



Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Centro de Educação e Humanidades.
Faculdade de Formação de Professores.
Departamento de Educação.

Paula de Moura Martins.

O espaço físico e relacional enquanto possibilidade para o desenvolvimento infantil: um estudo de caso da UMEI Arca de Noé.

São Gonçalo,
2011.

Paula de Moura Martins.

O espaço físico e relacional enquanto possibilidade para o desenvolvimento infantil: um estudo de caso da UMEI Arca de Noé.



Monografia apresentada, como requisito parcial para obtenção da graduação em Pedagogia: Licenciatura Plena, ao Departamento de Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria Tereza Goudard Tavares.

São Gonçalo,
2011.

Paula de Moura Martins.

O espaço físico e relacional enquanto possibilidade para o desenvolvimento infantil: um estudo de caso da UMEI Arca de Noé.

Monografia apresentada, como requisito parcial para obtenção da graduação em Pedagogia: Licenciatura Plena, ao Departamento de Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em _____

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Tereza Goudard Tavares (Orientadora)
Departamento de Educação da FFP/UERJ

Prof^a. Dr^a. Anelice Astrid Ribetto
Departamento de Educação da FFP/UERJ

São Gonçalo,

2011.

DEDICÁTORIA

À minha querida família, meus pais Pedro e Aparecida, à minha irmã Luiza, ao meu namorado Karson e ao meu tio Fernando pelo incentivo e força ao longo de todo o período da graduação, pois sem este apoio não teria conseguido chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de completar mais este percurso da minha trajetória de vida.

A muito mais que professora orientadora Maria Tereza Goudard Tavares que com seu apoio e carinho ensinou muito além de conteúdos acadêmicos. Obrigada pela dedicação e incentivo em minha formação.

À professora Anelice Ribetto pelo carinho e ajuda.

À Unidade de Educação Infantil Arca de Noé pelo acolhimento e respeito. Sem essa oportunidade este projeto não teria se concretizado.

Às crianças que participaram desta pesquisa, sem dúvidas aprendi mais que ensinei.

Às minha amigas Gabriela e Marcelle pelos momentos de aprendizado e de descontração.

Às amigas de turma que muito acrescentaram nas múltiplas experiências vividas na graduação.

Aos professores que passaram ao longo dos períodos e contribuíram para o meu desenvolvimento.

Às pessoas que amo pela ajuda e torcida.

À minha família pelo cuidado e paciência.

A todos que contribuíram para que eu obtivesse mais essa vitória.

Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode.

Paulo Freire, 2010, p.112.

RESUMO

Este trabalho tem como problema de investigação, a questão da relação entre o espaço físico e relacional e a construção do conhecimento da infância, buscando apreender de que forma o espaço físico e relacional da escola pode contribuir para um potencial aprendizado das crianças na escola de educação infantil. Temos como objetivo investigar o ambiente escolar intencionando entender como se dá o aprendizado das crianças da pré-escola, pois compreendemos que uma pedagogia para a primeira infância deverá ter em sua organização espaço/ambiental uma parte constitutiva de seu projeto educacional. Esta organização espacial poderá refletir a maneira de se compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e principalmente identificar o papel da educação e da professora/professor da educação infantil. As diversas formas de organização do ambiente escolar para a realização de atividades de cuidado e educação das crianças nos fazem enxergar os objetivos, as concepções e as diretrizes que permeiam uma determinada pedagogia da escola da infância. Busca-se perceber através da leitura arquitetônica e relacional, a vinculação com a formação dos sujeitos infantis. Para tanto, lançamos mão das discussões teóricas Wallon, Piaget e Vygotsky, já que esses autores refletem sobre a construção da aprendizagem. Nesta via, fomos buscar “pistas” fornecidas pela Unidade Municipal de Educação Infantil Arca de Noé, atentando para as questões de seu espaço/ambiental.

Palavras-chave: Infância; Educação Infantil; Espaço físico e relacional; ambientes generosos na educação infantil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 - ALGUNS MODOS DE SE ENTENDER A CRIANÇA: REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS	12
1- Uma infância construída.....	13
1.1- Eis que surge a escola da infância.....	18
1.2 - Então qual é a função da escola infantil?.....	21
1.3- Algumas políticas da escola da infância.....	22
1.4- A educação da infância no município de São Gonçalo.....	29
CAPÍTULO 2 - O ESPAÇO ENQUANTO ELEMENTO DA CONSTRUÇÃO DO APRENDIZADO INFANTIL	32
2.1- O homem e sua relação com o espaço.....	33
2.2- O espaço como referência para o desenvolvimento infantil.....	38
<u>2.2.1 - Wallon e suas contribuições</u>	38
<u>2.2.2 - Piaget e suas contribuições</u>	40
<u>2.2.3 – Vygotsky e suas contribuições</u>	43
2.3- O espaço em questão: um breve histórico.....	47
CAPÍTULO 3 – ENTRADA NO CAMPO: UMA POSSÍVEL LEITURA DA UMEI ARCA DE NOÉ	53
3.1- A Arca e sua história.....	55
3.2- A Arca das crianças.....	62
<u>3.1.1 - Como as crianças leem a escola</u>	63
PARA NÃO CONCLUIR: NOVAS INQUIETAÇÕES, NOVAS QUESTÕES DE ESTUDO	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
ANEXOS	78

