaliado.

2.2.3 - Organização Escolar

A escola está organizada em pequenos órgãos como: Conselho de Escola (C.E.), Conselho de Classe (C.C.), Grêmio Estudantil e a Comissão Própria de Avaliação (C.P.A.). O Conselho de Escola reúne pais, alunos, professores, funcionários, diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica. A exceção da diretora, todos os demais membros são eleitos ou são voluntários, sendo que a maior representatividade é a dos professores com 40%, seguida dos pais e depois os alunos com 25% cada um, 5% de especialistas e 5% dos demais funcionários. O Conselho de Escola discute o Regimento Escolar, o desempenho de alunos, de professores e da administração escolar e o emprego de verbas. Seus membros são eleitos anualmente no primeiro mês do ano letivo, havendo convocação para reuniões duas vezes a cada semestre. Foi criado pela Lei Municipal, nº 6662 de 10/11/1991.

O Conselho de Classe ocorre aos finais dos trimestres com o objetivo de avaliar as práticas pedagógicas e seu alcance de acordo com a análise do desempenho dos alunos.

O Grêmio Estudantil é formado por alunos da escola, de diferentes anos, que são eleitos por seus pares para juntos procurarem atuar diretamente em seu cotidiano escolar.

A Comissão Própria de Avaliação é um colegiado que visa à avaliação das unidades de educação Infantil, educação fundamental e educação de jovens e adultos da rede municipal de Campinas. Foi implantada nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal, em 2008, com o intuito de construir um novo modelo de avaliação, cujos princípios básicos seriam: a qualidade negociada entre as escolas e o poder público e a participação solidária entre todos os segmentos envolvidos com a unidade escolar. Na escola deste trabalho, a C.P.A. estava em implantação.

Segundo a Resolução SME 05/2008, a avaliação interna é o processo pelo qual a Unidade Educacional constrói conhecimento sobre sua própria realidade com a finalidade de planejar as ações destinadas ao aprimoramento institucional e a superação de suas dificuldades.

A partir das prioridades estabelecidas e enumeradas pelos diferentes segmentos no Projeto Político Pedagógico, a C.P.A. assume a condução do processo, sistematizando as informações recolhidas e desenvolvendo a Avaliação Institucional. Os membros desta comissão estimulam a participação de todos os atores escolares, valorizando-os e co-responsabilizando-os pela análise dos dados coletados, pela identificação de fragilidades e potencialidades da escola, estabelecendo estratégias para a superação das dificuldades observadas. A C.P.A. estava sendo implantada nessa escola, e os pais mais atuantes, que faziam parte do conselho de escola, sentiram-se com maior liberdade de atuação, uma vez que tinham direito a voto e poderiam trazer mais membros da comunidade para participarem das reuniões e serem ouvidos na escola. Desta forma, esse órgão colegiado pareceu ser mais acessível e mais mobilizador que Conselho de Escola.

Eram representantes da C.P.A. desta escola dois professores, seis estudantes, duas mães, uma funcionária e a orientadora pedagógica, que era a responsável direta, sendo ela quem presidia os relatórios da comissão, em que estavam relacionados os pontos positivos e negativos da instituição, com críticas e sugestões de melhoramentos e providências a serem tomadas pelos diferentes segmentos. A orientadora durante os T.D.C. retransmitia aos demais professores as ações e intenções da comissão. A maior preocupação relatada foi quanto à qualidade das relações pessoais dentro da escola, em todos os setores, isto é, a interferência na qualidade das relações humanas pelo ambiente escolar e vice-versa. Para os membros da C.P.A., o ambiente físico da escola e a paisagem escolar, muitas vezes desagradável, com pichações, buracos, vazamentos, colaboravam para um maior número de conflitos e atritos nas relações, tanto entre as crianças e adolescentes entre si, como entre os adultos, quer fossem

professores ou funcionários. Os membros dessa comissão buscavam mobilizar a comunidade para um abaixo assinado, para obterem a autorização e auxílio para o uso do terreno que circunda a escola.

Apesar dos revezes, os professores buscam alternativas para um momento de recreação. Tanto que reservam espaços dentro de sala de aula para as crianças lerem, desenharem e brincarem com massa de modelar. Arranjam tempo e garantem um espaço para que as crianças brinquem com os brinquedos que trazem para a escola, no dia do brinquedo.

O cotidiano era sempre reinventado na medida em que crianças e professores precisavam reorganizá-lo todos os dias para que fosse possível brincar. Os professores, as crianças e os pais foram unânimes ao afirmar que a escola é lugar para estudar e para aprender, mas sentiam a urgência de reservar um período de tempo, dentro do tempo de estudar, para um momento também prazeroso, que era o momento lúdico, e, em que também ocorria aprendizagem.

Capítulo III – O recreio

3.1-Transgressão recreativa

Neste estudo o período mais observado foi o recreio. Este momento foi selecionado para analisar as brincadeiras que as crianças realizavam com e no ambiente, como usaram deste período de tempo e do espaço, representado pelo pátio e os elementos que nele estivessem.

O tempo estipulado para o recreio era de quinze minutos, após a merenda, entretanto, não era imediato para todas as turmas, uma vez que a merenda era servida em horários diferentes para as nove salas de aula, então, três turmas iam direto do lanche para o recreio, enquanto as demais turmas saíam das salas de aula. De qualquer modo, o recreio iniciava às 9:30 e terminava às 9:45.

As crianças aproveitavam todos os cantos e recantos do pátio para suas brincadeiras. A impressão que tive é que saíam desnorreados para todos os lados, correndo, gritando, pulando e procurando um lugar para brincar.

Com o tempo de observação percebi que os lugares já estavam pré-determinados pelas crianças e que o corre-corre fazia parte do momento, o recreio era para isso, transgredir, liberar toda a energia concentrada em sala de aula. As crianças combinavam de que iriam brincar e onde iriam brincar, desde o momento em que chegavam a escola e acertavam os detalhes durante o lanche. A ida para o refeitório também era um momento de descontração. Mesmo em fila havia brincadeiras, risinhos, provocações, ninguém ficava parado, ou imune a movimentação. Para lavar as mãos era outra folia, os meninos molhavam as mãos e jogavam água uns nos outros e nas meninas, que ou retribuía a chuva de pingos ou chamavam a professora. No refeitório, alguns comiam, outros sentavam e conversavam, outros procuravam um canto para bater figurinhas, dividir o lanche de casa, meio escondido, pois não era permitido levar lanche de casa. E, outras crianças que passavam por entre as mesas, debaixo dos bancos, sentavam, faziam contorcionismos, subiam nos corrimões para escalar o alambrado. Em

todos os momentos os professores pediam que as crianças sentassem direito, fizessem silêncio, comessem de boca fechada, descessem do corrimão. O lanche era um momento pouco tranquilo, um pouco estressante, talvez mais para os professores, que depois de tanto chamarem à atenção no refeitório, ainda tinham que acompanhar as crianças no recreio, isto para os professores que iam direto para o recreio, para os que tinham de retornar à sala de aula a situação deveria ser mais desgastante.

No pátio tudo servia para as brincadeiras. Os corrimões serviam de barras de equilíbrio, de barras para contorcionismo, o palco era palco de dança, de jogos de tabuleiros, de trampolim para os saltos. As grades de proteção das portas das salas de aula eram balanços. O alambrado era transformado em parede de escalada, o barranco era para deslizar, o piso próximo as primeiras salas, por ser mais liso, era usado para escorregar. O cipó da árvore do canteiro era usado para pequenos saltos, a folhagem para esconderijo, a haste de sustentação da placa de identificação da escola, era usada como poste de escalada, de contorcionismo, de cambalhotas.

Mas, toda essa brincadeira acontecia sob os olhares dos professores, que muitas vezes ficavam apavorados com os riscos a que a ousadia, a fantasia das crianças conduziam-nas. Muitos acidentes já tinham acontecido com as crianças no pátio, como: batidas de cabeça nos pilares, quedas da escada, do palco, do alambrado, dedos prensados nas grades. O que gerou muito medo nos pais que exigiram mais cuidados no recreio, por conseguinte, mais tensão para os professores, que pediram mais providências quanto a ampliação do pátio para que as crianças brincassem e brincassem sem maiores riscos do que os apresentados pelo espaço do pátio. Por conta dos riscos, muitas vezes as crianças eram impedidas de brincar nos corrimões, nas grades, no barranco, no alambrado e de subir no canteiro. Na opinião dos professores, em conversas informais durante o recreio, era de que a escola foi construída para ensinar a ler e a escrever, além de manter as crianças longe da rua, e não foi planejada para que fosse um ambiente descontraído, com um design que facilitasse a recreação das crianças. Os

professores mostraram acreditar na importância da brincadeira, mais como recreação do período de aulas, de que fenômeno sócio cultural. Alguns professores recordaram de suas próprias infâncias, de como o período de recreio era maior e de como o espaço do pátio era maior, o que evitava o número de conflitos e a intervenção dos adultos, comparadas a situação que vivenciam como professores.

As fotos retratam a apropriação do pátio e seus equipamentos pelas crianças, como elas o transformam em lugar de brincar e, também revelam o quanto seu design é restrito a sua função de circulação, de não-lugar, de não ter sido arquitetado para prover de experiências recreativas as crianças que freqüentariam a escola.



Crianças no canteiro, brincando de escalar a haste.



Crianças no canteiro brincando com o cipó.



Crianças escalando a parede da lixeira no canteiro.

As crianças divertiam-se com o que era oferecido. A análise dos professores era relevante, no tangente ao não planejamento do pátio para atividades lúdicas e ao perigo que a forma de brincar poderia acarretar.

O ser humano adapta-se ao ambiente, muitas vezes o supera. Nesta escola, pelas observações que fiz sou levada a concluir que as crianças estão superando o ambiente, superando o design escolar e a forma escolar.

Pelas transgressões recreativas, as crianças revelam que o design escolar está superado, que a forma escolar está superada. A escola precisa ser mais dinâmica, deixar sua velha função e repensar em outra.



Crianças no corrimão da rampa de acesso ao refeitório.



Crianças pulando corda no pátio.



Crianças correndo pelo pátio.



Crianças durante o recreio. Algumas correm pelo canteiro, à esquerda.



Crianças no pátio: correndo, subindo pela haste e brincando de lutinha ao fundo.



Foto do corredor, início do piso mais liso, usado para escorregar.

Nesta última foto, o corredor é uma parte do pátio, separado por uma pequena extensão da parede, visível na foto. Nesta porção o piso torna-se mais liso em direção a primeira sala. É nesse piso que as crianças escorregam. Elas iniciam a corrida da parede e jogam-se no chão, deslizando até a parede ao final do corredor.



Crianças próximas ao portão da quadra, um grupo conversa em um canto.



Durante o recreio, alguns correm, brigam e conversam.

No recreio as crianças experimentavam todas as possibilidades que o espaço pudesse oferecer, e também que pudesse ser aproveitado para as brincadeiras ou o próprio espaço tornava-se a brincadeira. Em dias de chuva, as crianças passavam o período do recreio em sala de aula, algumas vezes com atividades livres como: desenhar, jogar dominó, montar quebra-cabeça, ou leitura. Outras vezes terminavam alguma tarefa.



(O pátio em dia de chuva).

O pátio em dia de chuva revelava os desníveis do piso, e por isso havia poças de água por toda a sua extensão, tornando-o intransitável.

Quando da troca do mobiliário de algumas salas, as antigas carteiras e cadeiras foram deixadas em um canto do pátio para serem retiradas mais tarde. Foi o que bastou para este canto transformar-se em palco de muitas folias. Virou caverna, esconderijo, carrinho, carroça, casa, castelo, pirâmide. As crianças criam

seu pequeno mundo próprio com os resíduos que lhes são oferecidos (Benjamin,1984).



O mobiliário antigo próximo ao portão da quadra.

Toda a brincadeira era interrompida pelos professores e pelos funcionários que viam um grande perigo, e sim, era um perigo, as crianças poderiam machucar-se gravemente. Mesmo que estivessem exercitando a fantasia e o corpo, as brincadeiras não deveriam representar um perigo tão possível.

E, mesmo que as crianças tivessem resistido a essa instalação, o pátio pequeno, ficou ainda menor com o mobiliário, além de passar uma impressão de abandono, pouco caso com o patrimônio. Por vezes os professores, em sala de aula, pediram para que as crianças não rabiscassem as mesas e as limpassem sempre que houvesse necessidade, como: pingos de cola, papel picado, giz de cera ou massa de modelar. Naqueles dias, o mobiliário estava lá, abandonado, vulnerável, permitindo qualquer ação.



As experimentações com o mobiliário.

Os professores acharam um absurdo e uma irresponsabilidade o amontoado feito com o mobiliário antigo. Disseram que deveria ter sido levado pela mesma equipe que trouxe o novo. Comentaram que se algo acontece às crianças, o professor é o primeiro a ser responsabilizado, mesmo que eles estejam evitando um acidente. Os professores procuravam outras formas de brincar, como bater corda, jogos de boliche, bola ao cesto, dominó, contudo, o mobiliário naquela ocasião foi mais interessante.

Opinião das crianças, que mais uma vez aproveitaram - se do que era oferecido para brincar.

Riscos existem, assim como os perigos a que as crianças se expõem no pátio. Mesmo com a inventividade das crianças e as intervenções dos professores, o cotidiano de brincadeiras poderia ser diferente, menos tenso.



A experimentação continua.



Algumas meninas preferiram os jogos distribuídos nos bancos.



Meninos batendo cartinha.



Outro grupo de crianças brincando de xadrez e palavras cruzadas.

Os jogos distribuídos durante o recreio eram uma alternativa de recreação mais tranquila, assim os riscos seriam menores e o recreio mais tranqüilo, uma vez que para esse tipo de brincadeira não seria necessário falatório, grito e exaltação. Entretanto, poucos eram os estudantes que optavam por esse tipo de atividade, a maioria gostava mesmo era de correr, pular e, gritar pelo pátio todo.

Mais uma alternativa, para um recreio tranqüilo, era com os brinquedos que as próprias crianças traziam de casa. As meninas traziam bonecas, bichos de pelúcia, estojo de maquiagem e figurinhas de celebridades. Os meninos traziam figurinhas de heróis, bonecos de ação, veículos de plástico e metal e dinossauros. Todos brincavam com os brinquedos, criavam histórias para seus bonecos, inclusive as meninas, que tinham suas bonecas e bichos de pelúcia salvos pelos bonecos heróis das garras dos dinossauros. Mas, havia também o momento de isolamento dos gêneros, menino brincava com menino e menina brincava com menina.

Pode parecer exagero, mas o receio dos professores procede. De acordo com os relatos dos professores e das funcionárias, muitas crianças machucaram-se gravemente durante o recreio, com: batidas de cabeça no pilar que causaram desmaios, cortes e sangramentos intensos, dedos prensados, braços e dentes quebrados. E, como não existe pronto-socorro próximo, há um posto de saúde no

bairro ao lado e o hospital universitário fica a uns oito quilômetros de distância o perigo é real, assim como é real a culpabilização do professor.

3.2 – A opinião das crianças

Conversei com várias crianças do primeiro ano nos dois anos em que permaneci na escola. Minha aproximação foi maior no início do segundo semestre, esse período para a aproximação era mais interessante, pois as crianças já estariam mais acostumadas aos ritmos escolares e a minha presença.

Quando questionadas sobre brincadeiras, as crianças mostraram-se plenamente capazes de expressar suas opiniões. Falaram com clareza, firmeza e segurança a respeito do que querem. O relato a seguir, aconteceu no pátio da escola, antes do recreio, em roda e de maneira informal, em setembro de 2008. As questões provocativas para as crianças foram:

- O que é brincar?
- Quais as brincadeiras na escola?
- Há diferença entre brinquedo e brincadeira?
- O que você acha do espaço da escola? Você mudaria algo? O quê?

“-Eu brinco até na cama com meus brinquedos, com meus soldadinhos. Com brinquedo a gente brinca até doente. As brincadeiras a gente brinca com mais pessoas e precisa de espaços abertos.” (M. 6 anos – 1º ano).

“-Com brinquedo eu uso as mãos, já na brincadeira eu corro, eu pulo...brincadeira cansa mais.” (V. 7 anos – 1º ano).

__ “Ah! Mas tem brinquedo que dá pra brincar com mais gente também. Eu gosto de brincar sozinho com meu carrinho, eu invento o que quiser com ele. Até que é um avião.” (F. 6 anos).

__ “Brincadeira a gente corre, pula, esconde e com brinquedo não.” (L. 6anos).

__ “Não sei, eu brinco dos dois jeitos, prefiro brincadeira, que eu não tenho muito brinquedo e não gosto de brincar sozinho.” (L. 6 anos).

__ “Ah! Eu brinco com o meu cachorro, ele corre e eu corro junto.” (J. 6 anos).

__ “No meu quintal tem espaço e eu faço brincadeiras com as minhas irmãs.” (J. 6 anos).

Pela fala das crianças o brinquedo era uma maneira de brincar e que possibilitava a brincadeira solitária, a brincadeira até mesmo doente, em que a movimentação seria limitada, mas ainda seria brincadeira. A brincadeira exigiria mais gente, mais espaço e maior uso do corpo.

Percebi que criança gosta é de movimento, de atividade. Em um passeio que acompanhei até o Parque Municipal do Parque Valença, com todas as crianças do primeiro ano, no meio do caminho perguntei se elas não preferiam ter um parquinho na escola, para não ter que andar. A resposta foi que era legal andar até o parque, mas que também seria legal ter um parque na escola, ou seja, para essas crianças a existência de um parque na escola não deveria substituir o passeio ao Parque.

Nesse passeio percebi que o número de conflitos foi menor, talvez pelo número reduzido de crianças (três salas) ou pelo grande espaço aberto que as crianças puderam explorar. As crianças brincaram menos tensas com o que poderiam fazer e ir. O Parque contava com um bosque, um grande campo gramado e uma arena de areia com brinquedos típicos de “playground”, seria possível afirmar, então, que as relações espaço/ambiente/crianças/brincadeiras estariam intrinsecamente ligadas, a presença de espaço amplo, ambiente natural e de equipamentos de “playground” e de que interfeririam na qualidade e no aproveitamento que a criança faria e teria dos mesmos. Que pareciam estar refletidas na reação dos professores, apesar dos riscos, os equipamentos eram para brincar e o espaço era maior. Talvez, por serem “riscos mais aceitáveis”, cair do balanço seria mais plausível de explicar de que uma queda do telhado, um dedo preso na grade do banheiro, uma queda do alambrado.



