



1290005464



FE

TCC/UNICAMP M275e

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARCO AURÉLIO DOMINGOS MAGOGA

ESTERILIDADE ou ESTESIA?
APROPRIAÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES
DO USO DO ESPAÇO FÍSICO E DO TEMPO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

PREZADO LEITOR

Ao retirar o material bibliográfico, você se torna responsável por ele. Esperamos que faça bom uso e que tenha cuidado pois se houver qualquer dano (rabisco, recorte, etc.) ou extravio do mesmo, você será o responsável pela reposição.

A DIREÇÃO

CAMPINAS

2010

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

201132622

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Marco Aurélio Domingos Magoga

ESTERILIDADE ou ESTESIA?

Apropriações, Limites e Possibilidades do Uso do Espaço Físico e do Tempo na Educação Infantil

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como exigência para aprovação no curso de
Pedagogia da Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas, sob a
orientação da Professora Doutora Renata
Sieiro Fernandes.

Campinas
2010

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	TCC/Unicamp
	M275e
V:	EX:
Tombo:	5464
PROC.:	130/11
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	14/04/11
COD. TÍTULO:	229/14

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

M275e

Magoga, Marco Aurélio Domingos.

Esterilidade ou estesia? Apropriações, limites e possibilidades do uso do espaço físico e do tempo na Educação infantil / Marco Aurélio Domingos Magoga. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador: Renata Sieiro Fernandes.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Espaço físico da escola. 2. Tempo escolar. 3. Arquitetura escolar. 4. Educação infantil. I. Fernandes, Renata Sieiro. I. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-296-BFE

Dedico este trabalho às crianças que
continuaram a me apaixonar
enquanto a(s) Educação(ões)
insistia(m) em me decepcionar.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas.

Minha família, sustentáculo essencial para que eu chegasse até aqui.

Agradeço à Camila (sem você esse trabalho não teria saído) e à Renata

Sieiro, orientadora fiel nos momentos felizes e nas muitas crises de desespero. Meu muito obrigado também à Margareth Park, que leu com

tanto carinho e disposição este trabalho.

Agradeço às crianças, meus amores, a verdadeira razão pra eu

(continuar) aqui.

Aos amigos queridos Carol, Érica, Anna Letícia, Paula e tantos outros

que tornaram a faculdade tão mais prazerosa. Também à Bia Ruela,

pelas referências e pelo carinho.

A todos na EMEI que somaram experiências na minha bagagem de vida, e ao pessoal da secretaria pelas muitas risadas (certo, Kleber?) e

também algumas lágrimas.

A todos que, de alguma forma, ajudaram a escrever minha história e a

formar quem sou hoje.

Seria necessário que os próprios professores, enquanto assalariados e trabalhadores da educação, compreendessem e exigissem os espaços escolares adequados, como uma das condições básicas do seu trabalho e de seus alunos; que os arquitetos se negassem a cumprir prazos absurdos na elaboração dos seus projetos; que a população passasse a entender que uma boa escola é algo mais que um grupo de professores bem-intencionados e que a cidade é por ela construída e mantida.

Mayumi Souza Lima
(1989, p. 69)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar os espaços e tempos da escola de educação infantil a partir da apropriação e uso que as crianças fazem deles, com vistas à elaboração de uma escola que atenda aos interesses das crianças, docentes e comunidade. O estudo é feito a partir da observação de uma classe composta por crianças de cinco anos de idade em uma Escola de Educação Infantil (EMEI) localizada na cidade de Francisco Morato – SP. Tomando como fonte de informações da pesquisa observação e escuta participante, fotos, falas e desenhos das crianças, além de entrevista com a professora da sala, busca-se analisar quais as representações que esses sujeitos possuem a respeito dos tempos e espaços escolares. A análise interpretativa das informações e a consequente reflexão sobre como seria uma escola ideal para todos é feita com base em diversos referenciais teóricos da área da Educação, Arquitetura e Artes que abordam os espaços e tempos da escola e da cidade.

Palavras-chave: Espaço e tempo escolares; arquitetura escolar; Educação Infantil

SUMÁRIO

[Pequeno, porém necessário] memorial de formação: escolhendo a trilha da sabedoria	8
Introdução: revelando porquês e [des]construindo o olhar e a escuta na pesquisa	12
Parte I: A escola e a criança	
Escola Infantil: um jardim de lindas flores ou um canteiro aprisionador?	31
Conter o corpo. Encarcerar a alma. Gerar o aluno.	40
Parte II: A criança e a escola	
Quando a resistência é construção de situações: o encontro entre a rebeldia contra o instituído e a busca por novas sensações	54
A Brincadeira como garantia do ser – e permanecer – criança	66
Parte III: A escola é a criança, a criança é a escola	
Quando passado e presente produzem o discurso... Se concebe a prática docente.	94
Buscando revisitar o antigo pra produzir o novo.	102
Considerações Finais	120
Referências Bibliográficas	123
Anexos	128
Autorização da Escola para a realização da pesquisa (modelo).....	129
Autorização da professora para a realização da pesquisa (modelo) ..	130
Autorização dos pais das crianças para a realização da pesquisa (modelo).....	131

[Pequeno, porém necessário] memorial de formação: escolhendo a trilha da sabedoria

*Não desampares a sabedoria,
e ela te guardará;
Ama-a, e ela te protegerá.
O princípio da sabedoria é:
Adquire a sabedoria;
sim, com tudo o que possuís,
adquire o entendimento.
Estima-a, e ela te exaltará;
Se a abraçares, ela te honrará;
Dará à tua cabeça um diadema de graça
E uma coroa de glória te entregará.
(Provérbios de Salomão, capítulo 4, versículos 6 a 9)*

O Rei Salomão escreveu esse poema de exortação para seu filho, para que ele não se esquecesse da instrução de seu pai e trilhasse o caminho do bem e da vida. Para o Rei, o segredo da felicidade consiste em achar a sabedoria e o entendimento. Certamente, poderíamos emprestar por um momento as palavras de Salomão e usá-las para descrever os caminhos que percorremos na construção de nossas identidades docentes.

Não nasci professor; me fiz professor, mesmo em ocasiões em que não estava ciente desse processo. Certo de que meu caminho ainda não chegou ao seu destino final, insisto nessa trilha em busca da minha coroa de glória.

Desde criança, me lembro de relacionar-me com os espaços e tempos da escola. Quando freqüentei o maternal, numa escola particular próxima à minha casa, me lembro de que a melhor parte do dia era ir para o parque e para o tanque de areia. Na pré-escola, o parque ainda era muito divertido, mas já não havia tanto tempo pra ele; lembro-me de ficar na sala, copiando letras no caderno e desenhando, sob o olhar atento e impaciente da professora.

Mesmo assim, um grande divertimento era andar pelo pátio na hora do intervalo, analisar o desenho do piso, a forma como estava assentado, as cores das paredes, a grande altura do pé-direito do prédio escolar antigo, subir pelas escadarias de granilite preto e branco até as salas, ir ao anfiteatro uma vez por semana para cantar o Hino Nacional...

As marcas de uma escolarização precoce vão ficando cada vez mais latentes. Pouco a pouco, transformei-me em aluno, mudei de escola, me alfabetizei, me apliquei aos estudos. A escola pública também produz marcas. Corredores pintados de cinza e branco fundem-se com o chão cinza, e apenas um cartaz afixado aqui ou acolá dão um toque de cor à escola.

As salas têm o alfabeto pendurado sobre a lousa, listas com os nomes dos alunos, alguns desenhos que são periodicamente substituídos. O parque se transforma em quadra, os desenhos em letras e as letras em palavras. Na passagem para a quinta série, grandes mudanças. Várias salas com vários professores, sinais tocando o tempo todo e anunciando uma confusão de alunos indo e vindo pelos corredores, conversando, rindo, fazendo bagunça, levando bronca. Ali ser criança era algo fora de moda e motivo de transtorno pessoal para quem tentasse tal ousadia.

O ensino médio trouxe outros espaços e outras experiências. Na escola técnica afastada da correria da cidade, era em meio às árvores que costumávamos ficar esperando o intervalo das aulas passar. O jardim de inverno sempre tinha lugar pra mim e meus amigos quando queríamos estudar pra alguma prova. As provas sempre me perguntavam coisas que eu tinha certeza que ninguém mais ao longo da minha vida ia exigir que eu soubesse.

Optei por cursar, concomitantemente com o Ensino Médio, o curso técnico de Design de Interiores. Sempre fui apaixonado por decoração, arte, desenho, moda... E realmente adorei as experiências e aprendizados que tive no curso. São lições que levo comigo pra vida, e que trouxe comigo para a Faculdade de Educação.

Falando em Educação, nunca pude compreender em profundidade os motivos que me levaram a me formar em um curso de Design de Interiores e a entrar num curso de Pedagogia. Talvez eu fosse novo demais, não conseguisse saber direito o que queria ou o que me movia; talvez fosse pra ser assim mesmo. O fato é que passei de primeira no vestibular da Unicamp, ingressando no curso de Pedagogia somente porque gostava de criança.

As experiências que se vive na Universidade são as mais variadas possíveis, e quando entramos realmente não temos a dimensão de que sairemos tão mudados. Estudar a fundo a História das crianças como sujeitos sociais e a Educação como parte das políticas públicas essenciais para o desenvolvimento (ou reprodução) social me fizeram entender a infância de outras maneiras. Mas que o leitor não me entenda mal, ainda gosto de criança, e muito.

A paixão pelos pequenos me trouxe tristezas em muitos momentos, especialmente quando me deparei com uma escola preconceituosa e discriminatória, especialmente em relação a gêneros. Contar cada experiência dolorosa não cabe no pequeno espaço desse memorial; basta dizer que não quero mais trabalhar com crianças de creche, mas tampouco quero ser professor de ensino fundamental. Elegi a educação infantil de quatro a cinco anos como foco de estudos e de trabalho futuro.

Gostar de crianças me fez perceber o quanto a Escola é cruel não só comigo, homem-docente, mas também com os próprios pequenos que abriga. E o que vejo

são crianças pequenas obrigadas a ficar horas sentadas numa sala [de aula] fazendo atividades de lápis e papel mimeografadas com vistas à alfabetização precoce. Como me disse Nicolas¹, aluno de primeiro ano em uma das escolas em que estagiei: "Não gosto da escola, tio. Queria estar em outro lugar..."

O fato de a Escola – especialmente as de Educação Infantil – não estar preparada para receber as crianças deixando-as serem crianças é o grande motivador desse trabalho. Busquei em minhas referências anteriores do Design e no meu amor pela Arte alguma motivação pra tentar pensar em algo novo, algo diferente.

Esse trabalho foi fruto desse esforço, dessa tentativa de melhorar a escola que temos instituindo a que nós, professores e crianças, sonhamos em ter. Não posso dizer se serei bem sucedido nessa reflexão, mas acredito que ela precisa ser feita. Se continuarei me fazendo professor no decorrer dos anos também é algo incerto, e faz parte de um futuro ainda um pouco nebuloso pra mim.

Mas do caminho da sabedoria certamente eu não posso me desviar. De buscar o entendimento da vida, das situações vividas e da sociedade que me cerca tampouco. Espero que meu caminho, assim como previa Salomão há milhares de anos, seja

Como a luz da aurora,

Que vai brilhando mais e mais

Até virar dia perfeito.

(Provérbios de Salomão capítulo 4 versículo 19)

¹ Nome fictício.

Introdução: revelando porquês e [des]construindo o olhar e a escuta na pesquisa

Construir diferentes relações interpessoais e vivências nos constituem como seres humanos. Sentir. Construir. Mudar... Ou simplesmente reproduzir o que já está dado. Todas essas sentenças se interligam e se cruzam na variável *espaço*. "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, numa certa medida, a segurança" (LIMA, 1989, p. 13).

Ao fazer do espaço um local público, onde marcas serão produzidas de modo a se incorporarem como parte constitutiva de sujeitos, produz-se um ambiente. O ambiente da escola não está isento de seu caráter formativo de sujeitos, visto que "a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia" (FARIA, 2003, p. 70). Resta interpelar como se dará a produção desse espaço-ambiente, e em especial o espaço da escola pública, visto que

A escola pública, como instituição importante no processo de socialização e inserção das crianças no universo da cultura, principalmente das crianças pertencentes aos setores mais pobres da população, deve ser revista em sua estrutura, organização, crenças e valores, de modo a tornar-se um lugar privilegiado da infância. Claro que a mudança desta instituição passa por rever também o projeto de sociedade no qual estamos inseridos, já que a escola reflete as relações hierárquicas, burocráticas e de poder que ali se estabelecem. (BARRETO, s.d., p. 5)

A esse respeito, Telma Carvalho (2008) argumenta que grande parte da produção bibliográfica atual sobre o tema "não apresenta nenhuma recomendação de projeto arquitetônico que possa efetivamente auxiliar os profissionais de arquitetura quanto às necessárias adequações do espaço educacional infantil" (p. 91). Para que isso aconteça, faz-se necessária a realização de um estudo capaz de considerar diferentes âmbitos da realidade social e escolar – e não somente o espaço arquitetônico constituído, considerando que

Surge como evidente que a organização do espaço e do tempo não pode ser estudada como variáveis isoladas, tendo que ser considerada como fazendo parte integrante de um projeto pedagógico determinado. (...) O estudo da classe implica obrigatoriamente a consideração de quatro elementos: o espaço, o tempo, as atividades e os papéis sociais. (CARDONA, 1999, p. 134)

O eixo norteador e objetivo maior deste trabalho, portanto, é o estudo do espaço e do tempo escolares, e mais especificamente, o espaço-tempo da educação infantil, visto que talvez "o grande desafio neste início de século seja a construção de uma escola inclusiva, garantindo o atendimento à diversidade de necessidades" (TELMA CARVALHO, 2008, p. 19). Para que isso possa acontecer, se faz necessário

- Estudar as relações que as crianças estabelecem com o(s) espaço(s) da Escola durante o tempo em que permanecem na Instituição Escolar;
- Indagar a educadores e crianças sobre como é e como gostariam que fosse o espaço da Escola, comparando se há divergências nos anseios de cada um;
- Analisar o espaço arquitetônico, os materiais existentes na Escola, sua disposição no espaço físico e sua adequação ao trabalho pedagógico e às necessidades das crianças da Primeira-Infância;

Após tais estudos, e sob a luz de alguns teóricos das áreas de Arquitetura, Artes e Educação, talvez seja possível reelaborar a Escola Infantil num novo conceito, pensado a partir dos anseios dos educadores e das crianças. Para estudar o espaço destinado à infância, parte-se da apropriação feita pelos próprios sujeitos-crianças desse espaço. Lima (1989) argumenta que

As observações sugerem, portanto, que o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. 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. (p. 30)

Para fazer com que as próprias crianças fossem a fonte primeira e primária desses estudos, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa, com características

de um estudo de caso envolvendo uma classe de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), visto que é nesse tipo de estudo que “o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-a como um todo” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19).

Este trabalho se mostra relevante na medida em que busca não apenas realizar um levantamento bibliográfico a respeito do tema “tempo e espaço escolares”, mas relaciona a produção acadêmica a um trabalho de campo em que as crianças são os sujeitos que conduzem suas próprias ações e nos proporcionam ricos e variados materiais de análise. Visa também propor, de acordo com diferentes referenciais artísticos, estéticos e educacionais, uma escola diferenciada, capaz de ir ao encontro dos anseios e do imaginário de crianças e profissionais da Educação Infantil.

A escolha do local de pesquisa se deu por uma série de fatores. O primeiro fator de escolha da escola é a própria escola em si². Trabalho na Secretaria da escola desde o ano de 2008, e estando nessa posição pude ter uma nova visão do funcionamento de uma escola de Educação Infantil: como se dão as relações entre equipe gestora-professores, professores-professores, professores-crianças, crianças-crianças, equipe gestora-crianças, setor administrativo-setor pedagógico. As contradições, percalços, limites e especificidades da Educação Infantil saltavam aos olhos.

A escola está localizada na cidade de Francisco Morato, na grande São Paulo, município que é considerado uma cidade-dormitório. Ojima et al (s/d) escrevem sobre a temática das cidades-dormitório, argumentando que

² Houve pedido de autorização e anuência da escola e da professora para a realização da pesquisa. As cartas de anuência de ambas podem ser encontradas nos anexos do trabalho

Em geral, o termo cidade-dormitório costuma ser relacionado a algumas características como baixo dinamismo econômico, elevado crescimento populacional (JARDIM & BARCELLOS, 2006) e expansão urbana em assentamentos precários de população de baixa renda (CAIADO, 2005). Além disso, Miglioranza (2005, p.3) afirma que cidade dormitório é aquela "cidade cujos habitantes saem, na maioria, para trabalhar em outra cidade, voltando apenas para dormir", sendo, portanto, a mobilidade pendular um elemento característico também importante para o melhor entendimento do objeto de estudo. (p. 5)

A clientela da escola é composta prioritariamente por crianças, meninos e meninas, na faixa etária de zero a cinco anos, das redondezas do bairro Jardim Rosas, onde a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) se localiza, mas em virtude do crescente número de crianças na cidade e do pouco número de escolas infantis existentes, a EMEI acaba por atender uma parte das crianças de diversos bairros da cidade.

O bairro é predominantemente residencial, com poucos – ou quase nenhum – espaços destinados ao lazer e à cultura. Durante a semana a principal movimentação é das pessoas se dirigindo à estação de trem ainda nas primeiras horas do dia em direção a seus empregos em outras cidades – essa movimentação se repete aos finais de tarde - e de jovens indo e vindo a pé das escolas.

As ruas são preenchidas pelos transeuntes e pelos comerciantes ambulantes que invadem as ruas por falta de calçadas e dividem o espaço com os automóveis que por ali circulam. Aos finais de semana as ruas são mais movimentadas, com pessoas reunidas nos estabelecimentos comerciais e nos bares e lanchonetes, e jovens praticando esportes nas quadras poliesportivas das escolas ou simplesmente conversando nas ruas.

Não há uma grande variedade de espaços públicos de encontro, de descontração, de divertimento. O cinza do concreto se junta com a arquitetura das casas, muitas delas ainda sem acabamento, e tece um ambiente urbano triste e monótono. Quase não existem praças, parques, clubes e espaços para prática de

esportes, o que faz com que as quadras poliesportivas das escolas estejam sempre lotadas.

Se considerarmos que o espaço “não é apenas o lugar da imaginação poética: ele é também fruto de conhecimentos objetivos, lugar de relações vitais e sociais concretas, e determinados por elementos materiais que modificam a sua natureza e qualidade” (LIMA, 1989, p. 14), entenderemos que a estrutura escolar é um dos produtos e reflexo da cidade em que se encontra e do contexto social e histórico mais amplo do qual faz parte.

Arquitetonicamente esta escola em foco lembra um galpão, com um corredor central e duas fileiras de salas de aula. Até o início dessa pesquisa (fevereiro de 2010), o pátio da escola era apenas uma extensa área de terra, e no decorrer da pesquisa (abril de 2010) o pátio foi gramado e um playground foi instalado. Os brinquedos do parque foram enviados pela própria Prefeitura às EMEI's da cidade, cabendo às escolas arcar apenas com sua instalação. Os brinquedos, todos de metal, são um gira-gira, um escorregador, duas balanças e duas gangorras, pintados com cores primárias (azul, amarelo e vermelho).

A estrutura da escola – por vezes inadequada à Educação Infantil, apresentando bebedouros altos, piso rústico, janelas com parapeito alto, falta de espaços coletivos como brinquedotecas, bibliotecas, salas de música e vídeo e tanque de areia, falta de arborização - foi uma das molas propulsoras que me levou a desenvolver como Trabalho de Conclusão de Curso o tema e as reflexões sobre o uso do espaço e do tempo na Educação Infantil.

A escolha do Nível II e da turma F veio por um conjunto de fatores. O primeiro deles é o perfil da professora da turma. Clarice³ é uma professora jovem, mas já

³ Nome fictício

com oito anos de experiência docente. Tive a oportunidade de passar algum tempo com ela e com sua sala de aula, o Nível I – C, durante o ano de 2009, e notei que sua práxis docente envolvia fazer com que as crianças utilizassem todos os espaços escolares e não apenas a sala de aula, dando a elas liberdade e acesso a atividades diferenciadas como oficinas teatrais, brincadeiras e cantigas populares e jogos diversos. As práticas pedagógicas diferenciadas da professora me fizeram querer acompanhá-la mais de perto.

As crianças, por outro lado, correspondiam às investidas da professora, e pôde-se notar um grande desenvolvimento delas ao longo do ano letivo. Imaginativas, cheias de vida, desenvolvendo boas relações entre si e aprendendo umas com as outras. As respostas das crianças às proposições e práticas da professora foi o segundo motivo para que eu escolhesse essa sala em específico para minha pesquisa, já que as crianças do Nível I – C foram mantidas juntas em uma mesma sala e turma no ano seguinte, em 2010, dando origem ao Nível II – F, e sob a responsabilidade da mesma professora.

Entendo que tal envolvimento emocional com meu objeto de pesquisa poderia ser um fator negativo para as análises que este trabalho demanda. Uma forma encontrada para tentar obter certo distanciamento em relação aos sujeitos da pesquisa foi realizar um “caminhar nômade” como método de observação das crianças. O pesquisador segue o professor e as crianças – ou somente as crianças, em alguns momentos - por onde estes forem, sem intervir - ou intervindo minimamente - em suas atividades, contribuindo para que, pelo menos em tese, os resultados da pesquisa de campo sejam especialmente o registro da ação e intervenção real das crianças e adultos sobre o espaço-tempo da escola e reflexões proporcionadas a partir disso e das leituras teóricas.

Almejo, assim como Elias (2000), “vasculhar o horizonte em busca de fenômenos não evidentes, passíveis de ter uma importância inesperada, e (...) manter o equilíbrio entre a simples exposição dos fatos e as considerações teóricas” (p. 16). Embora o pesquisador não nomeie sua metodologia como sendo nômade, dá pistas de que procedeu dessa forma em sua pesquisa de campo em dois diferentes bairros, quando caminhou atentando para os detalhes e modos de funcionamento das relações entre os moradores de ambos, assim como seus modos de interrelação.

A proximidade com as crianças e com a professora, entretanto, teve um lado positivo na medida em que não foi necessário um período de adaptação em sala antes de iniciar, de fato, a pesquisa. As crianças encararam como “natural” minha presença em sala, e por muitas vezes agiam como se eu nem estivesse ali.

Se por um lado minha presença já era considerada comum, um dos percalços a ser superado foi empunhar um caderno de campo e uma máquina fotográfica digital com lentes esféricas móveis 34 mm-102 mm. Em relação ao primeiro, era comum que as crianças perguntassem o que eu estava escrevendo, se aproximando de mim e fingindo ler o que estava escrito no caderno, mesmo ainda não sendo alfabetizadas. Como meu objetivo era passar “despercebido”, respondia somente que estava anotando coisas sobre a aula e não estendia mais a conversa. Tomaram gosto também por desenhar no meu caderno, o que eu permitia que fizessem sempre que possível.

A câmera fotográfica foi problemática pelo fato das crianças começarem a posar para as fotos assim que percebiam que estavam sendo fotografadas. Foi necessário certo tempo até que a câmera fosse naturalizada, e assim eu pude

começar a registrar de fato os momentos e os movimentos reais das crianças. A esse respeito, Bogdan e Biklen (1994) argumentam que

O efeito da presença de uma máquina fotográfica também pode ser explorado de forma a desencadear informação sobre o 'melhor' que os sujeitos têm ou querem mostrar. (...) Ao estar sempre presente e integrado, o fotógrafo acaba por deixar de ser um estímulo especial. (p. 141)

Era comum também que as crianças quisessem manusear a máquina fotográfica para fazerem fotos de si mesmas e dos colegas. Como forma de tentar atrapalhar o menos possível as atividades da professora, deixava que as crianças fizessem fotos com a máquina uma vez ao dia, alternadamente. Depois que faziam duas ou três fotos, as crianças se aquietavam e eu me tornava novamente o fotógrafo oficial.

Quando estavam nos espaços externos ou em atividades livres, eu permitia que elas circulassem com a minha máquina e fizessem quantas fotos quisessem, entendendo-as como produtoras de sentido e de significado em seu cotidiano. Bogdan e Biklen (1994) também versam sobre a importância de tal prática, afirmando que

Outra forma de utilização da câmera como ferramenta de investigação é quando o investigador dá a câmera aos sujeitos pedindo-lhes que tirem fotografias. (...) Aqueles que o fizeram sugerem que pode ser uma forma de se aperceberem de como os sujeitos vêem o seu mundo. (p. 190)

Por tal motivo foi dada tanta importância à produção de fotos pelas crianças. No esforço de construir uma escola diferenciada, se faz necessário não somente o ponto de vista e de escuta do adulto-pesquisador, mas também do público-alvo a quem a Educação Infantil se destina: as crianças. Notar e apreender como elas interagem com seus pares, com o espaço-tempo escolar e com os materiais ali existentes e a forma como registram isso foi essencial no processo de pesquisa.

O uso da fotografia durante o processo de pesquisa foi necessário como forma de registro dos acontecimentos para posterior interpretação por parte do

pesquisador. Para Sontag (1986) apud Fernandes (1998, p. 76) “embora, num certo sentido, a câmara, não só interprete, mas capte de fato a realidade, as fotografias são tanto uma interpretação do mundo como as pinturas ou os desenhos”.

As fotos produzidas pelas crianças somaram 182 poses e o acervo da pesquisa contou com um total de 802 fotos. Quando a máquina fotográfica, por algum motivo, estava indisponível, e especialmente quando a bateria da câmera acabava, a câmera fotográfica do celular foi utilizada. Assim como no trabalho de Fernandes (1998), “somente foram retiradas aquelas imagens que, realmente, não eram boas tecnicamente, as totalmente desfocadas ou tremidas, ou com fortes borrões de luz em virtude de terem sido feitas a favor do sol” (p. 81).

No caderno de campo foram registradas poucas anotações. Policieei-me para não escrever demais a ponto de perder a observação e escuta atentas que fazia das crianças, e preferi ter a câmera à caneta ocupando as mãos. As anotações vinham rápidas, em formas de tópicos capazes de reavivar posteriormente a minha memória para o que havia ocorrido naquele dia letivo.

A data, seguida pela quantidade de crianças presentes no dia, pequenas falas das crianças, quais atividades foram realizadas durante a aula, movimentos que as crianças faziam e idéias que me ocorriam durante a observação e escuta preencheram algumas páginas do caderno e dividiram o espaço com os desenhos das crianças.

*Caderno de campo
11 de maio de 2010.
23 crianças.*

*Há duas crianças novas na sala.
As crianças festejam porque estão instalando o parque lá fora.
Hoje é dia de plantar árvores e flores na escola. Duas salas fazem isso juntas.
Há muitas crianças e um pouco de desatenção. É difícil prender a atenção de todos, já que todos não podem participar de TODO o processo (e nessas condições que temos, será que dá?).
Ao ter que permanecerem sentadas, as crianças ficam desinteressadas, brincam entre si, saem correndo.*

Voltam para a sala, para a construção da rotina do dia. Participam, mas estão agitadas e querem ficar no meu colo.

Já fazem fila sozinhos para a higienização das mãos para o almoço e também para ir ao refeitório.

Enquanto a professora não propõe uma atividade "formal", as crianças permanecem nas mesas e inventam brincadeiras entre si. (...)

Na parte inferior da folha, no canto direito, um desenho do Nilton: dois bonecos, um grande e um pequeno. Ao perguntar o que era, ele responde: eu e o Tio Marco.



Foto 001

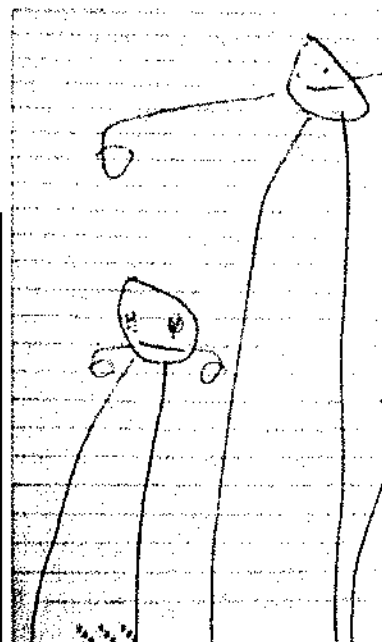


Foto 002

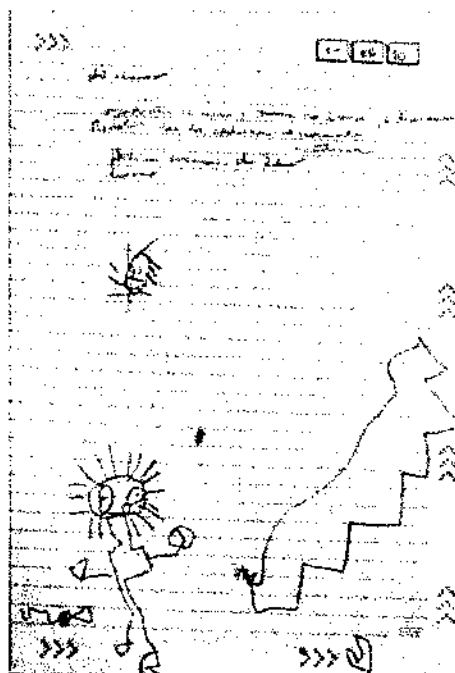


Foto 003

Como mais uma forma de entender as relações que as crianças estabeleciam com o espaço-tempo escolar, foi proposta à classe uma atividade interventiva de desenho, que também serviu como uma técnica de construção de dados de pesquisa, associada ao uso da entrevista ou conversa informal – ou seja, o desenho serviu de base ou de apoio para a conversa.