Introdução

Minha escola primária...
Escola de antiga mestra.
Repartida em dois prédios
para a mesma meninada,
das 8 às 11, da 1 às 4.
Nem recreio, nem exames,
Nem notas, nem férias, [...]

Não havia chamada
E sim o ritual
Da entrada, compassadas
'- Bença, mestra...' [...]

A casa da escola inda é a mesma.
- quanta saudade quando passo ali.

Rua Direita, nº 13.
Porta da rua pesada,
Escorada com pedra
da nossa infância.
Porta do meio sempre fechada,
Corredor de lajes
E um cheirinho de rabugem
Dos cachorros de Samélia.

À direita – sala de aulas.
Janelas de rótulas
Messora escura
Toda manchada de tinta
Das escritas
Altos da parede, dois retratos:
Deodoro e Floriano.
(Coralina, C., 1985, p. 75-77).

A epígrafe/poema que inicia este trabalho mostra com muita intensidade afetiva, a leitura da escola em que Cora Coralina estudou nos ensinando que esse espaço teve importância em sua trajetória de vida, tanto o é que é rememorado de forma especial em seus lampejos de memória.

Muitos foram os aprendizados adquiridos ao longo dos períodos da graduação em pedagogia, dentre eles a necessidade sermos professores preocupados em refletir a nossa prática no cotidiano escolar, em buscarmos sermos professoras-pesquisadoras. Tendo estes objetivos como parâmetro, entendendo que um dos objetivos principais deste trabalho monográfico, é problematizar a questão do espaço/ambiente escolar e o desenvolvimento infantil buscando discutir de que maneira podemos articular espaço e aprendizado levando em conta os interesses infantis, pois como nos diz Benjamin (Apud Fabricante, 2009, p.9) a criança:

(...) não é uma miniatura do cosmo adulto; bem ao contrário, um ser humano de pouca idade que constrói seu próprio universo, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar toda via a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e de mando.

Compreendemos assim, que a escola não é o único agente de transformação social, mas tem um importante papel nessa mudança, pois pode contribuir desempenhando sua função de aprender criticamente, além de fornecer instrumentos para o exercício da cidadania. A essa posição agregamos o reconhecimento de que as crianças são pessoas que se desenvolvem psicologicamente, com características particulares. Ainda a esse ponto acrescentamos que no processo de desenvolvimento há influências significativas do nosso meio, seja socioeconômico ou cultural, que se evidenciam na medida em que percebemos a diversidade cultural que identifica o nosso contexto social de modo mais amplo, e de modo mais particular em nossas escolas, principalmente, nas escolas da infância(s). Deste modo, cada instituição escolar possui condições díspares e múltiplos desafios que devem ser vencidos para que um projeto político-pedagógico possa ser construído de forma potente e democrática.

O nosso tema monográfico nasceu nas aulas de “Educação infantil I” no primeiro semestre de dois mil e oito, ministrada pela então professora doutora Maria Tereza Goudard Tavares. Em nossas aulas refletíamos sobre a importância desse nível escolar não só para a educação como para a constituição dos sujeitos infantis, assim como questões curriculares, éticas da profissão dentre outros. Escolhemos esse assunto referente à primeira infância, pois este se mostrou de grande interesse, nos sentíamos a vontade para falar, pesquisar, aprofundar de forma mais consistente.

Esta monografia não tem como pretensão apenas descrever conceitos ou descobertas científicas, mas sim refletir sobre um tema que merece destaque no cenário educacional, afinal a educação escolar acontece em um espaço. Deste modo, complexificando o espaço físico-educacional e as relações que permeiam o ambiente escolar, podemos compreender de forma mais ampla, quais fatores nos ajudam a realizar um trabalho pedagógico mais significativo e politicamente relevante para o desenvolvimento das crianças.

Deste modo, este trabalho se estrutura em quatro capítulos em que apresentamos as reflexões feitas ao longo do processo de investigação. Entendemos, no entanto, que as verdades que trazemos são provisórias, mutáveis,

pois acreditamos que o conhecimento está em constante transformação.