Brincando de enterrar.



Escalando o escorregador.



Trepa-trepa



Enterrando mais um colega.

A escola analisada possibilitou muitas observações sobre o cotidiano de brincadeiras. Conversei e fiz uso de um questionário com professores, com duas funcionárias e alguns pais de alunos. Com as crianças utilizei para capturar suas impressões: conversas, desenhos e fotos. Comparei todos os dados.

Para os professores e para os pais, as brincadeiras desenvolvem-se de maneira diferente da época de suas próprias infâncias. Relataram a presença de espaços maiores nas escolas e de um tempo maior para o recreio. Alguns professores que freqüentaram escolas privadas disseram que o ambiente era mais agradável, sempre havia um funcionário responsável pela limpeza imediata e havia a presença de árvores e jardins. E, sentiam muito que nas escolas oficiais e nessa em que lecionam o ambiente fosse tão escasso de beleza. Professores que estudaram em escolas estaduais reforçaram as palavras dos colegas, pois também nas escolas oficiais o recreio, os espaços eram maiores e com mais vegetação, conferindo à escola um ambiente mais bonito. Com isto, revelaram

uma percepção da diferenciação das construções escolares com o transcorrer dos anos. Relataram sobre o espaço público, que muitos brincaram na rua, em praças, e ressaltaram a impossibilidade das crianças de hoje aproveitarem essa vivência devido à insegurança e à violência, mesmo para as crianças dessa comunidade, em um bairro com tantas características rurais.

Foi unânime a opinião a respeito do espaço físico da escola, professores e pais, consideraram-no inadequado para as brincadeiras das crianças, muitos pais temiam pela integridade de seus filhos, pelo risco de acidentes no pátio. E sugeriram a presença de elementos materiais (brinquedos de playground) e naturais (horta) para incrementar e deixar mais agradável a própria escola.

Pensando nisso, muitos professores procuravam propiciar um período mais relaxante às crianças. Como solução, alguns determinavam um período para brincadeiras na sala de aula, que se dividiam em dois tipos: as sugeridas pela professora para a introdução e fixação de determinado conteúdo, como: conhecer as letras, ordem, seqüência numérica, alguma forma de operação matemática. O outro tipo de brincadeira era a recreativa, em que as crianças após o término de suas tarefas dirigiam-se ao fundo da sala e tinham ao seu dispor: livros, revistas, gibis, folhas em branco, massa de modelar. Algumas crianças levavam brinquedos, em dias estipulados pela professora, e no fundo da sala inventavam brincadeiras. E, de acordo com a fala delas, essas brincadeiras tinham que ser silenciosas para não atrapalhar aos colegas. Em outros momentos, em que todos estavam sem tarefas, a sala era cenário de brincadeiras da fantasia. Com seus brinquedos, ou com material escolar as crianças criavam histórias. Mesa virava casa, caverna e esconderijo, estojo virava nave espacial, massa de modelar era bolinho na loja das meninas. O corredor entre as fileiras era um corre-corre. Isto durava até a professora iniciar uma tarefa.

Outro momento era o “Dia do Brinquedo”, as brincadeiras aconteciam no pátio ou na quadrinha e eram sugeridas pelas professoras, como: pular corda, esconde-esconde, vivo e morto, pega alto, mas as crianças eram deixadas mais

livres, nesse período as crianças conseguiam brincar de amarelinha, de elefante colorido com os círculos no chão, pois eram poucas salas e o corre – corre não atrapalhava. Esse tempo de ir ao pátio ou à quadrinha era escolha de algumas professoras, principalmente dos primeiros e dos segundos anos. As professoras comentaram em conversas informais comigo sobre o que pensavam a cerca do pátio escolar como local de brincadeiras das crianças no horário do recreio. Seguem alguns comentários:

“ _O espaço na escola é pequeno, eles precisam de espaço para correr, pular, brincar...”

“ _ Com menos crianças aqui (pátio) eles aproveitam melhor, brigam menos...”

“ _ Na hora do recreio, isso aqui (pátio) é uma loucura, a gente tem que ficar tomando conta de tudo, com o tempo curto e o espaço restrito, eles ficam muito agitados...”

As professoras revelaram com esses comentários sua percepção em relação ao espaço. Criança precisa de espaço para explorar, brincar com menos riscos, menos tensão e menos vigilância. A fala: ...”a gente tem que ficar tomando conta de tudo”, revela o desagrado em ter que vigiar as crianças dentro de um período em que poderiam estar mais relaxadas, sem cobranças e um período em que os professores poderiam observar outros aspectos sobre os estudantes.

Nas brincadeiras comuns, crianças de outros anos e até de outro período mostravam interesse em brincar com os alunos mais novos. Os maiores ficavam olhando, chegando cada vez mais perto, até finalmente pedirem para a professora e esta jogava a pergunta aos alunos, que prontamente deixavam os maiores brincarem. Porém, quando os maiores estavam no pátio, brincando, cabia ao menor se infiltrar na brincadeira, deixando o seu brinquedo e sua brincadeira, muitas vezes não por opção.



Crianças na quadrinha brincando.

A turma de 2008 tinha um mobiliário adequado ao seu tamanho, com mesas que facilitavam o trabalho em grupo, mas não para toda a sala, ficando no fundo da sala, formando um nicho, com cantinho com livros, com lápis de cor, giz de cera, massinha, papel sulfite, livros e revistas. Tudo ao alcance da criança, que ia para esse nicho sempre que tivesse terminado suas atividades. O mesmo ocorreu com a turma de 2009, com a diferença de não haver mais o mobiliário adequado, sendo usado um conjunto de mesas e cadeiras mais baixas que foram dispostas para formar os mesmos nichos citados anteriormente.



(Turma de 2009 – meninos lendo)



(Turma de 2009 – meninas desenhando)



(Turma de 2009 – brincando com massinha)



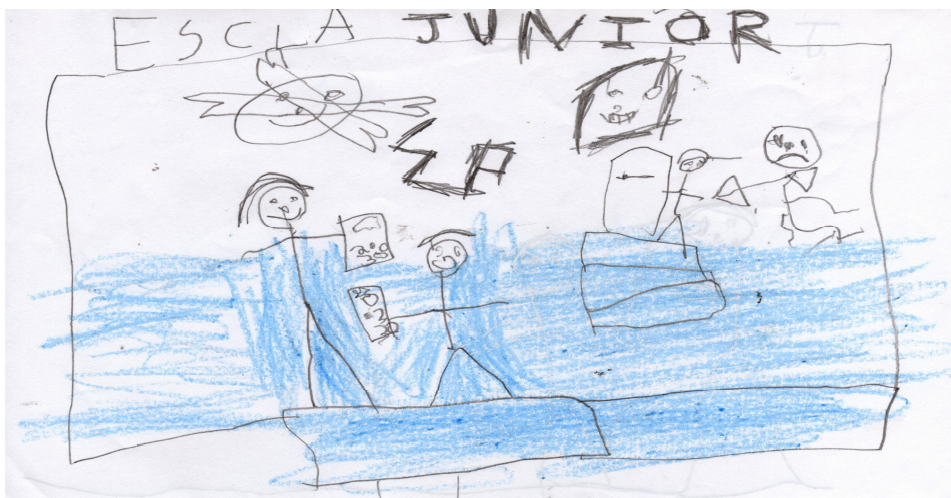
(Turma de 2009 - leitura e desenho)



(Turma de 2009 - imagem parcial da sala).

Pedi para algumas crianças que desenhassem o lugar que preferiam para brincar na escola e de que mais gostavam de brincar nesse lugar. Os desenhos foram feitos em sala de aula e os comentários recolhidos na quadrinha.

Os desenhos a seguir são de algumas das crianças que participaram da pesquisa em 2008 e 2009.



“-Eu to brincando de cartinha no banco. O guarda tá olhando o portão, o moleque “pinchou” tudo e o guarda brigou e expulsou ele da escola” (J. 6 anos)



_ "Eu "tavo " brincando de queimada na quadra de baixo" (C. 6 anos)



_ "Eu to brincando de pula pula no palquinho" (I. 6 anos)



_ "Tava brincando de espião ali perto, ali, ali embaixo, na árvorezinha perto do palquinho...depois do lanche" (F. 6 anos)



_ “Eu tava brincando de queimada na quadrinha” (A. 7 anos)



_ “Eu to pulando corda na quadra de cima” (V. 7 anos)



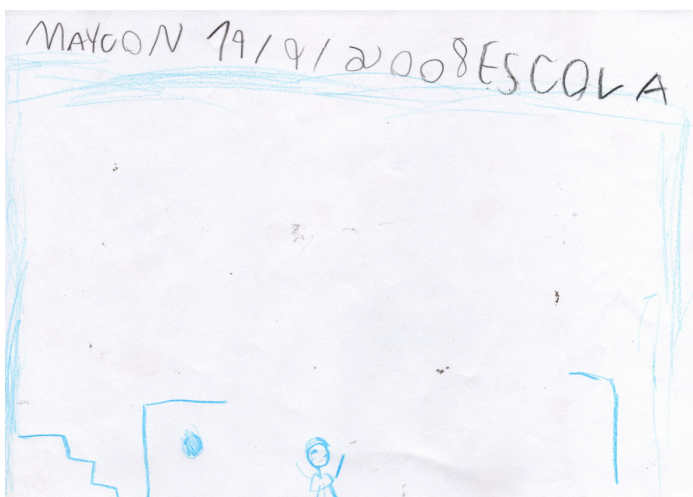
_ “ Eu to brincando, to lavando as “mão” e pulando corda. (N. 6 anos)



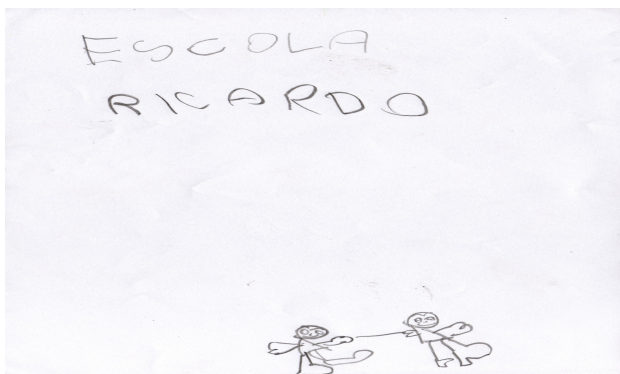
_ “ Eu tava na biblioteca lendo” (A.V. 6 anos)



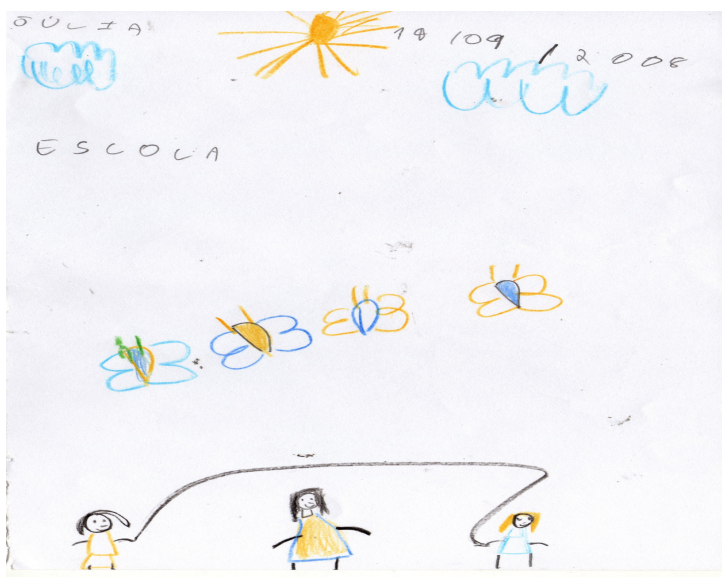
_"Eu descendo a escada da quadra, tava indo beber água e joguei a bola na cesta e sai pelo portão" (S.6 anos)



_"Jogando bola na quadra" (M. 6 anos)



_"Pega-pegas onde o chão escorrega." (R. 6 anos).

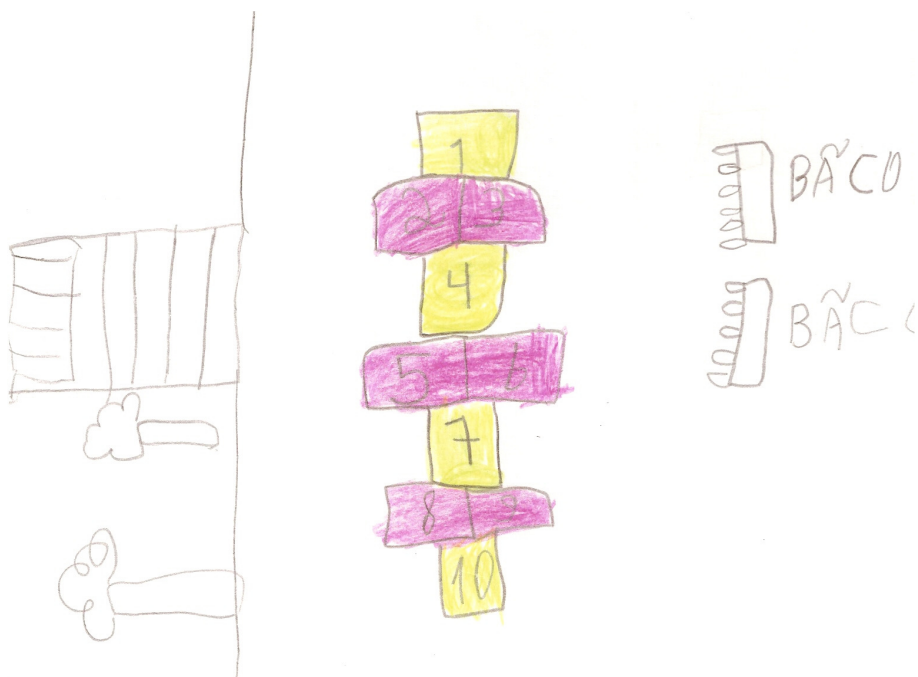


_"Pular corda na quadrinha." (J. 6 anos).

Abaixo alguns desenhos das crianças do ano de 2009, sobre o lugar onde costumam brincar.



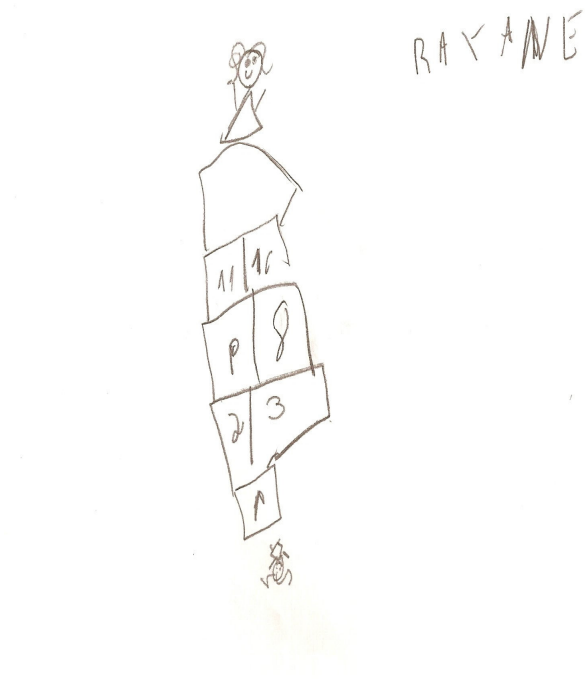
_"Brinco de correr pelo pátio." (W.7 a.).



— "Brinco de amarelinha, fico no banco, em frente a escada" (H.C. 7 a.).



— "Brinco no pátio de pular nos círculos coloridos" (J. 7 a.).



_ “Eu pulo amarelinha no recreio.” (R.7 a.).



_ “Gosto de correr com minhas amigas.” (R. 7 a.).

Nos desenhos as crianças retrataram a alegria e a atenção voltada para a brincadeira e para os seus companheiros de brincadeira. A poluição visual da escola não é registrada, a feiúra que percebe o adulto, a criança não retrata em

seus desenhos, talvez, porque tenha sido pedido que desenhassem o que gostam e de que gostam.

Com estes relatos é incontestável que as crianças usam os tempos específicos e os espaços engessados da escola para brincar. Mais uma vez elas mostram que a escola precisa repensar sua função e repensar o seu design. As crianças revelam com suas transgressões recreativas que esse espaço construído não é adequado para elas.

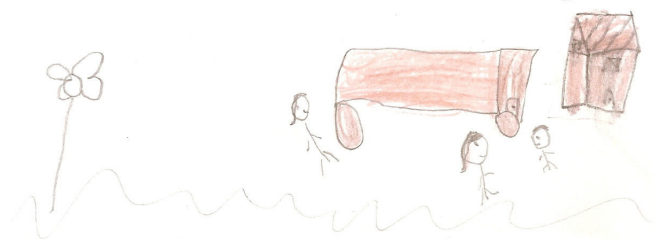
Fora da escola as brincadeiras são diferentes das vivenciadas na escola. Pedi para que as crianças desenhassem as brincadeiras vividas fora da escola.

As imagens abaixo mostram que as crianças aproveitam para brincar na rua, no quintal de casa e dentro de casa, de acordo com as possibilidades do ambiente doméstico e da permissão dos responsáveis, as condições parecem ser as mesmas da escola, porém, a restrição sobre como brincar parece ser menor e sem vigilância.



R.(6 anos) soltando pipa na rua.

VITÓRIA



V. (7 a.) brincando em frente de casa.



C. (7 a.) brincando de bola com o cachorro, em frente de casa.

JOÃO

E U ANDADO
DIBISI TLETA



J. (6 anos) andando de bicicleta na rua.



E. (6 anos) jogando bola na rua.

CASA ANA VICTOR



A.V. (6 a.) brincando de bola na rua de casa.



A.B. (7 a.) brinca de boneca em casa.