Isso não implica em dizer que necessariamente que ocorrer dessa forma, pois poderia ter sido utilizada apenas uma entrevista ou conversa informal. Entretanto, Gobbi e Leite (s/d) defendem que a consideração do desenho das crianças nos leva a crer nas crianças como produtoras de história e de cultura, e no seu desenho como “um traço, um testemunho (...) Como uma janela aberta para uma terra incógnita, um continente perdido onde moramos há muito tempo e que é o domínio de seres muito enigmáticos: as crianças” (ARFOUILLOUX, 1991, apud GOBBI e LEITE, s/d., p. 6).

A atividade foi desenvolvida na última semana da pesquisa por considerar que nesse período todos já estariam acostumados com a minha presença em sala e não se sentiriam constrangidos se eu conduzisse uma das tarefas do dia no lugar da professora. A professora anunciou que era eu, e não ela, quem proporia uma atividade para eles naquele dia. Ela, então, sentou-se em sua mesa me deixando livre para interagir com as crianças. A seguir, trecho do Caderno de Campo que descreve a situação:

Caderno de Campo
Data: 07/06/2010
22 crianças

Clarice anunciou que era o Tio Marco quem daria a atividade aquele dia. Todos estavam sentados nas suas mesas, cada mesa com quatro crianças cada. Todos ficaram apreensivos quando me coloquei em pé em frente à lousa. Anunciei que a atividade seria um desenho e todos comemoraram. Comecei perguntando o que eles estavam acostumados a fazer na escola e eles começaram, de maneira pouco ordenada, a falar ao mesmo tempo: “a gente almoça”, “a gente desenha”, “pinta”, “faz Adoleta” [brincadeira cantada de roda], “a gente brinca”... Perguntei em que lugar da escola eles brincavam; as respostas “na sala” e “lá fora” apareceram. Como percebi que eles estavam começando a se dispersar, listei novamente de

forma verbal as respostas que eles haviam me dado, perguntando onde cada uma ocorria, para que eles relacionassem a atividade com o espaço físico que a abriga. Logo, o almoço foi relacionado com o refeitório, o desenho e pintura com a sala de aula e a brincadeira com a sala de aula e com "lá fora". Pedi, então, que desenhassem o que mais gostavam de fazer na escola, deixando-os livres para escolher. Ao distribuir as folhas de sulfite, Roberto e Pablo vieram me perguntar se poderiam desenhar um carro, já que "gostavam de brincar com carrinho". Respondi que sim.

O tempo disponível para a atividade era de mais ou menos uma hora e meia, e foram disponibilizados às crianças lápis grafite, canetinhas hidrocor e lápis de cor. Pedi que elas caprichassem no desenho, ou seja, que o contornassem e pintassem, pois teriam tempo de sobra para isso. Todas desenharam ao mesmo tempo, nas mesas coletivas de quatro lugares, como já estão acostumadas a trabalhar cotidianamente.

Notei que elas se animaram com a proposta e conversavam entre si o tempo todo sobre o que - ou quem - iriam desenhar, e pude notar que o resultado dessa interação durante o desenho proporcionou algumas semelhanças nas produções finais. Isso não foi, de maneira alguma, um problema, pois reforçava que a maioria das coisas feitas na escola é coletiva, e que as crianças estavam acostumadas a trocar idéias entre si.

O que pude notar é que trabalho coletivo é uma característica impressa pela rotina pedagógica da professora – que prima por deixá-los sempre juntos em praticamente todas as atividades - ao longo de quase dois anos de trabalho com a sala. É nítido que aquela turma em específico, o Nível II-F, já se reconhece como tal, e possui uma identidade de turma que lhe é própria. Prova disso é a inserção de quatro novos alunos nesse ano letivo.

Até que a *grandeturmasala*, ou seja, as crianças que já faziam parte da turma anteriormente, os absorvesse e os aceitasse como parte daquele coletivo, as crianças novas permaneciam unidas numa *pequenovanaturma*, que foi sendo lentamente absorvida pela turma maior por meio das tentativas de socialização

postas em prática pela professora. Alguns meses mais tarde, essas crianças já estavam integradas com praticamente todos na sala, de forma que mal se podia notar que não faziam parte dessa turma no ano anterior.

Sentei-me ao lado da professora e deixei que ficassem livres para desenhar o que quisessem e evitei circular pela sala durante a produção deles. Vez ou outra, eles é que vinham até nós para mostrarem o que estavam desenhando. Quando isso ocorria somente encorajávamos que continuassem, para que nossas respostas não influenciassem no desenho e na escolha das crianças.

Gobbi e Leite (s.d.), ao propor o trabalho de pesquisa por meio de desenhos infantis, argumentam que o desenho deve suceder a entrevista, momento em que o adulto pode “conhecer mais e melhor a percepção da criança de seu próprio universo, seu estado afetivo, sua vida imaginária, suas possibilidades de criação” (p. 7) e que “as perguntas acerca do que foi desenhado (...) são sugeridas como recursos para ajudarem o adulto a conhecê-la e estabelecerem contato mais aprofundado com ela em momentos nos quais somente uma das linguagens – oral ou desenho – seriam insuficientes”. (Ibidem)

Seguindo essas prerrogativas, após a produção dos desenhos, que durou cerca de duas horas, chamei cada uma até a mesa da professora, e fiz as seguintes perguntas: “O que/quem você desenhou?”, “Onde isso/esta pessoa está?” e “o que isto/este está fazendo?”. O objetivo, além de descobrir as atividades favoritas das crianças na escola, era tentar saber quais os espaços preferidos para a realização dessas atividades e como elas os representavam a partir de suas experiências e de seu imaginário. Foi necessário perguntar diretamente para as crianças o que haviam desenhado, pois

Subjetivamente, cada um de nós, ao interpelar o desenho como um todo, atribui um significado que pode ou não ser coincidente entre si e com aquele do autor (FERREIRA,

1995, p. 26). Quando houver a possibilidade de conhecer a intenção do autor, através da enunciação deste, faz-se necessário conhecê-la, pois ela apresenta aspectos da sua relação com o meio que podem ser combinados ou confrontados com a interpretação dada pelo outro. (FERNANDES, 1998, p. 54)

Todas respondiam prontamente o que era ou quem estava representado no desenho, mas a maioria ficou um tempo pensando quando perguntei qual era o local representado no desenho – embora o tema fosse coisas feitas na *escola* – e o que estava acontecendo ou o que as pessoas representadas estavam fazendo. Algumas chegaram a responder a essas duas últimas perguntas com “Não sei”.

As que terminavam seus desenhos antes do tempo previsto recebiam outras folhas pra desenhar, e nesse caso o desenho era livre, já que foram utilizadas na pesquisa somente as primeiras tentativas de desenho de cada um. Os desenhos ficaram muito bons, com variedade de cores e traçado meticuloso, e nota-se que elas realmente se esmeraram pra fazê-los.

Foi preciso estar com o olhar e a escuta bem aguçados para prestar atenção no que as crianças diziam e faziam durante a atividade. Perceber que a grande quantidade de vezes em que levantavam da mesa para mostrar os desenhos ainda em fase de produção mostrava o quanto estavam entusiasmadas com a proposta, e que gostariam que, além delas mesmas, eu e a professora ficássemos satisfeitos com o produto final.

Foi preciso, também, ter cuidado na hora de perguntar o que cada uma havia feito, para não desmerecer respostas que nos faziam, por um momento, achar que não tinham entendido corretamente a proposta. Levar em conta as histórias fantásticas que inventavam ao falar sobre os desenhos, considerando sempre a facilidade de acesso que cada uma tinha/tem ao universo do lúdico, do fantástico, do *país das maravilhas/maravilhoso/fabuloso*. Demonstrar em atenção, gestos e palavras o apreço por cada produção infantil ali representada, tomando cuidado para

incentivá-las nesse rico universo, e não as desmotivando com críticas negativas e com apontamentos com vieses *adultocêntricos*...

Pedir para que as crianças se expressassem pela via dos desenhos – servindo como técnica de construção de dados - se mostrou muito produtivo e os resultados indicaram que houve entendimento e aceitação da proposta. Os desenhos foram divididos, posteriormente, como forma de estudo, em categorias, a saber: crianças que atenderam a proposta plenamente, crianças que atenderam a proposta parcialmente e crianças que *aparentemente* não cumpriram a proposta.

Cumprir ressaltar que talvez o trabalho pudesse ter sido mais produtivo se fosse posto em prática em duas partes, para que o pesquisador pudesse trabalhar com um menor número de crianças por vez – talvez a turma dividida em dois grupos, o que facilitaria a conversa inicial, as discussões e entrevistas e conversas finais. Os desenhos e as respostas às entrevistas das crianças serão apresentados mais adiante⁴.

Com essa preocupação de enriquecer e relativizar o meu ponto de vista e escuta, fez-se necessário ouvir não somente as crianças, mas também a professora, a responsável pela proposição e mediação da rotina escolar das crianças. Para isso optou-se por uma entrevista semi-estruturada, visto que

as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo. Quando o entrevistador controla o conteúdo de uma forma demasiado rígida, quando o sujeito não consegue contar sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 135)

As questões presentes no roteiro de entrevista envolveram tanto o relato das memórias da professora em relação à sua infância, juventude e escolarização quanto o questionamento teórico a respeito de aspectos primordiais para a

⁴ Houve autorização para uso das imagens (fotográficas e dos desenhos) por parte dos pais, por meio de carta redigida pelo pesquisador e assinada pelos pais em Reunião de Pais e Mestres. O modelo de carta se encontra nos anexos.

construção de vivências em educação infantil, como a importância do brincar e o motivo da escolha pelo trabalho com crianças. A relação do espaço físico e do tempo da escola com o desenvolvimento de atividades significativas com as crianças em diferentes espaços escolares também fez parte do questionário. Optei por tais perguntas por acreditar que

A possibilidade de evocar imagens significativas vivenciadas no passado e de relacioná-las com o que é vivenciado no tempo atual, revela um processo de ressignificação das vivências, tanto das passadas como das presentes e futuras, ou seja, do que se viveu, do que se vive, do que procura manter ou experimentar futuramente. (FERNANDES, 1998, p. 129)

O roteiro-base da entrevista foi:

Nome, Função, Idade, Escolaridade;

Escolaridade dos Pais;

Tempo de atuação no magistério, e em qual(is) nível(is) de ensino;

Trabalha na mesma escola há quanto tempo? Trabalha em outro lugar? Qual?;

a) O que te levou a escolher a docência?;

b) Por que escolhe trabalhar com crianças pequenas?;

c) Por que permanece nessas opções: magistério e educação infantil?;

d) Há algum(ns) professor(es) que você se lembra, que foi(ram) marcante(s) na sua vida, positiva ou negativamente? Explique.;

e) Quais experiências marcantes teve quando criança (na escola, nas brincadeiras, com os pais);

f) E na adolescência/juventude?;

g) Como essas experiências e influências te ajudaram a se constituir como professora, ou a optar pela carreira no magistério?;

h) Para você, do que as crianças precisam nesta fase em que se encontram?;

i) Como isso é possibilitado ou não por esta escola em que trabalha?;

j) Você considera o espaço físico e estrutura desta escola e da outra em que trabalha adequados ou não para o trabalho com as crianças? Explique;

k) Como leva em consideração o espaço e o tempo na sua prática pedagógica para que ela tenha qualidade?;

l) Qual é a importância do brincar em sua rotina pedagógica?;

m) Como você seleciona as brincadeiras?

Reuni-me com a professora em sua sala de aula, num dia em que não havia crianças na escola, pelo fato de as férias escolares terem começado. A escola estava quieta e tranquila e não houve interrupções durante a entrevista, que durou

cerca de quarenta minutos e foi inteiramente gravada por um aparelho de MP4⁵. A professora confessou estar um pouco nervosa por ter suas respostas gravadas e por isso tentei conduzir a entrevista de forma que ficasse o mais parecida possível com um bate-papo informal, inclusive acrescentando perguntas às do roteiro pré-determinado à medida que fui considerando serem necessárias.

A transcrição procurou ser o mais fidedigna possível às falas dos envolvidos, atentando para o que queriam dizer; possíveis erros de concordância, frases inacabadas e vícios de linguagem que foram intencionalmente mantidos. É preciso possuir um olhar e uma escuta bem sensíveis para *ler/ver/escutar/sentir* os silêncios, as falhas na memória, as interrupções do discurso, as inflexões de voz, ora tristes, ora nervosas, ora acompanhadas por risadas.

Antes de ser professora, quem estava ali à minha frente era uma pessoa, com memórias, gostos, desgostos, fraquezas, virtudes... Por isso julguei necessária a transcrição literal de tudo o que foi dito e depois submeti todo esse conteúdo à aprovação da própria entrevistada para evitar erros interpretativos do pesquisador na hora de “mexer” com os pedaços da vida da professora e costurá-los como um grande *patchwork* no trabalho escrito propriamente dito, transformando memórias em documentos de análise acadêmica.

Cumpru ressaltar que os nomes da professora e dos alunos e de qualquer outro sujeito envolvido nessa pesquisa foram alterados na redação do trabalho para preservar suas identidades.

Todos esses processos descritos ao longo deste trabalho e que fazem parte da metodologia de pesquisa, não são lineares nem dados *a priori*. A postura do

⁵ A escolha do aparelho se deveu em virtude da qualidade do som que o aparelho consegue captar e pela facilidade de transmitir os dados para o computador, por meio de cabo USB, fazendo com que seja possível, ao mesmo tempo, ouvir e transcrever a entrevista.

pesquisador na obtenção e interpretação dos dados também faz parte da pesquisa, como uns óculos ou amplificadores que permitem captar/perceber determinadas imagens e sons por aquele que está buscando respostas, e muitas vezes acaba conseguindo levantar apenas mais perguntas. A esse respeito, Queiroz (1991) argumenta que

A maior dificuldade da análise do significado está em sua multiplicidade, cuja base se encontra, por um lado, na soma de conhecimentos de que dispõe o informante e, por outro lado, no conjunto de interesses e de conhecimentos do próprio pesquisador, que, no acervo coletado, poderá encontrar maior ou menor número de informações. (p. 98)

Àqueles que serão responsáveis por estar em campo buscando e construindo dados, posicionando as câmeras e fotografando, empunhando o caderno de campo e anotando, ouvindo, vendo, sentindo com outros sentidos, pensando, interpretando, se relacionando, resta um novo posicionamento de escuta e de olhar durante o processo de pesquisa. É necessário possuir “o ‘ouvir’, mais vinculado ao universo do sentir, da paixão, do passivo, do receber e do aceitar. O ‘ver’, mais associado ao universo da ação, do fazer, da atividade, do atuar, do agir e do poder” (BAITELLO JÚNIOR, 1997, p. 18).

Olhares e ouvidos e demais sentidos atentos, sensíveis e capazes de ler as entrelinhas, de ir além do que está dado na superfície, procurando sempre as brechas do sentido que se escondem entre as “frestas do mundo na investigação dos obstáculos ou lacunas que constantemente comprometem a unidade hesitante das significações” (CARDOSO, 1988, p. 159). Nessa jornada,

Se o viajante fura o horizonte da proximidade e transpõe os limites de seu mundo para fixar a atenção mais além – no que não se deixa ver, mas apenas adivinhar ou entrever -, é sempre pelos vãos do próprio mundo que ele penetra, na medida em que surgem brechas na sua evidência, abrindo passagens na paisagem ou contornando desníveis e vazios. A viagem, então, como olhar, vazando por esses poros, temporaliza a realidade reempregando a busca de seu sentido. (Ibidem)

É nessa caminhada que embarcamos ao longo desse trabalho. Ao longo do caminho, faremos paradas para observar como as crianças se relacionam no

espaço/tempo da escola – e como esse(s) espaço(s) e tempo(s) da escola se relaciona(m) com elas, a forma como brincam e como representam a si mesmas e o tempo em que passam juntas na escola. Olharemos/escutaremos ainda a trajetória de vida da professora, suas representações do ofício docente, do conceito de infância e da escola infantil, além de conversarmos com diversos teóricos de diferentes áreas que nos darão suporte pra pensarmos numa escola diferente.

A escolha do título deste trabalho se refere justamente aos diferentes tipos de espaços e tempos escolares existentes. A definição do dicionário para Esterilidade⁶ é *aridez, escassez, falta, penúria*. Já Estesia⁷ é definida como *sensibilidade, sentimento do belo*.

Há diversas etapas presentes no processo de construção de um ambiente escolar; poderíamos citar a constatação por parte da população e do governo da necessidade de uma nova escola em um determinado local, a destinação de verbas para construção e manutenção do espaço, o projeto arquitetônico, o levantamento do prédio físico e a apropriação e transformação dos espaços por parte de seus usuários – no caso da escola de educação infantil, educadores, pais e crianças.

O resultado final dessa sucessão de etapas não é apenas um edifício erguido ou uma necessidade social sanada; uma escola de educação infantil pode ser tanto o espaço da falta de estímulo, da escassez de recursos, da aridez de sentimentos, quanto o espaço onde se pode sentir, arriscar, transformar, contemplar o belo. Começamos a caminhada perguntando ao espaço e ao tempo da escola infantil:

Esterilidade **ou** Estesia?

Esterilidade **e** Estesia?

Esterilidade **versus** Estesia?

⁶ Michaelis: dicionário escolar língua portuguesa, Ed: Mário Eduardo Viario, 3ª edição, São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008, p. 358.

⁷ Novo Aurélio Século XXI: Dicionário da Língua Portuguesa, Ed: Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, 3ª edição, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1999, pág. 834.

Parte I – A escola e a criança

Escola Infantil: um jardim de lindas flores ou um canteiro aprisionador?

Na pré-escola não encontramos um jardim prometido para a infância, mas um lugar legítimo de formação e exigência de uma série de aquisições sociais.
(ARAÚJO, 2002, apud BUENO, 2002, p. 15).

Desloquemo-nos momentaneamente de nosso objeto específico de pesquisa, e pintemos um quadro mais geral em relação à Educação Infantil. Barreto (s.d.) argumenta que “a escola precisa rever os conceitos de infância, educação e sociedade com o objetivo de rever a sua estrutura e modo de tratar a criança (p. 2). Entretanto, a autora afirma que “ao analisar a produção nacional pude constatar que ainda estamos ‘engatinhando’ no que se refere à análise das condições sociais e objetivas da infância na escola” (p. 9)

O espaço da escola é capaz de educar tanto quanto as atividades desenvolvidas no seu interior, e “as várias dimensões implícitas no espaço escolar permitem compreendê-lo como uma linguagem a ser decifrada”. (BENCOSTA, 2005, p. 8). Nesse sentido, o *espaço* da escola se torna, além de *ambiente*, um *lugar*, visto que

O espaço se projeta, se vê ou se imagina, o lugar se constrói. É, pois, uma construção realizada a partir do espaço como suporte sempre disponível para converter-se em lugar, para ser construído e utilizado. Nesse sentido, a instituição escolar ocupa um espaço que se torna, por isso, lugar. (Idem, p. 17)

Historicamente, assistimos ao deslocamento dos lugares destinados às crianças – do seio familiar às instituições escolares regularmente estabelecidas – sem que essa transição estivesse, necessariamente, conectada à preocupação de que esses espaços fossem adequados às faixas etárias que costumava abrigar.

A família detinha o poder absoluto sobre a vida das crianças na Antiguidade. Já os monacatos da Idade Média – os quais podemos pontuar como sendo as primeiras instituições oficiais destinadas ao cuidado e educação infantis – tinham por objetivo “acender uma centelha’ no estudante e usar seu ofício para formar e não asfixiar o espírito de seus alunos” (COSTA, s.d.).

Na Idade Média vemos, de fato, a construção de um conjunto de idéias e conceitos sobre a infância, talvez pelo próprio aparecimento da família burguesa, que associava a figura da criança com a ingenuidade e amoralidade. Já por volta do século XIX, começa-se a crer mais firmemente na educação como forma de obtenção de ganhos futuros.

Como um exemplo muito pontual dessa corrente de pensamento, temos Rousseau, que propõe uma educação naturalista a seu *Emílio*, uma espécie de criança-modelo, argumentando que “a infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir, que lhes são próprias” (ALMEIDA, s.d., p.4). Já as demandas sociais criadas pela Revolução Industrial, que colocou na rua e no ócio um sem-número de crianças outrora utilizadas como força de trabalho, fez com que surgissem novos espaços com o intuito de atender a essas novas necessidades sociais (ALVES, 2005).

As primeiras instituições européias tinham um caráter essencialmente higienista, empregando professores, enfermeiros e diversos profissionais responsáveis por fornecer nutrição, proteção e um ambiente saudável e emocionalmente estável para as crianças carentes de dois a cinco anos de idade.

A educação moral de crianças com vistas a produzir adultos disciplinados é posta em prática nas experiências educacionais de Friedrich Froebel, criador dos famosos *kindergartens*, ou jardins-de-infância, que visavam a “formação moral dos pequenos para que se tornassem adultos virtuosos” (CORRÊA, 2007, p.15), e isso

por meio de jogos e brincadeiras inseridos numa rotina disciplinadora. Os jardins de infância dividiam o espaço com os asilos de primeira infância, ou como conhecemos hoje, creches.

Talvez seja interessante ressaltar que tanto Froebel – um escolanovista – como Rousseau partem de uma orientação romântica nos modos de entender o mundo, os sujeitos e a educação, portanto, lidam com as crianças como sendo a imagem idílica da natureza, como flores que desabrocham. Daí, o uso do termo jardim de infância e de Rousseau educar o Emílio diretamente na natureza.

Souza (2005, *apud* Bencosta, 2005, p. 8) analisa que a expansão do número de escolas, especialmente na Europa,

ocorreu fundamentalmente nos princípios da racionalidade financeira e técnica, funcionalidade, e máximo aproveitamento do espaço redundando em construções econômicas de traçados simples com pouca diferenciação interna e poucos vínculos com as propostas pedagógicas. Assim, a Escola transformada em equipamento urbano tornou-se mais um entre tantos outros edifícios públicos destinados ao atendimento das demandas sociais.

Somente para suscitar alguns exemplos, a tradição espanhola em Educação Infantil, especialmente no início do século XX, marcou uma escola resumida praticamente à sala de aula, salas estas multisseriadas, que abrigavam meninos e meninas dos cinco aos treze anos, divididos em função de suas tarefas – geralmente ler ou escrever.

O edifício escolar era geralmente “a casa do professor ou um pequeno pátio, mas, em síntese, o espaço escolar se reduzia à sala de aula” (VINAIO, 2005, *apud* BENCOSTA, 2005, p. 25). Somente décadas mais tarde, a Espanha investiria em algumas escolas de “construção monumental que se faz sem minimizar gastos” (Idem, p. 41) e prédios onde as funções administrativas e pedagógicas corriam separadamente, sendo o Diretor a principal figura de autoridade e poder escolares.

Na França, especialmente em Paris, os Liceus, construções heterogêneas no que tange à configuração e instalação dos edifícios, tinham a preocupação de abrigar também crianças, visto que “elas demandavam cuidados próprios à sua idade e delas dependeria o aumento numérico e a qualidade da população dos estabelecimentos nas classes superiores. O recrutamento dos liceus já se fazia pela base” (COEUR, 2005, *apud* BENCOSTA, 2005, p. 72). A construção era realizada de forma a separar a escola da rua e no seu interior a arquitetura era pensada de modo a

impedir qualquer comunicação entre os alunos de idades diferentes, para evitar que os mais velhos pervertessem seus colegas mais novos por suas maneiras maldosas. Assim como os médios e os grandes, os pequenos liceus deveriam dispor de seu próprio bairro, com espaços de recreio, dormitórios, salas de aula e estudos e, quando as dimensões da área o permitiam, um edifício especial, separado das outras construções, deveria lhes ser atribuído. (Ibidem, p. 72)

Assim como na Europa, no Brasil “o jardim de infância foi a nossa primeira instituição pública de educação infantil” (CORRÊA, 2007, p. 15). Antes disso, especialmente no período Imperial, “a escola pública era a extensão da casa do professor, muitas funcionavam em paróquias, cômodos de comércio, salas abafadas, sem ar, sem luz e sem nenhum recurso”. (CORREIA, 2005, *apud* BENCOSTA, 2005, p. 230)

O espaço pensado pelo Estado e não mais pelas associações religiosas, filantrópicas e membros da alta sociedade, não estava, necessariamente, de acordo com as necessidades específicas da criança, mas estava fundado sobre interesses políticos, como analisa Silva (2002):

Com o intuito de organizar a classe trabalhadora, a burguesia nacional viu-se obrigada a equacionar problemas, tais como: 1) superar a precária condição de saúde e o alto índice de mortalidade infantil que, além de constituir substrato para a indignação e revolta popular, também comprometia a possibilidade de apropriação imediata da força de trabalho das crianças, bem como o futuro da mão-de-obra do país; 2) desarticular os movimentos revolucionários da classe trabalhadora que, inicialmente, fundados no ataque à propriedade privada, ao contar, de forma mais direta, com o operariado europeu, passa a adotar novas táticas de subversão ao controle do patronato, como: boicotes, sabotagens, greves. (p. 58)

Apesar de documentos como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932, defender a educação como um direito biológico de cada ser humano, e isso por meio de uma escola laica, gratuita e obrigatória, a puericultura ainda é amplamente difundida. Kuhlmann Jr. (2000) escreve que o assistencialismo na escola preparava os pobres para a aceitação da exploração social, e que era defendido “o ensino da puericultura às meninas já no jardim-de-infância: enquanto os meninos se entretivessem com jogos de construção, a boneca poderia ser um brinquedo instrutivo, transformando-se em 'uma amável escola de mamãezinhas'” (p. 20).

A vida das classes mais baixas era associada diretamente com as condições de saúde das crianças. As creches ainda existiam em pouca quantidade e quase sempre ocupavam locais provisórios, contando com o trabalho voluntário de algumas pessoas, na maioria mães, para continuar funcionando. Na década de 30, Mário de Andrade assume a secretaria de Educação de São Paulo, e fica a cargo do Departamento Nacional da Criança a normatização das creches, bem como a publicação de livros de caráter higienista.

Além de creches, existiam escolas maternais para crianças de 2 a 4 anos, e jardins-de-infância para crianças de 4 a 7 anos, que contavam com uma sala de brinquedos, cozinha dietética, banheiros, rouparia, jardim, solário, sala médica – com um médico que examinava as crianças na entrada – e isolamento – para onde eram mandadas as crianças doentes, para tratamento. Nessa época as professoras deveriam ter conhecimentos de psicologia, educação e higiene, e ministrar exercícios regrados de brincadeiras e alfabetização (KUHLMANN JR., 2000).

Um espaço que merece nossa atenção são os Parques Infantis, criados por Mário de Andrade nos anos 40, inspirados nos playgrounds americanos e projetados

para serem frequentados por crianças após o turno escolar. Enquanto os playgrounds americanos apresentavam-se como locais de lazer, os Parques brasileiros tinham outra finalidade, como argumenta Danailof (2006), ao dizer que "o Parque Infantil, compõe uma *trama urbana* tecida a fim de construir um país de ordem e de progresso. Projetar-se ia, com a cidade, o cidadão que pertenceria ao país do futuro" (p. 2).

Os Parques localizavam-se geralmente em bairros operários e ali eram desenvolvidas diversas atividades artísticas, de educação física, brincadeiras e cultura popular, além dos ensinamentos sobre higiene e acompanhamento médico. Os responsáveis por conduzir as diversas atividades dos Parques eram os Instrutores de Jogos, que deveriam focar-se em atividades lúdicas de valor moral e não em atividades de leitura e escrita. As Educadoras Sanitárias eram as responsáveis por acompanhar as famílias das crianças no seu meio social, estudando "a criança sob o ponto de vista biológico, fisiológico, psíquico e social" (GUEDES, 2006, p. 134).