No primeiro capítulo, propomos uma reflexão sobre a infância e a educação escolar, indicando que a compreensão que temos acerca das crianças é um constructo social. Construimos então, baseados na perspectiva histórica, um panorama no qual apresentamos a estruturação dessa categoria geracional. Apontamos ainda um breve histórico da educação infantil no Brasil, assim como destacamos a função e as políticas conquistadas por essa instituição. Com o objetivo de contextualizar nosso campo de pesquisa apresentamos alguns dados referente à educação infantil do município de São Gonçalo.

A questão do espaço escolar e função curricular desempenhada pelo mesmo na aprendizagem e desenvolvimento das estruturas cognitivas elementares das crianças da primeira infância podem ser encontradas no capítulo dois. Iniciamos este assunto refletindo sobre o homem e sua relação espacial partindo do pressuposto de que todos os seres humanos são seres espaciais. Lançamos mão dos estudos de Wallon, Piaget e Vygotsky, pois estes refletem sobre a tônica da aprendizagem humana tendo por base seu meio social e cultural. Ainda apresentamos um breve histórico sobre o espaço escolar no Brasil.

Já os procedimentos metodológicos assim como a apresentação do campo de pesquisa a UMEI Arca de Noé são temas do último capítulo. Levantamos as considerações de um grupo de crianças que lá estudavam visando através da participação do cotidiano, de entrevistas e de desenhos compreender como estes leem seu espaço.

Neste trabalho inicial, pretendemos partilhar algumas das experiências adquiridas no processo de investigação, almejando colaborar para que a educação infantil seja encarada com a importância que merece, além de refletir sobre o nosso processo de auto formação como possíveis professores da(s) infância(s).

Capítulo 1

Alguns modos de se entender a criança: reflexões introdutórias.

Infante é todo aquele que não fala tudo, não pensa tudo, não sabe tudo. Aquele que, como Heráclito, Sócrates, Rancière e Deleuze, não pensa o que todo mundo pensa, não sabe o que todo mundo sabe, não fala o que todo mundo fala. Aquele que não pensa o que já foi pensado, o que “há de pensar”. É aquele que pensa de novo, e faz pensar de novo. Cada vez pela primeira vez. O mundo não é o que pensamos. Nossa “história” está inacabada. A experiência está aberta. Nessa mesma medida somos seres de linguagem, de história, de experiência. E de infância. (Kohan apud Bonomo, 2009).

Para iniciar esta provocação faz-se necessário lançarmos luz sobre algumas reflexões acerca das concepções de infância, pois elas nos ajudarão a enxergar com maior nitidez a construção do papel desta categoria geracional ao longo dos anos para que assim possamos posteriormente articular essas ideias com a construção de espaços escolares para esse público.

Hoje quando pensamos em criança, pensamos em um grupo com características, com necessidades e interesses diferentes dos adultos, partimos da ideia de que a criança deve ocupar um lugar específico no nosso universo social. Acreditamos que essa especificidade da infância é algo dado pela natureza, sempre existiu, ou seja, em todas as sociedades ou grupos sociais, em qualquer época a criança era diferenciada do adulto.

Segundo Kramer (1992, p. 15) “entende-se, comumente, criança por oposição ao adulto: oposição estabelecida pela falta de idade ou de maturidade”. Mas essa aceção está longe de ser simples, já que ao fator idade estão associados aos papéis e desempenhos específicos de cada grupo. Esses papéis e desempenhos dependem da classe social em que esta criança está inserida, dependem da posição da criança e de sua família no arcabouço sócio econômico. Sendo essa inserção de modo diferente para cada criança, é inadequado afirmarmos a existência de uma população infantil única, homogênea, ao invés disso devemos perceber as diferentes infâncias com processos dessemelhantes de socialização.

A visão que temos acerca da infância e do papel que esta ocupa em nossa sociedade é fruto de uma construção histórica que só se delineou recentemente. Baseada nessa perspectiva, a infância nasceu no ocidente fruto da falta de condições mínimas de saúde e higiene das crianças, pois inúmeras delas não

sobreviviam e este fato era tido como natural. Ao nos debruçarmos sobre a história da constituição da infância nos deparamos com práticas de abandono, violência, morte, abusos sexuais e isso se deu em virtude das crianças serem percebidas como seres sem valor social.

Assim, por causa dessa alta indiferença para com as crianças fez-se precisar a elaboração de políticas voltadas para redimir essa demanda. Estas, no entanto se mantiveram apenas no âmbito da saúde, pois assim que superada a fase em que o risco de morte das crianças era iminente, estas eram inseridas ao mundo adulto. Desta forma, a atribuição da infância consistia em sobreviver aos percalços diários, a lutar pela sua existência.