J. (7 a.) brincando de boneca em casa.

Pelos desenhos, percebi, criança quer brincar e com espaço fica melhor. Seria necessário pensar em escola, pensar em infância, pensando no brincar, seu espaço e seu tempo, eles estão interconectados e todos ligados à aprendizagem, à socialização e ao desenvolvimento do ser humano.

“É no brincar e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral; e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu eu (self)” (Winnicott, 1971, p.80).

Com as crianças da turma de primeiro ano, em 2009, fiz algumas gravações, pedi para que contassem sobre a escola, o que pensavam sobre ela, sobre os espaços e as brincadeiras que faziam.

Foram feitas duas gravações, uma em setembro e outra em novembro. A primeira foi feita em uma sexta – feira, dia em que as crianças levam seus brinquedos e tem um tempo para brincar, aproveitei o momento de descontração

para conversar com elas, tendo sido escolhido este mesmo dia em novembro pelo mesmo motivo.

Nesta primeira gravação, dividi as crianças que participavam em dois grupos, este com nove crianças (quatro meninos e cinco meninas) e o outro grupo com dez crianças (cinco meninos e cinco meninas).

Pesquisadora - Digam para mim o que vocês acham da escola.

Todos _ Legal.

P. _ O que vocês mais gostam da escola?

E. _ Amarelinha.

I., R., K. e J. _ De estuda.

P. _ Está bom, mas você que falou da amarelinha. Onde você gosta de brincar de amarelinha na escola?

E. (Fica em silêncio e aponta para o corredor ao lado, em que há uma amarelinha pintada no chão).

P. _ De que mais vocês brincam na escola?

J. _ Pega-pegas.

R. _ Eu gosto de brincar de pega-pegas.

I., K. _ Pular corda.

R. _ A gente corre para lá, para brincar.

J.V. _ Pega – pega.

E. _ Jogo da velha.

P. _ E tem bastante espaço para brincar na escola?

Todos _ Tem.

P. _ Por exemplo, onde vocês mais brincam?

E. _ Ali. (Aponta para o corredor que liga toda a escola).

K. _ Aponta para a quadrinha em que estão.

R. _ Eu brinco mais lá no fundo, professora.

P. _ No fundo de onde?

R. _ Lá para lá, perto da quadra maior.

P. _ Vocês acham que a escola podia ter mais espaço para brincar? Ou não?

Todos _ Não.

P. _ Não? Assim está ótimo?

Todos _ Ta.

P. _ Vocês não iriam querer um parquinho? Um espaço com um campinho?

(Fiz esta pergunta, pois acompanhei um passeio das crianças, em 2009, ao Parque Municipal do Jardim Valença, bairro próximo, e as crianças acharam a idéia de ter um parquinho na escola interessante. Mas, elas também adoraram ir caminhando e curtindo o trajeto à pé. A criança adapta-se rapidamente ao ambiente e ao que ele oferece, para elas tudo representa uma possibilidade de diversão, o mais importante para elas é a brincadeira, o espaço, nem tanto).

Todos _ Queria.

P. _ Ah, mas então se o espaço está ótimo, só porque eu falei, vocês acharam ótimo ter mais espaço? Vocês têm que falar o que vocês acham. O que vocês acham?

P. _ J. O que mais?

E. _ Mais nada, mais recreio.

R. _ É, a gente brinca bastante no recreio. Eu, a Y., a Gabi, a H.C. A gente brinca de várias coisas no recreio.

P. _ Mas vocês acham que o espaço para brincar na hora do recreio é legal? Para todas as salas que estão brincando ou para uma de cada vez?

J.V. e R. _ Para todas as salas.

E. _ Uma de cada vez.

P. _ Mas não tem muita gente que se machuca?

Todos _ Tem.

P. _ E aí?

Todos _ Silêncio.

Com o segundo grupo de crianças, as opiniões e comentários foram sobre possíveis melhoramentos no espaço que a escola oferece. Sugeriram mudanças na cor da escola, o conserto do parquinho, a utilização da sala multiuso para brincadeiras internas e que mais brinquedos estivessem a disposição deles.

P. _ O que vocês acham do espaço da escola?

G. _ Muito legal.

L. _ Muito pequeno e apertado para esse monte de criança. Essa escola tinha que aumentar mais um pouco, um pátio maior. (Aponta para a parte de trás da escola).

P. _ O que vocês mudariam na escola?

H.C. _ Eu mudaria o banheiro.

P. _ O banheiro?

H.C. _ É muito fedido.

P. _ O que vocês fariam nesse fundo aí?

L. _ Eu deixaria ele mais legal. Fazia um parquinho.

P. _ Fala você que está com a mãozinha em pé.

J.M. _ É..

P. _ O que você iria falar do espaço da escola? Está legal? Não está? Você mudaria alguma coisa?

J.M. _ Eu queria muda o parquinho.

P. _ O que você queria no parquinho?

J.M. _ Piscina de bolinha, um monte de coisa.

P. _ Que mais? Fala você.

Em. _ Eu queria que mudasse. Que falasse para as crianças parar de bater.

H.C. _ Eu queria que mudasse a comida.

T. _ Eu queria que no parquinho tivesse uma casinha de bonecas para as meninas brincarem. Mais espaço para brincar.

L. _ Eu queria fazer aqui (aponta mais uma vez para os fundos da escola, onde está o parquinho interditado). Tipo um lugar para a gente brincar aí dentro, sabe? Tipo escorregador, cama elástica, um monte de coisa.

J.M. _ Pula – pula.

P. _ Quando vocês brincam aqui na escola, vocês brincam onde?

H.C. _ Lá na minha casa eu brinco de pular corda.

P. _ E aqui na escola? De que vocês brincam na escola? De que dá para brincar?

H.C. _ Não. De elefante colorido.

T. _ E de brincar de pega-pega. Essas coisas.

Em. _ Com os brinquedos que tem na escola.

P. _ Que brinquedos estão na escola que vocês gostam de brincar?

J.M. _ Aqueles. (Aponta para os piões, bolinhas de gude e elásticos. O material é da escola e as professoras os utilizam fora de sala de aula).

Em. _ Os brinquedos de casinha, que vem numa mala que tem todas as coisas de casinha (Refere-se a uma pequena caixa que contem vários brinquedos, em miniatura, de vários utensílios domésticos).

H.C. _ Brincar na quadra também.

P. _ Você acha que a quadra é o espaço mais legal para brincar? Ou é o pátio?

H.C. _ Eu gosto mais da quadra. Ela responde depois de considerar a pergunta.

P. _ Por que você gosta mais da quadra?

H.C. Porque ensina bastante coisa e é mais espaçosa. (Com este comentário ela revela que confunde o espaço da quadra com as atividades feitas nela).

Ray. _ Eu gosto da salinha. (Sala multiuso)

P. _ O que tem na salinha?

Ray. _ Tem um monte de brinquedos.

P. _ E de que você brinca lá na salinha?

Ray. _ Oi? Eu gosto mais de fantoche.

H.C. _ Eu gosto da sala de informática.

L. _ Eu também. Aqui é. Aqui a escola, muda um pouco esta escola, porque...

H.C. _ É. Colocar cor mais animada.

L. _ Colocar uma coisa mais colorida. Arrumar o parquinho. A gente sai aí, e o parquinho ta quebrado e a gente queria brincar no parquinho.

Na segunda gravação, ocorrida em novembro de 2009, fui com as crianças à biblioteca, onde pedi que desenhassem e comentassem sobre o que gostariam de ter no terreno, no entorno, em que a escola ocupa uma pequena área. Eram ao todo dezesseis crianças, sete meninos e nove meninas. A observação pontual das crianças foi a necessidade de se ter um ambiente com elementos naturais (flores, árvores, jardim, rios, borboletas), um espaço para jogar bola (campinho de futebol) e equipamentos para brincar (playground). Com estas observações, as crianças reforçam seu desejo de que ocorra um incremento na escola e no seu entorno. Com elementos naturais conseguem mais cor e mais beleza, com o campinho de futebol mais espaço para o jogo e com os brinquedos de “playground” conseguem que suas formas de brincar possam ser mais ousadas e permitidas pelos adultos, uma vez que os brinquedos são vistos como mais adequados para brincar, quando comparados aos elementos distribuídos no pátio da escola.



(Momento de descontração na biblioteca).



(Momento de exploração na biblioteca).



(Crianças na biblioteca).



(Momento de leitura).

Seguem alguns desenhos das intervenções que as crianças gostariam que fossem feitas no terreno.



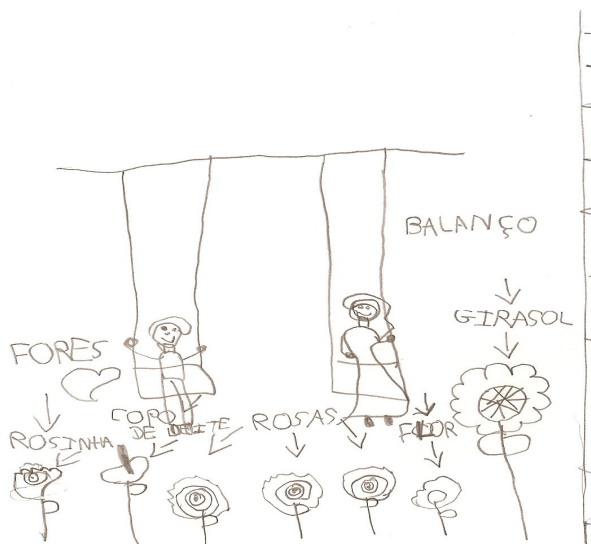
Um parquinho, com balanço e escorregador. (J. 7 anos).



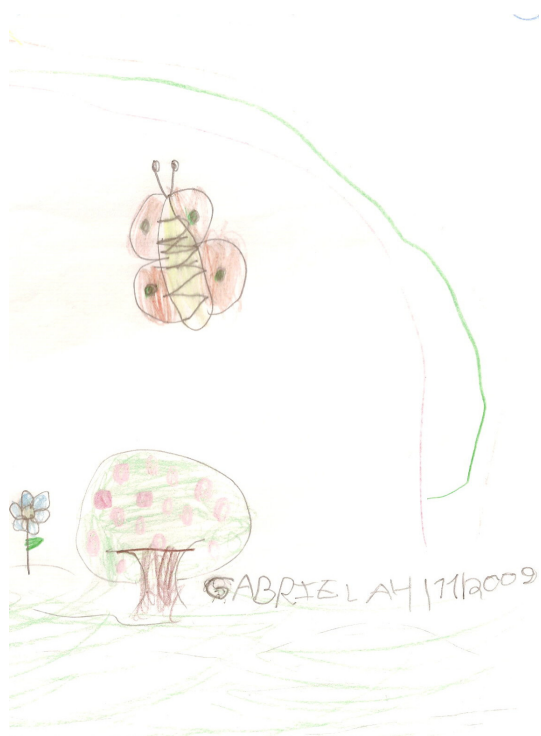
Um escorregador bem longo e balanço. (L.F. 7 a.)



Um jardim. (R. 7 a.)



Um jardim com muitas flores e balanço. (T. 7 a.)



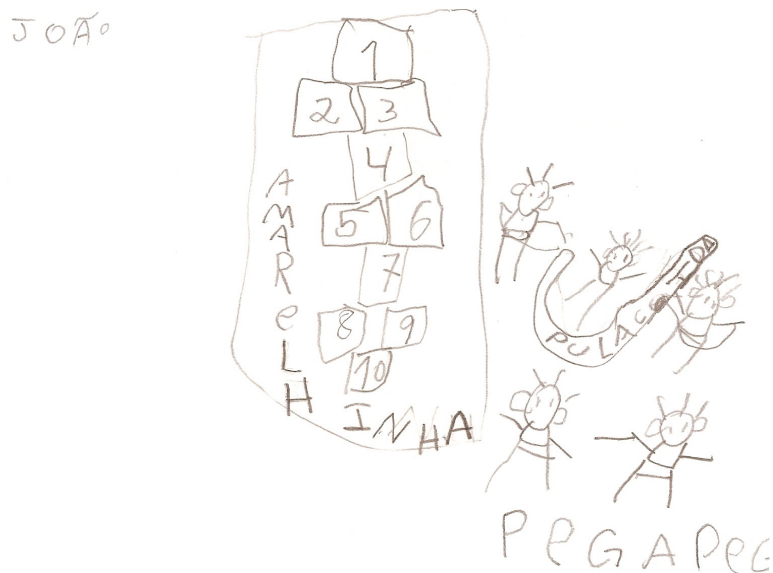
Um jardim, com flor, árvore e borboleta. (G. 7 a.)



Outra quadra e uma cachoeira. (J. 7 a.).



Outra quadra para jogar bola. (J.7 a.).



Mais espaço para brincar. (J. 7 a.).

Torna-se clara a opinião das crianças sobre espaço e sobre brincar pelos desenhos que fizeram. Mesmo que durante as gravações algumas crianças tenham dito que o espaço da escola era legal e outras tenham permanecido em silêncio ou em dúvida, o desenho é taxativo, elas querem mais espaço, mais brincadeiras e mais beleza com os elementos naturais que retrataram como: jardim, flores, árvores e até uma cachoeira. Estes desenhos apontam para uma necessária mudança no design das escolas, mudança que venha a atender as crianças.

3.3. – A entrevista com as mães

Foi com as duas mães participantes da C.P.A. que realizei a entrevista que aborda o espaço do brincar na escola. A entrevista com as mães ocorreu na biblioteca da escola. Após o término das aulas da manhã e início das aulas do período intermediário, por sugestão das próprias mães. Meu primeiro contato com elas ocorreu no ano de 2009, quando permaneci na escola algumas horas a mais, para conhecer a entrada do período intermediário. Elas ficavam no alambrado e assim conversamos sobre o meu trabalho e perguntei se elas se importariam em

me ajudar, elas se prontificaram rapidamente, foi essa a seleção. Assim, com a permissão delas e autorização da diretora, nos reunimos na biblioteca.

No dia da entrevista, havia uma professora com alguns alunos na biblioteca, pois era o horário em que alguns professores ofereciam, de acordo com sua carga horária, aulas de reforço escolar. O que não impediu e nem inibiu o desenrolar da entrevista.

As mães são jovens, na faixa dos 40 anos, são casadas, tem o ensino médio completo, estão sem trabalhar fora de casa, mas quando é preciso, saem à procura. Geralmente procuram trabalho para aumentar a renda familiar ou quando o cônjuge está fora do mercado de trabalho.

Na entrevista, percebi que as preocupações das mães são com a organização escolar (tempo e espaço), a segurança (dentro e fora da escola), a disciplina (punições, respeito às regras e vigilância), a aprendizagem, a participação e a responsabilidade das famílias quanto a educação dos filhos. Uma das mães, ao se referir à escola, diz que ela está em um buraco, mas que nem por isso é impossível torná-la modelo para outras escolas, desde que algo seja feito para sanar os problemas por elas mencionados. Elas acreditam que pela C.P.A. (Comissão Própria de Avaliação) possam solucionar algumas destas preocupações sobre a escola.

Pensam que as brincadeiras são importantes, por fazerem parte do universo infantil, mas as encaram como uma atividade secundária, elas são importantes, mas não são as mais importantes dentro da escola. A violência é indicada pela fala das mães, o fator mais marcante no cotidiano escolar.

A violência existente no ambiente escolar está intrinsicamente associada à violência na sociedade, advinda do conflito de valores humanos, do crescente número de excluídos, da super valorização do consumismo pela mídia, do ambiente familiar muitas vezes com problemas interpessoais, e da própria escola

que muitas vezes não encontra alternativas para os alunos que não se interessam por estar nela, e reagem com apatia ou agressividade. Nela, estes alunos, não encontram um meio de transformação social imediata de sua realidade pessoal ou familiar, mas sim, um local que lhes é imposto freqüentar ou para que se processe a alfabetização/aprendizagem, ou para desfrutar da merenda, ou ter algumas horas ocupadas com atividades supervisionadas pelos professores, ou ter a oportunidade de receber a educação que algumas famílias não se sentem capazes de oferecer.

Assim, a comunidade projeta na escola seus anseios e desejos por uma educação e por um ensino de qualidade, querendo que os valores humanos, nem sempre vivenciados em suas casas, sejam vivenciados por seus filhos, querendo que a escola sozinha, seja um instrumento capaz de romper o ciclo de violência vivido pela comunidade. A população acredita na escola.

Segue abaixo a entrevista que procura revelar as preocupações e as opiniões de duas mães de estudantes da escola.

Pesquisadora 1 – Como era a escola, os espaços e as brincadeiras que vocês vivenciaram?

Mãe1 (M1) – Nas escolas que estudei, o espaço era bem maior. Não tinha esse negócio de aluno “sair para fora” na hora que queria. É...em porta de escola alunos de outra turma, isso não tinha. Agora, essa escola aqui está deixando muito a desejar. Tá, tá difícil. Também o espaço é muito pequeno também.

Mãe2 (M2) _ Eu também acho. Tá bem diferente de antigamente. Antigamente, a professora falava uma coisa, os alunos obedecia, não tinha essas coisas que tem agora. Fiquei ali, cinco minutos (aponta na direção do corredor das salas do segundo pavimento) quase coloquei os alunos pra dentro (risos). Hum, hum.

M1 _Você vê, a criança corre, cai, machuca com esse monte de pilar. As crianças não prestam atenção e batem a cabeça. Já aconteceu o caso de uma menina que foi minha vizinha que o menino empurrou ela, bateu, deu com a cabeça no pilar e foi parar no hospital. Então, é, é difícil.

Policciamento? Nenhum! Que nem esses dias tava tendo uma briga, teve uma briga aí, alunos de outra turma entrando no horário das crianças, agora às 11 horas, que foi uma briga, que não tinha gente e a gente teve que entrar no meio pra separar.

M2 _ Eu separei, ela também separou a briga. Num tem um guarda municipal ali, né? E na hora da entrada das crianças é muito caro passando, as crianças pega a rabeira dos ônibus, as criança...o carro buzinando em cima das crianças. Eu acho assim...eu no meu pensar. Devia assim, no horário deles entrar, devia dar um jeito de fechar, ou, num sei, proibir o carro passar ali, porque é muito carro, é muito perigo, eu acho, no meu modo de ver, super perigoso. Porque mesmo nos horários da tarde tem criança aqui dentro, que pra mim é criança de 12 e 13 anos, namorando com o povo do lado de fora, e as professoras, coitadas, num consegue nem falar nada, porque eu vejo, eu moro do lado da escola. Um chama, grita as crianças, as meninas dentro da classe, a maior parte que sai é as menina, que sai de dentro da sala. Você não vê homem saindo, porque é difícil vim mulher aí paquerar eles, é mais é homem paquera as meninas e elas sai.