Os objetivos dos Parques Infantis eram Assistir, Recrear e Educar, e eles perduraram até os anos 70, sendo então substituídos pelas EMEI's (Escolas Municipais de Educação Infantil). Movimentos sociais lutaram pela ampliação do atendimento das EMEI's, e foi travada uma discussão sobre o papel de tais Instituições. De início, pensava-se a Educação Infantil como forma de compensar possíveis deficiências educacionais das crianças de classe baixa, sendo a EMEI uma preparação para o Ensino Fundamental.

O governo preocupava-se mais com a

questão do déficit quantitativo, na comparação entre números de vagas disponíveis na área e o número possível ou estimado de matrículas. Não havia então preocupação quanto à característica de ambientes ou sua adequação ao que se propunha no plano pedagógico, mesmo porque os programas repetiam os mesmos ambientes que constavam desde 1950 como os necessários e básicos para um grupo escolar ou um ginásio. (LIMA, 1989, p. 65).

Quanto mais a Escola se universalizava, começando a abrigar também os filhos dos trabalhadores e não apenas os filhos da elite, mais os prédios vão se empobrecendo de recursos e tomando a feição dada pelo poder. Essa tendência continuou nas décadas seguintes, como podemos ver no seguinte trecho:

A tendência manifestada desde 1979 até 1988 foi a de distribuir algumas salas para cada localidade, sem a preocupação com a escola definitiva, no todo. Resultaram daí agrupamentos de prédios, sem qualquer unidade, mera justaposição de salas, sem expressão e sem conforto. É difícil imaginar o que podem oferecer de positivo esses espaços mal resolvidos, que refletem a pouca consideração que as próprias autoridades educativas têm pela criança. (Idem, p. 68)

As escolas, antes construídas apenas em áreas centrais e terrenos altos, passam a ocupar principalmente as sobras de loteamentos, e as consequências desse sucateamento da Escola, especialmente nas áreas periféricas, são uma arquitetura pobre, rude e sem atrativos, e então

o espaço escolar não poderia ser outro: desinteressante, frio, padronizado e padronizador, na forma e na organização das salas, fechando as crianças para o mundo, policiando-as, disciplinando-as. Em nome da economia, as soluções são mais comprometidas: a largura das passagens, dos corredores e das escadas reforça a vontade permanente dos adultos colocarem as crianças em filas; as aberturas, pequenas, para impedir o acesso externo de estranhos servem também para impedir que as crianças se distraiam com o espaço externo. (Idem, p. 38)

A valorização da criança e suas especificidades faz parte de uma discussão relativamente recente, respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que defende que a Educação Infantil deve ter “como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Artigo 29). O Artigo 31 da referida Lei diz ainda que a avaliação da criança na Educação Infantil não deve ter como objetivo a promoção ou o acesso ao Ensino Fundamental.

Se a formação integral da criança na Educação Infantil é garantida por Lei, o mesmo não se pode dizer da prática. Kishimoto (2001) estudou a situação atual das escolas de Educação Infantil da cidade de São Paulo, e chegou à conclusão que

As escolas municipais de educação infantil [da cidade de São Paulo] têm um espaço organizado de forma inadequada. (...) Mesmo que ocorra uma atividade livre, com brincadeira, não há espaço para a locomoção das crianças. (...) É contraditório verificar que, nos planos e diretrizes pedagógicas o desenvolvimento da criança e sua autonomia destacam-se como eixos prioritários, mas tais concepções não se materializam no espaço físico e nas práticas pedagógicas. (p. 8-9).

Se for possível afirmar, assim como Vinao (2005, *apud* Bencosta, 2005, p. 15), que a localização e a disposição física dos espaços de qualquer instituição, inclusive a escola, “refletem tanto sua importância como a concepção que se tem sobre a natureza, o papel e as tarefas destinadas a essa função”, como podemos aprimorar nosso olhar e escuta para que possamos refletir sobre os resultados da ação do ambiente escolar no corpo e na aprendizagem da criança?

Na escola objeto de pesquisa desse trabalho, vemos como essa linguagem espacial se manifesta. O terreno onde a escola está construída fica na beirada de um morro, e alambrados separam a escola do bairro ao redor. O prédio foi construído praticamente no centro do terreno, fazendo com que as áreas de brincadeira se restrinjam aos arredores da área construída.

O interior do prédio segue o mesmo padrão. Um corredor estreito e que comporta, no máximo, quatro filas de crianças por vez – se considerarmos que cada sala costuma ter uma fila de meninos e outra de meninas, temos espaço para somente duas salas por vez no corredor ao mesmo tempo. As nove salas são dispostas uma ao lado da outra, todas no mesmo corredor, que abriga ainda o refeitório, a cozinha e a secretaria.

Podemos dizer que, se por um lado o espaço das ruas se caracteriza pela desordem, pelo caminhar “livre” e “desimpedido” e pelo constante ir e vir, na escola o espaço é organizado, planejado e com horários e tempos determinados para uso. É muito comum o alinhamento das crianças na parede na hora do café ou almoço, para que não atrapalhem a passagem estreita do corredor ou ainda a repetição

diária de uma ordem estabelecida de salas que saem para atividades no parque ou no refeitório, obedecendo ao horário previamente feito e estipulado pela direção da escola.

Veremos mais adiante que tal exercício faz parte de um controle disciplinar da instituição escola, e visa à obtenção de seres humanos dóceis e treinados. Em relação à construção da escola, notamos que o prédio é “modesto” e sem atrativos, e se mistura com a paisagem ao redor. Um galpão de alvenaria pintado com um tom de bege já desgastado, com telhas onduladas de amianto, forro de PVC e chão rústico de granilite. Ao ver a simplicidade arquitetônica da escola, talvez seja possível argumentar, assim como Lima (1989, p. 10) que

A organização e a distribuição dos espaços, a limitação dos movimentos, a nebulosidade das informações visuais e até mesmo a falta de conforto ambiental estavam e estão voltadas para a produção de adultos domesticados, obedientes e disciplinados – se possível limpos -, destituídos de vontade própria e temerosos de indagações.

Sei que na “voz” do espaço escolar ecoa “uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores, (...) uns marcos para o aprendizado sensorial e motor e toda uma semântica que cobre diferentes símbolos estáticos, culturais e, ainda, ideológicos” (FRAGO, 1995, *apud* FARIA FILHO, 1998, p. 8), e creio que “as construções estão inseridas no ambiente urbano, repleto de símbolos, permitindo identificar, em parte, as questões postas pela realidade social de uma época” (CORREIA, 2005, *apud* BENCOSTA, 2005, p. 221). Sendo assim, busco na análise foucaultiana das *disciplinas* agindo na construção de *corpos dóceis* o eco que reverbera uma interpretação da linguagem do espaço da escola destinada à infância na atualidade.

Conter o corpo. Encarcerar a alma. Gerar o aluno.

A contenção do corpo infantil é flagrada em vários momentos no cotidiano da creche, sempre em nome da tarefa, da escolarização, mas por trás de um discurso da escola lúdica, de aproveitamento das estruturas infantis na confecção de um método pedagógico.
(ARAÚJO, 2002, apud BUENO, 2002, p. 24).

Michel Foucault, filósofo e psicólogo francês que viveu durante o século XX (1926-1984), estudou as estruturas de poder desenvolvidas pela sociedade para controle dos indivíduos, tanto no âmbito individual como no coletivo. Seus escritos produziram importantes conceitos; além de sua definição própria de *poder*, me valerei aqui dos seus conceitos de *biopoder*, *disciplina* e *corpos dóceis*.

O *poder* encontra-se, na visão do autor, disperso na sociedade, pois “em toda parte onde há o poder, o poder se exerce” (FOUCAULT, 2009a, p. 75), e esse exercício varia de acordo com a época e contextos históricos, havendo resistências, transgressões e rupturas por parte dos sujeitos e grupos sociais. Cada sistema de poder é legitimado pela valorização de algum saber, que se torna a “verdade” de cada sociedade. Em nossa sociedade contemporânea, esse saber “verdadeiro” seria o saber científico, produzido por intelectuais, que acaba por se tornar um “sistema de poder que barra, interdita, invalida” (Idem, p. 71) os discursos e saberes das massas populares.

Um aspecto que está sujeito ao exercício do poder é o corpo, como estrutura física e como meio de apreensão e construção de aprendizado e educação. “O corpo está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais” (FOUCAULT,

2009b, p. 29). Quando lidamos com o corpo coletivo, ou seja, quando se tratam de mais de um indivíduo, é a tecnologia do *biopoder* quem opera.

Segundo Souza e Gallo (2002),

a tecnologia do biopoder é exercida sobre um corpo, mas não um corpo individual e sim coletivo. Esse novo corpo político, distinto do corpo individual e do corpo social, a um só tempo instituído por e objeto sobre o qual o biopoder se exerce, é a população. Nas palavras de Foucault, "A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder, acho que aparece nesse momento" (p. 7)

Ainda segundo os autores, o biopoder é o responsável pelo nascimento de sistemas de seguridade social, previdências públicas e privadas e poupanças, e, "em suma, podemos dizer que a própria noção de Estado de bem-estar social só foi possível sob a égide do biopoder". (Idem, p. 8). Ainda que o conceito de biopoder seja importante para compreendermos a óptica foucaultiana de sociedade, não é sobre ele que me debruçarei neste trabalho.

O que nos interessa aqui é a explanação de Foucault ao tratar do exercício do poder em relação ao corpo individual. Nas palavras do autor,

não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. (FOUCAULT, 2009b, p. 133).

Aos métodos coercitivos utilizados no controle minucioso das operações do corpo, Foucault chama de *disciplinas*. As técnicas disciplinares podem ser encontradas

em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturaram a organização militar. (...) Técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância; porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma 'microfísica do poder'... (FOUCAULT, 2009b, p. 134)

Em sua obra *Vigiar e Punir* (2009), o autor procura

pesquisar os efeitos positivos da prisão, como tática política de dominação orientada pelo saber científico, que define a moderna tecnologia do poder de punir, caracterizada pelo investimento do corpo por relações de poder, a matriz comum das ciências sociais contemporâneas. (SANTOS, 2005, p. 1)

Podemos nos referir à prisão não apenas como sistema carcerário, de aprisionamento dos sujeitos que fogem as convenções sociais e legais, mas podemos estender essa nomenclatura para outras instituições sociais, como o exército, o hospital e, principalmente, à escola. Podemos dizer que estão sob o poder punitivo disciplinar todos "os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a sua existência" (FOUCAULT, 2009b, p. 32).

E quais são os objetivos da ação do poder disciplinar sobre os indivíduos? Ele funciona como uma "mecânica do poder", e "define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, 'corpos dóceis'" (Idem, p. 133). Sendo assim, o conceito de *corpos dóceis* pode ser explicado quando

a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). (...) A coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (Idem, p. 133)

Foucault desenvolve o conceito de disciplina como a responsável por tomar "os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício" (Idem, p. 164) e torná-los corpos submissos e dóceis, a partir de algumas condições que o autor acredita serem necessárias para que ela ocorra, e o *espaço* e o *tempo* aparecem como as características mais centrais do exercício disciplinar.

Em relação ao espaço, a disciplina primeiramente organiza os corpos no espaço, e "às vezes exige a cerca, a especificação de um local heterogêneo a

todos os outros e fechado em si mesmo. Local protegido da monotonia disciplinar"

(Idem, p. 137). E não somente organizar os corpos, mas cuidar para que esteja

cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. (...) É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como se encontram os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (Idem, p. 138)

Ainda sobre o espaço, a disciplina busca converter espaços vazios em espaços funcionais, sendo que "lugares determinados se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil" (Idem, p. 139). Nesse espaço, é importante que os indivíduos constituam uma rede de relações, já que "os 'lugares' e as 'fileiras' criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. (...) realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores" (Idem, p. 143).

Em relação ao tempo, temos que "as disciplinas, que analisam o espaço, que decompõem e recompõem as atividades, devem ser também compreendidas como aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo." (Idem, p. 152). O tempo nos exercícios disciplinares se caracteriza pelo horário regulamentado, responsável por "estabelecer as cesuras, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição, muito cedo foram encontrados nos colégios, nas oficinas, nos hospitais." (Idem, p. 144). Esse controle faz com que os corpos tenham seus movimentos determinados, e que dessa forma não fiquem em nenhum momento ociosos, sendo sempre eficientes e "sobre toda a superfície de contato com o corpo e o objeto que o manipula, o poder vem se introduzir, amarrando-os um ao outro" (Idem, p. 148),

O aprendiz se sujeita ao mestre, numa relação de domesticação em prol da transferência de conhecimento. O tempo é decomposto em seqüências separadas e ajustadas, e cada segmento temporal é marcado por uma prova que diferencie as capacidades de cada indivíduo. Dessa forma, são empregados exercícios específicos a cada um, de acordo com seu nível, numa "polifonia disciplinar dos exercícios" (Idem, p. 153).

Esse uso do tempo disciplinar na escola faz com que seja construída uma

máquina cujo efeito será elevado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que ela se compõe. A disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente. (Idem, p. 158)

O corpo, por sua vez,

torna-se um elemento, que se pode colocar, mover, articular com outros. (...) O corpo se constitui como peça de uma máquina multisegmentar. (...) O tempo de uns deve se ajustar ao tempo de outros de maneira que se possa extrair a máxima quantidade de forças de cada um e combiná-las num resultado ótimo. (...) É sem dúvida no ensino primário que esse ajustamento das cronologias diferentes será mais útil. (...) A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino. (Idem, p. 158)

Durante minha pesquisa, me deparei com situações em que pude perceber, na prática, os preceitos de Foucault. Uma estrutura escolar, por vezes, perversa, com crianças de quatro e cinco anos, que as cerca, na tentativa de impedi-las de participar daquilo que acontece *do lado de fora*, durante cinco horas por dia, e que lhes apresenta situações em que precisam permanecer sentadas ou em fila, e conformadas com a rotina prescrita e com a distribuição de seus próprios corpos no espaço-tempo da escola. As fotos que veremos a seguir fazem parte de uma das categorias analíticas criadas para a análise do material fotográfico coletado: a categoria "o instituído ou a adequação ao que é esperado/proposto".

O instituído ou a adequação ao que é esperado/proposto



Foto 004

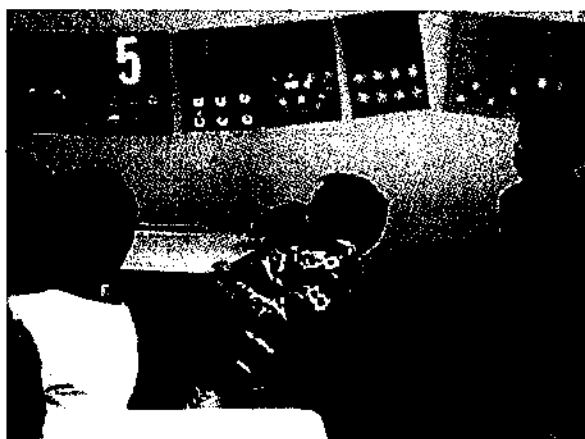


Foto 005



Foto 006



Foto 007



Foto 008

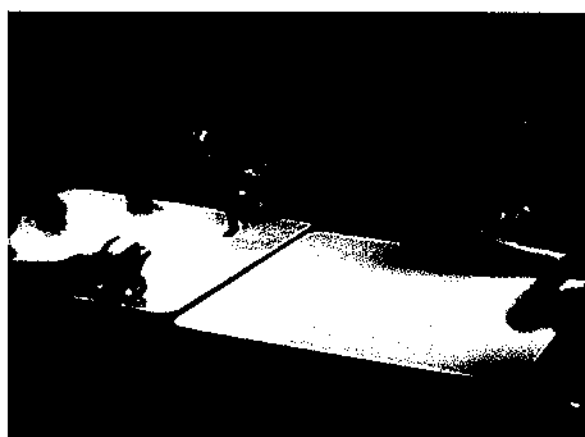


Foto 009



Foto 010



Foto 011



Foto 012



Foto 013



Foto 014



Foto 015

Nas fotos anteriores temos atividades realizadas em sala de aula, com as crianças dispostas e sentadas em mesas de quatro lugares – apesar de seus corpos “reclamarem” e fazerem um uso não previsto, ao se deitarem sobre a mesa ou ao se sentarem de forma relaxada, porém não corrigido pela professora -, e no espaço externo, durante a execução do Hino Nacional (fotos 010 e 011) – prática que acontece uma vez por semana e faz parte da rotina da escola – além de fotos que registram o alambrado que cerca e limita a escola, porém, que não esconde o que há lá fora, sendo acessado apenas pelo olhar e escuta. Em Faria Filho (1998) lemos que

ao mesmo tempo em que se define o espaço escolar, buscando inclusive regulamentar seu 'preenchimento' e 'ocupação' pelos utensílios escolares que cada vez mais passam a fazer, real ou imaginariamente, parte da ação educativa escolar, há uma pretensão também de disciplinar os próprios movimentos nestes espaços, através da imposição de formas 'autorizadas' de sua apropriação. Também isso reflete-se na sala de aula e nos caminhos de acesso à mesma (p. 13).

Em relação ao tempo das atividades, é importante notar que a escola se organiza em torno de uma rotina, e que a primeira atividade do dia com as crianças costuma também ser a escrita da rotina na lousa. Os tempos são marcados, e na maioria das vezes, o mesmo tempo é estendido a todos no coletivo. Existe a hora/momento da atividade, a hora/momento do hino, a hora/momento do poder ir lá pra fora. Esta é, inclusive, regulamentada e estipulada pela direção da escola, para que todas as salas tenham seu horário específico de atividades no pátio, e para que a “máquina escolar” funcione perfeitamente.

A homogeneização do tempo ocasiona tédio, se traduz na obrigatoriedade de cumprimento da tarefa por parte de alguns, que têm que ficar em sala quando gostariam de estar lá fora, na mesa quando gostariam de estar deitados na grama, ou até mesmo na escola quando gostariam de experimentar a rua. Rodrigo Carvalho (2008, p. 204), em suas pesquisas em salas de Educação infantil, ressalta que

existe “a tendência de inflexibilidade em relação aos usos do tempo na escola, mesmo quando pode existir certa flexibilidade em torno das regras”.

É muito curioso reparar na expressão das crianças quando submetidas a tarefas coletivas em que têm que permanecer quietas e/ou paradas na mesma posição por muito tempo. A não ser na fotografia em que aparecem brincando na mesa, vemos crianças sérias, aparentemente compenetradas mas apresentando olhares perdidos e divagantes. Pensar no tempo, nesse caso, também é interessante. Quando afirmo que as crianças se cansam em ficar muito tempo paradas na mesma posição, não me refiro necessariamente ao tempo *Chronos*, mas a um certo tempo *Kairos*⁸.

Ao ter que permanecer sentado de forma ereta e em silêncio, cinco minutos podem durar uma eternidade para as crianças, que começam a se balançar na cadeira ou ficar com a mente divagante. Por outro lado, após duas horas brincando no parque, ainda se podem ouvir reclamações das crianças quando se anuncia que é hora de voltar pra dentro da sala de aula. Nota-se que o tempo escolar, pelo menos pra criança, está intimamente ligado ao sentimento e às sensações que o acompanham. O tempo é o momento como um todo, o tempo é parte da própria situação vivida como um todo, e não somente um dos fatores envolvidos em uma atividade determinada. O tempo infantil é, em essência pura e simples, *Kairos*.

A menção ao tempo e ao espaço da escola também esteve presente na entrevista realizada com a professora da sala. No trecho a seguir, Clarice relata as memórias de quando começou a trabalhar com crianças:

Acho que uma das crises minhas nos primeiros anos era ficar presa dentro da sala com aquelas crianças, dando papel pra eles fazerem coisas... Rabiscar,

⁸ As expressões *Chronos* e *Kairos* vêm da mitologia grega, e ambas eram usadas para denominar o tempo. Enquanto *Chronos* faz referência ao tempo cronológico, sequencial e mensurável, *Kairos* faz alusão a um tempo especial e indeterminado, marcado por algum acontecimento especial.

pintar... Mas ficava muito no mimeógrafo. (...) Você não tem base, você não sabe pra onde você vai... E aí começa a copiar, e não 'tava certo aquilo, as crianças sentadas, quatro, porque eram quatro horas fazendo lição. E isso pra mim não 'tava certo porque eles tinham quatro anos, cinco anos. (entrevista, julho de 2010)

A professora nos relata o choque inicial que teve ao começar a lecionar na Educação Infantil. Clarice encontrou nas representações em suas memórias as suas experiências na Educação Infantil, ainda quando criança. Segundo ela, essas experiências foram um dos fatores responsáveis pela reflexão e mudança de sua própria prática docente:

A professora levava a gente no espaço pra brincar ao ar livre e pra fazer brincadeiras dirigidas. Essas brincadeiras tradicionais e outras. E tinha parque, também. Então a gente não ficava dentro da sala. E aí eu me interessei por pesquisar outras coisas, pra trazer pras crianças. Foi aí que surgiram essas brincadeiras. E eu trouxe algumas de quando eu era pequena, também. (entrevista, julho de 2010)

Araújo (2002, *apud* Bueno, 2002, p. 21) estudou o comportamento de professores e crianças em sala de aula sob uma óptica foucaultiana e concluiu que

O controle parte do princípio de que há lugares ideais para a criança ocupar. Esses lugares favorecem o desempenho da criança, e o próprio controle da professora, na medida em que ela sabe onde a criança está, próxima a quem ela está, e partir disso pode determinar onde ela deve se sentar, e onde deve permanecer.

Entretanto, a autora ressaltou que as crianças apresentaram, em certos momentos, atitudes de resistência em relação aos exercícios disciplinares da escola, e que "os sujeitos possuem uma participação ativa na construção do espaço social, havendo, em certos momentos, espaço para suas reações às tentativas de enquadrar" (Idem, p. 63). O estudo mostrou que os sujeitos que se procuram domesticar reagem pela "dispersão pelo espelho, ou outro tipo, o confronto direto ou indireto, principalmente nas ocupações do espaço, e nas transgressões relacionadas com o movimento e a postura, o controle dos objetos e do tempo" (Idem, p. 15).

Rodrigo Carvalho (2008) chegou a conclusões parecidas, ao afirmar que “o poder não se exerce de forma unilateral. Desse modo, é possível dizer que, se a escola tem sido disciplinadora, ela também se constitui como um espaço social no qual se exercem resistências” (p. 198). Em minha pesquisa pude encontrar o exercício da resistência por parte das crianças, o que reitera as conclusões de Carvalho, portanto, a cooptação dos sujeitos não é total, ela age sobre corpos e mentes, porém, há espaços/brechas para transgressões e resistências, campos de “respiro” e de invenção/criação. Isso ajuda a mostrar como as crianças, especialmente as focadas neste estudo, na faixa etária de cinco anos de idade, não se submetem totalmente ao controle do espaço e do tempo.

A categoria de fotos a seguir recebeu o nome de “Transgressões”.

Transgressões



Foto 016

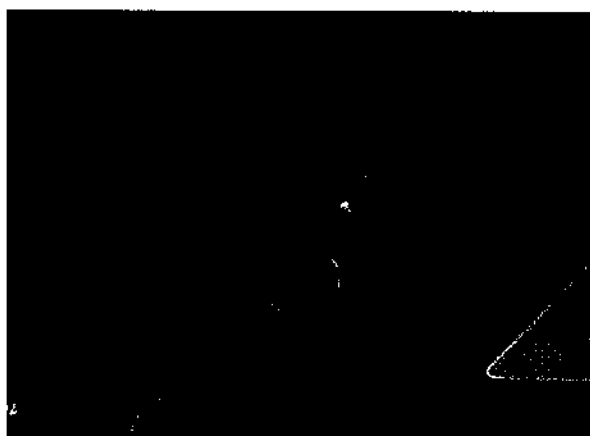


Foto 017



Foto 018



Foto 019



Foto 020



Foto 021



Foto 022



Foto 023

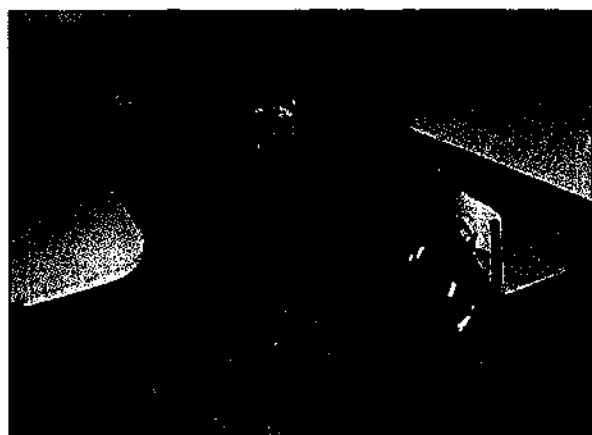


Foto 024



Foto 025

Relacionar-se com o ambiente, com os lugares e com os objetos de forma diferenciada. Atribuir-lhes valor e significado. Na brincadeira do (re)inventar e do simbolizar, até mesmo um pincel pode se tornar um charuto; a cadeira pode ser base para os brinquedos; os vãos sob as mesas tornam-se potenciais espaços explorados e ocupados; o grupo “entricheirado” entre mesas, crianças e mochilas; experimentar a capacidade de sustentação dos ferros “entrelaçados/cruzados” .

Ir contra o que está instituído, bagunçar o que estava arrumado; sentar-se ao revés, como que “montando” a cadeira; interagir com o mundo do lado de fora, pelo toque – não apenas pelo olhar e pela escuta -, mesmo estando do lado de cá, de

dentro da escola. Fazer seu próprio tempo, mudando os rumos da fantasia assim que esta começa a parecer desinteressante, por já estar entrando na realidade e saindo do imaginário.

Se a intenção da escola é manter o espaço asseado e organizado, no ímpeto de sair da sala o mais rápido possível as crianças destroem o instituído e instituem o caos da brincadeira. O muito tempo passado sentado na cadeira é coroado com a rapidez com que se sai correndo para brincar lá fora – que ainda é ‘aqui dentro’. Se os objetos procuram formar um determinado tipo de postura – no caso, a cadeira que quer o adulto comportado sentado a 90º - sentar de qualquer maneira, usá-la para outros fins – até mesmo como mesa – e derrubá-la ao sair mostra quão firme é a resolução infantil de ser e de permanecer criança, ainda que por muitas vezes encaremos tal atitude como simples “bagunça”.

As resistências infantis ao exercício disciplinador da escola demonstram que as regras não são tão absolutas que não possam ser descumpridas...

Parte II – A criança e a escola

Quando a resistência é construção de situações: o encontro entre a rebeldia contra o instituído e a busca por novas sensações

Cidadãos de todos os países, derivem! Dissolvam as fronteiras e destruam os muros de todos os tipos, das prisões e asilos aos condomínios residenciais fechados, dos shoppings centers aos conjuntos habitacionais modernos!
(JACQUES, 2003, p. 11)

Vimos anteriormente que as crianças encontram no espaço-tempo da escola um ambiente contenedor de diversas formas de exercícios disciplinares. Percebemos ainda que essas mesmas crianças não aceitam a dominação de forma linear, mas que se empossam de sua parcela de poder no exercício da resistência, da não submissão total, pelas vias da transgressão e da invenção e criação. Mas será que podemos buscar outras fontes – ou “batizar” com outros nomes – essa resistência infantil à dominação? Por meio dos escritos da Internacional Situacionista (IS), acrescentaremos mais uma parada à nossa caminhada rumo à escola que queremos.

A Internacional Situacionista foi fundada nos anos 50 por Guy-Ernest-Debord, cineasta que recebeu influência do Dadaísmo e do Surrealismo, e que após reunir-se – e separar-se – de um grupo com influências e interesses parecidos, os letristas de Isidore Isou, passou a escrever periódicos que convidavam as pessoas a irem além da Arte e a pensar na vida cotidiana em geral. A IS

buscava a constituição de novas territorialidades que resgatassem as múltiplas formas de nomadismo que as cidades modernas foram progressivamente esquadrihando, restringindo, fixando e confinando, com o fim de aniquilá-las por completo. (...) A IS pretendia novos meios de apropriação da cidade, conformando o território através da participação ativa dos seus habitantes. (JACQUES, 2003, p. 11)

Esse interesse pelo urbano “foi uma consequência da importância dada pelos situacionistas ao espaço público das cidades como terreno de ação, de produção de novas formas de intervenção e de luta contra a monotonia, ou ausência de paixão, da vida cotidiana moderna” (Idem, p. 13). Os situacionistas se colocavam contra os urbanistas que visavam definir formas exatas de uso e de experiência do espaço urbano, ao normatizarem e cercearem as experiências de tateio e erro que os transeuntes fazem na relação que vão estabelecendo com os grupos e com a cidade. Acreditavam e pregavam, ainda, que é a própria sociedade quem deve mudar a arquitetura e o urbanismo, e não o contrário. Isso se dá por meio da construção de *situações*, que

começa após o desmoronamento moderno da noção de espetáculo. É fácil ver a que ponto está ligado à alienação do velho mundo o princípio característico do espetáculo: a não-participação. Ao contrário, percebe-se como as melhores pesquisas revolucionárias na cultura tentaram romper a identificação psicológica do espectador com o herói, a fim de estimular o espectador a agir, instigando suas capacidades para mudar a própria vida. A situação é feita de modo a ser vivida por seus construtores. O papel do ‘público’, se não passivo pelo menos de mero figurante, deve ir diminuindo, enquanto aumenta o número dos que já não serão chamados atores, mas, num sentido novo do termo, vivenciadores. (Idem, p. 21)

A intervenção deve ocorrer tanto sobre o cenário material da vida quanto sobre os comportamentos que são causados por esse cenário, e que o alteram também. O objetivo é criar momentos novos de amor, poesia e pensamento. Os situacionistas chegaram a criar uma idealização de cidade, a Nova Babilônia, onde “se privilegia a desorientação que promove a aventura, o jogo, a mudança criadora. (...) Nova Babilônia só poderá ser obra dos seus habitantes, unicamente o produto de sua cultura. Para nós, ela só é um modelo de reflexão e jogo” (Idem, p. 29-30).