Mesmo fazendo parte do meio social a infância não existia, não havia um *sentimento de infância* (Ariès, 1986), quanto mais uma preocupação voltada para a educação deste grupo. As crianças não escreviam sua própria história, as histórias que existiam eram sobre as crianças, elas eram encaradas como “*o ser cômico e gentil com o qual as pessoas se distraíram com afeição*”. (op.cit, p.186)

Etimologicamente infância vem do latim, *enfant*, e significa sem linguagem, aquele que não tem voz. Com o termo em questão já temos indícios dos caminhos em que este segmento foi concebido ao longo do processo histórico da humanidade, isto é, um grupo que não pensa que não tem conhecimento próprio, um grupo inferiorizado que necessita da fala dos outros, dos adultos.

Mas em contrapartida este posicionamento foi sendo superado com o passar da evolução das sociedades, pois se construiu um novo jeito de se entender a criança, ela é percebida como um ator social que apesar de necessitar de cuidados em seu desenvolvimento possui autonomia intelectual, capacidade de escolha.

1- Uma infância construída.

Durante o nosso percurso histórico podemos perceber que vários são os modos de se entender, de se conceber a infância. Elas se caracterizam de acordo com o grupo social em que cada criança estava inserida acrescido também o pertencimento de gênero. Portanto a partir de agora vamos apresentar algumas destas concepções e junto a isso trazer como se compreendia a educação destinada às crianças.

Assim, para debatermos o nascimento da infância utilizaremos as contribuições de Philippe Ariès, importante historiador no que se tange a este tema. Em seus aportes foram expostos às transformações dos sentimentos de infância e da família baseados a partir de sua análise em pinturas, antigos diários de famílias, testamentos, igrejas e túmulos.

Ariès tomou como ponto de partida a sociedade medieval europeia, suas conclusões apontavam para o que ele chamava ausência de um sentimento de infância isso, especificamente, por volta do final do século XIII. Esta ponderação faz implicação não à ausência de zelo, de cuidados as crianças, mas sim a falta de observância de que o público infantil são seres com características próprias. Afirmava ele:

... o sentimento de infância não existia – o não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente do adulto. (1986, p.156)

Também foi ressaltado por Ariès que as crianças possuíam a infância reduzida isso porque passado o *período mais frágil, enquanto o filhote do homem não pode bastar-se* (1986, p.10), elas eram inseridas ao mundo do adulto, compartilhando de jogos e trabalhos com os mais experientes, as crianças eram entendidas como “adultos em miniaturas”.

Com os estudos desse historiador podemos afirmar inexistência de um sentimento de infância, pois ao longo de seu estudo foram-nos descrito a falta de percepção das características infantis e por tanto a não necessidade de ações educativas para esse público, ela permaneceu indiferente à distinção por idades, uma vez que não se destinava a educar a infância (Pinto apud Fabricante 2009, p. 16). Essa escola medieval servia prioritariamente às elites e tinha um cunho extremamente religioso, educar-se era sinônimo da aprender a pensar e a comporta-se como grandes senhores (Harper, 2005, p. 27).

Tendo como referência o ponto de vista histórico, arriscamos dizer que com o surgimento da imprensa e por consequência a obrigação de alfabetizar a população para seu uso, deu-se o início do reconhecimento da diferenciação entre adultos e crianças. Isso porque se passou a definir a idade adulta pela competência da leitura, e, por conseguinte uma nova acepção de infância surgiu baseada na incompetência

de ler (Postman apud Fabricante, ibidem, p.16). Essas modificações sociais marcam o início das reflexões para o âmbito da educação infantil.

De forma díspar da era medieval, na era moderna a infância e a educação ganharam novos olhares. Constituiu-se por volta do século VXII, o conceito de infância que mais se aproxima da ideia que temos hoje, os pensadores deste período *afirmavam com segurança que as crianças são importantes em si, em vez de serem simplesmente adultos imperfeitos* (Heywood apud Fabricante, ibidem, p.16).

De tal modo, consideramos o iluminismo como o período de ampliação da preocupação com as crianças, pois a despeito de ideais, de objetivos paradoxais, a filosofia das luzes apoiou uma novidade no que diz respeito à aceção de infância. Conforme Pereira e Souza (apud Fabricante, ibidem, p.16) os filósofos iluministas definiam a criança como:

tempo e lugar das paixões, dos desejos e da própria experiência que antecede os limites da palavra e da razão, no entanto, depositária em potencial de algo que irá se revelar no futuro, ou seja, o modo como nos tornamos homens dotados de razão. (p.4)

Dentro desse recorte histórico podemos destacar alguns filósofos, dentre eles Locke (1632-1704) e Rousseau (1712-1778), pois destinaram suas escritas às crianças. Estes desenvolveram teorias que afirmavam uma concepção de infância e junto a isso defendiam que a educação destinada às mesmas deveria ser organizada. Respectivamente o primeiro, defendia a teoria da *tábula rasa*, na qual assegurava que a criança é como uma superfície de cera maleável, em que os adultos poderiam escrever aquilo que ponderassem como imprescindível ao seu desenvolvimento. Apreendemos que ao apresentar uma concepção de infância, isto é, a criança precisa ser preenchida, pois ela é uma folha em branco e caberia aos adultos responsáveis por sua educação completá-la, o filósofo nos ofereceu uma concepção de educação.