Eu tava vendo ali na sala 8, a professora nem deixa sair, um vai entrando outro vai saindo.

No meu tempo era diferente e, lógico, que as escolas que eu estudei, tanto aqui como em Barretos. Nossa! Eram bem amplas, muito grande, tinha quadra, e (...) essa quadra aí também, eu acho que tinha que por um cadeado, fecha aquilo, porque tão destruindo tudo. Eles não dava a quadra para a pessoa de fora jogar. Eu nunca vi escola dando quadra pra outras pessoas jogar, o que é da escola é da escola. Pra uso fruto das crianças da escola. Ali é marmanjo que vem. Os muro ta tudo detonado. Eles vara pelo buraco, às vezes o professor ta dando física e os alunos passando pelos buraco (risos). Eu acho que aqui (indica o terreno atrás da escola) seria uma boa, num tem espaço onde brincar. Tinha que ter uma área tipo da quadra, que ta ali pra poder brincar, né? Pra eles, sei lá, para ter espaço. M1 – Eu também ...ficava mais amplo,né?

M2 _ Porque eu acho que criança saiu pro recreio, brincou no recreio, entra para dentro, acho que você ta ali pra estudar. E, tem criança, a maior parte que num tá. Então, tinha que ter um policiamento, pelo menos aqui dentro, para passar medo neles (nas crianças), fala assim : “_ Você vai, (referindo-se a entrar na sala após o intervalo) ou vou chamar o guarda” E, sei lá, que eles (as crianças do período intermediário que são mais velhas, com idades variando dos 10 aos 13 anos de idade)) estão demais. Eu vejo a sala dos quartos anos, a coitada da professora, a mulher até já chorou e é pouca (criança) na sala dela.

M1 _ Essa quadra, qualquer um entra, qualquer um entra. Já vi muitas vezes, muitas vezes gente de fora fumando droga aí dentro dessa quadra, usando droga nessa quadra.

Um dia, minha filha, achou um “negocinho” que eles colocam pra cheirar cocaína, lá na quadra. Levou pra minha casa. O maior que eu achei, achou que era brinquedo.

Então, é assim, policiamento zero, zero. Você vê assim, eles vem, assina aqui, pronto, vai embora, não fica.

Eu, eu sou a favor desse espaço aqui (aponta para o terreno atrás da escola). Porque daí cabe mais criança, ficava maior. E as crianças iam ter mais espaço para brincar.

Eu não sei como professor aguenta, num horário de Educação Física das crianças dar aula, porque é uma gritaria. Quando, assim, eles fazem aqui (aponta o espaço atrás da biblioteca, onde acontece esta entrevista. O espaço mencionado, é chamado pelas crianças de quadrinha) o horário da Educação Física. Outro dia eu tava vendo, eu falei “Meu Deus, como é que um professor agüenta dar aula??!!” Aqui (aponta a quadrinha), não tem condições, não tem condições. Quando eu estudava era diferente. Era outra época também, mas a escola era ampla. Tem que ampliar a escola. Tem que ampliar a escola. Porque, (...) o espaço é muito pequeno. Assim, pros adultos não, mas e criançada que fica correndo?. Criançada que corre, machuca, machuca mesmo! Isso não tem como! Fala que não?! E chuva??? Época de chuva a criançada não tem onde brincá. É muito pequeno.

A sala de aula da minha filha é terrível, terrível, terrível, terrível. Esses dias fiquei esperando pra ver se a professora vinha, ela veio e eu fiquei ali fora. (*A escola é cercada por alambrado, na lateral que faz frente com a rua, todas as portas das salas de aula são visíveis e dão para a rua. Sendo costume dos pais e de outros transeuntes pararem em frente ao alambrado para ver o movimento na escola*).

É só por Deus, só Deus na vida de vocês professores. Porque olha...olha gente.. M2 _ .Vocês estão de parabéns.

M 1 _ Difícil, a gente reclama, a gente reclama de policiamento, eu pelo menos, vim na diretoria, tinha que ter a guarda municipal, tem ronda escolar pra quê? Você não vê? Você só vê assim, quando tem uma reclamação, vem no outro dia, dois, três dias não vem mais. Isso não existe, acho que a ronda escolar tem que ficar na porta da escola.

M2 _ Difícil. Mas aqui tem, mas é a guarda municipal. A ronda é do estado (referindo-se as escolas estaduais). É difícil, muito, muito difícil. Um dia que a gente tava reclamando, eles veio conversar com a gente, perguntou, a gente falamos pra ele. Ele escutou a gente reclamando de propósito e alto pra ele escuta, daí ele veio e começo a conversar com a gente e falou. Aí, a gente explicou pra ele que uns dois, três dias eles vieram.

M1 _ E foi isso, não vem mais.

M2_ Sumiu de novo. Não veio mais. E isso aqui ta terrível, essa escola. E eu vejo a maior parte aqui sabe. Eu vejo o...como que chama aquela escola aí do Valença?

Pesquisadora _ O Valerie?

M2 _ Eu num tenho que falar tanta coisa como aqui deste Santa Rosa, gente!

M1 _ Também não.

M2 _ Eu não vejo. A escola lá, acho que na quadra ninguém usa, só usa se os vândalos pular, porque isso existe, né?

M1 – Mas ali, é tudo fechado. Tudo fechado ali, todinho. Você entra no bosquinho (o bosque a que a M1 se refere, é um Parque Municipal, que fica ao lado da escola mencionada, é separado por um alambrado) e a escola é inteirinha fechada. É de muro, não é de assim não. (aponta para o alambrado).

M2 _ E não tem destruição. Eu acho assim, que destruição que fizer, seja quem for, fazer o pai pagar, pra eles ver o quanto que dói no bolso. Porque daí se não paga, a criança: “Ah meu, ninguém falou nada pro meu pai.” Vai fazer de novo. Eles quebra banheiro, é vigiar eles o mais que puder, porque senão “fia”, ninguém vai saber quem quebro, quem fez isso, quem fez aquilo. Pode ser filho meu, além dele apanhar, ele vai ter que, eu vou ter que pagar para ele vê o quanto que custou. Porque eu acho que vale para todos e aqui não tem isso.

P. 2 – Vocês acham que essa violência, que vocês estão comentando entre as duas escolas. Vocês acham que é porque as escolas estão localizadas em um lugar diferente? Em um espaço diferente? Porque lá tem mais espaço e aqui tem menos? Ou vocês acham que outras coisas implicam para essa diferença?

M1 _ Tem bem mais espaço.

M2 _ Não, o espaço também. Porque lá, tem mais que aqui. Lá é bem maior. Tem bem mais espaço. Você vê o pessoal estudando de monte lá. À noite também. O guarda fica lá direto. E, ali, pelo que a gente passa e vê, parece que eles põe mais disciplina, sabe? E, aí, aqui, o espaço é bem pequeno. A escola, a escola pra bem dizer fica meio escondida, que nem, você tem que falar “Desce aqui, que você vai ver a escola”. E o lugar também ali é bem melhor, é diferente.

Você vê agora, estão fazendo os prédios (*conjunto residencial popular que está em construção no bairro Parque Valença*), tá valorizando bem ali na escola (*referindo-se a escola do bairro Parque Valença*). Então, é bem diferente daqui do Santa Rosa. Mas, num é porque é escondido que aqui num pode ser uma escola melhor, modelo e pras outras escolas, eu acho e pode, né?

Acho que se cada pai colaborar. Acho que tem que colaborar sim com a escola onde seu filho estuda. Que eu, no meu modo de vê, eu acho que a gente tem de colaborar. A gente vê algo fazendo errado vai ter que falar mesmo. Que eu to ali na porta da escola todos os dias, eu venho

trazer os meus filhos e olha que eu moro do lado, mas eu venho. Então, eu to sempre perguntando: “O R. fez isso? O M. fez isso? A M. fez isso? (*referindo-se aos filhos e seu comportamento na escola*). Eu quero que me fala. Porque a gente tem que tomar providência, mas agora tem mãe, que os filhos faz, manda bilhete (*a professora envia o bilhete relatando o ocorrido*) e isso, a mãe num vem. Gente...pega um guarda, vai na casa dessa mãe e fala: “ Seu filho fez isso e isso.” Expulsa, sei lá eu, dá uma suspensão grande, porque se num fizer assim, num vai ter jeito.

M1 _ Teve uma reunião de pais, a gente falou, comentei sobre isso. A professora reclama e manda bilhete, o pai não vem, o pai num vem, fica um caos. Então ta, “O bilhete ta aqui! Você não vai entra enquanto seu pai não vier!” O pai vai ter...um dia que vir, porque também a criança vai levar falta. Mas, isso acontece???!!! Não! Não acontece. Tem aluno na classe da minha filha que só falta ele arrebentar a professora. Porque os alunos, eles xinga de ...só não chama de Santa , porque o resto! É um palavrão assim que fica de boca aberta, entendeu? A educação aqui assim...A minha filha, ela é terrível? É. Só que ela tem educação dentro de casa. Tem aluno que não. A professora teve que ligar na casa de pai, pro pai vim na escola conversar e nem assim, nem assim. O aluno continua vindo na escola, tudo do mesmo jeito, continua fazendo a mesma coisa, porque pai não ta nem aí com nada.

E professor num tem culpa, né? Só ele uns 27, 30, 35 alunos. Eu acho que o professor devia ser o que ganhasse melhor. Porque o que sofre, gente!!! Porque eu vi. Eu vim numa reunião da C.P.A. (Comissão Própria de Avaliação). Senhor!! Quase morri! Eu num sabia quem mandava calar a boca.

P. 3 - Na C.P.A. vocês estão discutindo sobre o quê? Sobre conquistar mais espaço para a escola? Ou quais os assuntos que vocês abordam?

M2 _ É, a gente ta abordando essas crianças, a violência, porque na classe da professora do 4ºano teve várias violências, teve com a menina, a menina querendo furar de compasso, tesoura e furou mesmo as costas do aluno. A gente tava vendo isso. Ta vendo psicólogo. To até achando bom, porque vai ter psicólogo para cada aluno e a mãe vai ta entre esse psicólogo, vai ta arrumando pra mim, pra escola. (*A psicóloga, a qual a mãe faz referência, está para concluir seu doutoramento e precisa de alguns dados da comunidade da escola, e para isto, ofereceu palestras para a comunidade, sobre diversos temas envolvendo adolescência*).

A gente põe assim, o dinheiro que entra o que faz, pra que serve. E a gente expõe o que a gente acha. Eu já expus dos guarda dali de fora, é ... como intimida essas crianças pra fazer alguma coisa, porque quando você é denunciada no conselho tutelar, você não tem que ir, o conselho tutelar num vai lá na sua casa leva intimação. Eu acho que tinha que ser com a criança, a mesma coisa, que tem mãe que eu acho assim, você tem que trabalhar, mas tem que ter um ...tempo pro

seu filho. Porque você tem que olhar caderno, ajudar. Eu, depois que comecei a vir na reunião, a professora do meu filho falou que ele tava ruim, eu fui lá nas férias, o meu filho sabe a tabuada até o sete já, só falta o oito e o nove. Você pergunta pra ele, ele já sabe tudo, fiquei boba de ver. Se você não for pra escola aprendendo a tabuada, porque você tem direito de saber, você num vai ter nada que você quer. Aprendeu hoje, ganhou a escolinha de futebol que ele tanto queria. Então, eu acho que tem que ir uma pessoa e ir lá falar com essa mãe, gente! Porque num é possível que essa mãe num ta vendo o que o filho ta fazendo. Porque ela tem que chegar e olhar o caderno, eu olho. “Filho, você tem tarefa?” “Não.”. Daí eu num confio, vou lá e olho. Que o único que eu confio é o M., se ele fala que tem, tem. Mas, se ele falar que não, não tem. Mas, no R. e na M, não. Eu vou e olho o caderno deles. Tô sempre na reunião (*refere-se a reunião de pais e mestres*). Num tem um dia que eu não venha, mesmo quando eu trabalhava, quando eu num vinha mandava alguém. Então, agente tem que ta cuidando deles, assim, porque se não, não é igual antigamente. Antigamente, as mães num tinha que se preocupa tanto com o filho na escola. A professora punha aluno de castigo até pá...pá parede,né? Pra gente num faze.

M1 _ Ter um tempo para seu filho. Naquela época (*referindo-se à própria infância*) não tinha violência que tem hoje. Hoje tem violência. Hoje você vê filme que filho bate em pai. Pai mata filho. A televisão mostra muito isso. Influência.

M2 _ Não que nem hoje. Mostra e influência muito. Deixa a criança na rua demais, num vem a companhia que seu filho anda, se tive com gente errada, você vai ó. Eu falo pro M. M. Pros três (*referindo-se aos filhos*) “Vê gente que você não conhece na quadra, vocês vem embora, não é pra vocês fica com aqueles cavalo lá na quadra, eles pega e vem embora. E o M. fala: “ Mãe, vim embora porque tem uns homens lá.” Então, a gente tem que saber com quem eles anda. Você tem que deixar seus filhos trazer os amigos pra dentro de casa, pra você vê quem é que ele ta andando. Os meus é sempre assim, eu vou, faço pipoca pra eles. Você tem que ta, você tem que ser amiga. Os meus me conta tudo, até o beijo que o M. deu ele me conta. Então, eu sei de tudo, por quê? Porque eu sou amiga. Eu chego e falo, eu converso. “Olha se vê, ta cedo” (*aconselhando sobre namoro*) Aí, né, ele muda, se a gente não ficar em cima, “fia”, não tem condição.

P. 4 – Vocês acham que as brincadeiras também refletem essa vivência deles? Vocês acham que estão mais violentas por conta da mídia? Vocês falaram, da tv e dos filmes. Ou também porque a escola não tem muito espaço para eles extravasarem?

M2 _ Eu acho que é o espaço. Acho que tudo tem a ver.

M1 _ Tudo tem a ver. Televisão, vídeo game. Os jogos de vídeo game hoje são um...uns de bichinho, não é, é ...de chutar, matar, entendeu? Outro dia tava assistindo um programa de tv que a criança, o irmão esfaqueou, porque, por causa do jogo de vídeo game. Ele deu uma facada no

irmão de seis anos por causa do jogo de vídeo game, ele achou que ia, que não ia acontecer nada, mas aconteceu, aconteceu!

Eu não deixo a B. (a filha) assistir essas coisas de violência. “Mãe, que que ta passando?” “ Não, não pode assistir.” Coloco no desenho. Mas, mesmo assim ela não assiste. E, não deixo ela assistir, não deixo assistir. É porque a violência ta demais mesmo!

M2 _ Tudo violência. Eu também não deixo. A gente tem que pegar no pé, né? “Datena” (*programa de televisão que noticia os fatos mais espetaculares do dia*) num deixo ver. Meu marido (*assiste ao programa*) “Tira isso daí! Que eu não quero que eles vê.” Porque lá só mostra um monte de coisa. Por mais que ele ta falando explicando porque aconteceu aquilo, tem criança que não entende, “fia”. Vai fazer o contrário! Até um programa infantil, tipo Eliana, ele s mostra a , as experiências que faz. Uma criança vai fazer aquilo e morre. É, em programa infantil eles mostra as coisas pra gente, e só fala assim ó: “Criança, em casa não faz isso!” E criança que é terrível, vai ouvir? Num vai!!

Até que a minha sorte é que o R. não fica parado em televisão. A M, que assiste desenho e o M futebol. E, eu só paguei televisão para os desenhinhos e o futebol que tem lá. Porque lá...novela eles num assiste.

E, na escola, o que foi falado, foi o negócio do uniforme. As meninas vai e aperta o short até o último, a calça até o último pra ...se aperta só a calça, o short ainda ia lá, elas corta a blusa, elas pega blusa menor pra enfiar, pra aparecer a barriga. Pego,” Ó, você não vai vir com essa daqui! A partir de hoje num vai entra!”. E, e tem menina aí que está vindo na física (*aula de educação física, que acontece no horário contrário ao que o adolescente estuda*). Gente! Antigamente tinha roupa de física separada, era sainha com aquele short por baixo. Hoje? Gente! Menina tem mostrado a bunda pra fazer física... de shortinho. Eu fico boba. E, antigamente não era assim. E porque que as escolas num segue faze. Eu acho que tinha que seguir o que era antes. Eu lembro que era uniforme pra ir pra escola e uniforme pra ir pra física. E, era tão bonito aquilo! Você vê aquela pessoa tudo uniformizada fazendo física.

M1 _ É verdade, é verdade. Uniforme pra física. Hoje você não vê. Hoje você não vê. Você vem aqui no horário das meninas fazerem física, das meninas das três às sete (*estudantes do período do vespertino fazem aula de educação física nos períodos da manhã ou intermediário e as aulas são dadas com separação por gênero*) você não vê de uniforme. Você com essas calças assim (*mostra o cós baixo*), uma blusinha pequenininha, shortinho, barriguinha de fora. “O que você veio fazer? Educação física? Uniforme da escola.”

É que nem nesse horário das três às sete. A hora que venho buscar a B. Fico horrorizada. A calça daquelas meninas...Nossa! Deus é justo, mas a calça delas! Só por Deus, entendeu?

M2 _ É shortinho, top.

M1 _ A minha (filha) apertou, mas não assim (*mostra a modelagem mais estreita das calças a partir dos quadris até o tornozelo*). Apertou? Sim. “Mãe, deixa eu apertar?” “Deixo, só que pela mor de Deus!”.

E em relação a esse guarda aí (guarda que cuida do patrimônio escolar, sendo seu “posto” o portão de entrada da escola), muita gente reclama. Num gosto dele...num sei o que. Mas com ele não entra qualquer um na escola não. Quando tava o outro, ele deixava entrar qualquer um, qualquer um ele deixava entrar. Esse não! Ele é chato? É. A única coisa que eu não concordo é ele pegar a criança e por de castigo. Isso eu não concordo, ele não tem autoridade pra isso. Ou é a diretora ou é a inspetora (*esta função não existe na Prefeitura Municipal de Campinas*), ele não tem autoridade pra isso.