Das emoções vividas decorreriam as novas formas urbanas e não o contrário. O trecho a seguir demonstra alguns exemplos de como agiam os situacionistas na criação de *situações*

O modo de vida pouco coerente, e até certas brincadeiras consideradas duvidosas, que sempre foram muito apreciadas por nosso grupo – como, por exemplo, entrar de noite em

prédios em demolição, zanzar de carona por Paris em dia de greve dos transportes, pedindo para ir a um ponto qualquer no intuito de aumentar a confusão, perambular pelos subterrâneos das catacumbas cuja entrada é proibida ao público – são decorrentes de um sentimento mais geral que corresponde exatamente ao sentimento da deriva. (Idem, p. 90)

O conceito de *deriva* será um dos conceitos situacionistas utilizados neste trabalho. Para a IS, a *deriva* “se apresenta como uma técnica de passagem rápida por ambiências variadas. O conceito de deriva está indissolivelmente ligado ao reconhecimento de efeitos de natureza psicogeográfica e à afirmação de um comportamento lúdico-construtivo...” (Idem, p. 87). A psicogeografia é encarada pelos situacionistas como o “estudo dos efeitos exatos do meio geográfico, conscientemente planejado ou não, que agem diretamente sobre o comportamento afetivo dos indivíduos”. (Idem, p. 65, grifo meu).

A deriva é orientada pelo acaso, simplesmente pelo fato de não ser algo pré-fabricado, e, apesar de poder ser uma experiência individual, é sempre melhor que aconteça em grupos “com idêntico nível de consciência, cujas observações serão confrontadas e levarão a conclusões objetivas” (Idem, p. 88).

Outro conceito importante é o de *situação*, que nada mais é do que um “momento da vida, concreta e deliberadamente construído pela organização coletiva de uma ambiência unitária e de um jogo de acontecimentos” (Idem, p. 65). Todos são capazes de construir situações, que são efêmeras realizações contínuas “de um grande jogo deliberadamente escolhido: a passagem de um a outro desses cenários e desses conflitos em que os personagens de uma tragédia morrem em vinte e quatro horas” (Idem, p. 17).

O último conceito situacionista a ser integrado neste trabalho é o de *desvio*. Segundo a IS, o desvio é a “abreviação da expressão: desvio de elementos estéticos-pré-fabricados. Integração de produções artísticas, atuais ou passadas, em uma construção superior do ambiente” (Idem, p. 66). Os desvios são experiências de

comportamento, o interesse capaz de me desviar do que é planejado, e esse interesse parte dos elementos que são capazes de serem encontrados no terreno.

O motivo do uso de tais conceitos no trabalho é a relação que podemos estabelecer entre eles e o comportamento das crianças na escola – ainda que nem sempre possamos afirmar que os movimentos sejam construídos deliberada e intencionalmente, mas que acabam se configurando como estratégias ou táticas⁹, individuais ou coletivas, de uma invenção do cotidiano. Arrisco-me a transferir e a validar muitos dos conceitos, práticas e exercícios pensados pelos adultos-situacionistas como ações micro-macro políticas, para o universo das crianças-inventoras e produtoras de cultura.

É possível pensar que a escola é tão parte da cultura quanto é o urbanismo em geral, já que os situacionistas conceituam *cultura* como o

Reflexo e prefiguração, em cada momento histórico, das possibilidades de organização da vida cotidiana; complexo da estética, dos sentimentos e dos costumes, pelo qual uma coletividade reage sobre a vida que lhe é objetivamente dada pela economia. (Idem, p. 66)

Os conceitos de deriva, situação e desvio foram explicitados separadamente apenas para efeito didático, já que esses acontecimentos acabam por se mesclar na experiência humana, sendo difícil pontuar onde cada um começa ou termina. Sendo assim, ousou inferir e assumir que as crianças costumam valer-se de desvios, derivas e construção de situações em suas experiências na Educação Infantil, como formas espontâneas ou deliberadas de se colocarem contra o instituído – que é o objeto de estudo desse trabalho.

Talvez as crianças não possuam ainda a consciência teórica de perceber que estão derivando, se desviando ou/e construindo situações, mas isso não significa que elas não possam fazê-lo em pleno *espaço-escolar-homogeneizante-e-*

⁹ Os conceitos de *estratégias* e *táticas* foram desenvolvidos por Michel de Certeau, em sua obra “A invenção do Cotidiano – Artes de fazer” (1998). Em nossa pesquisa, esses termos definem somente a capacidade ou a prática de driblar e/ou reinventar o cotidiano.

disciplinador. A categoria de fotos a seguir recebeu o nome de “Invenções e Busca de sensações”, e registra e aponta momentos em que as crianças, de alguma forma, transgrediram o poderio disciplinar da escola e buscaram novas emoções e relações com o espaço:

Invenções e Busca de sensações

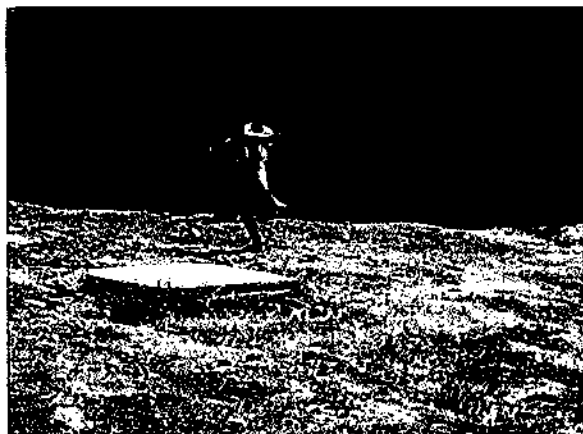


Foto 026



Foto 027



Foto 028



Foto 029



Foto 030



Foto 031



Foto 032



Foto 033



Foto 034



Foto 035



Foto 036



Foto 037



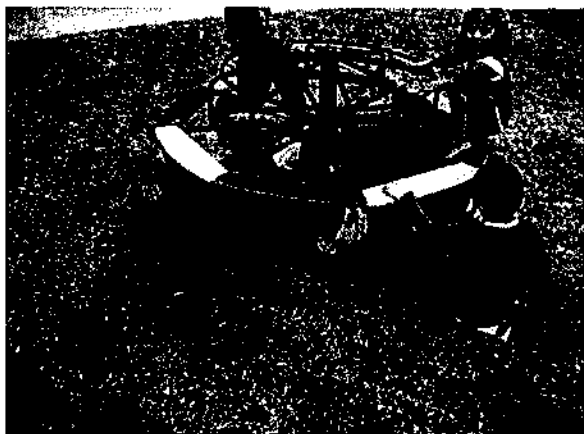


Foto 038



Foto 039



Foto 040



Foto 041



Foto 042



Foto 043

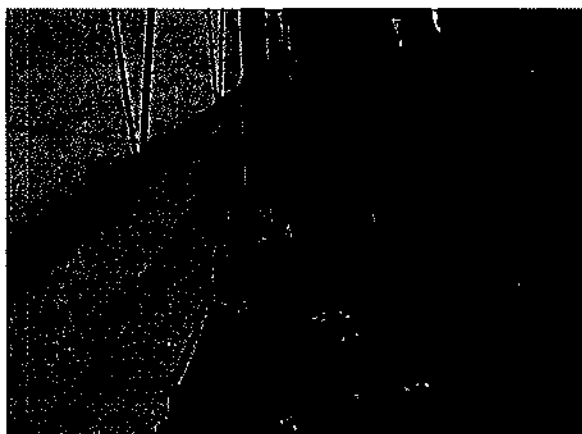


Foto 044



Foto 045

Experiências lúdicas, fora da rotina pré-estabelecida, partindo da capacidade criadora e do desejo das próprias crianças. Construção de um comportamento lúdico a partir das passagens pelos diferentes ambientes escolares, inclusive pelos menos “atraentes”: cantos, moitas, pilares, alambrado... Situações que são construídas sozinho ou em conjunto, e que duram o quanto se quer que durem, ou o tempo em que permanecem interessantes. Desvios do que é pré-fabricado, do que é instituído, (re)significando o uso e a função de espaços, objetos, terreno e até do próprio tempo. Tudo isso fazendo parte da construção de uma cultura: a cultura infantil.

O pátio de areia, aparentemente simplório e sem graça, serve tanto pra correr e experimentar o vento no rosto, como pra explorar com um grupo de amigos – seja com os pés ou com as mãos. Na grama é possível dançar, testar os limites do corpo ou simplesmente sentir sua textura deitado, descansando depois de uma brincadeira agitada. Uma moita não é uma parte da grama que não foi aparada, é uma floresta cheia de perigos, um bosque encantado, um esconderijo...

Objetos que são meros coadjuvantes no cenário escolar – como um pedaço de corda de varal ou um bambolê – de repente são importantes pra fazer um cipó, um elemento coreográfico, ou algum brinquedo que sequer fora inventado ainda. A tinta imprime imagens no papel, mas também dá uma sensação gostosa quando

passada nas mãos. O escorregador tem múltiplos usos além da descida vertical sobre a superfície de alumínio...

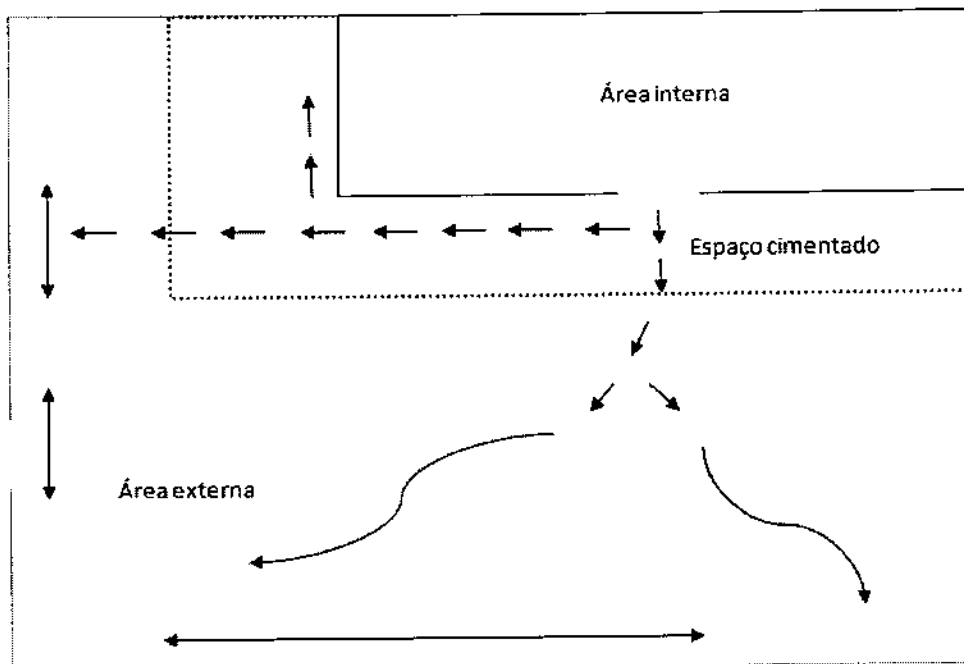
Por que não girar de outros jeitos no gira-gira? Por que ficar de sapato se a grama roçando nos pés é tão legal? Por que o balde de guardar brinquedos não pode guardar... crianças? Por que os objetos têm que ter somente um uso e uma função? Isso só existe na cabeça dos adultos já "domesticados"...

E qual a hora de fazer tudo isso? Qual a hora de ser criança e qual a hora de virar aluno, e "aprender fazendo a lição"? A divisão feita por professores e educadores – meio inconsciente, às vezes – das horas "de lição" das horas "de brincar" refletem uma divisão do tempo ainda pautada no exercício disciplinar. Com as crianças essa divisão não costuma acontecer naturalmente, e podemos dizer que seu pensamento está em consonância com o pensamento da Internacional Situacionista, que prega que "o ato situacionista mais simples consistirá em abolir todas as lembranças de como se empregava o tempo em nossa época. Época que, até agora, não explorou as suas possibilidades" (JACQUES, 2003, p. 105).

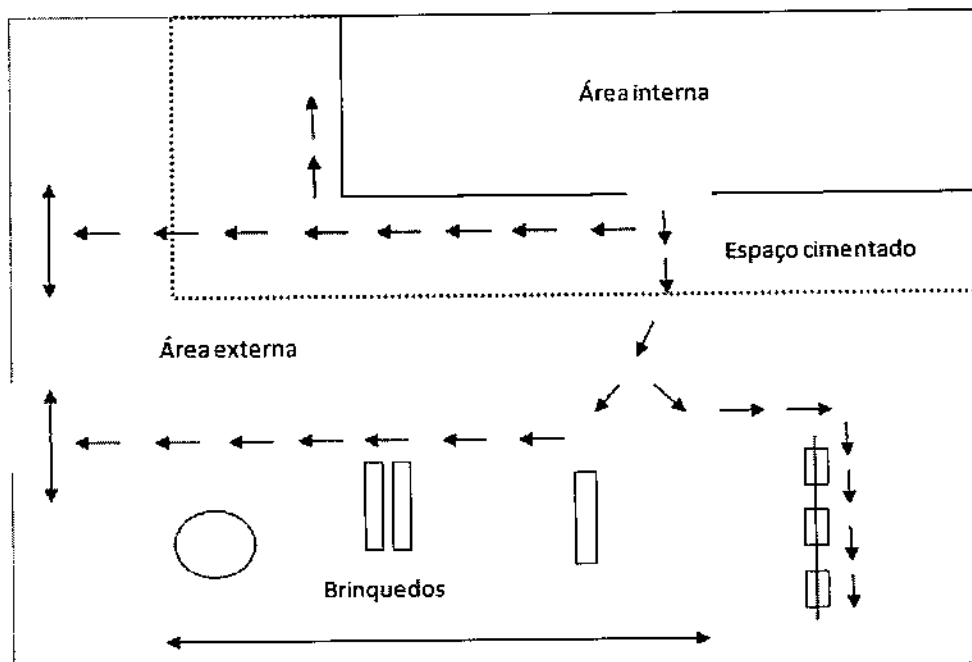
Alguns mapas de fluxo – exercício posto em prática pelos situacionistas para perceberem as movimentações determinadas ou inventadas, os espaços vazios, de não-uso, os de aglomerações etc -, feitos de forma bem simplificada e especialmente de áreas externas, nos ajudam a entender um pouco como se dão os deslocamentos das crianças no espaço da escola. Os movimentos das crianças, por muitas vezes, apresentam-se como "caóticos" ou irregulares, com desvios, derivas, como que construídos ao se andar/correr/pular, semelhante ao que acontece na brincadeira de faz-de-conta, em outras vezes...

Há algumas considerações que podemos fazer em relação à forma como os espaços costumam ser ocupados por elas.

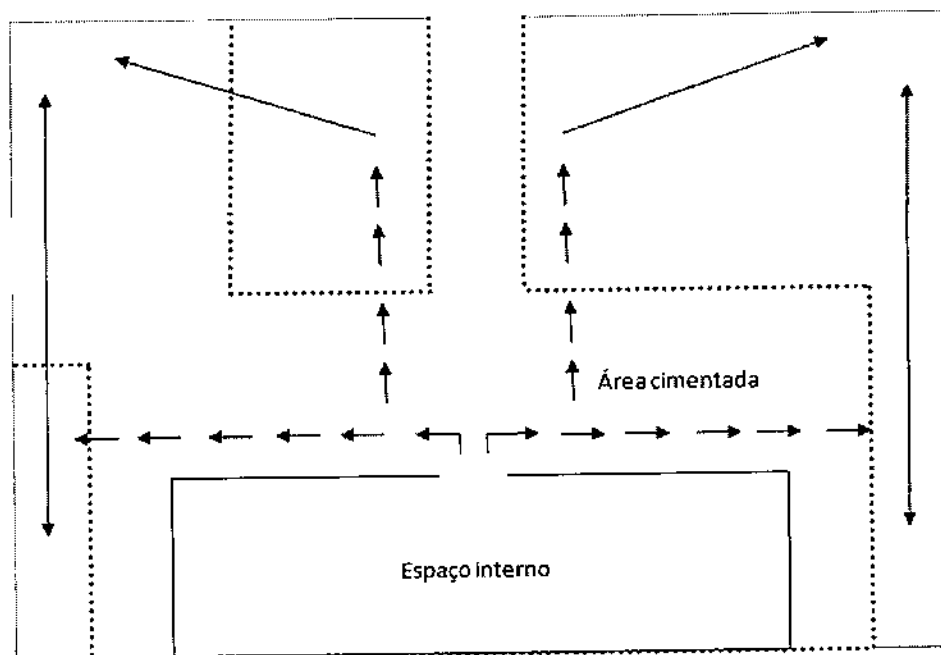
Mapa 1: Pátio principal (sem *playground* instalado)



Mapa 2: Pátio principal (com *playground* instalado)



Mapa 3: Área Frontal



Uma característica comum aos três mapas é o deslocamento pelos cantos; seja movendo-se junto às paredes, ou circundando os alambrados da escola, notamos que os espaços "centrais" costumam ficar mais vazios do que as beiradas. Uma das hipóteses para tal acontecimento foi destacada por Lima (1989, p. 84), que observou que em escolas que abrigavam crianças e jovens de diversas idades, "nas brincadeiras, as crianças menores ocupam as áreas junto a muros e árvores e os maiores, as áreas melhores".

Poderia inferir que as crianças escolhem os cantos e espaços "menos nobres" por terem se acostumado ao poderio dos mais velhos nos espaços centrais, e por serem marginalizadas no uso dos diversos espaços da cidade. Mas, particularmente, não acredito que seja essa o principal ponto a ser ressaltado. Durante minha pesquisa notei que a brincadeira infantil se dá pelos cantos, nos recantos, nos alambrados, pilastras, pequenas moitas, lugares escondidos da imaginação e da

ludicidade. Cada pequeno espaço é um local de descoberta, e todos podem – e são –desbravadores, aventureiros dos locais da imaginação.

Esse apreço pelos pequenos espaços comumente desprezados foi também evidenciado por Lima (1989), e demonstra uma explicação a meu ver mais plausível em relação aos resultados das observações da pesquisa realizada nesse trabalho. A autora escreve que

A experiência desenvolvida por J. Boris e G. Hischler na década de 60, na França, chegou a algumas constatações (...) na primeira, as crianças mostravam que os espaços que lhes simbolizavam prazer, segurança e conforto eram pequenos ou um espaço cheio de recantos menores; na segunda, as crianças optavam por aberturas pequenas, justificando que os grandes vãos de luz eram agressivos. (p. 73)

Os mapas de fluxo, na realidade, corroboram com as observações descritas acima. As crianças recorrem aos espaços que lhes dão mais prazer – no caso, os cantos – numa exploração sistemática e ao mesmo tempo caótica de toda a extensão do terreno escolar, e não somente das áreas que os adultos esperam que elas ocupem, ou melhor, da área que nós adultos estamos acostumados a ocupar. Claro que cada um tem espaços preferidos – ou, no caso do parque, brinquedos favoritos – mas antes de instalar-se nesses locais, a grande maioria costuma percorrer todos os recantos possíveis, de forma sistematizada e desordenadamente ordeira... Poderíamos pensar nessa fuga pelos cantos, ainda, como uma forma de escapar pelo menos por um momento do olhar vigilante do adulto...

Talvez tais observações possam nos indicar mais uma estrada de reflexão a ser percorrida em nosso estudo. Sigamos adiante.

A Brincadeira como garantia do ser – e permanecer - criança

A brincadeira no espaço da escola foi e tem sido uma outra oportunidade lúdica para a re-elaboração e a manifestação de repertórios, sensibilidades, sensações e emoções do que está sendo vivido e aprendido. (FERNANDES, 2005, p. 11)

Ao longo desse trabalho, já tivemos inúmeras referências às formas como as crianças brincam no espaço da escola. Quero, entretanto, aprofundar um pouco mais essa análise, por acreditar na importância da prática do brincar no contexto da educação infantil. Pode-se optar por chamar de exercício das parcelas de poder, de resistência ou de construção de situações o que as crianças costumam fazer para opor-se aos exercícios disciplinares praticados pela escola; na realidade isso não importa muito. As teorias podem convergir e conversar nos meios pelos quais cada ato infantil encontra eco pra continuar se apropriando do que existe, criando e recriando: a brincadeira.

Brougère (s.d., p. 34) faz algumas considerações importantes a respeito da brincadeira, afirmando que

A primeira característica básica da brincadeira é a que se refere ao faz de conta. É o que eu chamo de 2º grau. Toda brincadeira começa com uma referência ao que existe de verdade. (...) A cultura lúdica são todos os elementos da vida e todos os recursos à disposição das crianças que permitem construir esse 2º grau. Ela não existe isoladamente. Quando a criança entra no 2º grau, mantém a relação com a realidade (o primeiro grau), pois usa aspectos da vida cotidiana para estabelecer uma relação entre a brincadeira e a cultura local num sentido bem amplo. Depois, os pequenos desenvolvem essa cultura lúdica, que inclui os jeitos de fazer, as regras e os hábitos para construir a brincadeira.

Para o autor, o brinquedo pode ser considerado “produto de uma sociedade dotada de traços culturais específicos” (BROUGÈRE, 2008, p. 7), justamente por remeter a “elementos legíveis do real ou do imaginário das crianças. (...) É rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura.” (Idem, p. 8). Ao observarmos a forma como as crianças brincam, extraímos diversos indícios

tanto sobre o meio cultural em que vivem como sobre a forma com que lidam com as informações recebidas por esse meio.

Não defendo o ato de brincar como algo inerente à criança, nem tampouco o considero como uma característica inata de seu desenvolvimento. Pelo contrário, a brincadeira está intimamente ligada ao contexto social daquele que brinca, visto que

A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. (Idem, p. 98)

Um dos momentos mais marcantes da minha pesquisa de campo aconteceu durante uma brincadeira em grupo no pátio da escola. Na época ainda não haviam sido instalados os brinquedos do *playground*, e um grupo de três ou quatro garotas brincava em um monte de terra. Chegaram para se juntar ao grupo dois garotos brincando com carrinhos de brinquedo. Juliana olha pra eles, e, contrariada, comenta: “Xi, homem com homem dá lobisomem! Podem sair daqui!”.

Confesso que não esperava que uma garota tão pequena fosse capaz de tecer um comentário tão ácido a respeito das relações de gênero entre crianças – talvez ainda estivesse envolto na idéia de que não há conflitos, preconceitos ou idiossincrasias nas relações entre crianças. Tal declaração me levou a prestar mais atenção na forma como as relações eram tecidas, especialmente nos momentos de “brincadeira livre”, e posso dizer que pude fazer alguns apontamentos a respeito.

Apresento a seguir mais uma categoria de fotos, intitulada “Homem com homem dá lobisomem”, a primeira de duas sequências de fotos que nos levam a conhecer mais a maneira como as crianças interagem quando estão brincando no espaço da escola. Vale ressaltar que a primeira foto registra o momento em que Juliana fez seu comentário sobre os meninos...

Homem com homem dá lobisomem



Foto 046



Foto 047



Foto 048



Foto 049



Foto 050



Foto 051



Foto 052



Foto 053



Foto 054



Foto 056



Foto 057

As crianças costumavam apresentar boas relações entre si, o que pode ter mascarado por um momento o meu olhar sobre a maneira como organizavam seus grupos de brincadeiras. Após analisar algumas fotos, comecei a perceber que meninos e meninas costumavam agrupar-se por gênero em alguns momentos de

brincadeira. Comecei a perceber que era muito comum e coletivamente aceito que os meninos se juntassem com os meninos e as meninas, com as meninas. Talvez por esse motivo a “mistura” de meninos e meninas na exploração de um mesmo monte de terra soasse tão estranha à Juliana...

Compartilho um trecho de meu caderno de campo em relação ao que foi observado no tocante às relações de gênero:

*Caderno de campo
16 de março de 2010.
22 crianças.*

É início da semana, e as crianças estão muito agitadas. Os meninos parecem gostar mais de interagir com os próprios meninos, enquanto as meninas interagem com as meninas, no que me parece uma afinidade “natural” conduzida pelo gênero. A professora divide uma quantidade mais ou menos igual de meninos e de meninas nas mesas, já que se a divisão fosse feita naturalmente pelas crianças, os meninos sempre sentariam com os meninos e as meninas sempre sentariam com as meninas. Aliado a isso, as crianças brincam com brincadeiras consideradas “típicas” de seu gênero. Enquanto as meninas brincam de se maquiar, os meninos lutam ou brincam com seus carrinhos. É interessante pensar na atuação proposital da professora para fazer com que os gêneros interajam entre si. Talvez a seleção de quem senta com quem determina as relações que ocorrerão naquele dia...

Talvez as relações não se dêem de maneira “natural”, como apontei em meu diário de campo. Apesar do fato de a professora não se isentar de tentar fazer com que os abismos de gênero sejam minimizados no espaço da escola, essa é uma realidade social que não pode ser ignorada. Brougère (2008, p. 43) argumenta que

à infância, são associadas, por tradição cultural, representações privilegiadas do masculino e do feminino. O universo do brinquedo feminino é, nesse aspecto, muito interessante por tratar-se daquele considerado como tal pela sociedade, pelas crianças, pelos pais, pelos comerciantes, independentemente das brincadeiras efetivas mais abertas à diversidade: privilegia o espaço familiar da casa, o universo ‘feminino’ tradicional em detrimento do externo, o universo do trabalho. (...) A criança não se encontra diante de uma reprodução fiel do mundo real, mas sim de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada. (p. 43)

Nas brincadeiras dos alunos do Nível II – F, era comum ver garotas brincando de serem mães e donas-de-casa, enquanto os garotos se divertiam em brincadeiras que envolviam atrito físico e demonstrações de força, ou brincando de carrinho e de imitarem os super-heróis da TV. Podemos inferir que essas representações de gênero – homem viril e forte e mulher delicada e dedicada ao lar – são

representações do próprio meio social, e das mídias que o circundam? Talvez a resposta seja afirmativa, se considerarmos que

Toda socialização pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou parte dela. A impregnação cultural, ou seja, os elementos dessa cultura, passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários. Cada cultura dispõe de um 'banco de imagens' consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá se expressar, é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções. (...) A infância é, conseqüentemente, um momento de apropriação e de representação diversas que transitam por diferentes canais. (Idem, p. 40)

Em suas pesquisas, Brougère também chegou à conclusão de que há uma

divisão desigual do tema de guerra entre as brincadeiras de meninos e as brincadeiras de meninas: é claro que as meninas brincam de guerra e existem roteiros que prevêem papéis femininos. Porém, a brincadeira de guerra é, predominantemente, masculina. Encontramos, de novo, a imagem cultural que consagra o homem à guerra. (Idem, p. 81)

O mesmo acontece, por outro lado, ao pensar-se que "a boneca é um espelho deformante. (...) O espelho é seletivo, escolhendo certos objetos do ambiente infantil para fixá-los, como por exemplo a maternagem e os cuidados infantis, valorizando certos modos de vida e o ambiente de algumas classes sociais" (Idem, p. 35).

Podemos notar nas fotos anteriores a forma como as crianças desde cedo internalizam o que é ser 'homem' e o que é ser 'mulher' na sociedade, e isso se reflete na forma como cada uma se expressa nas brincadeiras. Enquanto os meninos simulam combates – e às vezes brigam de verdade – sempre testando limites e medindo forças, as garotas dançam, viram cambalhotas, brincam de boneca, pintam as unhas umas das outras...