Na atualidade muitas são as propostas educacionais que receberam influência das contribuições de Rousseau. Segundo o pensador suíço a criança nasce boa e pura por natureza, mas está arraigada em uma sociedade corrupta e desigual e esta desigualdade priva a criança de sua liberdade. Sendo assim, a *primeira educação deve ser puramente negativa e natural, ou seja, de preservação da inocência e espontaneidade infantil* (Pinto apud Fabricante, ibidem, p.17). Este pensador tinha como premissa que a ação educativa que não deveria ensinar

verdades absolutas, mas resguardar as propriedades infantis, prevenindo que estas ficassem sujeitadas às influências de seu grupo social.

Por volta do final do século XVIII e início do século XIX, período denominado moderno, passou a existir uma nova concepção de infância: a concepção romântica. Essa concepção deriva sutilmente das ideias de Rousseau, em que as crianças são caracterizadas como *criaturas de profunda sabedoria, sensibilidade estética mais apurada e uma consciência mais profunda das verdades duradouras* (Heywood apud Fabricante, *ibidem*, p. 17). Com essa teoria tornava-se possível aprender com as crianças, entendendo a educação de modo diferenciado da indicada pelos iluministas que tinha o adulto como o detentor do saber, o único capaz de passar as experiências. Apesar de inovador, os ideais construídos na concepção romântica não ganharam espaço, porque ainda se cultivavam as ideias religiosas que agregavam às crianças o pensamento do pecado original.

Chegando aos séculos XIX e XX, nos quais vários estudiosos se dedicaram ao estudo da infância e período em que se buscou compreender como as concepções foram sendo estabelecidas e se definir a partir de então esta categoria geracional cria-se um novo olhar para a infância que de acordo com Kramer *resulta de uma dupla atitude em relação à criança: preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência, e fortalecê-la desenvolvendo seu caráter e razão* (1992, p.18).

Observamos que a despeito de se terem percebido que as crianças possuem particularidades, ainda no século XIX, elas eram encaradas como mão-de-obra, entendendo-as como parcela na renda familiar nas famílias de classes populares.

Com a utilização em grande escala do trabalho infantil foram sendo elaboradas políticas públicas direcionadas para erradicação desse fato, sugerindo para tanto uma educação compulsória que pudesse diminuir as diferenças entre as classes. Parte-se da ideia de que a educação é a solução da infância que possui desvantagens socioculturais, que são privadas culturalmente.

Para incentivar a remoção das crianças da área de trabalho, promoveram uma espécie de *“sacralização” da infância* (Heywood apud Fabricante, *ibidem* p.18). Inventaram a partir de então uma figura de criança baseado no sagrado, alegando com isso que sujeitando as crianças ao trabalho estariam às famílias atingindo de forma poluente naquilo que é santificado. Com esta concepção, atribui-se uma importância afetiva as crianças. Historiadores creem que com esta reformulação do

conceito de infância pode ser compreendida como uma versão moderna da concepção romântica.

Segundo os estudos de Kramer (1992) a concepção de infância atual nasceu

da sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que muda o papel social desempenhado pela criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. (p. 19)

Assim no século XX com as mudanças sociais uma nova ideia de criança se construiu: a infância precisa ser reconhecida, pois é nessa fase que as potencialidades infantis são estabelecidas. Portanto, tornam-se fundamentais ações educativas que impedissem que esta categoria se perdesse em meio aos desafios da sociedade.

Ao refletirmos com se vem sendo construída a infância ao longo do tempo podemos compreender que esta não se tracejou de forma unidimensional. Consideramos que esse processo se deu de forma circular, assinalado pelo “aparecimento” e “desaparecimento” dessa categoria. Esse processo de “desaparecimento” ao longo dos últimos séculos deu-se principalmente com a ampliação dos meios de comunicação de massa em que crianças e adultos viam-se igualados pelos entretenimentos televisivos.

Segundo Postman (apud Fabricante, *ibidem*, p.18) a infância é uma construção recente e estaria se perdendo porque não conseguimos perceber as diferenças entre adulto e crianças. Estamos roubando a infância já que suas características vitais não estão sendo mais aparentes.