M2 _ Também acho. Ele tem que avisa alguém, né? Porque nem professora coloca. Que eu acho que vocês pega, quando vocês vê que ta muito, vocês leva pra diretoria ou assina, que eu achei até uma boa de assinar esse livro preto que vocês deram pra assinar, sabe? Eu achei uma boa, só que além dele assinar isso daí, assinou três vezes tem que dar suspensão, ir lá na casa do pai e falar: “Ô, manda alguém, tem o B. (*auxiliar de serviços gerais*), monte de gente aqui pode catar um carro e ir lá e procurar, tem o endereço. Só assim pra conseguir essa escola vira uma escola modelo. Porque de outro jeito, pelo amor de Deus.

M1 _ Aquela quadra ali, o negócio é fechar ela e deixar pra escola, porque pra criança???!!!!

M2 _ Fecha e deixa pra escola. É gente fumando maconha. É camisinha que você acha aí. Um monte de coisa.

(*A quadra esportiva é livre para a comunidade usar, portanto, há dois portões de alambrado laterais, dando acesso à quadra, o outro portão, de chapa de ferro, é o que dá acesso direto ao interior da escola, usado pelos estudantes do primeiro ao quinto ano, quando fazem aulas de educação física, uma vez que o horário desta é dentro do período de aulas.*)

P. 5 – Vocês acham que essas crianças e esses adolescentes apresentam um comportamento diferente da época de vocês? Ficam mais tempo em casa vendo tv e jogando, do que realmente brincando? Brincando com a participação dos vizinhos, ter uma rua mais segura para brincar, ou até mesmo brincar dentro da escola?

M2 _ Eu acho.

M1 _ Mudou demais, demais. Porque na nossa época tinha briga? Tinha. Tinha droga? Tinha. Mas, do jeito que ta hoje???!!!! Pra tudo mundo vê? Hoje a droga ta pra todo mundo ver. Você passa na rua vê nego fumando na sua frente.

Ali perto da minha casa, tem uma casa abandonada, que ali só por Deus!!!.

A minha filha brinca na rua, brinca, mas quando eu to lá. Que a maioria das vezes ela não assiste televisão. Às vezes, assim, cinco minutos, mas em casa ela brinca com as bonecas dela, ou vai na casa da M. brincar. Muito raro, também não deixo todo dia, entendeu? Mas mudou demais. Isso com certeza! Muito, muito!

M2 – Também acho. Mudou isso e muito. Mas era diferente. Também num deixo (*sobre a filha M. brincar na casa de B. todo dia.*).

E a participação dos pais com os filhos. Eu acho que tinha que ter um tempo pra trabalhar, um tempo em tudo e sair com eles, porque ficar só aqui, num tem condição, eles quer sair, quer brincar, ou, aquele que não tem condições de pagar um curso pra eles fazer, pois do jeito que ta hoje, você tem bota seus filhos pra fazer atividade uma atrás da outra, a semana inteirinha, porque pelo menos, você sabe que ele ta ali, fazendo, e, eu, e num ta pensando em outras coisas e a mãe tem que participar, porque aqui tem muitas mães, que ela não participa. Você pode ver, toda reunião só vem as mães dos alunos que num precisa.

As mães que precisam não aparecem.

As mãe que tem que ouvir o que o filho faz na escola, não aparece. Que nem uma reunião que fizeram junto como os alunos, no meio do ano.

M1 _ Não vem. Aquela reunião que tinha? Cada sala fazia com os pais e com filho junto?

A sala da minha filha tinha três mães. Porque o resto???! Nenhuma, nenhuma veio.

Reuniões de pais? Também. Na última reunião que teve se tinha oito mães era muito. Numa classe que, vamo colocar trinta e cinco alunos. Oito mães!? E o resto? E o resto?

O ano passado também, ou foi o passado ou retrasado, não lembro. A menina, eu conheço a menina tudo. A menina tava indo pro núcleo (*espaço organizado por uma ONG que assiste as crianças do bairro, proporcionando um local para ficarem enquanto os pais trabalham. Oferecem auxílio com as atividades escolares, promovem passeios, servem refeições, entre outras atividades*), o cara pegou a menina, levou pro bosquinho, fez o que quis. A menina chegou..., começaram a procurar, acharam a menina, tava toda suja pra casa. A mãe, simplesmente deu banho e não fez nada. (*no bairro, há sempre comentários da existência de um ou mais sujeitos que seriam esturpadores. As informações que recolhi, junto aos poucos funcionários que quiseram*

conversar comigo, não garantem a veracidade da história, mas também não garantem que o fato não possa ter ocorrido. Como em qualquer pequena comunidade, há rumores de todos os tipos e de todas as pessoas).

M2 _ E isso que vocês fez de o pai vir buscar dentro da sala, uma boa também. Principalmente no período da manhã, que eles são muito pequenininho. E, a mãe tem que vir ou fala: “ Meu filh vai sozinho mesmo.” Eu achei uma boa também. Eu tava conversando com o professor A. ontem, e perguntei pra ele porque que tava pegando as crianças dentro da sala. Aí, ele me explicou. E eu achei uma boa mesmo. Ele ficou lá com as crianças. Eu vi você sentada lá, esperando. Achei isso uma boa, porque eles é muito pequenininho. Que agora, eles tão vindo muito cedo pra escola. Antes, não, era de sete anos, tinha que ter sete anos e entra na escola. E, agora eles ta entrando muito cedo e eu acho muito naniquinho pra fica indo sozinho.

P. 6 – E para essa criança que está vindo mais cedo para a escola. Vocês acham que esse é um espaço agradável para elas estarem? Ou vocês acham que precisaria de mais alguma coisa? O que precisaria para essa criança?

M2 _ Nisso de entrar cedo? Com seis anos? Essas coisas?

P. 7 - Nesta escola. Vocês acham que precisaria fazer o que? Para que a criança aproveitasse mais o tempo na escola? Que talvez até evitasse essa violência toda. O que vocês acham que poderia ser feito até mesmo pela comunidade? O que poderia acontecer pela C.P.A.? Talvez, alguma mudança no espaço para as crianças?

M2 _ Então, eu acho assim. As crianças que entram cedo, judia muito delas. Porque ela faz o pré com cinco anos, entra na escola com seis. Chega aqui...num é todas as professoras que dá a matéria certa, então, eu acho que tinha de ser o pré. Entrar com sete anos na escola, pra elas aproveita. Porque criança nessa idade é brincadeira, é montar joguinho, fazer umas pinturas e os rabiscos que ela faz mesmo. E aqui, né, entrando com seis anos é assim. E com um espaço maior faz mais atividades com ela, mais brincadeiras, tipo assim de jardim mesmo. Sabe, a criança ali, que nem tem no pré, elas vai lá brinca, eu acho que com seis anos muito novinho. Porque os meu entrou certinho. Eles entrou com sete. Num tive esse problema. Eles brincaram no pré o tempo que tiveram que brincar e aprendeu. Tem criança, que no caso do meu M, ele estudou o pré e junto ele fez escolinha particular. Na época que eu tive que pagar, porque não tinha quem olhasse ele, no lugar que eu morava não tinha creche perto. Eu paguei. O M. entrou em julho e quando foi dezembro, meu filho saiu lendo, então, é, depende da criança. Tem criança que, os outros meus já não é assim. Então, depende da criança. Tem criança que tem vantagem, isso porque elas é muito assim, tem um Q.I. muito avançado. No caso do M., pra ele foi vantajoso, só que ele entrou certinho na escola, mesmo assim entrou no pré com seis anos e ele veio lendo. E, os outros, já não, então, eu acho é que força muito a mente deles.

M1 _ Eles são muito pequenininho. Já vai entrando numa escola, não tem noção do que é estudar. E, é. Como vou explicar? De ter uma responsabilidade.

M2 _ Acho que tinha que ter uma prova, tipo um provão com eles (*as crianças de seis anos*). Pra saber quem tem condição de ir e a mãe querer que vai e os que não tem. Porque dá dó de vê eles.

M1 _ E o espaço também não ajuda, não ajuda muito. O espaço da escola não ajuda. Acho a escola muito pequena. Tinha que ter um espaço maior para as brincadeiras. Também com eles e pra eles, assim, desenvolver mais.

O espaço é pequenininho. A violência hoje ta demais. Então, o que eles vão aprender? Ah, pelo menos aqui na escola vão aprender coisa errada. Isso vão aprender mesmo. Coisa errada. Que nem esses dias, a B. falou pra mim que tinha uma menina dentro do banheiro, é. Os meninos na porta e a menina levantando a blusa, mostrando os peitos. O que é isso? Não! O que que é isso gente??? Você ta numa escola! Você veio pra estuda! Não é pra si mostra, sabe? Vem menina com rosto pintado, sabe? Eu falo pra ela : “B. você ta indo na escola pra estudar! Você não ta na escola pra si mostrar pros outros!”

M2 _ Mas eles tão fazendo da escola a casa deles. E, não é! Eles tem que se por no lugar deles. Escola é escola, sua casa é sua casa. Tem horário pra estuda, horário pra tudo, então? Só que isso daí vem de casa, vem de casa. É a gente que tem que falar pra eles o que eles tem que fazer e o que eles não tem. Eu sempre trabalhei e eu sempre falei pra eles. Eu tava sempre, mesmo trabalhando, eu tava sempre perto deles, nada impede, a gente tem que colocar horário pra tudo. Porque se a gente não coloca... Para o trabalho, “Ai to sem tempo.” Lógico que tem, a gente arranja tempo pra tudo.

M1 _ Mas tem muitas mães que falam:” Eu trabalho, num tenho tempo de ficar com meu filho e de ter que ir toda hora na escola”

Eu não trabalho, mas eu pego no pé, sim!

“B. tem lição?

Não? Mas eu olho o caderno. Eu vejo se tem. Se tem vai fazer. Vamos sentar, vamos fazer.

Mas tem muitas mães que não ta nem aí com nada. Se o filho tem, se o filho não tem, o que que o filho ta fazendo na rua. Não ta nem aí com nada.

M2 _ Por isso que falo, é de casa. As professoras não tem a obrigação de falar pra o aluno que tem. A gente que tem que chegar e falar e explica. Porque a gente que tem que ajudar vocês, né? Porque se não, vocês não vai dar conta. Então, tem muitas mães que vê isso, mas tem muitas mães que não vê. E eu acho que como fala “A educação vem de berço”. Então, a gente tem que

ensinar a criança a como tem que ser e tem mãe que não faz. Eu trabalhava e quando chegava era dois uniforme que lavava à noite pra no outro dia. Ia pra escola, levantava cedo e passava. É a vida que tem que leva. Ele não tem culpa de ter vindo no mundo, é a gente que tem que pó, que coloca pra eles. “É assim, assim, assim” Porque você vai deixa? “Ah, to trabalhando. Não posso, ah tem reunião?” Gente!, Eu fazia de tudo. “Ó, que horas você ta? Então, você vai lá na reunião? Ah da pra você ir? O irmão de alguém vai na reunião pra mim?” Quando eu trabalhava sempre deixava alguém olhando eles, quando eu não podia era a pessoa que olhava eles que ia pra mim; pra saber como eles tava. Porque se você deixar ao Deus dará, fia!!! Ó eu já vi, de eu fala pra criança “Vou contar pra sua mãe” e ela “Pode conta, minha mãe não vai fazer nada”.

M1 _ Também já vi isso, já. Ouvi muito isso. “Eu vou contar pra sua mãe o que você ta fazendo!” “Pode contar.” Dá de ombros. “Minha mãe não ta nem aí pra mim mesmo.”

Aí, a hora que a mãe vê que virou um marginalzinho, que ta fumando maconha, ta cheirando. E que de repente vai começar a roubar. Aí sim ela vai falar “Meu Deus!” Daí é tarde. “Meu Deus, o que que eu fiz?” Você não fez! O problema é que você não fez, entendeu? Agora, agora que ele ta desse jeito não adianta. Daí não adianta, não adianta você quere bate, não adianta, sabe, espanca, não adianta.

Você tinha que fazer de pequeno! Que nem é de pequeno que se torce o pepino, entendeu?

Então é assim, eu acho isso.

A escola ta deixando muito a desejar, muito, muito mesmo. Muito a desejar. A escola não tem espaço nenhum pra as crianças brincar, se pudesse, esse espaço aqui (*aponta para o terreno maior em que a escola ocupa pequena parte*) seria uma ótima pra essas crianças. A escola fica num buraco, aqui é um buraco essa escola, é dentro de um buraco. Então, um espaço pra eles brincar seria muito bom.

M2 _ E esse negócio da C.P.A. de pegar psicólogo. Eu acho uma boa, porque assim, vamos supor, meu filho tem pobrema. Então, ela, ela junto comigo, e eu e meu filho. Ela vai me ajuda o que que ta fazendo a criança se daquele jeito. Porque tem que ter um motivo, porque que a criança é assim. Eu... o R. ele deu trabalho na escola quando eu tava separada do meu marido. Fui obrigada a voltar pensando nele. Então, é...a psicóloga acho vai ajudar muito. Ou vai colocar as coisa na cabeça da mãe, ou do pai. É ...se o pai é separado tenta ajuda a criança. Eu acho que vai valer a pena, muito, isso daí. Ta fazendo de coloca psicóloga, parece que vai ter uma reunião com a gente da C.P.A., parece que a psicóloga vai vir conversar com a gente pra expor o que ela vai fazer. E a gente expo pra ela o que a gente acha que tem de ser feito. Eu achei uma boa, porque vai ajuda bastante. porque elas ajuda na hora que, pra vê o que ta acontecendo com a criança, porque tem criança que eu vi, ela...a mãe abandono, mora com a avó, vai falar com a avó, a avó diz que num

sabe o que vai fazer. Pode levar pro Conselho (*Conselho Tutelar é um órgão municipal destinado a zelar pelos direitos das crianças e adolescentes*). Então, tem que ter alguma coisa. Então, na cabeça dessa menina é a separação da mãe, ela mora com a avó. Porque ela mora com a avó? Então a psicóloga vai entender ela. E a criança desabafa bastante, porque elas tem o dom de fala, que as crianças conta, né? Que tem criança que não fala pra alguém, tipo mãe, pai, tio, num fala, mas fala pra psicóloga.

P.8 _ Vocês acham que nas brincadeiras das crianças, elas mostram esse sofrimento? Quando elas podem brincar?

M2 _ Eu acho que mostra e muito. Tem muito dessas criança, quando ela vai brincar mostra o sofrimento dela sim. Porque ta alguma coisa, ta afetando ela, então, a gente tem que procura saber o que que ta afetando ela.

M1 _ Eu acho que as crianças se tornam mais agressiva. Tem criança que ta brincando e se torna muito agressiva.

M2 _ Principalmente quando tem alguma coisa na cabeça dela. Prendendo alguma coisa que ta passando ali, que ela ta sentindo, ela..ela... desconta na pessoa ou ela chama atenção.

M1 _ Quer chamar a atenção. Chama a atenção pra ela.

M2 _ Na sala da professora do quarto ano, mesmo (*recordando do episódio em que uma criança queria furar a outra*) Às vezes não é maldade da criança, às vezes é a coisa que ela ta passando e você num sabe entender, você não sabe o que ta passando com ela.

M1 _ Às vezes é falta de carinho. Muitas vezes, porque que acontece isso, falta de carinho dos pais, entendeu? Existe pai que só bate, não quer saber. “Ah, eu to cansado” “Mãe?” “ Ah, eu to cansado” “Mãe?” “ Agora não posso!” “Mãe?” “ Dá pra você esperar?” “Mãe?” “ Agora não posso!” Então, o que acontece? Ela vai guardando, vai guardando aquilo dentro. Aí, chega uma hora que ela tem que explodir. E, vai explodir em quem? Com um coleguinha de classe ou mesmo no professor. Porque tem um monte de criança que bate em professor por aí?

M2 _ Ela vai mostrar o que ta sentindo. É o modo dela colocar pra fora, muitas vezes. Então, esse negócio da psicóloga, acho vai ajudar bastante, que a gente colocou aqui. Tem uma mãe que arrumou uma que trabalha com esse da saúde. Ela ta ajudando bastante, ela indicou inclusive uma das psicólogas que vem, ela indicou, conversou, então, eu acho que vai ser uma boa, descobrir o que acontece com essas criança.

M1 _ O ano passado tinha um menino na sala do professor A., que era da sala das meninas (*das filhas das entrevistadas*). Ele era terrível, ele era terrível. Batia em todo mundo, ele só faltou bater

no professor, no resto, ele bateu em todo o mundo. O que descobriram? O pai dele foi preso e a mãe não dava carinho. A diretora na época, ou vice diretora S., na época, no ano passado. Ela começou a dar carinho, a trazer carrinho, ela trazia...ele passava até fome dentro de casa. Por isso que ele era daquele jeito. Ele mudou assim, completamente depois disso. Que aí ele chegava davam café da manhã pra ele, entendeu? E, ele começou a mudar. Mas o pai dele tava preso, a mãe num tava nem aí. A mãe só queria bater, brigar. Ligavam daqui da escola. O L. fez isso, isso, isso e aquilo. Ela chegava em casa, ela espancava, num batia, espancava ele, entendeu? Daí, a vice diretora conversando com ele, ele começou a contar, que o pai dele tava preso, que ele num tinha o carinho da mãe dele. Uma criança de sete anos na época. Ele tinha sete anos na época, entendeu? Isso influencia muito. Ele falava “Eu vou te matar, meu pai ta preso mesmo”. Era isso que ele falava para os alunos da classe “Eu vou te matar! Eu vou enfiar a faca em você, eu vou te dar um tiro” Entendeu? Teve um dia que a menina falou “Vou falar pro seu pai” “Você não vai falar pro meu pai, porque ele ta preso!” E a mãe dele? O pai ta preso. Mas ele tem a mãe. Mas a mãe só queria saber de bater, espancar. É que nem o caso da P. *(imagino que as mães tenham tantas informações sobre o que acontece na escola, porque estão sempre observando pelo alambrado e tirando suas próprias conclusões, e também porque as pessoas espalham rumores em todos os ambientes. Torna-se bastante difícil analisar a veracidade de tantos dados.)*

M2 _ A mãe deixa jogada.