Claro que a regra nunca é absoluta. Como já vimos anteriormente, as crianças sempre buscam maneiras de transgredir que é instituído. Apesar de todas as fotos e fatos observados, também vi algumas raras ocasiões em que meninas brincavam de luta e meninos pintavam as unhas com esmalte... E isso costuma acontecer justamente nas vezes em que os 'grupos' resolvem brincar juntos, rompendo limites e preconceitos. Isso nos leva à segunda sequência de fotos dentro

do tema da brincadeira das crianças, intitulada "Somos grupo, mas também me canso de estar junto".

Somos grupo, mas também me canso de estar junto



Foto 058



Foto 059



Foto 060



Foto 061



Foto 062



Foto 063



Foto 064



Foto 065



Foto 066



Foto 067



Foto 068



Foto 069



Foto 070



Foto 071



Foto 072



Foto 073

Na sequência das fotos 058 a 065, vemos situações em que as crianças estão brincando em grupo, ora com a direção da professora – como nas primeiras quatro fotos – ora livremente – como na quinta, sexta, sétima e oitava foto. De acordo com Martins et al (2006, p. 128)

as crianças brincam em agrupamentos extremamente transformáveis, o que torna o faz-de-conta mais complexo. Observou-se que este tipo de brincadeira propicia o desenvolvimento cognitivo, uma vez que estimula a criatividade, a imaginação, a compreensão do outro, a capacidade de abstrair a memória para poder 'imitar' as situações vividas, entre outras funções superiores, essenciais ao processo de ensino-aprendizagem.

Nas fotos, notamos grupos propositais – como os formados pela professora para a realização de atividades específicas, exemplificados nas quatro primeiras fotos - e grupos voluntários, que brotaram da afinidade e interesse das próprias

crianças. Independente da natureza do ajuntamento, notamos que as crianças se mostram felizes nesses grupos, como todos costumam interagir com todos e como as crianças imaginam situações a partir da brincadeira em grupo. As situações variam, e podem ser a representação de uma história – fotos 058 e 059, atividade proposta pela professora – a cantiga da professora no lado de fora – fotos 060 e 061 - a imaginação do que há sobre a mesa/sobre a grama e a exploração em grupo desses novos "descobrimientos" – fotos 062 e 063 – ou ainda o "fingir-se de morto" e ser "ressuscitado" pelos colegas – fotos 064 e 065.

Se por um lado as oito primeiras fotos tratam da felicidade do "ser grupo", as fotos 066 e 067 foram consideradas nessa pesquisa como uma "transição". Em ambas vemos crianças reunidas em grupo, mas não brincando em grupo. Em meio a uma atividade aparentemente coletiva, vemos cada criança absorvida em seu próprio mundo imaginativo, inventando suas próprias brincadeiras.

Essas fotos reforçam a idéia de cada criança deve ter suas especificidades respeitadas, e que a idéia de propor os agrupamentos não deve ser forçada, e abandonada assim que passar a ser desinteressante para as crianças e para o coletivo. As últimas seis fotos da categoria (fotos 068 a 073) mostram momentos em que as crianças decidiram estar sozinhas consigo mesmas.

Ao afastar-se da brincadeira – foto 068 - não querer entrar na sala e fundir-se à turma – foto 069 - isolar-se deitado no chão ou recostado junto à parede quando a brincadeira tornou-se desestimulante – fotos 070 e 071 – ou apoiar-se no ferro que sustenta o balanço enquanto os outros brincam – fotos 072 e 073 – as crianças transmitem a mensagem que é cansativo ser grupo o tempo todo, e que precisam de um tempo solitário com elas mesmas, talvez pra não se perder em meio à turma,

para recuperarem-se de frustrações, para reelaborarem sentimentos, para descobrirem-se.

A idéia de que a educação infantil serve apenas como tempo de socialização e de brincadeira em grupo só serve como justificativa para nós, adultos, que não compreendemos que as crianças precisam de um tempo sozinhas – mesmo estando em grupo – e que esse tempo deve ser escolhido por elas mesmas e garantido em sua existência.

Considera-se aqui que o brincar

é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmago das disputas sociais, implica a constituição do sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária (FONTANA E CRUZ, 1997, p. 139, *apud* FERNANDES, 2005, p. 16).

Por envolver a criança como um todo, a brincadeira pode – e deve – alternar momentos de interação em grupo com momentos de solidão e retiro. Se vamos escolher considerar a brincadeira da criança como muito mais do que uma forma de aprendizado, devemos nos opor à idéia de uma educação infantil que transforma as crianças em alunos, colocando-os o dia todo sentados em mesas fazendo atividades individuais.

O que reforça essa premissa é a categoria de fotos que temos a seguir. É a última categoria fotográfica desse trabalho, e também a mais extensa, e foi intitulada “Como vemos nós”. A disposição de fotos dessa categoria simula uma caminhada pelo espaço da escola e pelo exercício da brincadeira por meio da visão dos próprios sujeitos desta pesquisa, as crianças¹⁰.

¹⁰ Todas as fotos dessa categoria foram produzidas pelas crianças durante o período da pesquisa. Nesse caso, não foram omitidas as fotos que poderiam ser consideradas “esteticamente ruins” ou “de má qualidade”. Cada foto foi considerada como um exercício criativo das crianças do Nível II – F.

Como vemos nós

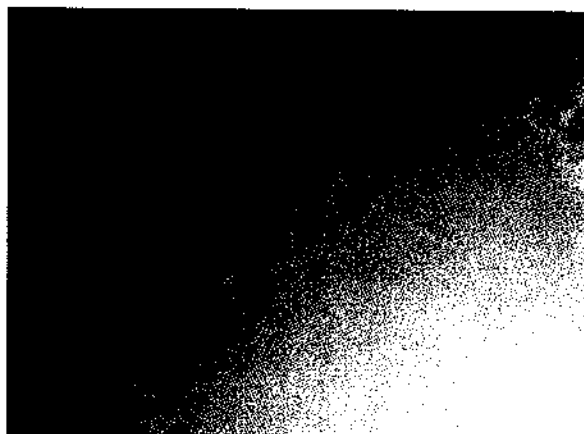


Foto 074

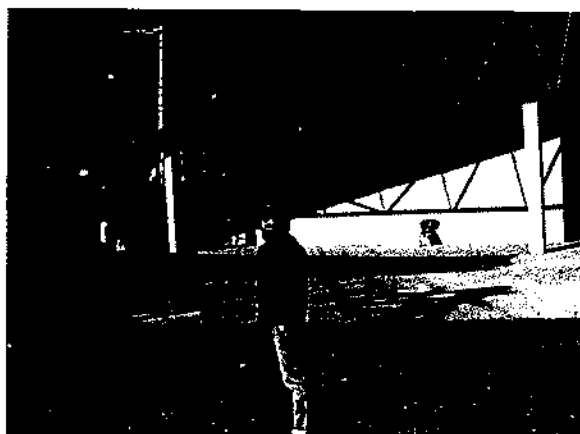


Foto 075



Foto 076



Foto 077



Foto 078



Foto 079



Foto 080



Foto 081



Foto 082



Foto 083



Foto 084



Foto 085



Foto 086



Foto 087



Foto 088



Foto 089



Foto 090

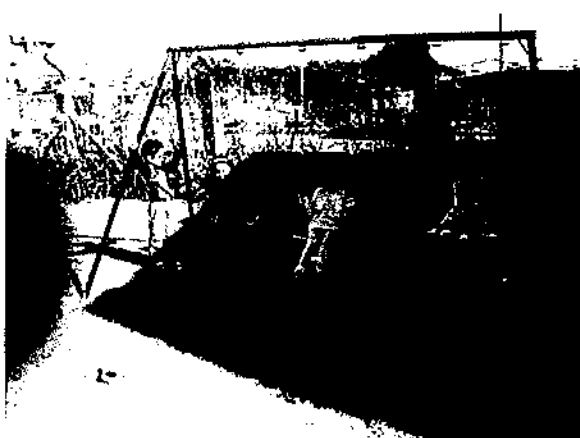


Foto 091



Foto 092

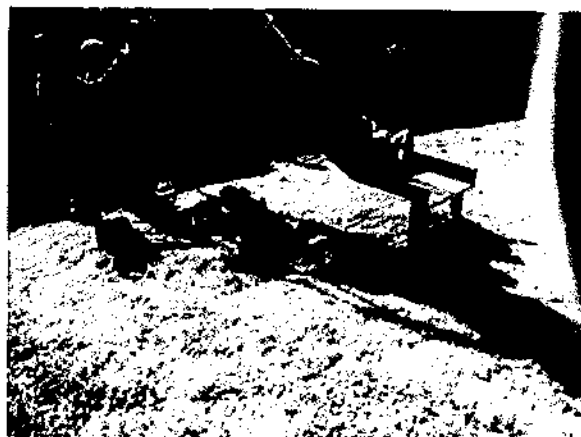


Foto 093

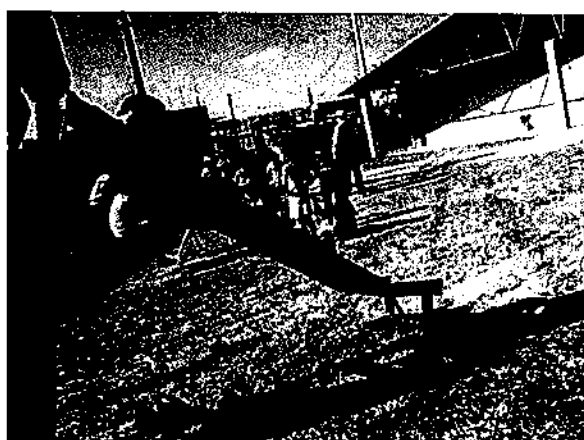


Foto 094



Foto 095



Foto 096



Foto 097



Foto 098



Foto 099



Foto 100



Foto 101



Foto 102



Foto 103

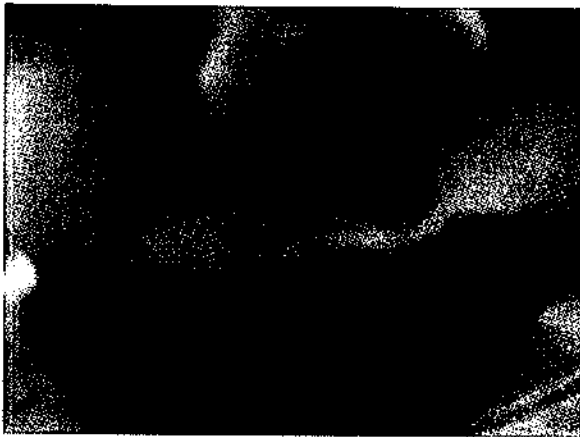


Foto 104



Foto 105



Foto 106



Foto 107



Foto 108



Foto 109



Foto 110



Foto 111



Foto 112



Foto 113



Foto 114



Foto 115



Foto 116



Foto 117



Foto 118



Foto 119

As fotos começam com o olhar para o céu; talvez possa ser relacionada nessa pesquisa com o universo plural e de infinitas possibilidades da escola de educação infantil. A caminhada segue fotografando crianças se colocando no espaço, sempre da perspectiva do outro que também é criança. O momento feliz da cambalhota solitária, porém “vigiada” pelo colega, as emoções do balanço, o descanso no escorregador – mostrando que o brinquedo não é lugar apenas de excitação, mas também de relaxamento. A sombra do corpo projetada no brinquedo, um pequeno que se torna gigante com a ajuda do sol, os pés que pisam a grama, e vivem no solo ao mesmo tempo em que os olhos estão voltados ao céu.

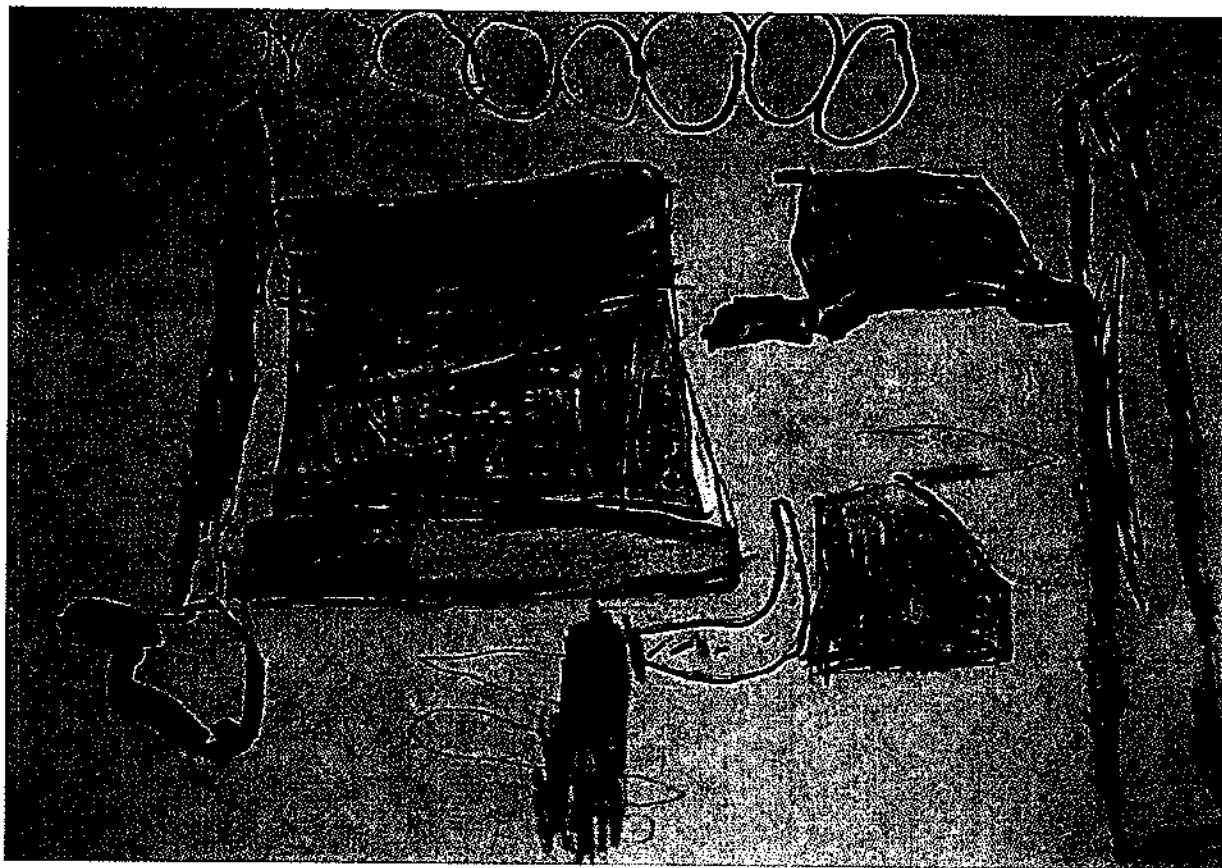
Alegria, brincadeira pura, andando pelo parque e experimentando as emoções do balanço, do escorregador, da gangorra, do gira-gira... Tudo no tempo

determinado por si próprio, para si próprio. Curiosamente, não há nos registros fotográficos das crianças coisas/acontecimentos ruins. Talvez isso indique que nos territórios da imaginação as coisas realmente sejam “felizes para sempre”...

A escola vista de fora, na hora de entrar de volta na sala de aula. Já na sala, o mais registrado pela câmera não são necessariamente as brincadeiras, mas as pessoas envolvidas nas ações, e as relações de amizade que são estabelecidas na escola. O corpo do amigo, o colega que tenho afinidade, as relações que me atraem. O armário fechado também é um mundo de possibilidades, só que do lado de dentro. A professora que ri é a mesma professora que escreve sentada na sua mesa. Sala, lugar de conhecimento formal, de fazer atividade, mas também de passar batom e “brincar de gente grande”. De novo lá fora, o adulto em pé em tão grande que a câmera lhe corta a cabeça. A criança, pequena, fica grande quando fotografa seus pés, de cima pra baixo. Debaixo do sol reunimos os amigos, registramos momentos, criamos lembranças. E essas lembranças nos levam de volta ao céu, o lugar da liberdade, da evasão e da liberdade de pensamento, do encantamento, do respiro, do refúgio, da descoberta e do devaneio, pelo menos por um momento...

Nossa última parada na pesquisa sobre como pensam/agem as crianças do Nível II - F será sentando e analisando os desenhos produzidos pelas crianças. Como já dito anteriormente, foi proposto às crianças que elas representassem aquilo que mais gostavam de fazer na escola. Foram recolhidos 22 desenhos produzidos pelas crianças, e a produção delas foi dividida nas categorias: a) “crianças que atenderam a proposta plenamente”, b) “crianças que atenderam a proposta parcialmente” e c) “crianças que aparentemente não cumpriram a proposta”.

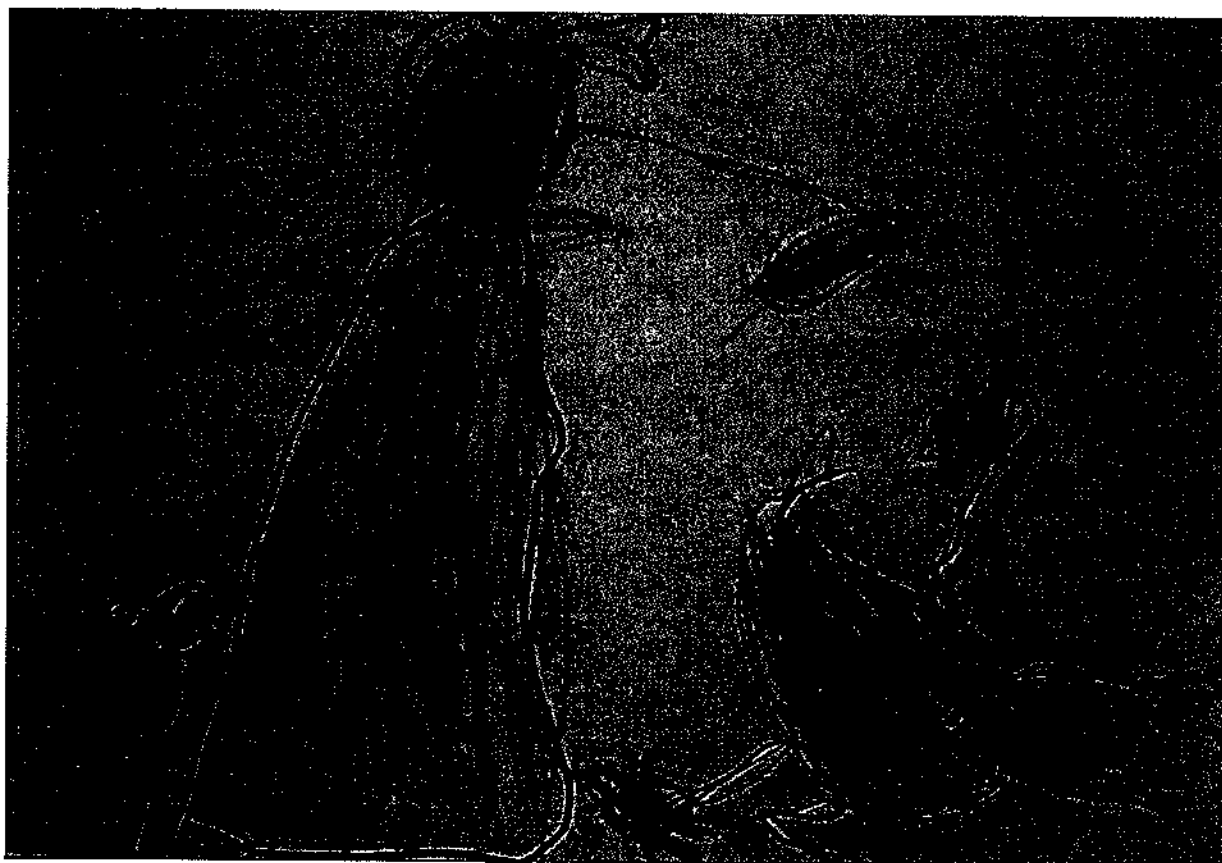
Ao relacionar o tema do desenho com o tema dessa pesquisa, se encaixaram na categoria dos que “atenderam a proposta plenamente” aqueles que representaram a si mesmos e aos colegas em algum espaço da escola. Pensando por essa óptica, 3 crianças (13,5%) representaram atividades em sala de aula como as favoritas (o pintar, a encenação teatral, as brincadeiras de roda), 2 crianças (9%) representaram a hora do almoço e o sentar-se junto aos colegas como o mais divertido pra elas e 2 crianças (9%) desenharam que gostam mais de brincar com os amigos nos espaços externos da escola (pátio frontal e parque). Foi considerado que 7 crianças (31,5%) atenderam plenamente à proposta.



Desenho 01: Brincadeira em sala de aula – “Tem bolinha, monstro, água, bote e lobo no quadrado. O bicho veio aqui”. (Tarcísio, 5 anos)¹¹

¹¹ Referência à atividade do dia anterior, uma dramatização em forma de pequenos cartões da história infantil “Os Três Porquinhos”.

Os que foram categorizados como "crianças que atenderam parcialmente à proposta" somaram 9 produções das crianças (40,5%). Essas crianças não citaram um espaço específico dentro do prédio escolar, mas fizeram algumas alusões a colegas de sala, professor/pesquisador ou brincadeiras em geral. As que citaram algum tipo de brincadeira (brincar de carrinho) foram 2 crianças (9%), e outras 7 crianças (31,5%) representaram os colegas ou a professora e o pesquisador em situações imaginárias, como brincando numa ilha, na praia, em casa, ou ainda, no "País das Maravilhas".



Desenho 02: Pessoas do contexto escolar, fora da escola – "Tio Marco, Gisele e Carlos¹² na ilha, em uma casa". (Nilton, 5 anos)

Os que "aparentemente não cumpriram a proposta" somaram 6 produções das crianças (27%). Essas crianças não representaram nenhum espaço da escola nem tampouco mencionaram nenhuma pessoa relacionada com o contexto escolar,

¹² Gisele e Carlos (todos os nomes das crianças foram alterados pelo pesquisador) são colegas de sala de Nilton.

fosse ela funcionário ou colega de sala. Esses desenhos partiram *somente* do imaginário extra realidade escolar das crianças. A representação de pessoas da família da criança apareceu em 4 desenhos (18%), enquanto outros dois desenhos (9%) representaram situações aleatórias (mulher na chuva e homem na praia). Apesar desses desenhos não serem o “resultado esperado” pela proposta, demonstram como ainda é muito forte a ligação da criança com a família, mesmo no interior da escola e como a mente infantil ainda é inteiramente pautada pela criação e ludicidade.



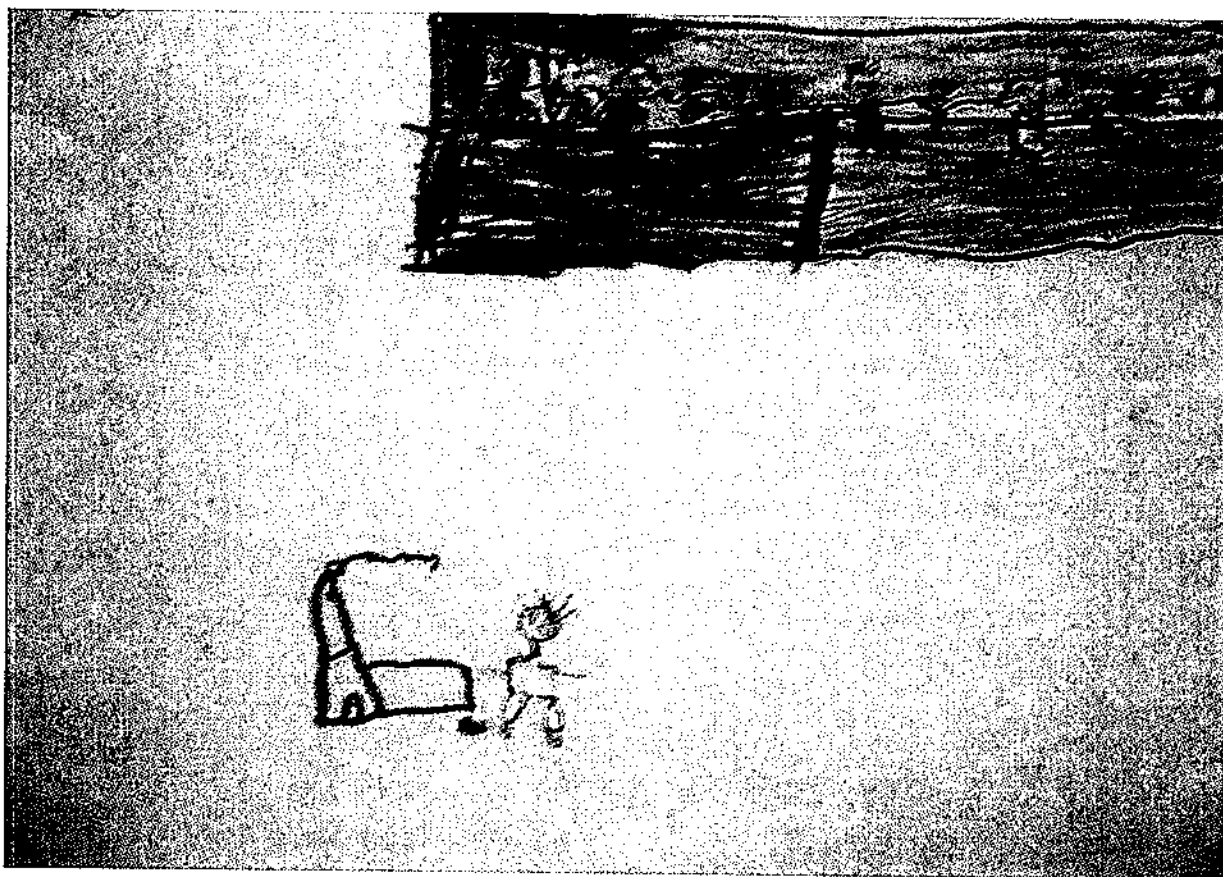
Desenho 03: Representação de pessoas da família – “É a chuva, um carro e meu irmão. Ele está indo pra casa”. (Fernando, 5 anos)

Essa fora a primeira categorização dos desenhos. Entretanto, durante o processo de escrita, comecei a encarar os desenhos das crianças de outra maneira. Percebi que tentar encontrar “lugares favoritos” das crianças na escola por meio de seus desenhos não seria uma atividade muito eficaz. Na realidade, não é tanto o

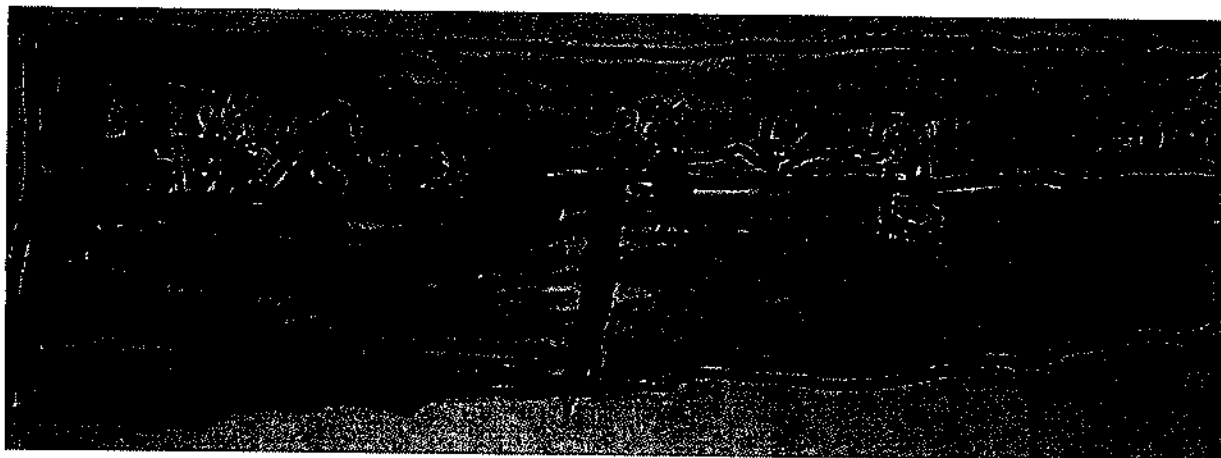
local que faz o espaço ser bom ou ruim, mas a atividade da criança sobre ele. Kishimoto (2001) argumenta que “se o brincar é uma atividade social e cultural, seu espaço deve ser construído pela criança. O equipamento por si só não constrói o espaço de brincar, é a criança, com o auxílio de elementos fixos ou móveis, que deve construí-lo” (p. 238).

Decidi, portanto, analisar os desenhos com outros “óculos”, sob a óptica do brincar e do imaginar. Sob essa perspectiva, 19 crianças (85,5%) produziram desenhos que continham brincadeiras ou situações lúdicas e imaginativas. Podemos, talvez, considerar o brincar e o imaginar como atividades essenciais para o bom andamento das engrenagens de uma escola de educação infantil, já que “o brincar requer envolvimento emocional, contato social, ações físicas, além de relações cognitivas na expressão e apreensão das regras da brincadeira” (Idem, p. 242). É a partir dessa nova óptica que são inseridas mais algumas produções das crianças.