Ao longo desta reflexão, apreendemos que a infância vem sendo estabelecida, isto é, construída. Percebe-se que a criança não se trata de um “adulto em miniatura”, nem tão pouco só um potencial adulto, contudo é detentora de peculiaridades, precisa de cuidados específicos e o mais importante possui potencialidades.

No entanto para que se estabelecesse a concepção de infância que temos hoje, foi necessário que esta fosse sendo (re) elaborada, (re) construída socialmente até que as crianças pudessem ser percebidas como atores sociais. A criança tornou-se um indivíduo dotado de direitos e desejos, importantes socialmente (Tavares, 2008). Desta maneira, com o conceito de criança como ser social torna-se

importante, necessário o estabelecimento de propostas de educação para a infância que façam jus e essa nova concepção a se iniciar pelo ponto de vista teórico.

Procuramos trazer nesse primeiro momento, em linhas gerais, o percurso histórico tracejado pela infância. Percurso este que ilustra que as crianças são um constructo social, determinado de acordo com a história, pela modificação das formas de organização da sociedade. Assim, como a infância se construiu ao longo do processo histórico a educação destinada às mesmas se desenvolveu esboçada em função do conceito de criança que predominava na conjuntura histórica e cultural.

1.1- Eis que surge a escola da infância.

A escola de educação da infância tal qual a concebemos hoje nem sempre existiu. Antigamente educar-se era viver a vida do dia a dia da comunidade, plantar, escutar histórias da tradição oral, participar nas cerimônias coletivas, enfim, participar das atividades sociais e práticas culturais de um determinado grupo. Era através da relação com os adultos e com outras crianças que se dominavam os conhecimentos que eram necessários para a sobrevivência material e para adquirir as habilidades exigidas na vida adulta. A prática educativa vinha da aquisição de instrumentos para o trabalho e na interiorização de valores e de comportamentos, ou seja, o meio social era um conjunto de permanente formação de um grupo. Não havia professores, aprendia-se a partir da própria experiência e da experiência dos outros (Harper, 2005, p.23). Por um bom tempo da nossa história, não houve nenhum tipo de instituição que dividisse a responsabilidade de educar com as famílias, por isso podemos afirmar que a educação infantil, como conhecemos atualmente, realizada de forma complementar a família, é recente, nem sempre ocorreu do mesmo modo.

O surgimento das instituições de educação infantil esteve ligado ao nascimento da escola europeia e do pensamento pedagógico moderno, localizados entre os séculos XVI e XVII. A escola se estruturou porque surgiu uma série de possibilidades: a sociedade se transformou com a descoberta de novas terras, o surgimento de novos mercados e o desenvolvimento científico, mas ainda com a invenção da imprensa, que fez com que muitas pessoas tivessem acesso à leitura (em especial a da Bíblia). A religião teve também seu papel de importância em

relação à educação, a igreja investiu em alfabetização por causa da disputa entre católicos e protestantes, ambos se esforçavam para que se fiéis tivessem um mínimo domínio de leitura e escrita. Além disso, a sociedade industrial passou a exigir novas demandas educativas para dar conta das ocupações no mundo do trabalho.

Segundo Bujes (2001, p.14) outra série de condições foi importante para o nascimento da escola infância:

uma nova forma de encarar a infância, que lhe dava um destaque antes não tinha; a organização de espaços destinados especialmente para educar as crianças, as escolas; o surgimento de especialistas que falavam das características da infância, da importância deste momento na vida do sujeito e de como deveriam se organizar as aulas, os conteúdos de ensino, os horários, os alunos...

Com o trabalho materno fora do lar devido a mudanças ocorridas na revolução industrial surgiram as creches e pré-escolas. No entanto, devemos lembrar que isso se deu também pela nova estruturação familiar, na qual pai e mãe passaram a constituir famílias conjugais, distintas das famílias que tinham uma organização ampliada com vários adultos residindo na mesma casa, permitindo um cuidado que nem sempre estava centrado na figura materna.

Outro fato a ser lembrado é que muitas teorias da época estavam interessadas em estudar as crianças. Acreditavam na ideia de que proporcionar educação era proteger as crianças das influências negativas do seu meio para tanto a ela deveria preservar a inocência infantil. A educação das crianças pobres tinha por objetivo suprimir as inclinações para a preguiça e vagabundagem, que eram entendidas como características das mesmas.

Ainda de acordo com Bujes (ibidem, p.14 e 15)

existiram para justificar o surgimento das escolas infantis uma série de ideias sobre o constituía uma “natureza infantil” que, de certa forma traçava o destino social das crianças (o que elas viriam a ser tornar) e justificava a intervenção dos governos e da filantropia para transformar as crianças (especialmente as dos meios pobres) em sujeitos úteis, numa sociedade desejada, que era definida por poucos.