M1 _ A mãe deixa jogada na rua. E a mãe é evangélica. Entendeu? Eu conheço uma menina que mora na frente da casa dela e ela fala que é horrível o clima na casa da P.É horrível! A mãe chega estressada do serviço, xinga a criança de demônio, de diabo, de num sei o que, sabe? Ela num tem carinho, porque, por isso que ela é assim. Ela que? Ela que é um carinho. Ela que aparece, “Olha gente! Eu to aqui” Entendeu? Mas na casa dela não tem isso, entendeu? Eu acho que isso gera violência, sim! Gera muita violência. É carinho de mãe, carinho de pai, a sociedade está assim demais!

M2 _ Às vezes o pai, a mãe acha que bota comida dentro de casa é suficiente e não é. Eu, que tenho a M. adotiva. A M. era pra ela ta sofrida, ta fazendo um monte de coisa errada, E, ela não faz. Porque ela não tem a mãe dela, mas tem eu, que do carinho pra ela. Ela sabe num só a mãe dela verdadeira. E a M. não me dá um pinga de trabalho. Ela não é perfeita, não! Mas ela, o que eu procuro sempre, brincar, às vezes eu sento faço roupinha com ela. Os menino, dia de domingo. Aí o M., eu não sei jogar baralho, e o M. “Vamos mãe jogar!?” Eu fico lá, que nem tonta olhando pros baralho *(risos)* “Me ensina, me ensina” E eles faz. Aí o pai, o meu marido já é mais seção. “ Ô,pai, brinca, você sabe jogar” Aí, com muito custo, sabe, ele vai brinca. Dominó, agente adora. Uma fica rindo da mesa do outro jogando dominó. Então, é mais de final de semana que o pai dá pra brinca um pouco mais com eles. Então, tem que ter brincadeiras em casa, atividades com eles. Eu procuro fazer isso. “Tem baralho?” “ A mãe tem baralho, vamos jogar?” “ Vamos, mas eu não sei”

“Ah, mãe, vem aqui que eu te ensino. Vamos jogar 21, mãe,,,” “Num sei jogar isso não” E tem jogo. Mas jogo sadio, que dá pra brincar entre...reunir os filho com os pai. Quando você vê que o pai num é tão ...que nem o meu, que não é carinhoso assim,, a mãe que tem que, sabe? Supri essa primeira necessidade. Que a mãe né? A mãe é sábia. A gente tem que se coloca. A gente que coloca os panos quentes, a gente coloca tudo na frente. É a mãe que ta ali. Então, a mãe tem que ta pronta pra tudo. Porque não é todos os pai que é assim, o meu não é carinhoso com os filhos assim. De brincar, de sentar, às vezes o M. chama o pai dele pra jogar bola e ele fala, ele mesmo fala “ Ai, eu num...eu vou trabalhar” E eu que fico lá, chutando as bola com ele. Eles dão risada, porque eu não consigo. Então, é mais eu. Então, a mãe, ela supre muito as necessidades dos filhos. Porque mais é ela que convive com eles. Então, eu procuro sempre ta ali brincando. “Vamos brincar?” “Vamos!” De noite, na cama, eles pega eu pra fazer cosquinha, e um vem e amonta em cima. E eu fico gritando “Ai, ai, sai de cima de mim” Brincando com eles, porque eu, porque meu marido é muito difícil dele brincar.

M1 _ Eu brinco também com a minha. É só ela, eu e o meu marido. Meu marido é meio secão, mas ele brinca. Ela: “Pai, vamos brincar de tal coisa?” “Não, vamos!” Com muito custo, mas ele vai e brinca com ela. Chuta bola. Ela é uma menina, eu falo “ Ela é uma menina, num tem que ta chutando bola.” “Não, deixa ela brincar”. Entendeu? Ela é terrível? É. Mas não é por falta de carinho. É por causa do problema que ela tem, entendeu? Mas ela não é de bater. Ela apanha dentro da escola. Agora, bate ela não bate, entendeu? Então, isso. O que ta faltando hoje é o carinho dos pais, dentro de casa. Porque se a criança não tem carinho dentro de casa, o que ela não tem dentro de casa ela vai encontrar na rua, na escola. Em qualquer outro canto, no lugar que ela tiver, entendeu? Na escola mais por quê? Porque tem muita criança, muito aluno , entendeu? Então, ela vai encontrar quem bate, eu vou bater também, por mim, entendeu? É isso que eu acho. Eu acho que a violência ta demais, demais, demais. Ainda mais nessa escola. O portão dessa escola das três às sete?? ! É moto subindo, é moto descendo, é menininha aqui que fala pro pai “ Ai, mãe,vou pra escola” Chega aqui entra dentro de caro e ó (*faz gesto com o polegar e indicador, sugerindo saída*) some, some.

Eu já vi muitas vezes. Tem uma menina que mora lá na rua debaixo; que ela fala pra mãe dela “Mãe, to indo pra escola” A mãe dela acha que ela ta na escola, mas ta dentro de carro com homem. Aí, ó, num sei quem é. Aí até o dia que aparece grávida. Aí a mãe vai falar “Mas como você apareceu? Você num ta namorando? Você num tem namorado?! Apareceu grávida como?” Cadê a mãe?

M2 _ Eles tem que participar de reunião, né? Pra saber como seu filho ta indo na escola. Porque da reunião ela vai saber se a criança ta vindo ou não. Você vai ver falta, você vai ver as coisa que ele faz, o que a professora vai falar. E a mãe que num vem fica sabendo nada da vida do filho.

M1 _ Essa menina que eu to falando. Ela ta na classe da filha de uma outra vizinha minha. Ela vem na escola um dia sim um dia não. Teve vez que ficou um mês sem vir pra escola. Um mês sem vir na escola! Por quê? Porque falava pra mãe que vinha na escola, mas ia pra dentro de carro e sumia. E, chegava, chegava às sete horas da noite, na escola. A mãe vai, a mãe não vai atrás. A mãe não sabe o que ta pro trás. Pra mãe, ta na escola. Que nem a B. fala pra mim” Mãe, você vai me leva na escola até quando?” “ Até quando eu pude eu vou te leva. E vou te buscar. Num saio da porta da escola, enquanto num ta na classe!” (risos). Por isso eu falo” Tem que trazer? “ “Tem!” “Tem criança que vem sozinha? Pai trabalha, mãe trabalha”

M2 _ Mas depende da criança. O M. eu nunca fui de leva. Por quê? Porque na escola todo mundo conhece o M. Todo mundo sabe como o M. é Então, o M. eu confio nele assim de olho fechado. Agora, no R. e na M., já não. Então eu venho, lógico, que não é porque o M. é do jeito que ele é, eu nunca deixei de vir na reunião dele. Se eu num venho, ele fala. Um dia que teve reunião de cada classe. Falou que quem viesse em numa, não precisa vir na dos outros filhos. Eu vim na do R. e da M. do M. eu num vim, esqueci. Nossa! E a hora que ele chegou em casa. “Nossa! Eu esqueci! Não, filho, ela falou que...” “Não, a senhora tinha que ter ido.” Ele cobra de mim! Por quê? Porque ele sabe que toda vez to ali. E eu num vim, esqueci da reunião.

P. _ Muito obrigada pela entrevista.

M1 e M2 _ Ficou bom?

P. _ Ficou, obrigada.

A fala das mães revela suas preocupações e suas esperanças na escola. Esperam que a escola seja um lugar de ensino e também de segurança, de imposição de regras e de normas de conduta. As mães mencionam como de responsabilidade da família o cuidado com os filhos, contudo, esperam que a escola seja a instituição que reforce a obediência e a disciplina, que sugere ser dadas pelas famílias. Isto se torna claro quando pedem mais visitas da guarda – municipal à escola, quando querem que alguém, um guarda, talvez, vá à casa das crianças que apresentam comportamento inadequado na escola e converse com os pais, quando dizem que o espaço é pequeno para as crianças brincarem e para os adolescentes se distraírem e que por isso há tantos conflitos, brigas e vandalismo. Elas acreditam na escola e na capacidade dos professores, chamam-nos de heróis. Pensam que a escola poderia garantir um futuro menos excludente e menos violento desde que a escola trabalhasse a vigilância, a obediência e a

disciplina das crianças. Depositam nos professores da escola a crença de transformadores dos hábitos futuros das crianças e de transformadores da escola, em uma escola modelo.

Os professores acreditam na escola como espaço de aprendizagem. Mas, também acreditam que é um espaço de trocas sócio-culturais. Desta forma, sempre criam oportunidades para que as crianças estejam envolvidas com outras crianças, que brinquem com seus brinquedos, que conheçam outros brinquedos e outras maneiras de brincar, que participem de teatro, assistam a filmes (todos os brinquedos e todos os filmes são trazidos pelos professores). Os professores com o apoio da diretora procuram agendar atividades com contadores de histórias, com companhias de teatro e de turismo para que as crianças tenham a oportunidade de conhecer e viver além da sua realidade, além dos tempos e dos espaços oferecidos pelo cotidiano escolar. O professor também é um transgressor.

As crianças transgridem, mostram que não estão satisfeitas com o espaço. Percebem que a escola é um lugar de estudo, de aprender e, muitas gostam (uma das meninas entrevistadas colocou a biblioteca como lugar de brincar, para ela, ler é um divertimento), entretanto, percebem que é um espaço que pode oferecer mais. Em outra entrevista algumas crianças mencionaram o mau cheiro do banheiro, da qualidade da comida da merenda e do espaço para brincarem. Elas estão atentas ao ambiente, e que ele poderia ser diferente, porém, são mudanças que não dependem delas, portanto, transgridem as normas durante o recreio, aproveitando o que é possível aproveitar.

3.4 - Um breve recordar

Para os professores e funcionários pareceu clara a necessidade de mudanças pelos comentários que ouvi no dia-a-dia. Os professores que tinham mais tempo de serviço na Rede Municipal de Ensino de Campinas, disseram que poucas são as escolas da Rede que apresentavam espaços maiores, havia casos de escolas menores, lembraram da época em que algumas escolas funcionavam

em “container”, reforçando a idéia de que escola é para aprender, não é lugar de brincadeira.

Quando pesquisei no Arquivo Municipal sobre as plantas das escolas municipais de ensino fundamental, encontrei apenas plantas e projetos arquitetônicos para os parques infantis e para as escolas-parque. Mesmo depois que as escolas-parque, receberam a denominação de Escola Municipal de 1º grau, isto porque competia ao município as construções para a educação infantil.

A planta da escola estudada foi conseguida na Prefeitura, no Departamento de Arquitetura Escolar, onde fui informada que o departamento estava passando por informatização, e que muitos documentos estavam sendo digitalizados, outros precisariam de restauração, e que muitas plantas de reforma e de projetos arquitetônicos de escolas não estavam disponíveis ao público. Inclusive a planta conseguida não é a do primeiro projeto, e sim uma planta que revela a escola já reformada e com as possíveis rampas de acessibilidade para cadeirantes. (Ver Anexo 1). Como estava digitalizada não foi possível uma ampliação de qualidade, e as medidas do pátio ficaram imprecisas.

Em pesquisa documental em jornais municipais do início da década de 70, encontrei referências as reformas dos parques infantis e das escolas-parque para abrigarem o antigo ensino primário. Além do convênio com o Fundo Estadual de Construções Escolares (F.E.C.E.) que cedia ou reformava prédios estaduais e municipais para o ensino primário do município. No jornal “Correio Popular de 30/07/1975” o engenheiro Gilberto Meira Biolchini (Secretário de Obras e Serviços Públicos) comentava: As escolas serão funcionais, embora simples, com custo mais acessível, em diversos bairros e em maior número, substituindo os prédios grandes, pomposos e centralizados de antigamente. No jornal “Correio Popular de 31/01/1976”, foi noticiada a inauguração de seis escolas municipais de primeiro grau, com a seguinte descrição: são escolas alambradas, ajardinadas, com três salas amplas, iluminadas e arejadas, cabendo 45 alunos. Mais dependências administrativas, sanitários e espaço externo para recreação. Essas escolas

localizavam-se distantes do Centro da cidade, onde são atualmente os bairros: Jardim Ipaussurama, Jardim São Fernando, Jardim Amazonas, Jardim das Bandeiras e Jardim São Marcos.

Pelas notícias, entende-se que as escolas do município eram arquitetadas para serem pequenas e atender a uma demanda crescente de matrículas na periferia de Campinas. Foram construídas tendo o mínimo necessário para não oferecer riscos para a população escolar e garantir o acesso ao ensino.

A escola deste estudo foi construída posteriormente, mas seguindo a mesma diretriz: simplicidade e acessibilidade. E as posteriores ampliações pelas quais passou, não contemplaram o espaço externo para recreação, isto é, o número de salas de aula aumentou, o número de crianças matriculadas aumentou, contudo, o espaço para recreação permaneceu o mesmo. A prevalência da forma escolar (Vincent, Lahire e Thin, 2001) sobre a linguagem corporal através dos espaços para brincar é mantida.

As edificações escolares no Brasil sempre estiveram vinculadas as políticas econômicas, sociais e educacionais do governo da época (Buffa e Pinto, 2002). Iniciando com os modelos suntuosos das escolas da República, que objetivavam a construção do cidadão republicano, culto e instruído para o trabalho, até os modelos atuais, em que a escola se assemelha a um cubo e cujo objetivo é o de garantir um maior número de crianças e adolescentes na escola, sem repetência, no cumprimento aos planos do Banco Mundial.

Porém, em um determinado ponto da história das edificações escolares, houve um breve período em que a arquitetura escolar foi arquitetada para a formação do homem. Para Anísio Teixeira, a escola precisava educar em vez de instruir, formar homens livres em vez de homens dóceis, preparar para um futuro incerto em vez de transmitir um passado claro, ensinar a viver com mais inteligência, mais tolerância e mais felicidade (Bastos, 2009). E, para tal, o design da escola deveria ser diferente, assim como a proposta educacional. Para Anísio Teixeira, a idéia de escola era: escolas nucleares e escolas-parque, tendo a

criança que freqüentar ambas, em turnos distintos. Os projetos arquitetônicos eram planejados de acordo com as necessidades de cada escola, assim os projetos arquitetônicos para as escolas eram distintos (Tipo mínimo, Nuclear, *Platoon* de 12,16 e 25 salas e escola-parque). A escola nuclear seria composta por salas de aulas e as escolas-parque, além de salas de aula, teriam outros espaços como: sala de música, bibliotecas, jardins, anfiteatro, espaço coberto para recreação, sala de artes e as crianças se deslocariam por pelotões (*platoon*). Essa proposta concretizou-se na Bahia, com a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, no início da década de 50, fim da ditadura Vargas.

No Estado de São Paulo, com o Convênio Escolar de 1948, Estado e municípios deveriam aplicar a arrecadação econômica para o ensino público, o conceito de arquitetura moderna passa a ser implantado na cidade de São Paulo, através da Comissão Executiva do Convênio Escolar, tendo à sua frente o arquiteto Hélio Duarte, que tinha conhecimento com o conceito das escolas-parque. No artigo “O problema escolar e a arquitetura” (Habitat, nº4,1951) Hélio Duarte transmite seu esforço em estabelecer premissas para a arquitetura escolar.

“A nós arquitetos e engenheiros, ocorreu-nos perguntar- Para que espécie de ensino deveriam ser feitos os grupos? Quais rumos da Educação? Qual o meio subjetivo adequado a uma melhor integração da psíquica infantil? Qual o ambiente mais propício?...A característica primordial, arquitetônica, de um grupo escolar deve ser subordinada em primeiro lugar à criança. É para criança que se faz um grupo...A evolução social da arquitetura colocou a escola dentro de módulo infantil. Quebrou, outrossim a analogia sistemática entre a escola e a prisão: muros altos, janelas onde não se pudesse olhar...”

Hélio Duarte acreditava que, com novas propostas pedagógicas e com essa nova proposta arquitetônica, a escola seria também um espaço de sociabilidade para a comunidade. Em suas próprias palavras a escola seria:

“como fonte de energia educacional, como ponto de reunião social, como sede das sociedades de amigos de bairro, como ponto focal de convergência dos interesses que mais perto dizem com a vida laboriosa de suas populações.” (Habitat, nº4, p. 5, 1951).

Na década de 80, do século passado, nova tentativa em planejar escolas de acordo com o olhar visionário de Anísio Teixeira. No Rio de Janeiro, novamente, após uma abertura democrática, tentou-se aplicar o programa das escolas-parque

de Anísio Teixeira, retomado por Darcy Ribeiro, com os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública). O projeto dos CIEPs coube a Oscar Niemeyer em colaboração com outros arquitetos, essa equipe concebeu um projeto englobando um edifício principal de três pavimentos com 24 salas de aula, refeitório, consultório e serviços auxiliares e dois outros anexos, com biblioteca e um ginásio de esportes. Estes últimos serviços contemplavam a comunidade aos finais de semana.

No início do século XXI, na cidade de São Paulo, na gestão da prefeita Marta Suplicy, por mais uma vez o projeto das escolas-parque serviu de inspiração para uma nova proposta de escola. Foram construídos os CEUs (Centros Educacionais Unificados). Localizados nas regiões mais carentes da cidade, incluíam instalações esportivas, artísticas, ensino infantil e fundamental e creche. Além de centro educacional serviam como praça e ponto de encontro para a população aos finais de semana.

Na cidade de Paulínia, interior do Estado de São Paulo, próxima à cidade de Campinas, foi feita uma tentativa de arquitetura diferenciada com o Projeto – Sol, sua arquitetura lúdica, voltada para a educação não formal, contrapunha-se ao espaço frio e convencional das escolas tradicionais. O arquiteto deste projeto, Izaak Vaidergorn defendia que a qualidade do espaço referia-se à riqueza simbólica, aos mecanismos, que permitiam ao indivíduo transcender sua mera função biológica. O autor afirmava que em uma sociedade que privilegia questões funcionais, temas de natureza simbólica, com certeza, pareciam supérfluas. Isto porque a educação é considerada como consequência de um programa de disciplinas pragmáticas. Trata-se de uma atividade diabólica (sem jogo), que tende a separar, a fragmentar e, conseqüentemente, a impedir a compreensão das relações entre a parte e o todo. As edificações educacionais, por exemplo, se parecem mais com hospitais, prisões, com seus corredores sombrios e espaços fragmentados e outras vezes a bancos e a fábricas (Vaidergorn,2003,p.28).