O brincar, o imaginar



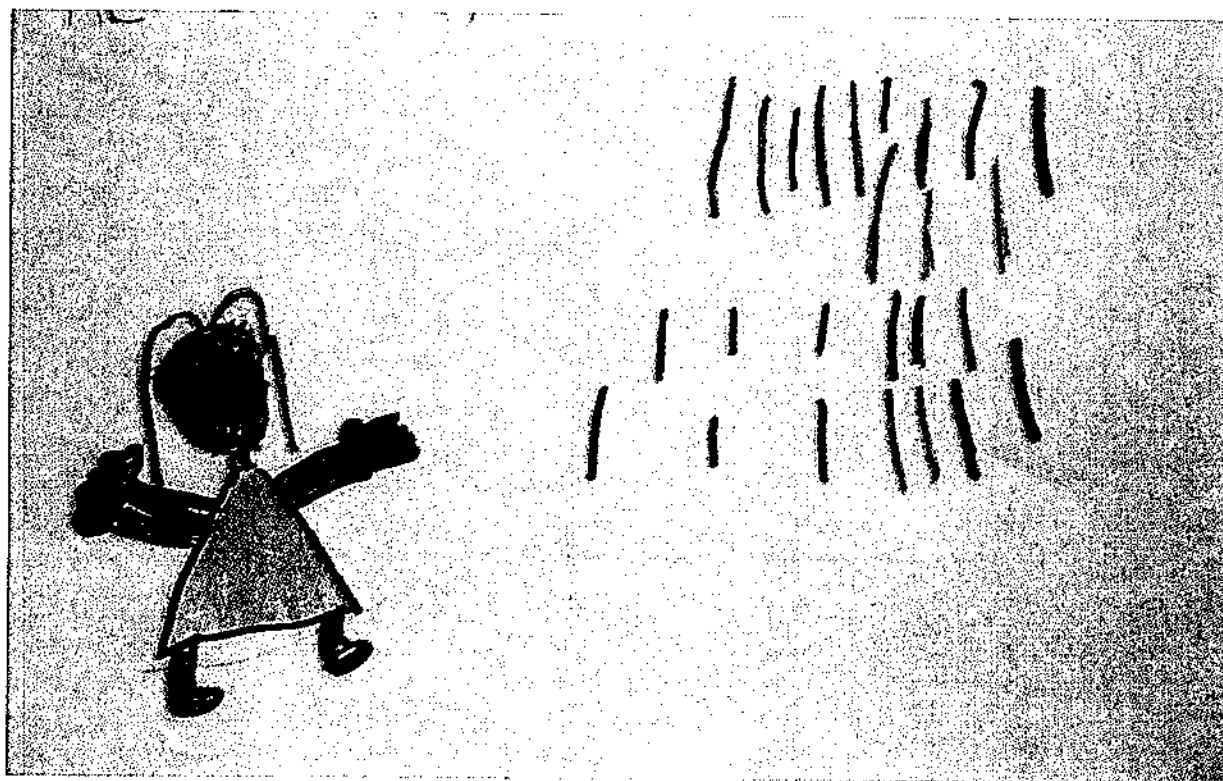
No detalhe, parte do desenho vista mais de perto:



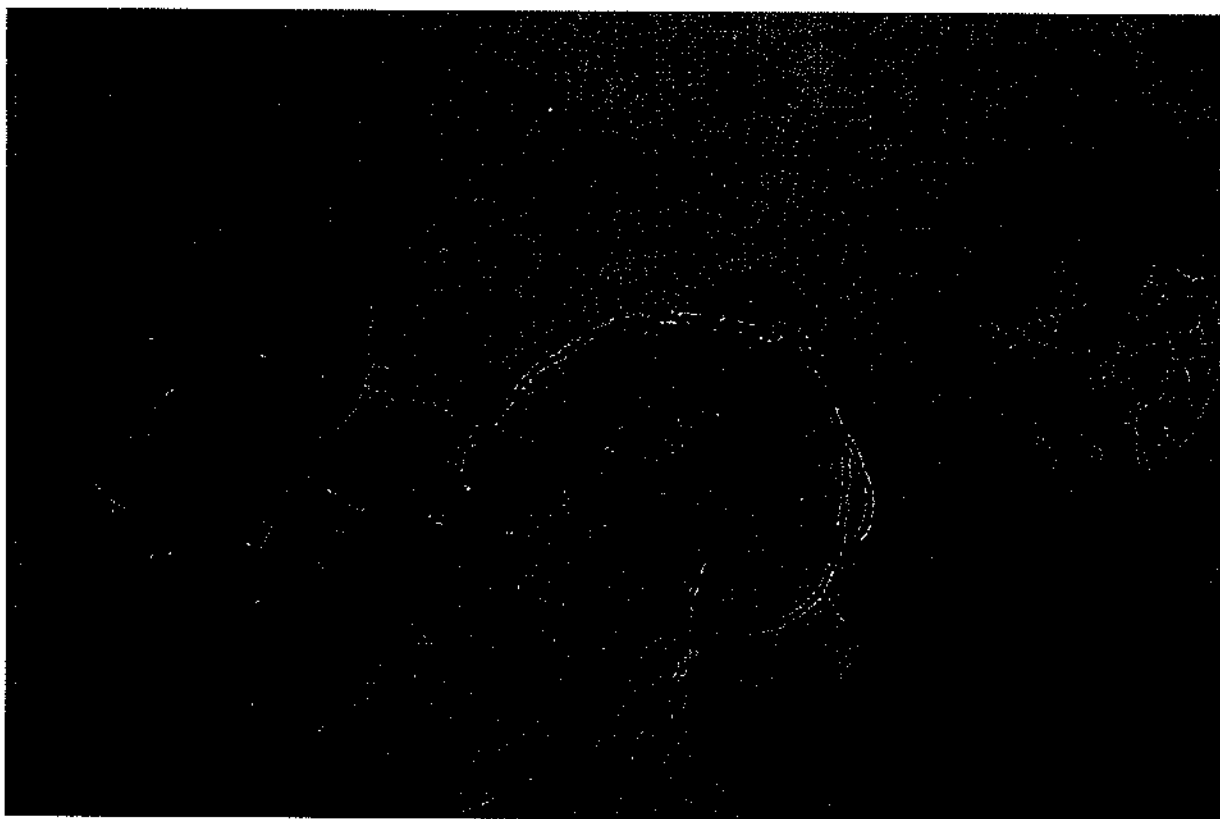
Desenho 04: "Todo mundo na sala brincando de Adoleta. Dá uma mão pro outro e canta: "puxa o rabo do tatu / quem saiu foi tu". Em baixo, eu brincando com uma casa de bonecas". (Patrícia, 5 anos)



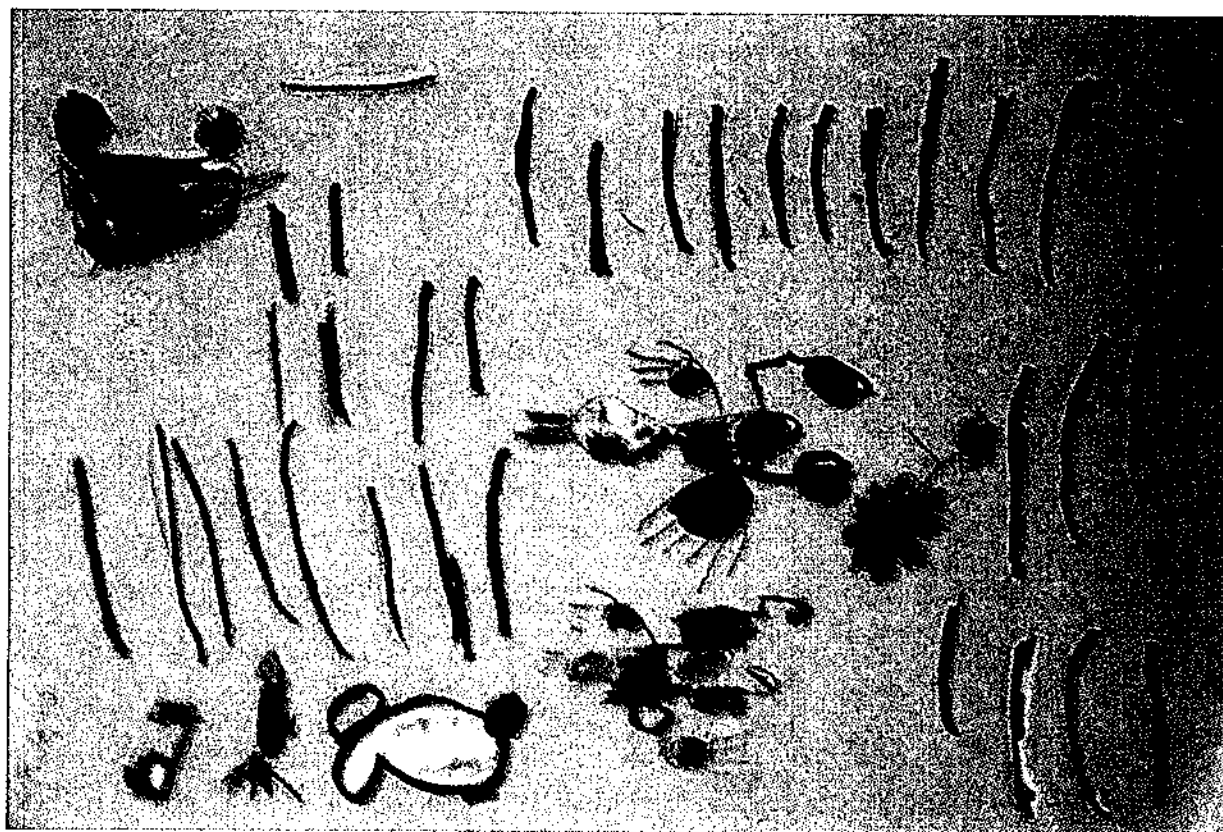
Desenho 05: "Eu e a Nicolý no almoço. O tio [inspetor de alunos] colocou a gente aqui porque a gente não comeu tudo". (Kelly, 5 anos)



Desenho 06: "Uma mulher andando na chuva". (Kimberly, 5 anos)



Desenho 07: "É um homem fazendo comida. Ele fica na praia o dia todo e em casa em dia de chuva". (Hamilton, 5 anos)



Desenho 08: "O meu pai e o tio Marco no País das Maravilhas". (Carlos, 5 anos)

Analisando os desenhos juntamente com a maneira como cada criança os identificou nos faz notar que os espaços são variados; a sala de aula, o refeitório da escola, os territórios imaginados – a chuva, a praia, o país das maravilhas... Mas a atividade do brincar está presente em cada um deles, costurando significados e tecendo sentimentos. E sendo assim, a sala não é somente uma fábrica de alunos, mas um local onde é extremamente divertido brincar em grupo e é ter tempo de ser criança. O refeitório e a transgressão do "não comer tudo" faz das amigas cúmplices, e a sanção de serem separadas do restante das crianças lhes dá espaço e tempo pra construir seu próprio espaço imaginário.

Creio que as crianças que representaram espaços imaginários que não estão necessariamente na escola talvez foram as que mais "atenderam à proposta". Isso porque pra essas crianças a escola já se tornou não apenas um edifício erguido com tijolos, concreto e cimento, mas um local de imaginar, de sentir com outros sentidos, de ver com outros olhos. Local em que se brinca na chuva em dia de chuva – mesmo que na prática isso não aconteça, e se pode fazer comida, relaxar na praia, inventar outra paisagem mais bela do que aquela que está diante dos olhos, habitar no real país das maravilhas... Elas, de fato, devaneiam.

Parte III – A escola é a criança, a criança é a escola

Quando passado e presente produzem o discurso... Se concebe a prática docente.

Tem pessoas que têm um discurso, mas que dentro da sala fazem outras coisas, né? E tem pessoas que não querem trabalhar isso porque dá trabalho. Porque é muito mais fácil você trazer uma atividade, mimeografada, colocar as vinte e cinco crianças sentadas, em silêncio, fazendo aquela atividade, do que você pegar, arrastar todas as mesas e falar: "Vamos fazer uma brincadeira!". Ou "vamos mexer com tinta", "vamos fazer uma massinha, todo mundo junto", é muito mais difícil.
(Professora Clarice, entrevista, julho de 2010)

Até aqui apresentamos a brincadeira no espaço escolar como uma atividade levada a cabo pelas crianças. Não podemos, entretanto, pensar uma educação infantil cujo brincar seja um tema central sem nos atermos também à figura e ao papel do professor em relação às crianças, ao espaço e à própria atividade da brincadeira. Afinal, a escola tem sido um espaço marcado pela tutela de adultos, e

É nesse espaço construído, regrado e regulado por adultos que as crianças serão introduzidas no que se convencionou como importante e essencial para sua vivência, assim como o ajustamento social e uma inserção na cultura organizada e planejada intencionalmente sob a forma de estratégias e exercícios de experimentação. (FERNANDES, s/d, p. 14)

A brincadeira aparentemente "livre" exige esforço, respaldo teórico e metodologias bem delineadas por parte do professor, que deve pensar no espaço e tempo da escola como um obstáculo ou como um facilitador da brincadeira infantil, visto que a brincadeira é

uma confrontação com uma cultura. A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que tem à mão e com o que tem na cabeça. Os brinquedos orientam a brincadeira, trazem-lhe a matéria. (...) Só se pode brincar com o que se tem, e a criatividade, tal como a evocamos, permite, justamente, ultrapassar esse ambiente, sempre particular e limitado. O educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Não se tem certeza de que a criança vá agir, com esse material, como desejávamos, mas aumentamos, assim, as chances de que ela o faça; num universo sem

certezas, só podemos trabalhar com probabilidades. Portanto, é importante analisar seus objetivos e tentar, por isso, propor materiais que otimizem as chances de preencher tais objetivos. Não há somente o material, é preciso levar em conta as outras contribuições, tudo aquilo que propicie à criança pontos de apoio para sua atividade lúdica. Percebe-se a dimensão circular da brincadeira: aprendizagens anteriores reforçam a riqueza potencial da brincadeira. Ela não é um ponto de partida. A brincadeira, sem dúvida, traz mais àqueles que têm mais, o que não é uma razão para que dela se privem aqueles que têm menos, pelo contrário. (BROUGÈRE, 2008, p. 105)

Nos relatos da professora Clarice, notamos diversas alusões à brincadeira infantil. No trecho a seguir, a professora responde qual é, em sua opinião, a importância da brincadeira na educação infantil:

Ah, eu vejo o brincar... Como o momento em que eles [as crianças] criam tantas coisas! Né? Principalmente quando eu deixo eles brincarem livres, brincar com os brinquedos da escola e com os brinquedos que eles trouxeram. É um dia que eu vejo muita coisa acontecer. Eles recriam cenas de casa, eles criam possibilidades de coisas que podem acontecer e como eles resolveriam... Eles resolvem problemas. O movimento, o correr, o pular, o ritmo, o dançar, o bater palma um com o outro... Tudo isso é muito importante no desenvolvimento deles. (entrevista, julho de 2010)

Quando o educador decide considerar a brincadeira infantil - e o aparente ou real tumulto decorrente dela - como algo importante para o desenvolvimento de uma cultura infantil e de uma escola que não somente "vigia e pune", notamos que uma nova metodologia de trabalho ou pedagogia é delineada. Kishimoto (2001, p. 242) pesquisou a prática docente em diversas escolas de educação infantil da cidade de São Paulo, e chegou à conclusão que

Há professores que, ao relacionar o movimento à bagunça, adotam atitudes como obrigar crianças a cantarem sentadas na cadeira. Essas músicas que falam do corpo e pedem movimentação que exigem a imobilidade e o silêncio, apontando o controle do corpo, nas senhas para ir ao banheiro, na convicção de professores de que o brincar é no parque e na sala é lição.

Em relação à atividade do professor, a autora ainda argumenta que "não basta observar e brincar, é preciso empenho do adulto para o estímulo sistemático que leve a brincar com o outro..." (KISHIMOTO, 2008, p. 220). Esse empenho é necessário justamente quando se encontra um espaço e tempo escolar que nada

tem a ver com o da rua, com o da casa, com o da praça, com o do parque, enfim, com as demais experiências das crianças. Infelizmente, nota-se que

Nada no espaço escolar ajuda a passagem desse mundo para outro, onde se exige conhecimento abstrato, onde as inferências são sempre desconhecidas da experiência de vida das crianças. A preocupação com letras e números só ocorre na sala de aula e, nela, a exigência é exclusiva e absoluta: não se aceitam outros meios, outras formas de comunicação. (LIMA, 1989, p. 101)

Durante o período de pesquisa no Nível II – F, notei que uma das grandes preocupações metodológicas/pedagógicas da professora Clarice era que houvesse grande espaço para o brincar – livre ou “dirigido” - durante o período de permanência das crianças na escola. Com o intuito de conhecer melhor quem era Clarice e o que considerava mais importante na construção de sua prática educativa, foi realizada uma entrevista com a professora. Para sua análise, será utilizado o referencial teórico explicitado por Kenski (1994), que argumenta que o professor deve

contar para o pesquisador a sua história e, através das suas lembranças, ter analisado seus atuais comportamentos enquanto docente. Essa abordagem diferencia-se de um relato de história de vida, pois existe a intervenção direta do pesquisador na história do outro, um acompanhamento feito de avanços e recuos na memória do professor, tentando detectar as origens de sua forma de atuação. (p. 105)

A brincadeira começou muito cedo na vida de Clarice, e teve também papel central na construção de suas práticas docentes e nas suas memórias de infância, como podemos notar nos trechos a seguir.

Muitas coisas marcaram a minha infância. Eu brinquei muito na infância. Muito na rua... Uma coisa que eu me lembro é rua. Brincadeiras de rua. Eram as mais diversas, e à tarde inteira. (...) A gente tinha esse espaço porque na rua tinha uma praça... Era uma praça de fazer contorno de carro, mas nenhum carro quase fazia contorno lá, e ali naquele pedaço moravam as minhas amigas. Então a gente brincava ali, tinha um espaço, tanto da praça, grama, tudo, quanto asfalto. E tinha árvore, a gente brincava de subir na árvore. Tudo nessa praça. Muita coisa acontecia nessa praça (risos). Ai mudou, uma vizinha minha mudou, a outra começou a estudar muito, em escola particular, e aí não tinha mais tempo pra nada, aí passei a ter as brincadeiras com os primos, primas, no quintal de casa... Também muito com terra, tinha árvore, assim... (...) Eu brinquei até os treze [anos]. (entrevista, julho de 2010)

Podemos notar que o brincar está intimamente associado com a concepção que Clarice tem da infância; para ela, infância é o tempo da brincadeira. Os espaços dessas brincadeiras eram quase sempre, externos (a praça, a rua, o quintal). Kenski (1994) argumenta que "um dos objetivos fundamentais desses estudos está na reflexão individual ou coletiva sobre as influências deixadas por vivências marcantes do passado sobre a prática pedagógica dos professores" (p. 103), e certamente podemos associar a infância repleta de brincadeiras livres e as experiências "explorando" ambientes externos vividos por Clarice com a sua forma de encarar a educação de crianças, como podemos perceber no trecho a seguir.

No infantil, não sei se é só no infantil, mas eu sei que é muito importante no infantil a vivência. Viver coisas. É mexer no barro, é construir com caixas, é isso que eles precisam. É brincar lá fora, correr bastante. Subir, escalar. Ter árvore na Escola eu acho maravilhoso. Que a criança possa subir, ela pode... Testar as forças dela, testar o que ela pode fazer. Acho que é isso... Eles não precisam de papel pra ficar copiando letra. Nessa idade, não. (...) Sabe, tem escolas, maravilhosas, que têm isso. Mas eu fico imaginando isso aqui. Ter isso aqui, como seria. Mexer com água, brincar com mangueira... Que nem, o momento do plantar, que a gente fez bem por cima aqui, mas se tivesse um canto pra isso, pra eles fazerem um buraco, e colocar a planta deles, e cuidar, isso é muito mais significativo nessa idade. (entrevista, julho de 2010)

Essa visão romântica, tipicamente *rousseauniana*, e embasada pelos pensadores da chamada Escola Nova, surgiu na professora com o eco de suas próprias vivências como criança. Veremos a seguir que, assim como o *Emílio* de Rousseau, Clarice também teve uma espécie de "tutor" que a guiou durante o período da infância.

Meus pais trabalhavam. Minha mãe, professora, meio período dava aula e no outro período ela trabalhava na farmácia, e meu pai trabalhava o dia inteiro, chegava à noite. Então a lembrança deles é mais de noite, conversar, vendo televisão, conversar, contar como foi o dia e boa noite. E aí o final de semana que a gente ia pro sítio. Aí é o momento dos pais. Mas durante a semana é o momento tia. A tia, irmã do meu pai que cuidava de mim. Ela que ensinou as brincadeiras de rua, as músicas, essas músicas de antigamente, e as brincadeiras... Ela sabia de muitas coisas. Tudo o que ela brincou quando era criança ela ensinou pra gente. Então ela trouxe pra gente as brincadeiras de infância dela. Eu aprendi com ela. Muitas coisas. E não tenho registro, mas se

eu tivesse, por exemplo, feito uma coletânea com ela, uma coisa assim, nossa! Dava um livro de coisas! (entrevista, julho de 2010)

Se formos analisar a figura da professora e seu papel na constituição de Clarice como professora, pode-se dizer que

A necessidade de apresentar a resposta adequada às exigências culturais e sociais que o momento impõe, faz com que o sujeito busque em sua memória a forma de agir de alguém que exercia algum tipo de autoridade sobre ele, e adote esse tipo de comportamento. Com o passar do tempo e através de identificações, deslocamentos e condensações, o professor vai construindo sua própria prática, a maneira personalizada com que se dedica à tarefa de ensinar. (KENSKI, 1994, p. 111)

As brincadeiras ensinadas pela tia sobrevivem até hoje quando Clarice propõe às crianças as brincadeiras que brincou quando criança. Pode-se afirmar, assim como Kenski (1994, p. 106), que

Os estudos sobre a influência de vivências anteriores dos professores em suas formas de ensinar podem ser considerados como contribuições importantes para a compreensão de seus comportamentos em sala de aula. Mais importante ainda é que o professor tome consciência da origem de sua própria prática e da forma como considera o seu trabalho, sua relação com o ensino e os próprios alunos. O retorno ao passado pode esclarecer, por exemplo, as suas simpatias e aversões, suas crenças e preconceitos em relação ao conteúdo da matéria que leciona ou ao grupo de alunos que ensina.

Até hoje, a professora apresenta uma prática docente muito intuitiva, baseada em seus afetos e gostos, experimentações e erros. A seleção de brincadeiras feitas em sala se dá com a memória das antigas brincadeiras de infância aliadas àquelas que a professora tem a oportunidade de vivenciar/experimentar no presente. Ao ser questionada sobre como seleciona as brincadeiras para as crianças, Clarice responde que escolhe

As que eu gosto mais e as que eles pedem. Dificilmente eu trago uma atividade porque "Ah, vou trazer essa atividade porque vai desenvolver isso, isso e isso". Não, isso eu nunca fiz. Se eu vi alguém brincando e gostei, eu trago. Se eu brinquei daquilo e gostei, eu trago. É assim (risos). (entrevista, julho de 2010)

Para Clarice, foi – e é – necessária uma formação e atualização constantes por parte do professor. Podemos ver isso no trecho a seguir.

Todos os cursos que falavam de brincadeiras eu queria ir. Pra ver... Fui pesquisar mais a fundo. Agora que esgotou um pouco. Parece que... Não,

*não tô vendo mais cursos de coisas assim. A pós-graduação que eu comecei de educação infantil, não foi o que eu esperava também. Também não agüentei esperar, né? Fiz quatro meses e saí. Mas porque eu estava esperando outra coisa. Mas fica muito na teoria. Eu não quero teoria, de como a criança se desenvolve. Quero a prática, né? E não é receita também o que eu quero, entende? Na verdade, sabe o que me cativou nos cursos eram as vivências. Então, por exemplo, um curso que eu fiz maravilhoso foi na Lapa, que eu chegava lá e brincava. (Pausa longa) Tudo bem, um monte de mulher de mais de vinte e cinco anos brincando. Mas daí você brinca e você pensa no seu aluno brincando daquilo. Nossa, vai ser incrível! E daí você traz. Então, quer dizer, você no primeiro momento se diverte com aquilo, acredita naquilo, e aí você traz pra essa criança. Não é igual eu ir, e ouvir uma pessoa falar que brincou de alguma coisa, e aí eu falar: "Bom, vou levar". Não é isso. É você primeiro acreditar. Então os cursos que eu fiz que **me cativaram** foram esses. Um outro que eu fiz lá em São Paulo também. A gente chegava lá e brincava. **Você brinca de milhões de coisas, e aí você escolhe a...** **Que te mais cativou e aí você leva.** (entrevista, julho de 2010, grifo meu)*

Vemos que além do fato de Clarice defender uma prática docente intuitiva e pautada na sensibilidade, para ela um outro elemento importante é o fato do próprio professor ser cativado pela atividade, e acreditar no que está ensinando pelo alunos por ele próprio ter experimentado isso. Podemos associar esse fazer artesanal das aulas de Clarice com as idéias de Kenski (1994) que escreve que

O trabalho em sala de aula é uma atividade experiencial e única, um exercício solitário que cada docente executa e que apenas parcialmente tem a ver com a teoria aprendida nos cursos de formação de professores. Nessa perspectiva, o ato de ensinar torna-se uma atividade profundamente artesanal, reconstruído permanentemente pelo professor a partir dos seus conhecimentos teóricos e metodológicos, das influências recebidas em sua vida e das relações conjunturais existentes. (p. 107)

Clarice foi questionada sobre como seria, para ela, uma boa aula de educação infantil. Sua resposta foi

Geralmente aula boa é uma aula agitada, que eles ficam extremamente agitados. Pode ser dentro da sala, a aula boa pode ser dentro da sala, por exemplo, a aula de mistura de tinta foi uma aula boa, e foi dentro da sala. Mas é uma aula que eles descobriram, eles mexeram, eles viram o erro e tentaram consertar e... isso é uma aula boa. Outra aula boa é a aula de movimento. Sempre. Sempre eu acho que é uma aula boa. E a gente sai esgotada e eles ficam super agitados, e eles saem falando: "ah, hoje o dia foi legal", ou tá dando a hora de ir embora, eles falam: "Mas já? Já tá na hora de ir embora?". E às vezes essa aula de movimento acontece dentro da sala por falta de outro espaço mesmo. Porque, por exemplo, precisa por o som. Agora tem o amplificador, mesmo sendo ruim, tem ele e a gente faz no refeitório. Outra

aula boa foi a aula de mexer com terra. Então são essas aulas que eu considero boas. (entrevista, julho de 2010, grifo meu)

Se formos analisar a resposta da professora, notaremos que suas categorias de análise de uma atividade boa são nível de agitação, nível de movimento e quantidade de manuseio/experimentação (representado pelo “mexer com terra”). Todas essas características valorizadas pela professora pressupõem uma participação ativa das crianças, e afastam-se do predomínio de atividades de lápis e papel, que requerem imobilidade e silêncio.

Nota-se também que essas categorias estão conectadas com as vivências anteriores de Clarice, pois para no caso de um professor, “sua história de vida pessoal e profissional interferem, profundamente, em sua atuação” (KENSKI, 1994, p. 111). Mas o fato de as práticas docentes serem plurais e variadas, dependendo da bagagem que cada professor traz consigo, não isenta a escola de educação infantil de privilegiar certas práticas em detrimento de outras. Clarice comentou como sua prática se insere e é vista no espaço da escola onde trabalha.