A primeira atenção voltada para a infância no Brasil se deu com a chegada dos padres jesuítas. As crianças livres eram entendidas como a perdição da humanidade e por isso deveriam ser submetidas à transformação rigorosa pela cultura europeia que consistia em uma educação rígida voltada para a submissão,

obediência e formação doutrinária. No final do século XVII e início do XVIII médicos, educadores e pais unem esforços pela sobrevivência e educação da criança. Nessa época, muitas crianças eram abandonadas, especialmente nos grandes centros urbanos, então surgem instituições religiosas que acolhiam essas crianças através da “roda”, um objeto cilíndrico onde as mães pobres ou escravas que davam a luz filhos de senhores, colocavam as crianças para serem entregue a adoção. Também nesse período surgem os abrigos de órfãos e hospitais para receberem as crianças mais debilitadas.

A expansão dessas instituições de educação, no Brasil, ocorreu por volta da metade do século XIX e recebeu grande influência das concepções dos médicos higienistas e dos psicólogos, que traçaram o que constituía como um desenvolvimento normal e quais condutas as crianças e suas famílias deveriam ter para serem consideradas normais. Essas ideias fizeram brotar práticas discriminatórias que marcaram gerações, partindo de ideias particulares exercidas em nome do certo e do errado.

O que podemos notar é que as creches e pré-escolas nasceram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade. Além disso, a mudança de pensamento no que tange a infância, sobre o papel da mesma em seu grupo social, influenciou a maneira como estes espaços deveriam ser elaborados e quais seriam suas funções. Refletidas as condições que permitiram a “invenção” da escola da infância acreditamos ser relevante voltarmos o nosso olhar para examinar a que objetivos ela se propõem a cumprir.

1.2 - Então qual é a função da escola infantil?

Educar e cuidar são simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis quando se fala de educação da criança pequena. Carinho, atenção, segurança são necessidades básicas das crianças dessa faixa etária, sem as quais elas dificilmente conseguiram sobreviver. Nessa etapa as crianças tomam contato com o mundo que a cerca, seja através das experiências diretas com as outras pessoas de seu convívio ou com os objetos a qual tem contato.

O significado de cuidar está relacionado, em grande parte das vezes, em conseguir obter êxito em atividades voltadas de atenção cotidiana, como as de higiene, as de alimentação, as de sono. Em nossa sociedade temos a exigência de

trabalho, para tanto temos a obrigação de prover um ambiente escolar acolhedor, seguro, alegre, instigador. Portanto, cuidar abarca inquietações que vão desde a organização de horários dos funcionários, passando pela organização do espaço, assim com dos materiais que serão oferecidos a estas crianças.

A criança vive nesse espaço um momento fecundo, em que as interações com os outros e as coisas do mundo a faz levar a atribuir significações daquilo que está a sua volta. Essa experiência faz com que ela passe a compartilhar do constructo social da qual está inserida, a isso denominamos de educação. Mas, no entanto, essa participação na vida cultural não acontece de forma fechada, isolada, fora do ambiente de cuidado, de uma experiência afetuosa.

São variadas as noções de experiências educativas que vivenciamos nas creches e pré-escolas. Ao falarmos de educação para crianças de classes populares, em grande parte das vezes, encontramos práticas que se voltam para o disciplinamento, a submissão, a obediência. Do outro lado da moeda, mas de forma semelhantemente perversa, também ocorrem experiências volvidas para a escolarização precoce. Referimos a atividades que trazem para a educação infantil o exemplo da escola fundamental, atividades que acarretam a pré-escola uma alfabetização precoce, rigidez de horário e domesticação do corpo.

Se levarmos em consideração que a educação infantil envolve concomitantemente cuidar e educar, vamos perceber que esta forma de entendê-la tem relação direta com o sua organização, dando a ela características que vão marcar sua identidade como instituições distintas da família e da escola convencional.

1.3- Algumas políticas da escola da infância.

Neste momento vamos analisar algumas políticas voltadas para a infância, em especial, no caso brasileiro, pois afinal elas nos mostram que sua trajetória deu-se simultaneamente em função de como as crianças eram vistas.

As primeiras ações alusivas à educação infantil no Brasil colônia tinham um caráter higienista, desenvolvidas por médicos e damas beneficentes da sociedade, que atribuíam o alto índice de mortalidade infantil à falta de preparo das mães e ao nascimento de filhos ilegítimos entre escravas e senhores. Outra ação existente no

período era a Roda dos Expostos ou Roda dos Excluídos que foi uma das primeiras instituições a oferecer assistência à infância. Essa instituição foi criada para acolher os bebês rejeitados pelas mães, que podiam deixá-los lá sem nenhum tipo de identificação.