A arquitetura escolar é importante, educa, transmite uma mensagem aos seus usuários, contudo, ela é coadjuvante, uma política educacional séria, que queira educar se faz necessária. De nada adianta uma arquitetura nos moldes de Anísio Teixeira se a proposta curricular para a Educação Básica não cumprir seu papel em educar. O contrário é válido, não adianta uma proposta curricular comprometida em educar com diferentes práticas pedagógicas se não há lugar para que ela se desenvolva.

Na escola estudada, muitas práticas pedagógicas são descartadas devido ao espaço exíguo. Muitas tentativas de uso das áreas livres para brincar, dançar e fazer teatro acabam por reduzir o alcance das mesmas, tornando o número de tentativas menor.

“el espacio, el tiempo y el lenguaje o modos de comunicación – afectan al ser humano de lleno, en su misma conciencia interior, en todos sus pensamientos y actividades, de modo individual, grupal y como especie en relación con la naturaleza de la que forma parte. Conforman su mente y sus acciones. Conforman y son conformados...” Frago(1995, p.69).

Em meu último contato com a escola, dia 3 de fevereiro de 2011, na primeira reunião pedagógica, a diretora confirmou que nesse ano não haverá recreio devido ao pouco espaço para as atividades das crianças e o grande número de conflitos ocorridos. E informou que, mesmo com os pedidos feitos à Secretaria de Educação, o terreno no entorno não sofrerá intervenção para o uso da escola. A meta da Secretaria da Educação, conforme memorando recebido por correio eletrônico pela diretora é o estudo da possibilidade de construção de mais duas salas de aulas, para as aulas de Artes e para as aulas de Educação Física, reparo no telhado e construção de um vestiário para crianças cadeirantes, sem menção alguma ao terreno. Os professores acataram as informações sem maiores questionamentos. Muitos aceitaram mediante a possibilidade de saírem para brincar com as crianças em tempos pré-determinados, outros acharam a idéia boa, pois as queixas dos pais deixarão de existir e os professores de outros anos (6º ao 9º ano, ciclo 3 e 4) não deram muita importância ao fato, já que para eles isto não os atingirá diretamente. Percebo que ora o grupo de professores é muito

coeso, querem e exigem mudanças curriculares e em outros momentos parecem estar completamente esvaziados, sem mobilização alguma.

As brincadeiras no pátio ficam sob a responsabilidade de cada professor, conforme as palavras da diretora, com um projeto anexado ao planejamento anual justificando-as. Desta forma, as brincadeiras das crianças ficam sujeitas aos professores, reduzindo a intervenção das mesmas na possibilidade de escolher de que, quando com quem e como querem brincar. Mas, pelo que observei durante minha pesquisa, alguns professores, com certeza, tentarão mais uma vez promover momentos de brincar dando atenção às vontades das crianças, deixando-as livres em certos momentos para brincarem à sua maneira.

A burocratização da escola, de seus espaços e de seus tempos fez-se mais uma vez presente e determinante.

Sobre o terreno, muitos foram os pedidos feitos à Secretaria de Educação para o uso do terreno, o primeiro pedido data de 1984, em que um morador do bairro pede para utilizar o terreno para o plantio de arroz. Após esse pedido outros foram feitos, obtive a cópia de dois deles, feitos pela escola para o uso e talvez ampliação da escola no terreno. Todos negados. Inclusive um dos documentos menciona a irregularidade da construção da escola (ver anexo 2). Sem a ampliação da escola, sem mudança no currículo e com a permanência de seu espaço físico, a alternativa para a redução de conflitos foi decisão tomada pela diretora.

Capítulo IV - Considerações Finais

As crianças se apropriavam das áreas livres da escola, do pátio escolar e de seus equipamentos para brincar. Alguns professores tratavam de tirar o melhor proveito do espaço quando saíam de sala de aula, para que as crianças pudessem aproveitar do espaço para brincar, mesmo que algumas atividades dirigidas envolvessem um “saber não sabido”, eles criavam suas táticas e suas estratégias (Certeau, 2003). Como o “Dia do Brinquedo”, as saídas ao Parque Municipal, as brincadeiras na quadrinha e os nichos de leitura e modelagem no fundo da sala. Eram esses professores que favoreciam os contatos sociais na escola, pelas relações que desenvolviam com o espaço, com o ambiente e com as crianças, apesar dos reveses, os professores buscavam sempre alternativas para propiciar alguns momentos recreativos, pois acreditavam e acreditam que é essencial um pouco de brincadeira, um pouco de magia e de fantasia no universo escolar da criança. Como evidenciou Ariès (2006), com a nova visão da criança, como um ser cidadão, criativo, produtor de cultura e de história, simultaneamente, produto da cultura e da história.

Assim, seria importante que os demais funcionários ligados a educação, e mais especificamente à escola, compreendessem que o espaço físico e as brincadeiras podem fazer parte de práticas curriculares. Ambos os fatores, espaço e brincar, podem ser adicionados a conteúdos curriculares, podem ser facilitadores do desenvolvimento psicossocial da criança, acrescentado um caráter lúdico à escola fundamental, amenizando o modelo de escolarização voltado para a alfabetização. E esta preocupação exclusiva da utilização da linguagem verbal que impõe uma enorme rigidez e grande dificuldade em reelaborar novas formas escolares (Vincent, Lahire e Thin, 2001), novas práticas escolares.

O lúdico faz parte da cultura humana como defendem Huizinga (2001) e Brougère (1995), é uma forma de expressão e de linguagem, e, portanto, poderia fazer parte do currículo da escola fundamental. O Guia de Orientações para o Ensino de Nove Anos, organizado pelo Ministério da Educação (www.portal.mec.gov.br/publicações) sugere que as brincadeiras podem ser usadas como estratégias para o desenvolvimento da autonomia nas crianças.

A escola em questão optou por registrar no Projeto Político Pedagógico o espaço e o tempo para as brincadeiras acontecerem, sob a responsabilidade de cada professor em seu plano de ensino anual. Isto se deveu à retirada do horário do recreio pela diretora da escola, mas a mesma não proibiu outros tempos para que as crianças brincassem. Com esta medida é possível que ocorram duas situações, ou o brincar torna-se “oficial” e passa a ser visto como atividade “séria” e todos os professores procurarão maiores subsídios para o emprego de atividades lúdicas e estas passarão a ser registradas anualmente no Projeto Político e Pedagógico, ou as crianças passarão mais horas dentro de sala de aula.

A conclusão a que se pode chegar é a de que é preciso buscar alternativas para os espaços e para os tempos destinados à educação fundamental. Uma arquitetura escolar sucinta reduz as possibilidades de uso do lugar, mas não as impossibilitam, não constituindo um entrave as implementações inovadoras de projetos que promovam a vivência lúdica dos mesmos. Essas inovações estariam ligadas a novos conceitos de programas pedagógicos e a novas maneiras de conviver. Como conclui Vaidergorn (2003, p.97), devemos examinar em que medida os edifícios existentes são adequados ao desempenho de suas atividades e se somos capazes de potenciais transformações e novas configurações.

Bibliografia

ANDRÉ, M.E.D.De(2008). *Etnografia da Prática Escolar, Campinas, Papirus, 14^a Ed.*

ÀRIES, P.(2006). *História Social da Criança e da Família*, LTC.

AUGÈ, M.(2010). *Não-Lugares- Introdução a uma antropologia da supermodernidade*.Campinas- Papirus.

AZEVEDO, G.A.N. (2002). *Arquitetura escolar e educação: um modelo conceitual de abordagem interacionista*. Tese de doutorado, em Engenharia de Produção, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

BACHELARD, G. (2005). *A poética do espaço*, São Paulo: Martins Fontes.

BARBUY, S. (1980). *O encontro do espaço humano*, São Paulo, ECE editora

BASTOS, M.A.J.(Texto eletrônico) *A escola-parque: ou o sonho de uma educação completa (em edifícios modernos)*. In: *Revista Arquitetura e Urbanismo*, 178, artigo 122877.

BENCOSTA, M.L. (2005). *História da Educação Arquitetura e Espaço Escolar*. São Paulo: Cortez.

BENJAMIN, W.(1984). *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus.

BLAY, T. R.(2004). *Arquitectura y educación: perspectivas y dimensiones*. In: *Revista Espanhola de pedagogia*, año LXII, nº228, mayo-agosto, 199-220.

BOGDAN, R. & Biklen, S.(1994). *Investigação Qualitativa em educação- uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto editora.

BRONFENBRENNER, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed, 2^a Ed.

BROUGÈRE, G.(1995). *Brinquedo e Cultura, Coleção Questões da Nossa Época*, Vol.43, São Paulo: Cortez.

_____(1997). *Jogo e Educação*.

BUFFA, E.& Pinto, G.deA.(2002). *Arquitetura e educação: organização do espaço e proposta pedagógica dos grupos escolares paulistas, 1893/1971*, São Carlos, UFSCar.

CANO, W. & Brandão, C.A.(2002). *A região de Campinas- Urbanização, economia, finanças e meio ambiente-V. 1*, Unicamp.

CERTEAU, M. de (2003). *A Invenção do Cotidiano – Artes de fazer*, Vozes, 9ªed.

CHARTIER, G. (2008). *Corpo, Memória e Educação: Diálogos entre brincadeiras e subjetividades*. (Anpap, 17º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Visuais- Florianópolis).

CHARLOT, B. (1986). *A Mistificação Pedagógica- Realidades Sociais e Processos Ideológicos na Teoria da Educação*, Rio de Janeiro: Guanabara, 2ª ed.

CHÂTEAU, J. (1987). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus.

CUNHA, M.H.L.(1998). *Espaço Real, Espaço Imaginário, Rio de Janeiro, Uapê, 2 ed.*

DUARTE, H. (1951). *O problema escolar e a arquitetura. Habitat. São Paulo, nº4, 1951, p. 4-5.*

ELALI, G.A. (2003). *O ambiente da escola- o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. In Estudos de Psicologia* 2003, 8(2), 309-319.

ELIAS, N. (2000). *Os Estabelecidos e os Outsiders- Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

FARIA, A.L.G. & Mello,S.A.(2007). *Territórios da Infância linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara: Junqueira e Marin.

FARIA FILHO, L.M. & Vidal, D.G.- *Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil*. *Revista Brasileira de Educação*,14,19-34.

FERNANDES, O. de S. (2006). *Crianças no pátio escolar: A utilização dos espaços e o comportamento infantil no recreio*. Dissertação de mestrado, em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

FERNANDES,R.S.(2001). *Entre nós, o sol- relações entre infância, cultura, imaginário e lúcido na educação não-formal*. Mercado de letras.

FORNEIRO,L.I. (1998). *A organização dos espaços na educação infantil*. In: *Zabalza,M. Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre, Artmed.

FOUCAULT,M.(1997). *Vigiar e Punir*,Petrópolis: Vozes.

_____ (2007). *Microfísica do Poder*, São Paulo: Graal.

_____ (2000). *Em Defesa da Sociedade - Curso no Collège de France (1975- 1976)*, São Paulo, Martins Fontes

FRAGO, A. V.& Escolano, A.(2001). *Currículo, espaço e subjetividade a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro:DP&A editora.

FRAGO, A. V. (1995). *História de La educacion y historia cultural, posibilidades, problemas, cuestiones*. In: *Revista Brasileira de Educação*, set/out/Nov/dez, nº0, ANPED _ Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação.

_____ (2000). *El espacio y el tiempo como objeto histórico*. In: *Revista Contemporaneidade e Educação*, Ano V,nº7, 1ºSem/2000.

FRANÇA, L.C.M. (1994). *Caos-Espaço-Educação*. São Paulo: Annablume.

FREYBERGER, A.(2000). *O espaço do brincar*, São Paulo, dissertação de mestrado, FAUUSP.

_____ (2005). *A construção do ambiente educativo*. Tese de Doutorado, FAUUSP.

FUNARI,P.P. & Zarankin,A. (2005). *Cultura material escolar: o papel da arquitetura (in Pró-Posições,v.16,n.1(46)-jan/abr., p.135)*.

GLEYSE, J.(2007). *A Carne e o Verbo*. In: Soares, C. *Pesquisas sobre o corpo-ciências humanas e educação*. Autores Associados- Fapesp.

GOMES, C.F. (Texto digital). *Pela porta ou pela janela? Notas Etnográficas sobre ludicidade escolar*. Professor Doutor da Universidade Federal do Mato Grosso.

GOSSI, I.dos S. (2004). *Educação e Arquitetura: o ambiente como fator de direção democrática*. Dissertação de Mestrado, FAUUSP.

HALL, E. (1977). *A dimensão oculta*. Rio de Janeiro. Francisco Alves.

HUIZINGA, J.(2001). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.

KISHIMOTO, T.M. (1997). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez.

_____ (1998). *Jogos Infantis- o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes.

_____ (2002). *O brincar e suas teorias*, São Paulo,Pioneira.

LIMA, M.W.S.(1979). *A criança e a percepção do espaço*. (Cadernos de pesquisa, 31, 73-80): Fundação Carlos Chagas.

_____ (1989). *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel.

_____ (1994). *A importância da qualidade do espaço na educação das crianças*. *Revista Criança*, 27,9-12.

_____(1995). *Arquitetura e educação*. São Paulo: Nobel.

LOPES, J.J.M. & Vasconcellos, T. (2005). *Geografia da infância- reflexões sobre uma área de pesquisa*. Juiz de Fora: Feme.

MAZZILLI, C.de T. (2003). *Arquitetura Lúdica*, Tese de doutoramento, FAUUSP.

MELATTI, S.P.do P.C.(2004). *A Arquitetura escolar e a prática pedagógica. Dissertação de Mestrado, em Educação e Cultura*, Universidade do Estado de Santa Catarina.

MIRANDA, D.S.(2001). *O parque e a arquitetura- uma proposta lúdica*, Campinas, Papirus.

MONARCHA, C.(1997). *Arquitetura Escolar Republicana: A escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança*. In: Freitas, M.(org.) *História Social da criança no Brasil*. São Paulo: Cortez.

NETO, J. T. C.(2007). *A Construção do Sentido na Arquitetura*. São Paulo, Perspectiva, 5ª Ed.

NÓVOA, A. (1992). *Inovação e História da Educação*. In: *Teoria & Educação*, 6, 1992, p. 210.

OLIVEIRA, C. (2004). *O ambiente urbano e a formação da criança*. São Paulo: Aleph.

PERROTI, E. *A cultura de rua*. In: PACHECO, E.D. (org.) *Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil*. São Paulo, Loyola, 1991

PORCEL, N.(2006). *República e educação: as imagens arquitetônicas e jornalísticas do Grupo Escolar Barão de Monte Santo (Mococa-SP)*, Dissertação de Mestrado, FE/Unicamp.

ROCHA, M. S.P.M. (1994). *A constituição social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico- Dissertação de Mestrado, Unicamp- 1994*

ROSENBERGER, S. (1989). *A criança e seu espaço de brincar- retratos da brincadeira urbana*, Dissertação de Mestrado, ECAUSP.

SEGUNDO, R. *A invenção da infância: pressuposto para compreensão do Direito da Criança e do Adolescente*. *Jus Navigandi*, Teresina, a. 8, n.178,31 dez.2003. Disponível em: WWW.1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=4542.

SOUZA, H.M.B. (2005). *O pátio escolar do Ensino Fundamental como ambiente do brincar segundo as crianças usuárias*. Dissertação de mestrado, em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SOUZA, R.F.(1998). *Templos de Civilização: A implantação da escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*, São Paulo: FEU.

SANTOS, M. (2005). *Da totalidade ao lugar*, São Paulo: Edusp.

SOARES, C.(2007). *Pesquisas sobre o corpo- ciências humanas e educação*, Campinas: Autores associados.

TONUCCI, F.(2003). *Com olhos de criança*, Porto Alegre, Artmed.

_____ (2005). *Quando as crianças dizem: Agora chega!* Porto Alegre, Artmed.

TUAN, Y.F.(1980). *Topofilia- Um Estudo da Percepção. Atitudes e Valores do Meio Ambiente*, São Paulo/Rio de Janeiro, DIFEL.

VAIDERGORN, I. (2003). *(AR)Risc(AR): a perene alquimia do abrigar*. Dissertação de Mestrado em Artes – Unicamp, 2003

VARELA, J. & Uria, F.A.(1992)- *A Maquinaria Escolar*. In: *Teoria & Educação- Dossiê: História da Educação*, 6, 1992, p.68.

VINCENT, G ; Lahire, B.; Thin, D. (2001). *Sobre a história e a teoria da forma escolar*: In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº33, p. 7-47, jun/2001.