A escola não valoriza isso. Eu sei que não é bem visto, tem muita resistência por parte dos professores... (...) [O que é bem visto é] o aluno que sai daqui no pré II silábico-alfabético¹³ (risos). E ele é só isso. E eu já peguei uma criança que era de outra professora por meses, e quando vem pra minha sala a criança não sabe cantar, não sabe dançar, não sabe desenhar, ela só sabe escrever. E ela tem quatro anos, cinco anos. (...) [E sobre o ambiente físico da escola] Ah... Você vê, né? Primeiro, as salas, né? As salas... (Pausa curta). Ai, não sei se é necessário também ter sala, né? (pausa longa) Ah, dá tristeza falar de espaço físico da escola... Se fosse ver... a parte mais legal é lá fora. Pra eles, a parte que eles mais gostam. Mas o espaço não é adequado. É um monte de sala, uma do lado da outra e um espaço pra refeitório, com coisas entulhadas num canto, com um monte de mesa que se você quer fazer uma atividade de movimento você tem que arrastar tudo, pedir pra alguém arrastar. E não sei, não é uma escola de educação infantil. (...) Porque se não

¹³ Conceito elaborado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky e que faz parte do “caminho alfabético” que a criança percorre para se alfabetizar. O nível silábico-alfabético pode ser identificado quando a criança está em transição do nível silábico (onde crê que cada letra representa uma sílaba) para o nível alfabético (onde a criança entende que os caracteres de uma palavra representam valores menores que cada sílaba, fazendo uma análise sonora dos fonemas que vai escrever). Nesse nível de transição, a criança pode apresentar características ora do nível silábico, ora do nível alfabético. Para maiores informações, ver “A psicogênese da língua escrita” (1985), de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (Editora Artes Médicas).

trabalha o corpo da criança, o movimento, ela no ambiente, ela não vai conseguir fazer nada depois. (entrevista, julho de 2010)

Como se pode ver, o trabalho numa escola de educação infantil está longe de ser algo fácil ou que ocorre sem o exercício de resistências e rupturas com o que está estabelecido. As vivências de cada um, os sentimentos em relação à profissão, as experiências escolares – muitas numa época em que a escola era ainda mais repressora e a figura do professor mais centralizada do que é hoje em dia – concorrem pra uma “reconceitualização do passado de acordo com o momento presente” (KENSKI, 1994, p. 109). A resposta de Clarice à pergunta “é possível produzir uma aula boa mesmo num espaço ruim?” é afirmativa, que é possível sim, apesar de ser sofrido. Com um lampejo de esperança de que podemos fazer diferente, pontuo essa parte da caminhada com as reflexões de Mello (2010):

Diferentes concepções de infância estão presentes na cultura cotidiana, e, particularmente, na educação infantil, promovendo uma prática reguladora, controladora, linear, cuja base científica é questionável, mas que privilegia as relações adulto-criança de maneira hierarquizada. Pesquisas e debates realizados por diferentes áreas, principalmente a psicologia sócio-histórica e a sociologia da infância, têm promovido o desenvolvimento de uma nova abordagem, na qual se reconhece que as crianças são inseridas em redes sociais e, por meio das interações, da comunicação, da linguagem e da brincadeira, constroem mundos sociais. (p. 170)

Buscando revisitar o antigo pra produzir o novo.

A educação que um menino recebe dos objetos, das coisas, da realidade física – em outras palavras, dos fenômenos materiais da sua condição social -, torna-o corporalmente aquilo que é e será por toda a vida. O que é educada é a sua carne, como forma do seu espírito.
(PASOLINI, 1990, p. 127)

Até aqui nosso andar e escuta têm nos permitido receber e interpretar diversas impressões a respeito do que se pensa e como se faz educação infantil no espaço/tempo da escola. Com o auxílio de mais alguns teóricos e aplicados num exercício livre e criativo, acredito ser possível delinear, em linhas bem gerais, como poderia ser a escola em detrimento ou em contraste daquilo que temos.

O que aparece aqui não é, de forma alguma, uma receita pronta para a construção de um novo espaço/tempo escolares, já que "é preciso, pois, deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através de sua própria ação" (LIMA, 1989, p. 72). Refletir sobre como se encara e como se faz uso do espaço/tempo da escola é bem mais importante nesse trabalho do que propor um fórmula arquitetônica e metodológica fechada em si mesma. É um rascunho, um exercício fictício, uma possibilidade das idéias, pensamentos e reflexões tomarem outras formas além da escrita.

O Ministério da Educação (MEC) nunca de esquivou de preocupar-se com o espaço e o tempo escolares. Ao longo dos anos, foram lançadas várias diretrizes para construção e avaliação do espaço escolar, bem como diretrizes para o uso do tempo. Uma breve revisitação a alguns desses documentos é feita a seguir

acreditando que tal exercício possa contribuir para enriquecer a discussão sobre o espaço e o tempo da escola.

Um dos documentos mais completos publicados pelo MEC em relação ao espaço e o tempo da escola são os manuais do CEBRACE (Centro Brasileiro de Construções e Equipamentos Escolares), publicados no final dos anos 70. Os manuais trazem orientações para pré-escolas (nomenclatura da época), escolas de primeiro grau e de segundo grau em relação a espaços, usos do tempo, mobiliário e ainda um volume sobre adaptações para deficientes físicos. Os manuais citados nesse trabalho serão os volumes 3, sobre mobiliário pré-escolar e 6, estabelecimento para educação pré-escolar. Apesar de haverem documentos mais recentes sobre essa temática, os manuais do CEBRACE foram escolhidos por datarem da época em que começou a haver um aumento de escolas de educação infantil, especialmente no Estado de São Paulo.

Em relação ao manual número 6, lemos que seu objetivo é o “estudo de especificações do prédio escolar respectivo mediante caracterização e quantificação de ambientes (...) Estudo preliminar com vistas a projeto arquitetônico” (p. 7). O projeto se inicia estabelecendo a quantidade de alunos que deve ficar em cada turma - 30 alunos, com as crianças de pré-escola sendo chamadas de alunos – e horário de cada atividade.

O documento ressalta que “o estabelecimento de educação pré-escolar deve valer-se, dentro do possível, do trabalho de voluntários (mães, irmãos mais velhos, outras pessoas da comunidade) ou estagiários (estudantes de 2º grau ou de nível superior)” (p. 13), e que o uso de equipamentos deve estar sujeito a um “cronograma na sala de atividades, na área externa e no pátio coberto” (p. 14). O tempo nesse

cronograma é completamente controlado e medido, com atividades que variam de 15 a 60 minutos de duração.

O CEBRACE defende que a construção escolar deve se pautar em agrupamentos ou conjuntos, que abrangem o

Conjunto Direção/Administração: sala de coordenação; secretaria; sala de reuniões; sanitários (masculino e feminino).

Conjunto Psicopedagógico: salas de atividades; depósito para material e trabalhos das crianças; depósito para equipamento de projeção e som; sanitário para crianças.

Conjunto de Serviços: entrada; apartamento do zelador; depósito de material de limpeza; sanitário para serventes.

Conjunto de recreação e assistência: cozinha e despensa; sala de atendimento médico; pátio coberto; área externa. (p. 21)

O manual ressalta ainda que a área administrativa deve ser separada da área pedagógica, que as cores das paredes devem ser pintadas de cores claras com o teto branco, e que a sala de atividades deve acumular as funções de refeitório, local de dormir, de atividades de lápis e papel e brincadeiras. Após caracterizar cada ambiente e onde cada local deve ficar, o documento ressalta que se deve “garantir a flexibilidade e a integração de todos os espaços do estabelecimento” (p. 57).

O documento que trata do mobiliário se pauta na “influência de recursos especializados do ‘design’ que possam atender satisfatoriamente ao conforto individual e às características de flexibilidade na utilização do mobiliário” (p. 7). O CEBRACE ressalta que é necessária “a pesquisa sobre as situações sociais, culturais e psicológicas dos usuários, quando se trata de empreender os projetos, pois o uso do corpo e dos objetos pela criança sofre o reflexo dessas condições” (p. 17). A isso se seguem várias páginas que versam sobre as dimensões “ideais” de cada móvel, bem como o seu “melhor uso” no espaço da escola.

Décadas mais tarde, não se pode dizer que muita coisa mudou. Os modelos de escola infantil publicados pelo MEC continuam tendo uma estrutura de agrupamentos no prédio escolar, dividindo áreas administrativas das pedagógicas e

as salas de atividades das áreas de brincadeira. Recentemente, o MEC definiu que os indicadores de qualidade a serem avaliados no espaço escolar são:

Suficiência: disponibilidade de material, espaço ou equipamento quando deles se necessita.
Qualidade: adequação do material à prática pedagógica, boas condições de uso, conservação, organização, beleza, etc.
Bom aproveitamento: valorização e uso eficiente e flexível de tudo o que se possui. (MEC, 2004, p. 41)

Um documento publicado em 2002 pelo MEC traz experiências de sucesso de creches e pré-escolas, intitulado “Integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas”. Em relação ao espaço da escola, a publicação cita o caso de Itajaí, onde

A maioria dos Centros de Educação Infantil apresenta condições adequadas de funcionamento no que diz respeito aos espaços interno e externo, de uso das crianças, para o desenvolvimento de atividades, apresentando boa iluminação, ventilação, higiene, mobiliário e equipamentos adequados. De uma maneira geral, possuem salas de atividades com banheiros e/ou fraldários anexos, nas quais as crianças são organizadas por faixa etária. Além dessas, existem outras dependências: refeitório, cozinha, dispensa, sala da coordenação e dos professores e, em alguns Centros, há ainda um pátio coberto. Na área externa, todas as instituições possuem parques com brinquedos apropriados às crianças de 0 a 6 anos e, em muitos, há também um tanque de areia e uma casinha para brincadeiras de faz-de-conta. **Quanto ao financiamento, a educação infantil funciona com recursos próprios da Prefeitura, da Secretaria do Desenvolvimento Social e da Família e com convênios firmados com empresas locais.** (MEC, 2002, p. 24-25, grifo meu)

Apesar de todas as plantas pré-fabricadas, da valorização do espaço interno em detrimento do externo, da visão utilitarista do espaço e da valorização do trabalho voluntário ou pautado em parcerias privadas, o próprio MEC se contradiz num documento lançado em 2009, intitulado “Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”, ao afirmar que

É preciso outro modelo, outro espaço e outro tempo, enfim outro modo que releve a complexidade de estar com as crianças pequenas, protegendo e desafiando, isto é, acompanhando seus processos iniciais de aprender a conviver e participar de sua cultura. (...) Espaços abertos para promover o acesso das crianças à natureza e à multiplicidade de brincadeiras e modos de brincar contribuem para a promoção de um bem-viver coletivo. O brincar e o movimento são necessidades vitais para o desenvolvimento das crianças, tanto quanto o sono e a alimentação. (p. 75)

Quando as recomendações práticas diferem tanto do discurso apresentado, as práticas escolares de hoje são cada vez mais meros ecos do passado. Como afirma Lima (1989)

As salas de aula tinham, como continuam tendo, orientação para abertura de janelas à esquerda das carteiras, quadro-negro à frente, a 1,10 m de altura, junto à porta de acesso, com visor para a inspeção dos administradores. Essas salas sucediam-se lado a lado, ao longo de corredores mal iluminados, terminando no galpão de recreio e começando com as salas do diretor, da secretaria e dos professores. Este esquema, sempre igual, dava às escolas um ar de caserna ou de presídio, onde as crianças caminhavam em fila, sob as vistas dos professores e dos bedéis. Mas o esquema ainda hoje não mudou inteiramente. O condicionamento à disciplina dá o tom geral dos espaços escolares. A relação que se espera estabelecer no interior dos espaços escolares não é uma relação entre iguais, no sentido de que todos os envolvidos tenham lugar para opinar, para questionar, para descobrir, para aprender. Todo o esquema espacial reflete a relação de autoridade, de disciplina. (p. 58)

Essa caminhada se situa justamente na tentativa de fugir de um mero discurso, na crença de que o espaço da escola, bem como “qualquer mudança em sua disposição, como lugar ou como território, modifica sua natureza cultural e educativa” (FRAGO, 1995, *apud* FARIA FILHO, 1998, p. 8). A partir de agora a caminhada parte do pressuposto de que as escolas

devem ter espaços flexíveis e versáteis diferentes da casa, da escola e do hospital, incorporando vários ambientes de vida em contexto educativo, que possibilitem novidades a serem criadas tanto pelas crianças como pelos adultos e que, portanto, estão em permanente construção, assim como a infância. (FARIA, 2003, p. 79).

Como educadores, arquitetos ou artistas, o objetivo não deve ser a racionalização total dos espaços e tempos de educação infantil, de modo a torná-los genéricos e aplicáveis a qualquer contexto, já que a “arquitetura, vida e arte se misturam, se inter-ligam, se interagem, se completam. Comunhão e conjugação de riscos” (VAIDERGORN, 2003, p. 20). Uma escola segundo a concepção das crianças deve estar pautada especialmente na imaginação, já que “a imaginação é uma faculdade tão real quanto a percepção. Ambas captam valores, pois o sentido veicula-se no próprio ato perceptivo. Contudo, não sabemos se o mais verdadeiro é o percebido ou o imaginado” (Idem, p. 39).

O pensador e arquiteto Izaak Vaidergorn¹⁴ trabalha com o conceito de *abrigo* como forma de exercício imaginativo no espaço escolar. Os escritos do autor se aproximam das idéias da Internacional Situacionista, esta já apresentada no início deste trabalho. Vaidergorn (2003) argumenta que

O conceito de projeto, capaz de comunicar a idéia do arquiteto, não se restringe à concepção de edifício. Seu universo de intervenção se amplia, vai desde o pormenor construtivo ao desenho (design) e ao desígnio (intenção), à sua relação com a cidade, o entorno e o meio ambiente, a comunidade. A vida... (p. 29)

Ao escrever sobre o espaço efêmero do abrigo, o autor argumenta que

o abrigo não se limita a uma construção material, temporal. É também, "intenção" (designium), arte, poesia, ventre, direção, espetáculo, na medida que envolve elementos complexos e múltiplos, como a luz, o terreno, o vento, a chuva, o silêncio, os ruídos, as formas, a paisagem, o sonho, a memória e a cidadania. Não basta edificar o estar; faz-se necessário re-significar o ser. O tema "abrigo" nos ajuda a entender a edificação e a construção do sentido que é a arquitetura, que se expressa através da cultura e do repertório de quem a concebe e de quem usufrui dela. (p. 39)

Entender o conceito de abrigo no espaço da escola envolve considerar que cada indivíduo estabelece diferentes relações com o ambiente que o circunda, e que

o homem contemporâneo continua à procura da luz de seu espaço. Um espaço, que extrapola qualquer limite ou fronteira geográfica, podendo significar um abrigo desmontável, itinerante, mutante, como são as tendas de ciganos ou de beduínos no deserto, os caixotes de papelão, de lonas e plástico dos moradores de rua. Um símbolo de estar e ser no mundo: abrig(ar)-se. (Idem, p. 79)

Uma escola que abriga é a que propicia que cada um expresse suas caminhadas e impressões particulares sobre a escola e na escola, para outros e juntos com os outros que estão fazendo o mesmo exercício. Essa 'viagem' ao mesmo tempo individual e coletiva nada mais é do que "um exercício de liberação de ansiedades e angústias, e a possibilidade de uma concepção de vida nova associada a surpresas e descobertas, que vamos encontrando. Sinais que vão revelando nossa ligação com um universo capaz de nos transformar" (Idem, p. 49). Os sentidos envolvidos nessa 'viagem' são explicitados no seguinte trecho:

¹⁴ Izaak Vaidergorn é Arquiteto pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas e Mestre em Artes pelo IA/Unicamp.

Na arquitetura, todos os sentidos são essenciais. E escutar o espaço é mais do que um simples exercício de audição – é a percepção acurada e sensível de uma ordem, de um sentido e uma harmonia abstrata. Constitui, portanto, uma percepção estética e cinéscica através da qual cabe ao indivíduo percebê-la, configurá-la como percurso. (p. 70)

Mudar o espaço/tempo da escola vai além da boa vontade de alguns educadores e arquitetos, já que não é somente a mudança do edifício que importa, mas de toda a estrutura escolar e de educação vigentes. As relações que educadores e arquitetos têm com o espaço também necessitam de transformação, visto que

grande parte dos educadores embora tenham vivido em espaços com tipologias diversas, desde os tempos dos bancos escolares, revela entretanto, total incapacidade de ler e refletir sobre essas características espaciais, de discutir e propor uma nova relação entre usuário e ambiente. À semelhança do educador, o arquiteto tradicionalmente tem se limitado a uma postura distante da realidade educacional, contribuindo para uma imagem distorcida que o caracteriza como um profissional de luxo. (Idem, p. 71)

Apesar de a mudança parecer algo difícil de ser feito, o pensamento infantil pode ser uma alternativa de escape. Vaidergorn (2003) argumenta que

A experiência de arquitetos-educadores em escolas tem mostrado que as crianças possuem uma sensibilidade para perceber o sentido de seu espaço e de propor inovações muito mais criativas que seus professores acostumados a reproduzir modelos convencionais. A presença desse novo profissional pode permitir através de croquis ou maquetes a representação de alternativas mais simples, de natureza simbólica ligada ao imaginário infantil. (p. 95)

Santiago Barbuy, em sua obra “O Espaço do encontro humano” (1980), desenvolve algumas idéias que podem nos auxiliar na tentativa de mudanças do espaço escolar infantil; tratam-se dos conceitos de *cheio* e *vazio*. De forma resumida, vemos no trecho a seguir as idéias do autor sobre os dois conceitos:

‘Cheio’ significa determinismo, planificação, previsão, segurança, controle, mediação, poder, autoridade, sistematização, metodicidade, ascética, princípios, generalizações, leis, aprendizagem, memorização. ‘Vazio’ significa incongruência, incerteza, instabilidade, acaso, fantasia, utopia, insegurança, silêncio. (...) Os criadores mais atrevidos, mais arriscados; os místicos mais profundos têm levado consigo a incerteza e a indefinição como música de fundo, durante toda a sua vida. O exemplo mais constante e evidente o atualizam as crianças em qualquer parte do mundo; as crianças que ainda têm infância. Essa infância solta e espontânea que somente é possível distante dos programadores e dos que querem formar e conduzir. (BARBUY, 1980, p. 11)

Segundo o autor, o vazio é definido por um espaço de criação e incerteza, características que podem, inclusive, ser encontradas no comportamento infantil.

Isso corrobora com a idéia apresentada anteriormente por Izaak Vaidergorn, de que a mudança deve envolver não somente a concepção que educadores e arquitetos têm sobre a educação, mas também a vontade e a criatividade das crianças que usufruem do espaço/tempo da escola infantil.

Barbuy (1980) considera ser necessário “demarcar as zonas, os planos da vida aonde o mundo do ‘cheio’ tem vigência e é idôneo, e defender aqueles aspectos onde o ‘cheio’ é inútil, desnecessário e prejudicial” (p. 13), tendo em vista que “as cidades carecem de espaço vazio, de espacialidade, de vida anímica” (p. 29). A necessidade de criar espaços vazios provém do fato de que “a relação social se produz no espaço vazio, é o modo de preencher o oco que fica entre os espaços cheios” (Idem, p. 19).

Pelo fato de as relações sociais brotarem essencialmente nos espaços vazios, a escola infantil deveria opor-se a uma construção utilitarista e que reduz os espaços somente a um tipo de utilização, tais como “a brinquedoteca onde se brinca”, “o refeitório onde se come”, “a sala de aula onde se faz lição”. Os espaços da escola deveriam ser pensados como espacialidades, visto que

No espaço de três dimensões (comprimento, largura e altura) se pode transitar, comerciar, construir, amontoar, acumular, nascer e morrer. Na espacialidade se pode pensar, meditar, imaginar, sonhar, contemplar... Quando os seres humanos se encontram em um espaço de três dimensões, sua relação fica limitada somente aos problemas do mundo físico. Quando os seres humanos se encontram em uma espacialidade, podem viver o mundo da poesia, da imaginação, da intuição. (p. 19)

A espacialidade pode ser criada na escola em espaços flexíveis, com áreas que privilegiem o contato em grupo, mas que possam abrigar aquele que deseja ficar só. Áreas que estimulem diferentes sentidos e deslocamentos combinadas com áreas de descanso e relaxamento. É um mito pensar que as crianças querem brincar o tempo todo, e ainda por cima com todo mundo junto o tempo todo, e as sequências de fotos postas nesse trabalho revelaram isso.

Um erro comum em espaços de educação infantil é o excesso de espaços cheios de estímulos, de objetos, de cores, de pessoas. Quando isso acontece, “o ser humano se atordoia e não tem onde descansar. Não tem possibilidade de contemplar, de pensar, de meditar. Somente pode mover-se em tensão, e a tensão só será valiosa quando possa passar voluntariamente ao relaxamento e vice-versa” (BARBUY, 1980, p. 27). Que as propostas de Barbuy (1980) para o tratamento do espaço sejam também objetivos ao se pensar no espaço/tempo escolar.

Proposta: fazer-se consciente da presença do vazio. Tomar o vazio como uma realidade necessária. Reatualizar a necessidade de especialidade. Adestrar-se no tratamento do vazio. Criar os vazios dinâmicos. Instituir o direito ao silêncio e à solidão. Efetuar as diversas vinculações sociais em espaços não totalmente ocupados com funções determinadas. Planejar cidades onde a relação social possa exercitar-se em todas suas possibilidades programadas e não programadas. Educar a sensibilidade para que saiba completar no espaço virtual as sugestões do espaço cheio. (p. 46-7)

Nesta caminhada, temos a companhia de mais um teórico, com vistas a enriquecer nossa busca por novos espaços e tempos escolares. Friedrich Stowasser (ou Friedensreich Hundertwasser) é um pintor austríaco nascido em 1928. Hundertwasser, ao longo de sua vida, demonstrou grande interesse pela arquitetura, e muitas de suas idéias podem nos servir de inspiração hoje em dia¹⁵.

Filho de mãe judia e pai soldado do exército austríaco que faleceu enquanto Hundertwasser ainda era garoto, o menino começou a expressar-se artisticamente aos cinco anos de idade. De infância pobre e difícil vivida na Áustria nazista, fazia desenhos a lápis mesmo sem ter formação alguma na área de Artes. Morou um tempo no campo, e se fascinou com as cores da natureza, fato que o levou a querer ser pintor. No final dos anos 40, ingressou na Academia de Belas Artes de Viena, mas logo se desinteressou pelos estudos, pelo fato de ser obrigado a produzir sempre a partir de modelos prontos.

¹⁵ Para mais informações sobre o artista, ver Rand (2007).

Buscou inspiração em artistas que abusavam de cores e que representavam elementos da natureza. Morou por um longo tempo em Paris e no Marrocos, vivendo de forma modesta e vivendo com cerca de 50 dólares por ano. Nunca se interessou em vender suas obras, por querer preservar seus quadros – o pintor fazia, inclusive, um registro detalhado de cada uma de suas obras, para que elas tivessem uma “identidade” própria.

Com a fama alcançada, tornou-se professor da Academia de Belas Artes de Viena, onde estudara anos antes. Inventou a função de médico-arquiteto, e trabalhou modificando as estruturas de diversos prédios e indústrias antigas ao redor do mundo, e especialmente na cidade de Viena. Sobre o seu interesse por arquitetura, disse que “as pessoas me perguntam por que eu, um pintor, me intrometo em assuntos da área de arquitetura. Mas digo que, além de pintor, sou também um homem” (RAND, 2007, p. 118)¹⁶.

Hundertwasser argumentava que “se você gosta de arquitetura, aquilo que se aplica aos indivíduos se aplica aos edifícios” (Idem, p. 20). Por isso, repudiava o uso de linhas retas, com o argumento de que eram nocivas às pessoas, pois iam contra a natureza orgânica do ser humano, e que “a linha reta é completamente estranha à humanidade, à vida e a toda a criação” (Idem, p. 37). Nas obras do autor, é comum o uso de linhas curvas, traçados irregulares e desenhos em formato de cebola, que segundo o artista sugeriam riqueza, felicidade, abundância, opulência e fertilidade. O uso desses traçados e formas também valia para as reformas dos edifícios feitas por Hundertwasser no decorrer da sua carreira.

¹⁶ A tradução das falas de Hundertwasser foram feitas pelo pesquisador com base em escritos em espanhol coletados por Rand (2007)

Outra característica do pintor/arquiteto é a paixão pelas cores. Seu estúdio era todo salpicado de cores: nos quadros, nas paredes, nos pincéis, nas roupas do pintor, no teto, no chão... Hundertwasser costumava dizer que “quando as cores são justapostas, pode-se criar um real efeito de música visual” (Idem, p. 66). As cores devem ser vivas e variadas, exatamente como encontradas na natureza.

Podemos afirmar que tanto a obra artística de Hundertwasser quanto suas intervenções arquitetônicas imprimiam uma característica orgânica. Para ele, o ser humano tem cinco tipos de pele: a epiderme, as roupas, a identidade, a terra e a arquitetura. Sendo assim, o artista defende uma arquitetura que sangra, sofre de erupções e furúnculos. Uma das características de suas obras é o uso de mosaicos com azulejos e estruturas de metal.

Hundertwasser pregava que casa deveria ser um sonho, uma escultura, e para isso ele costumava misturar diferentes produtos existentes no mercado, harmonizando-os e criando variedade nos ambientes da casa. Um exemplo dessa prática são as janelas de tamanhos e formas diferentes, característica das fachadas feitas pelo artista. Durante sua vida, fez diversos projetos arquitetônicos e urbanísticos que [re]ligavam a cidade urbanizada com a natureza. Suas maquetes e plantas traziam casas com tetos verdes e rodovias feitas no subsolo de bosques, além de edifícios com camadas de vegetação e árvores ao redor.

No projeto de Hundertwasser para Francfort-Heddernheim (RAND, 2007, p. 38-9), vemos que o artista defende o aumento de áreas verdes e da harmonia com a natureza, a vida no campo em detrimento da vida na cidade e telhados cobertos com vegetação e próprios para o passeio de pessoas. A intenção dos telhados verdes era a de dobrar as áreas disponíveis para o ócio e o lazer humanos, onde poderiam ser feitos um mirante, um bosque, um parque ou até mesmo um jardim.

Hundertwasser cria que se acabássemos com a vida e o trabalho em edifícios desumanos e antinaturais, veríamos a diminuição dos índices de vandalismo, terrorismo, insanidade mental e até mesmo suicídio, pois estaríamos em maior contato com o orgânico, com a Natureza. O artista também considerava como algo antinatural a psicose por limpeza característica da sociedade moderna. Para ele,

a psicose por limpeza é um sintoma típico da nossa civilização. No passado, sujeira e falta de higiene foram as causas de doença e morte. As doenças e as causas de morte que temos hoje são o produto de esterilização excessiva. Produtos orgânicos, o que é aparentemente caótico, a variedade, os produtos que não se pode controlar e as individualidades da criação do homem e da vegetação natural na Natureza são considerados sujos, caóticos e perigosos. (Idem, p. 61)

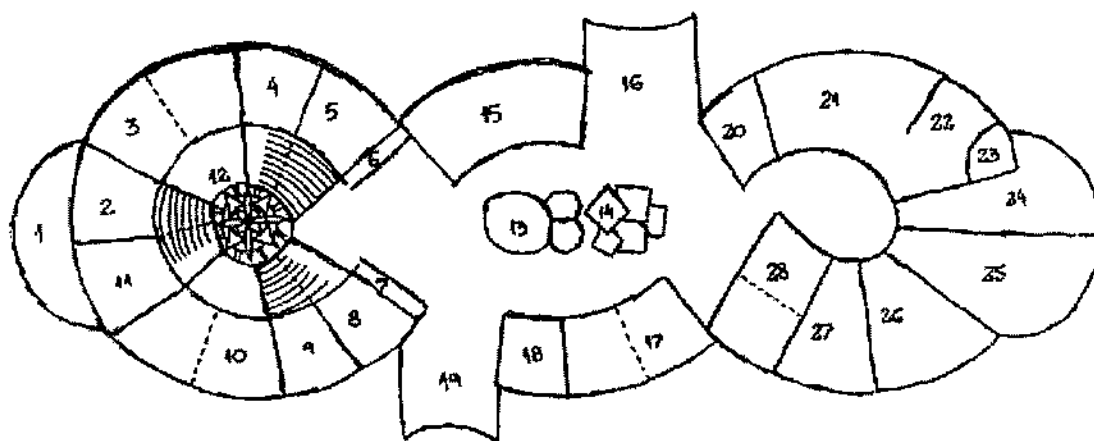
Na casa ideal para Hundertwasser – e que pode ser transposta para a escola que queremos – as janelas são mais importantes que as paredes, e o contato com a natureza é mais importante do que a limpeza excessiva. Instalação de janelas que proporcionam grande circulação de oxigênio, o contato direto do Homem com a Natureza – mesmo estando no meio da cidade – e o uso de árvores inquilinas – árvores que são plantadas nas janelas e no contrapiso existente entre os andares do edifício – são incentivados.

Em direção ao nosso destino, proponho agora alguns exercícios criativos que sugerem conceitualmente o que poderia ser feito para termos a escola que queremos em detrimento daquela que temos. Obviamente, como educador esses exercícios não trarão especificidades técnicas próprias da área da Arquitetura, sendo somente o registro em forma de desenho de coisas que a área da Pedagogia poderia contribuir para o pensamento daqueles que pensam e constroem os espaços da cidade. Faço isso por crer que

O espaço da escola é um material pedagógico e lúdico riquíssimo para a população, professores e crianças que será por eles transformado intencionalmente. Essa transformação não é só uma questão de projeto arquitetural, limitada à ação do arquiteto, mas é, sobretudo, a transformação do modo de pensar o espaço/serviço educativo como o local da propriedade coletiva, pública e, por isso, de sua apropriação dinâmica, a cada novo grupo que entra na escola, reelaborando a história da sua produção e dos seus produtores. Os projetos para espaços e equipamentos destinados à criança precisam apreender o que é necessário para

estimular a iniciativa e a curiosidade da criança, sem querer adiantar-se aos próprios projetos de apropriação da criança. Em outras palavras, os adultos que projetam para crianças têm de perceber o difícil limite que separa a produção das condições espaciais que permite à criança criar e construir seus projetos e o ato inconsciente do adulto que quer se colocar no lugar das crianças, projetando a priori suas fantasias e sonhos. (LIMA, 1989, p. 101-2)

Os desenhos não são de forma alguma orientações genéricas aplicáveis a qualquer contexto. Qualquer orientação que almeje a criatividade e especificidade dos espaços de um determinado local deve ser rejeitada. A única diretriz utilizada, além de um patchwork, ou mosaico costurado, colado com as idéias dos teóricos estudados até aqui, foi o conjunto de questões apresentadas Faria (2003) para a elaboração de espaços de educação infantil. Opto por desenhos feitos à mão, de forma bem simples feita como exercício artístico, e apresento alguns deles a seguir.



Desenho 09: Diagrama simplificado dos espaços da escola.

1. Atelier de Artes;
2. Sala de vídeo;
3. Duas salas de aula (separadas por biombo de acrílico de correr);
4. Depósito de limpeza;
5. Almoxarifado;
6. Bebedouro infantil;
7. Bebedouro infantil;
8. Sala de reunião;
9. Sala da Direção / Secretaria;
10. Duas salas de aula (separadas por biombo de acrílico de correr);
11. Sala de Informática;
12. Arena descoberta;
13. Tanque de Areia coberto;
14. Área de lazer: "Caixas";
15. Banheiros e vestiários infantis;
16. Entrada número 2 (e acesso ao telhado);
17. Duas salas de aula (separadas por biombo de acrílico de correr);

18. Banheiros e vestiário de adulto;
19. Entrada 1 (e acesso ao telhado);
20. Depósito;
21. Refeitório;
22. Cozinha;
23. Despensa;
24. Sala de relaxamento / descanso infantil;
25. Refeitório / Lounge dos funcionários / Lavanderia;
26. Sala dos professores com biblioteca;
27. Biblioteca infantil;
28. Duas salas de aula (separadas por biombo de acrílico de correr);

A mudança começa pela forma do prédio. Ao invés de algo parecido com um galpão ou um grande cubo, um prédio composto por uma junção de formas esféricas, mais dinâmico e moderno, lembrando o símbolo do infinito. Assim como argumenta Kishimoto (1996) apud Fernandes (1998, p. 8):

Agora, desde que a força desenvolve-se e difunde-se por si só em todas as direções igualmente, livremente, e de modo desimpedido, sua manifestação externa resulta na esfera. Por tal razão são esféricas ou, em geral, de formas redondas a maioria das coisas na natureza, por exemplo, os corpos celestes, o sol, planetas, luas, água em todos os líquidos, o ar em todos os gases e mesmo a poeira. Em toda sua diversidade e em meio de aparentemente incompatíveis diferenças de estruturas, a esfera parece ser a primitiva forma, a unidade da qual tudo na terra e na forma natural e estrutural é derivada. Assim, a esfera se parece com todas as formas e contém essencialmente a lei que contém todas elas. É a forma perfeita. Nenhum ponto ou linha, nenhum plano ou lado, podem se discernir em sua superfície, são todos os pontos, todos os lados e contém todos os pontos e todas as linhas de todas as estruturas terrestres e formas, não em sua possibilidade só, mas em sua atualidade.

Assim como no projeto arquitetônico do Projeto Sol¹⁷, espaço de educação não-formal localizado em Paulínia – SP, nosso esboço de prédio escolar abriga uma arena, que é o “foco de todas as energias” (VAIDERGORN, 2003, p. 102). Nela todos os pontos convergem, é o lugar onde todos podem ver e serem vistos. No piso, o desenho de uma mandala, pois

a mandala, diagrama composto de círculos e quadrados concêntricos transcende sua própria linha. Sua função era a de curar doenças, entre os índios navajos e pueblos. (...) mandalas indígenas americanas pintadas na areia ou a composição de pedras e de outros materiais como processo de restabelecimento de pessoas fragilizadas pela doença, harmonizando-as consigo mesmo e, principalmente, com o cosmo. Encontra, aqui, uma pista para uma visão nova do desenho da paisagem e da habitação, para harmonizar o homem com seu universo. (Idem, p. 43)

As salas de atividades devem ser marcadas pela flexibilidade. Ao invés de paredes para separarem os ambientes, isolando as crianças e formando classes, a

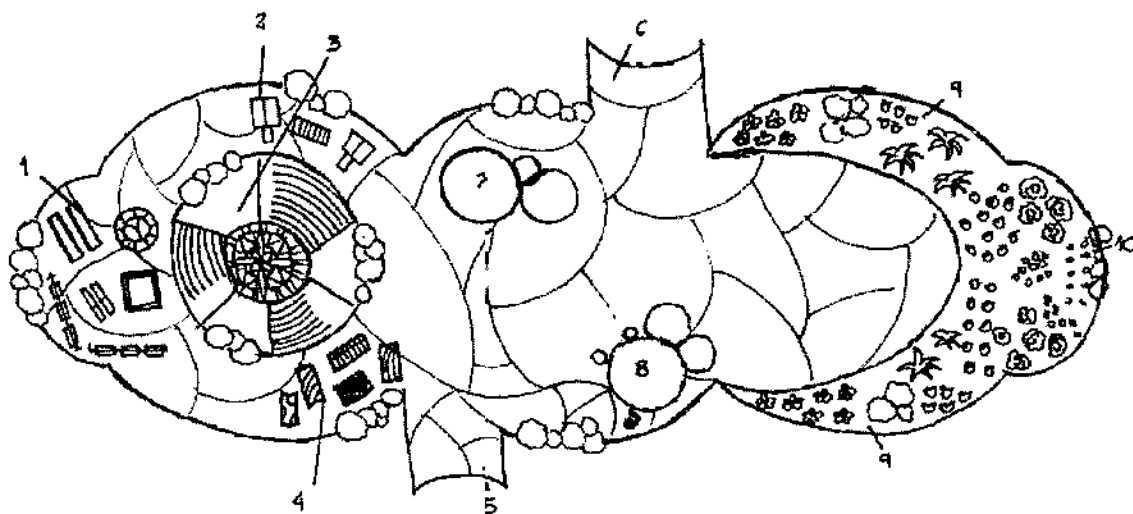
¹⁷ Para mais informações sobre o Projeto Sol, ver Fernandes (1998) e Vaidergorn (2003).

divisão é feita com biombos acrílicos de correr, ficando a critério do professor deixá-los fechados quando for trabalhar com um determinado número de crianças e abertos quando for interessante o ajuntamento de mais de uma turma de crianças.

As janelas de cada sala são diferentes e assimétricas, conferindo formas e cores diferentes para o prédio, como propunha Hundertwasser. Como forma de não impedir a visão da criança para o lado de fora, embaixo da janela recomenda-se a instalação de "armários-pufes", que servem para as crianças se sentarem/ajoelharem para olhar pra fora e também para armazenar materiais de forma que fiquem ao alcance de todos e deixem a sala mais organizada, pois, como argumenta Mora (2006), "a falta de organização dos materiais, na maioria das vezes, é o que dificulta o planejamento de boas atividades lúdicas" (p. 119).

O centro do prédio abriga tanques de areia circulares, em tamanhos diferentes para a brincadeira em grupos maiores e também em grupos menores ou até individualmente. Ao lado, uma área de lazer que consiste numa instalação de caixas e cubos de diferentes tamanhos, que pode ser transportada e montada da maneira que as crianças desejarem.

Importante ressaltar que o acesso das crianças ao almoxarifado e ao depósito de limpeza deve ser assegurado, mantendo as coisas que não são nocivas ou tóxicas em prateleiras mais baixas. A ligação do refeitório com a cozinha é feita somente com uma meia-parede, fazendo com que as crianças possam ter acesso à cozinha e que o espaço seja transformado também em espaço educativo. Obviamente, os utensílios mais perigosos devem ser armazenados corretamente e em armários mais altos.



Desenho 10: Diagrama simplificado do teto da escola.

1. Playground de aço;
2. Playground de madeira;
3. Arena descoberta;
4. Área de lazer "Tubos";
5. Acesso ao telhado 2 (e entrada principal);
6. Acesso ao telhado 1 (e entrada principal);
7. Tanques de areia descobertos;
8. Tanques de água com esguichos e mangueiras instalados;
9. Jardim de flores e árvores frutíferas;
10. Horta.

O teto da escola, assim como nos projetos arquitetônicos de Hundertwasser, é pensado para o passeio e brincadeira das crianças, sendo feito com grama e árvores plantadas. Em um ponto do prédio, o teto se transforma em rampa, e toca o solo, tornando possível ir do chão em direção ao céu. A escola é integrada com uma praça, como forma de harmonizar melhor o prédio com a natureza e talvez proporcionar uma integração maior da escola com a comunidade, pelo menos nos fins-de-semana. Para Rodrigo Carvalho (2008)

A praça passa a ser um espaço que vai sendo '(re)inventado' pelas situações inusitadas criadas pelas crianças, através das brincadeiras. (...) Desse modo, amplia-se o campo para a transgressão, no qual subir na goleira e na árvore são algumas das manifestações evidenciadas. (p. 210)

No teto da escola estão instalados três áreas de parque: um playground de ferro, um de madeira e um “parque de tubos”. Os tubos de cimento se tornam trens, abrigos, aviões ou qualquer outra coisa que a imaginação das crianças permitir. Os tubos são pintados com tinta colorida, e não necessariamente como trens, como se costuma ver em algumas escolas, que “se adiantam à própria imaginação da criança, tirando-lhes a liberdade de fantasia. As crianças brincarão, desde que seja de trem: maquinista ou passageiro, não poderão libertar-se dessa condição” (LIMA, 1989, p. 70).

Além dos playgrounds, temos no teto da escola tanques de areia, coletores de água da chuva com esguichos e mangueiras instalados e um jardim com flores e árvores frutíferas e uma horta. Tudo colocado sobre diferentes tipos de grama colocadas em forma de mosaico, que conferem uma tonalidade tom-sobre-tom verde no teto, rampa de acesso e praça externa. Essa configuração de escola/prança de maneira tão ampla e aberta visa

o rompimento da escola/prisão/fortaleza e sua transformação na escola/prança/parque, onde os fechamentos serão limitados aos níveis e ambientes que, pelos seus equipamentos, instalações ou materiais, deveriam ser preservados ou defendidos contra assaltos. (LIMA, 1989, p. 101)



Desenho 11: Vista frontal da escola

No tocante às cores a serem utilizadas, foram seguidas as idéias de Hundertwasser, que pregava que existe uma influência das cores existentes na natureza na felicidade das pessoas. Tons de amarelo-vivo, verde, corais e azuis são a paleta básica de cores, que ainda conta com nuances de roxos, vermelhos e marrons.

Ainda que não contemplados nesse desenho em específico, poderiam ser incorporadas à escola a inserção de árvores-inquilinas, propostas por Hundertwasser (árvores plantadas no contrapiso entre dois andares ou saindo de janelas) e também a idéia do artista referente ao direito à fachada, onde qualquer pessoa pode personalizar a fachada de um edifício da forma que achar melhor.

Considerações finais

O espaço construído é a história dos trabalhadores que objetivamente o realizam, no gesto diário de quem faz o tijolo, levanta paredes, recobre pisos, quebra pedras, mistura as tintas, recolhe o entulho... É a história das crianças e dos seus pais. Que material melhor do que este para as crianças aprenderem a ver e compreender a realidade, a possibilidade de transformação, o valor do trabalho e do trabalhador, a organização da sociedade, o trabalho parcelado, as condições de vida e a de outros povos?
(LIMA, 1989, p. 101)

Esse trabalho procura analisar como as crianças se apropriam do espaço escolar, para então analisar seus movimentos à luz de teóricos da educação, arquitetos e artistas. O objetivo, ao caminhar errantemente pela escola buscando ter outros olhos e ouvidos, é o de contribuir na discussão de uma escola diferente, que desenvolva nas crianças "a capacidade de pensar que a preocupação prioritária da construção e uso dos espaços não deveria centrar-se na produção e reprodução do lucro, mas no crescimento e bem-estar dos homens" (LIMA, 1989, p. 69).

Essa caminhada chega ao fim, mas de maneira alguma chega a um destino pronto e definitivo. Este trabalho procurou contribuir para a reflexão dos espaços e tempos da escola, propondo escolas com espaços e tempos mais flexíveis, com equilíbrio entre espaços cheios e vazios e grande contato com a natureza. Acima de tudo, defendeu-se uma escola onde as crianças e o brincar sejam os personagens centrais da educação infantil, através de espaços e tempos que privilegiem o efêmero, a criação, a exercício da deriva. Esse pensamento não deve ser aplicado somente aos espaços e tempos da escola infantil, mas a todo o pensamento que se tem sobre a infância e sobre o próprio papel da Instituição de Educação Infantil.

A metodologia empregada nesse trabalho se mostrou proveitosa em relação aos objetivos iniciais, visto que se teve um amplo material de análise conseguido através do exercício do caminhar nômade – que gerou grande quantidade de fotos e anotações por parte do pesquisador – e da proposta de desenho feita às crianças do Nível II – F sobre suas atividades favoritas na Escola Infantil. Esse material teve grande utilidade na análise feita nesse trabalho justamente por ter nascido da própria ação das crianças no espaço escolar, bem como de sua capacidade criativa. Pudemos também analisar como foi – e está sendo - construída a identidade docente da professora da turma, bem como suas representações de criança e de educação infantil.

O retorno dos resultados dessa pesquisa aos sujeitos pesquisados será feito em forma de apresentação falada e em forma de banner aos sujeitos que compõem a EMEI pesquisada: crianças, pais e profissionais da educação, durante as reuniões de pais e mestres de fim de ano. Cumpre ressaltar que ainda se fazem necessárias mais pesquisas a respeito da temática espaço e tempos escolares, em especial sobre a configuração das salas de aula e sobre o mobiliário escolar.

Que como professores, sejamos capazes de sentir com outros sentidos o espaço e o tempo da escola, em busca de uma educação infantil de qualidade. Que não mais vejamos prédios sucateados, projetos simplistas e construções sem atrativos, já que, como argumenta o próprio Ministério da Educação (2009b),

O esquecimento, nos projetos educacionais, da beleza que emerge da felicidade na convivência, do prazer estético nos ambientes e nas interações no estabelecimento, legitima não considerá-la como dimensão fundamental da educação, de condená-la à marginalidade nos processos de formação dos professores, de creditá-la como supérflua, colocando em risco a possibilidade de encontrá-la nos olhares das crianças, jovens e adultos, anulando assim a possibilidade ética de bem-viver intelectual e social. (p. 77)

Visto que o mundo “é o lugar do encontro, onde nós reencontramos os instrumentos que construíram nosso próprio mundo. O mundo como referência do

espaço simbólico que somos nós" (VAIDERGORN, 2003, p. 17), que nossas escolas infantis possam ter espaços e tempos provisórios, nômades, flexíveis, curvos, cheios e vazios, orgânicos. A grande chave para não produzirmos escolas infantis estéreis é mudarmos nossa filosofia em relação à infância, já que "a modificação do social requer a modificação do espaço de convivência. A modificação na forma de tratamento do espaço requer uma intenção de modificação dos modos de convivência" (BARBUY, 1980, p. 41).

Que as crianças possam ensinar a nós adultos, a construir uma escola e uma cidade com espaço, espacialidade e estesia, e não somente locais onde os cidadãos vivem "uma parte, e somente uma parte, de todas suas possibilidades de viver e conviver" (Idem, p. 31).

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Ordália Alves de. **A educação infantil na história, A história na educação infantil**. [S.n.t.] Disponível em: <http://www.omep.org.br/artigos/palestras/01.pdf>. Acesso em: 20 Set. 2008.

ALVES, Gilberto Luiz. A escola Pública desde meados do século XIX até o século XX. In: **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, Autores Associados, 2005, pp. 135-227.

AZEVEDO, G. A. N. **Arquitetura escolar e educação: um modelo conceitual de abordagem interacionista**. Tese de Doutorado em Engenharia de Produção, UFRJ, 2002.

BAITELLO JÚNIOR, Norval. **A cultura do ouvir**. In: Seminários Especiais de Rádio e Áudio – Arte da Escuta – ECO, 1997.2. Disponível em: www.radioeducativo.org.br/artigos/norval.pdf >. Acessado em: 01/05/2010.

BARBUY, Santiago. **O Espaço do encontro humano**. São Paulo: ECE Editora, 1980.

BARRETO, Maria Raquel. **Tempo e espaço escolares: o (des)confinamento da infância**. [S.n.t.]. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/programacao/gt13.pdf. Acesso em: 22/10/2009.

BENCOSTA, M. L. **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. SP: ed. Cortez, 2005.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto Editora: Portugal, pp. 115-193, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brincadeira e faz-de-conta**. Mimeo, sem data.

_____. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira (org.). **Escolarização, práticas didáticas, controle e organização do ensino**. Araraquara: JM Editora, 2002.

BUFFA, E. e PINTO, G. de A. **Arquitetura e educação: organização do espaço e proposta pedagógica dos grupos escolares paulistas, 1893-1971**. UFSCar, 2002.

CARDONA, Maria João. O espaço e o tempo no Jardim de Infância. **Pro-Posições**, São Paulo, vol.10 n.1, mar/1999, p. 132-138. Disponível em:

<<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto174.html>>. Acesso em: 08/10/2009.

CARDOSO, Sergio. "O olhar viajante (do etnólogo)". In: NOVAES, Adauto et al, **O olhar**. São Paulo, Companhia das Letras, 1988, p. 347-360.

CARVALHO, Telma Cristina Pichioli de. **Arquitetura escolar inclusiva: construindo espaços para educação infantil**. Tese (Doutorado em Arquitetura, Urbanismo e Tecnologia) Universidade de São Paulo, Escola de Engenharia de São Carlos, São Carlos, 2008.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Problematizando as práticas do cotidiano na Educação Infantil. **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 43, jan./jun. 2008, p. 195-212. Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/cienciasyletras>>. Acesso em: 05/03/2010.

CEBRACE. **Estabelecimento para educação pré-escolar**. Especificações escolares, 6. Rio de Janeiro, MEC/CEBRACE, 1978.

_____. **Mobiliário escolar – pré-escolar**. Equipamentos escolares, 3. Rio de Janeiro, MEC – SEPS/CEBRACE, 1979.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis, Vozes, 1998.

COSTA, Ricardo. **A educação infantil na Idade Média**. [S.n.t.]. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur17/ricardo.htm>>. Acesso em: 20 Set. 2008.

CORRÊA, B.C. A educação infantil. In: OLIVEIRA, R.P. ADRIÃO, T. (orgs.), **Organização do ensino no Brasil**. São Paulo, Xamã, p. 13-30, 2007.

DANAIOLOF, Kátia. **Tecendo o Futuro: a Educação do Corpo Infantil na São Paulo dos anos 1930**. [S.n]: Campinas, 2006. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/235.pdf>>. Acessado em: 01/06/2010.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

FARIA, Ana Lúcia G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Mariana (orgs). **Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores associados, 4ª edição, 2003.

FARIA, A.L.G. e MELLO, S.A. **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara: ed. Junqueira e Marin, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.24 n.1, jan./jun.1998, p. 1-13. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010225551998000100010&script=sci_arttext>
. Acesso em: 06/09/2009.

FERNANDES, Renata Sieiro. **Entre nós e o Sol: um estudo sobre as relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico em atividades de brincar em um programa público educacional não-escolar, na cidade de Paulínia – SP.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas – SP, 1998.

_____. Brincando de ser guerreiro/a. **Caderno de Pedagogia**, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, vo. 10, no. 10, 2005, p. 99-113.

_____. **Píppi, Momo, Eloíse, Grimbale: apoios para se pensar a infância com ou sem tutela.** Mimeo, sem data.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: ed. Artmed, 1998.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro, Edições Graal, 2009, 2009a.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.

FRAGO, A. V. e ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** RJ: ed. DP&A, 2001.

FRANÇA, L. C. M. **Caos-espaço-educação.** SP: Annablume, 1994.

FREYBERGER, A. **O espaço do brincar.** Dissertação de Mestrado, FAU-USP, 2000.

_____. **A construção do ambiente educativo.** Tese de Doutorado, FAU-USP, 2005.

FUNARI, P.P. e ZARANKIN, A. Cultura material escolar: o papel da arquitetura. In: **Proposições**, vo. 16, no. 1 (46), jan-abr, 2005, p. 135 - x.

GOBBI, Márcia; LEITE, Maria Isabel. **O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação.** [S.n.t.]. Disponível em: < www.ced.ufsc.br/~nee0a6/LEITE.pdf>. Acesso em: 25/06/2010.

GOSSI, I. dos S. **Educação e arquitetura: o ambiente como fator de direção democrática.** Dissertação de Mestrado, FAU-USP, 2004.

GUEDES, Lizandra. **Novas Velhas formas de dominação: Os Parques Infantis e o novo projeto de dominação social.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

JACQUES, Paola Berenstein (org.). **Apologia da Deriva: escritos situacionistas sobre a cidade**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e prática docente. In: BRANDÃO, C.R (org.) **As faces da Memória**. Campinas/SP. CMU. Publicações, p. 102-114, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, São Paulo, volume 19, set./dez. 2008, p. 209-223.

_____. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, volume 27, jul./dez. 2001, p. 229-245.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, volume 14, mai./ago. 2000, p. 5-18.

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

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MARTINS, Adriana Dias; ANDRÉ, Renata Lins; OLIVEIRA, Vera Barros de. O brincar da criança de cinco anos na escola. **Psicólogo in Formação**, São Paulo, ano 10, número 10, jan./dez. 2006, p. 109-129.

MAZZILLI, C. de T. **Arquitetura lúdica**. Tese de Doutorado, FAU-USP, 2003.

MELATTI, S. P. do P. C. **A arquitetura escolar e a prática pedagógica**. Dissertação de Mestrado, UESC, 2004.

MELLO, Ana Maria [et al]. **O dia-a-dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras**. Porto Alegre, Artmed, 2010.

Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 01/08/2010.

_____. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. **Relatório do Projeto de Cooperação técnica MEC e UFRGS para a Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Consultora Maria Carmen Silveira Barbosa. Brasília: MEC/SEB, 2009b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=327&limit=5&limitstart=430&order=date&dir=ASC>. Acesso em: 01/08/2010.

_____. **Integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas**. Brasília: MEC/SEB, 2002. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/integra01.pdf>>. Acesso em: 01/08/2010.

MIRANDA, D. S. **O parque e a arquitetura: uma proposta lúdica**. Campinas: ed. Papirus, 2001.

MORA, Alexandre de Paula. **Design de brinquedos: estudo de brinquedos utilizados nos centros de educação infantil do município de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, São Paulo – SP, 2006.

OJIMA, Ricardo; Silva, Robson Bonifácio da; PEREIRA, Rafael Moraes. **A Mobilidade Pendular na Definição das Cidades-Dormitório: caracterização sociodemográfica e novas territorialidades no contexto da urbanização brasileira**. [S.n.t.]. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/outros/5EncNacSobreMigracao/comunic_sec_1_mob_pen_def.pdf>. Acesso em: 01/06/2010.

OLIVEIRA, C. **O ambiente urbano e a formação da criança**. SP: ed. Aleph, 2004.

PASOLINI, Pier Paolo. **Os jovens infelizes: antologia de ensaios corsários**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1990.

QUEIROZ, Maria Isaura. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991, pp. 91-119.

RAND, Harry. **Hundertwasser**. Madrid: Taschen Editora, 2007.

ROSEMBERGER, S. **A criança e seu espaço de brincar: retratos da brincadeira urbana**. Dissertação de Mestrado. ECA-USP, 1989.

SANTOS, Juarez Cirino dos. 30 anos de Vigiar e Punir (Foucault). In: 11º Seminário Internacional do IBCCRIM, 2005, São Paulo. **11º Seminário Internacional do IBCCRIM**, São Paulo: Cirino, 2005.

SILVA, Daniel Vieira da. **A psicomotricidade como prática social: uma análise de sua inserção como elemento pedagógico nas creches oficiais de Curitiba (1986-1994)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Curitiba – PR, 2002.

SOUZA, Regina Maria de; GALLO, Silvio. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, ago. 2002, p. 39-63. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10848.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2009.

VAIDERGORN, Izaak. **Arriscar: a perene alquimia do abrigar**. Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Anexos

Autorização da professora para a realização da pesquisa (modelo)

Francisco Morato, *data*.

Sra. Professora,

O intuito desta é apresentar-me como Marco Aurélio Domingos Magoga, auxiliar de secretaria de escola, aluno do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação – Unicamp e orientando da profa. Dra. Renata Sieiro Fernandes, docente dessa instituição.

Neste ano de 2010, preciso desenvolver uma pesquisa como Trabalho de Conclusão de Curso e escolhi como lugar da pesquisa a EMEI _____, e como sujeitos as crianças da turma Nível II - F, que estão sob sua responsabilidade.

Os objetivos da pesquisa são:

- Estudar as relações que as crianças estabelecem com o(s) espaço(s) da Escola durante o tempo em que permanecem na Instituição Escolar;
- Indagar a professores e alunos sobre como é e como gostariam que fosse o espaço da Escola, comparando se há divergências nos anseios de cada um;
- Analisar o espaço arquitetônico, os materiais existentes na Escola, sua disposição no espaço físico e sua adequação ao trabalho pedagógico e às necessidades das crianças da Primeira-Infância;
- Propor uma “Escola-modelo”, pensada a partir dos anseios dos educadores e das crianças sobre a Escola onde convivem.

Para que ela possa ser desenvolvida a contento, necessito da autorização dos senhores para fazer observações e registros fotográficos e filmicos com você e seus alunos a fim de servirem como material de análise. Os resultados terão usos estritamente acadêmicos e serão apresentados aos senhores para conhecimento.

Contando com a compreensão e a participação dos senhores, coloco-me a disposição para maiores esclarecimentos.

AUTORIZAÇÃO

Eu, *nome da professora e R.G.*, aceito participar como sujeito de pesquisa a ser desenvolvida por Marco Aurélio Domingos Magoga, auxiliar de secretaria de escola, aluno do curso de Pedagogia – Unicamp, orientando da profa. Dra. Renata Sieiro Fernandes, durante o ano letivo de 2010, com a anuência da coordenação da escola EMEI _____.

Assinatura da professora

Francisco Morato, *data*

Autorização dos pais das crianças para a realização da pesquisa (modelo)

Francisco Morato, *data*.

Srs. Pais,

O intuito desta é apresentar-me como Marco Aurélio Domingos Magoga, auxiliar de secretaria de escola, aluno do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação – Unicamp e orientando da profa. Dra. Renata Sieiro Fernandes, docente dessa instituição.

Neste ano de 2010, preciso desenvolver uma pesquisa como Trabalho de Conclusão de Curso e escolhi como lugar da pesquisa a EMEI _____, e como sujeitos as crianças da turma Nível II - F, sob a responsabilidade da profa.

Os objetivos da pesquisa são:

- Estudar as relações que as crianças estabelecem com o(s) espaço(s) da Escola durante o tempo em que permanecem na Instituição Escolar;
- Indagar a professores e alunos sobre como é e como gostariam que fosse o espaço da Escola, comparando se há divergências nos anseios de cada um;
- Analisar o espaço arquitetônico, os materiais existentes na Escola, sua disposição no espaço físico e sua adequação ao trabalho pedagógico e às necessidades das crianças da Primeira-Infância;
- Propor uma "Escola-modelo", pensada a partir dos anseios dos educadores e das crianças sobre a Escola onde convivem.

Para que ela possa ser desenvolvida a contento, necessito da autorização dos senhores para fazer observações e registros fotográficos e filmicos de seus filhos a fim de servirem como material de análise. Os resultados terão usos estritamente acadêmicos e serão apresentados aos senhores para conhecimento.

Contando com a compreensão e a participação dos senhores, coloco-me a disposição para maiores esclarecimentos.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, RG: _____, autorizo que meu/minha filho/a _____ participe como sujeito de pesquisa a ser desenvolvida por Marco Aurélio Domingos Magoga, auxiliar de secretaria de escola, aluno do curso de Pedagogia – Unicamp, orientando da profa. Dra. Renata Sieiro Fernandes, durante o ano letivo de 2010, com a anuência da coordenação da escola EMEI _____.

Assinatura do pai/mãe/responsável

Francisco Morato, *data*