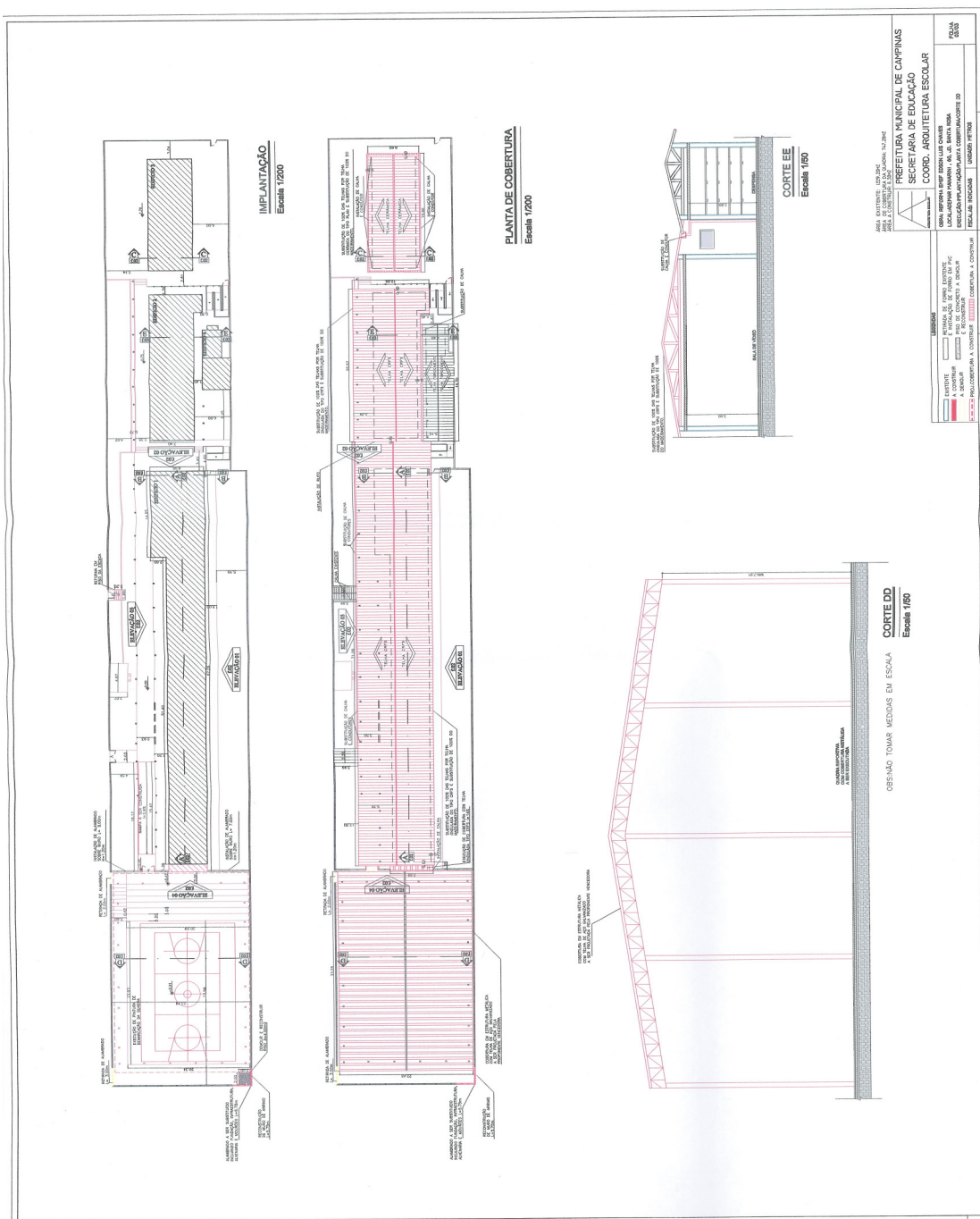
VYGOTSKY, L.S.(1987). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, São Paulo, Martins Fontes.

WINNICOTT, D.W. (1975). *O brincar e a realidade*, Rio de Janeiro: Imago.

WOLFF, S.F.S.(1992). *Espaço e educação: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas*, Dissertação de Mestrado, FAUUSP.

ZABALZA, M.(1998). *Qualidade em educação infantil*, Porto Alegre: Artmed.

ANEXO1- Planta baixa da escola





[illegible]



Prefeitura Municipal de Campinas

Protocolo Administrativo nº. 29.926/84.

Interessado: Manoel Messias da Silva/Departamento Municipal de Educação.

Assunto: Utilização de área pública para ampliação da Escola Emef Dr. Edson Luís Chaves.

À Secretaria Municipal de Educação

Ao Departamento Municipal de Educação:

Encaminho o presente para ciência do "Parecer Técnico" do Departamento de Meio Ambiente, da Secretaria Municipal de Planejamento, Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente, que concluiu pela impossibilidade de utilização da área pública municipal (fl. 68), haja vista que a área a ser anexada à Escola "EMEF Dr. Edson Luís Chaves constitui APP (Área de Preservação Permanente), e, segundo a legislação vigente, essas áreas somente podem sofrer intervenções mediante autorização prévia do DEPRN/IBAMA (órgão ambiental competente).

Ademais, informam que haveria necessidade, também, de obtenção de autorização junto ao DAEE, devido a eventuais intervenções em cursos d' água.

Importante esclarecer, outrossim, que a própria escola encontra-se em situação irregular, pois, quando da construção e canalização da mesma não houve autorização destes órgãos (DEPRN e DAEE).

Quanto ao item 6, constante do "Parecer Técnico", do Departamento de Meio Ambiente, pedindo manifestação da Secretaria Municipal dos Assuntos Jurídicos e da

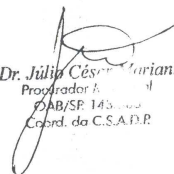


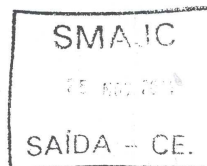
Prefeitura Municipal de Campinas

Cidadania, no que se refere à vedação constitucional constante no art. 180, VII, da Constituição Paulista, que proíbe ao Poder Público Municipal alterar as áreas definidas no projeto de loteamento como verdes, praças e institucionais, fica prejudicada, já que a área constitui APP (Área de Preservação Permanente), e, assim, uma vez obtidas as autorizações aqui referidas, mediante a apresentação de projeto de construção aos órgãos competentes (DEPRN e DAEE), poderá ser utilizada para ampliação da escola.

É o que tinha a informar.

Campinas, 25 de novembro de 2.004.


Dr. Julio César Mariani
Procurador A.
OAB/SP 143.000
Coord. da C.S.A.D.P.



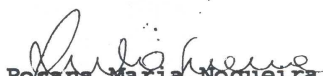
(119)

30.11.2004

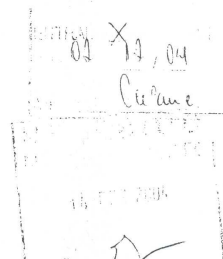
À
EMEF Dr. Edson Luis Chaves

Para ciência de toda Unidade Educacional, direção, funcionários,
alunos e conselho e após retornar para arquivo

Atenciosamente,


Rosana Maria Nogueira
Diretora do Departamento de Apoio à Escola

a naed norwede



PROTOCOLO: 29.926 de 18.10.1984

INTERESSADO: Manoel Messias da Silva/ Departamento Municipal de Educação

ASSUNTO: Ampliação de área livre destinada a pátio e quadras da EMEF Dr. Edson Luis Chaves

A Coord. Denise

Em atenção à cota de 21/03/2003 à folha 44, visitei a EMEF Dr. Edson Luis Chaves para identificar a área solicitada para ampliação de espaço de pátio e quadras.

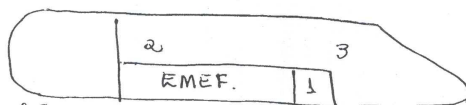
Estiveram presentes o Sr. Luciano da O.P. e o Diretor Marcos da referida EMEF.

Conforme informações do Diretor Marcos, a unidade escolar conta hoje com 1.100 alunos distribuídos nos períodos diurno e noturno.

O período diurno exige desenvolvimentos de várias atividades pedagógicas em espaços livres, de pátios e quadras esportivas, e essas atividades não são realizadas com tanta eficiência porque a unidade tem disponível apenas uma área pavimentada destinada a múltiplo uso, com área reduzida para o atendimento de todos os alunos.

Portanto, o acréscimo da área localizada atrás da referida unidade permitirá o desenvolvimento das atividades pedagógicas em áreas livres adequadas, nas dimensões recomendado pelo Ministério da Saúde, melhorando a qualidade de ensino oferecido na EMEF.

Toda a área livre indicada na certidão gráfica, anexada à folha 32, perfaz 4.927,85m² ⁽¹⁾ mas, considerando sua situação atual e as suas dimensões (extensão de 162,11m bem maior do que a sua profundidade 25,50m), o espaço que melhor satisfaz a execução de uma quadra esportiva é aquela indicada no croqui abaixo, a mesma esperada pelo Diretor Marcos, localizada na divisa oposta a esquina. Na esquina, a implantação de uma quadra poliesportiva está impedida porque encontramos um poço de visitas da galeria enterrada.



- 1- Espaço múltiplo uso
- 2- Espaço recomendada para quadra
- 3 - poço de visitas.

A área mínima exigida pela legislação é de pelo menos 1.200,00m² para o atendimento, no período diurno, de 300 alunos (número de alunos fornecido pelo diretor) mas, considerando as características da área, recomendamos a reserva dos 4.927,85m² para possibilitar circulações e acessos à escola por rampas e a distribuição adequada dos espaços pedagógicos solicitados, sem conflitos das atividades.

Apesar do acima exposto, temos as seguintes informações a prestar:

⁽¹⁾ A área livre indicada na certidão gráfica anexada à folha 33 e 34, conforme consulta à Seplam, deverá ser retificada para 4.927,85m², devendo o procoloado ser encaminhado à aquela Secretaria.

- A área livre para ampliação da unidade escolar, parte da praça 3 demonstrada na certidão gráfica A2 / 318, anexada às folhas 32 e 33, sofreu alterações na sua conformação física, obtida com movimentação de terra e canalização enterrada do córrego.
- Esta área, conforme planta do loteamento, era originalmente distribuída em vários níveis mas apresenta-se plana, na mesma cota de nível do passeio público
- O solo é arenoso e sofreu deformações ao caminharmos sobre ele, revelando pouca compactação.
- Existe presença de água no solo, próximo a divisa com a unidade escolar e no meio da área livre, demonstrando afloramento do nível do lençol freático.
- Esta área é destinada a praça, segundo o setor de cadastro da Prefeitura, e de preservação ambiental pela existência do córrego.
- A elevação do nível do lençol freático, por ocasião das chuvas, provocou inundação nos equipamentos públicos existentes na quadra vizinha.

Diante das informações acima, embora a EMEF necessite de ampliação de área livre, a utilização desta área, com segurança, demanda a execução de obras planejadas que não agravem os riscos de inundações dos equipamentos públicos referidos e nem permita a destruição das áreas a serem pavimentadas.

As condições para utilização da área deverão ser definidas pela Secretaria de Obras e Secretaria de Planejamento e, caso as condições ambientais impeçam a pavimentação do solo, sugerimos quadras de saibro ou areia, para não inviabilizar o atendimento das áreas livres necessárias à unidade educacional.

E, devido a sua destinação à praça, há necessidade de parecer jurídico quanto à possibilidade de sua utilização pela unidade escolar. Mas, a permissão de uso à EMEF para a prática de atividades esportivas e pátio, possibilitará condicionar, nos horários distintos do funcionamento da unidade, a liberação de uso à comunidade, como já sugerimos em outro procolado com as mesmas condições.

No caso de ratificação do parecer, antes de qualquer providência, há necessidade de encaminhamento ao Sr Luciano da OP, para dar ciência à comunidade local.

Atenciosamente,


 Arqta Vera Lúcia Teixeira Bonato
 CREA 0601165870

Ab Dp. Educação e Cidadania

A/c Luciano,

Para ciência e b. n. 11.1.1

PROTOCOLO AMPLIAÇÃO DA

EMEF EDSON LUÍS CHAVES

Nº 50980/01



Prefeitura Municipal de Campinas
SERVIÇO
DE
PROTOCOLO GERAL

Se requerimento foi registrado neste Serviço sob

Nº 54204

Em 26.02.02

Assunto: Solicitação

uso de Área

Requerente Emef DR

Edson L. Chaves

Encarregado do Protocolo

nº 50980/01

10PJ



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

EMEF Dr EDSON LUIS CHAVES

Naed Noroeste

Rua Ademir Manarini nº60 Jd Santa Rosa

Fone: (19) 32611244

MEMORANDO

Assunto: Solicitação do terreno

De: EMEF DR Edson Luis Chaves

Para: Marcio Rogério Silveira de Andrade

Campinas, 18 de novembro de 2009

Nós da Emef Dr. Edson Luis Chaves solicitamos a verificação do protocolo 50.980/01 referente à ampliação da escola. Eu, diretora da unidade verifiquei que o protocolo encontra-se parado na secretaria de infraestrutura, pois requer a vistoria de três secretarias (Meio Ambiente, Educação e Infraestrutura). Encaminhamos em anexo as documentações existentes na escola e pedimos gentilmente a sua colaboração e ajuda, pois esse processo de ampliação da escola é muito importante para a nossa comunidade.

Sem mais,

Atenciosamente


Katia Ferreira Santão

Diretora Educacional

RG: 25032542-1

ANEXO 3- Questionário

CULTURA ESCOLAR - O brincar e os espaços na escola fundamental

Esse questionário faz parte de uma investigação sobre as brincadeiras na escola fundamental e os espaços dados a essas brincadeiras.

Os objetivos desse questionário são:

Conhecer a opinião dos pais sobre o brincar e os espaços dados pela escola para que ele se manifeste.

Relembrar da própria infância e dos tipos de brincadeiras e dos espaços para elas na escola.

Revelar idéias sobre o uso dos espaços na escola e do seu entorno.

QUESTIONÁRIO:

1- Você percebe as brincadeiras na escola?
2- Qual sua opinião sobre brincadeiras na escola? Explique.

3- Em quais espaços da escola você nota que as brincadeiras ocorrem?
4- Em sua opinião, esses espaços são adequados? Explique.
5- Qual sua opinião sobre o espaço no entorno da escola? Explique
6- Na sua infância, que espaços eram usados para as brincadeiras?
7- Que brincadeiras eram mais comuns nesses espaços?

8- Como era a sua escola? Descreva.
9- Você brincava na escola? Quais eram as brincadeiras?
10-Que sensações são despertadas quando você recorda das brincadeiras?
11- Você percebe diferenças nas brincadeiras das crianças de hoje? E nos espaços que utilizam para brincar? Comente.

12- Outros comentários que você queira fazer.
Identificação:
Gênero () masculino () feminino
Idade _____
Escolarização: () Ensino Fundamental () Completo () Incompleto () Cursando
() Ensino Médio () Completo () Incompleto () Cursando
() Supletivo () Completo () Incompleto () Cursando
() Ensino Universitário () Completo () Incompleto () Cursando

ANEXO 4

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Arquitetura Escolar e os Espaços para Brincar – (Título Provisório)

Inajá Zaem da Silva (pesquisadora)

Prof^a Dr.^a Elisa Angotti Kossovitch (orientadora)

O Sr (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar o uso dos espaços abertos nessa instituição para o brincar, as relações que se produzem nesse espaço e conhecer o que pensam as crianças, os pais, os professores e gestores sobre o brincar na escola e os espaços à ele destinados.

Ao participar deste estudo o Sr(a) permite que a pesquisadora utilize-se de suas impressões fornecidas em entrevistas, em relatos e em questionários para seu trabalho de pesquisa.

Sempre que quiser poderá pedir informações sobre a pesquisa.

O Sr(a) tem a liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o senhor(a).

As entrevistas, assim como os relatos e os questionários serão realizados na própria unidade educacional, com a devida autorização da gestão escolar, em local pré-determinado por esta e horário adequado aos participantes. Os primeiros procedimentos serão gravados, em aparelho digital, a partir de provocações feitas pela pesquisadora, o questionário será usado em um segundo momento, caso as entrevistas não tenham contemplado algum aspecto da investigação ou em caso dos participantes sentirem-se mais confortáveis com esse procedimento.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, uma vez que as informações coletadas são estritamente confidenciais e tem como objetivo

conhecer a opinião das participantes sobre os espaços na escola, seu entorno e sua utilização com atividades lúdicas. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados.

A participação nesta pesquisa não trará nenhum benefício direto aos participantes. Entretanto, espera-se que este estudo traga informações sobre a arquitetura escolar e os espaços para brincar, de forma que o conhecimento que será construído a partir dessa pesquisa possa sensibilizar a comunidade escolar a transformar os espaços, possibilitando que as brincadeiras tenham o seu lugar garantido na vivência escolar.

A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos.

O(s) Srs(as) não terão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem:

Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome da(o) participante _____

Assinatura da (o) participante _____

Nome da(o) participante _____

Assinatura da (o) participante _____

ANEXO 5

Termo de Autorização para pesquisa

Arquitetura Escolar e os Espaços para Brincar (Título Provisório)

Pesquisadora – Inajá Zaem da Silva

Orientadora- Elisa Angotti Kossovitch

Exma sra. Diretora da E.M.E.F. Dr. Edson Luís Chaves

Eu, Inajá Zaem da Silva, pesquisadora, em nível de mestrado, da Universidade Estadual de Campinas, na Faculdade de Educação, junto ao Departamento de Ciências Sociais, venho requerer autorização para realizar coleta de dados, por meio de entrevistas, de relatos, de questionários com membros da comunidade escolar, a saber funcionários, professores, pais, gestores e crianças do 1ºano, que se dispuserem e autorizarem o uso de suas impressões sobre o espaço escolar e o ato de brincar. Além de obter fotografias, planta da escola e projeto político pedagógico da unidade escolar.

Estes dados subsidiarão o trabalho de pesquisa intitulado, provisoriamente, “Arquitetura Escolar e os Espaços para Brincar”.

Esta pesquisa tem como objetivos específicos:

1. Observar o uso das áreas livres
2. Identificar os tipos de brincadeiras que se desenvolvem entre as crianças durante o uso das áreas livres.
3. Recolher as opiniões de crianças, pais, professores, funcionários e gestores sobre os espaços para brincar na escola e sobre o brincar.

Como objetivos gerais:

1. Investigar como os espaços abertos são usados com as crianças de seis anos.
2. Descrever as relações desses espaços (tamanho, equipamento, elementos naturais etc) com as crianças.
3. Registrar o que pensam as crianças, os professores do primeiro ano, os pais, e a gestão sobre o brincar na escola.

Campinas, _____ de _____ de _____

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da diretora da unidade escolar

ANEXO 6

Autorização para Menores

Eu, _____ autorizo o (a) menor de idade _____ a participar da coleta de dados através de entrevistas, fotos, filmagens, desenhos promovida pela pesquisadora Inajá Zaem da Silva, mestranda da Universidade Estadual de Campinas, junto a Faculdade de Educação, com o intuito de descobrir a percepção da criança sobre o espaço físico da escola e das brincadeiras praticadas nele.

Nome do responsável _____

R.G. do responsável _____

Ao autorizar a participação do (a) menor supra citado, declaro que estou ciente que os dados obtidos serão utilizados na constituição de um trabalho científico, sendo passível de exposição universitária, como em seminários, palestras, debates etc.

Assinatura do responsável