Um dado relevante a ser transcrito aqui é que em 1875 cria-se o primeiro jardim-de-infância privado no Brasil, cunhado por Menezes Vieira e atendia à alta nobreza da época, já o primeiro jardim-de-infância público tem como registro o ano de 1896, em São Paulo.

Após a Abolição e a Proclamação da República as ideias capitalistas são aspiradas pela sociedade, a partir de então surgem alianças preocupadas em discutir, em comunhão com governo, demandas de interesse das crianças. Para tanto organizaram

“leis que regulariam a vida e a saúde dos recém-nascidos, regulamentar o serviço das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins-de-infância.” (KRAMER, 1992, p.52).

Com o século XIX, a pré-escola desgarrar-se de seu caráter assistencialista e passa a estar vinculada a uma ideia de educação, tendo com objetivo equilibrar as carências das crianças pobres.

Em 1919 constituiu-se o Departamento da Criança no Brasil, cuja responsabilidade ficaria a cargo do Estado, mas foi sustentado por doações. Sua incumbência consistia em obter um histórico sobre a condição do amparo à infância no Brasil; promover iniciativas de acolhimento à criança e à mulher grávida pobre; divulgar informativos, passar conhecimentos; solicitar reuniões; trabalhar para a aplicação das leis de amparo à criança; desenvolver a uniformização das estatísticas brasileiras a propósito da mortalidade infantil.

Com o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância a educação voltada para esse segmento foi tratada com maior destaque. Nesse encontro foi publicado um levantamento numérico das creches e jardins de infância, tendo como total de unidades 30 em 1921. Na estatística seguinte produzida para o segundo congresso, que não chegou a ocorrer, em 1924, deparou-se com 47 creches e 42 jardins-de-infância, nota-se aí um avanço no que diz respeito ao aumento de espaços para o público infantil isto se deu devido à ampliação da participação da

mulher no mercado de trabalho, e à chegada dos imigrantes. O movimento dos operários ganha destaque e passa a lutar por melhores condições de trabalho dentre as reivindicações propostas está à criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos, essa ideia foi analisada como vantajosa pelos empresários visto que os trabalhadores teriam melhor desempenho em suas funções por causa da satisfação profissional.

O novo cenário político que nasceu na década de 1930, fez com que o Estado adquirisse a função de trazer financiamento dos órgãos privados, para que assim pudessem colaborar com a proteção da infância. Com isso Vários órgãos foram elaborados para a assistência infantil, dentre eles o Ministério da Saúde; Ministério da Justiça e Negócios Interiores, Previdência Social e Assistência social e Ministério da Educação. Neste período a educação das crianças pautou-se em preocupação com a educação física e higiênica das crianças, tratando-as como fator de desenvolvimento das mesmas, tendo como referência especial o combate à mortalidade infantil. Inicia-se nesse momento a organização de creches, jardins de infância e pré-escolas de modo desordeiro, numa perspectiva emergencial, como se os problemas infantis, pudessem ser resolvidos pelas instituições de ensino.

Com a consciência sobre a seriedade dos conhecimentos adquiridos na primeira infância fez com fossem criadas várias políticas e programas que visassem promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças, que por sua vez, ganharam um lugar de destaque na sociedade. Desta forma diversos mecanismos foram criados tais com: o Departamento Nacional da Criança, em 1940, cujo objetivo era o de ordenar as atividades dirigidas à infância, à maternidade e à adolescência, administrado pelo Ministério da Saúde; em 1941 a FUNABEM; Legião Brasileira de Assistência, em 1942 e Projeto Casulo; UNICEF em 1946; Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-escolar em 1953; CNAE em 1955; a Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959; a FEBEM em 1967; a Promulgação da Constituição Federal do Brasil, em 1988, entre outros.

Nesse quadro é proeminente citar o nascimento do Plano Nacional de Educação, em 1962, que colaborou para a melhoria da qualidade da educação infantil. Ele é resultante de um empenho histórico da sociedade brasileira, especialmente dos educadores, que batalharam mais de meio século para conseguir essa conquista. O Plano Nacional de Educação tornou-se uma ferramenta para a orientação política e administrativa dos sistemas de ensino.

Inspirados pela Constituição Federal a década de 90 transformou a trajetória da Educação Infantil, essa mudança esteve dentro de acontecimentos gerados pela pressão dos movimentos sociais. Em resposta a esses movimentos sociais se instituiu os direitos das crianças o que reforçou a necessidade de um espaço específico para a educação infantil. Assim discursa a Constituição Federal de 1988 no que diz respeito aos direitos da infância:

É dever da família e do Estado assegurar a criança e adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão. (Art. 227)

Partindo dessa referência, a carta constitucional representou um divisor de águas, pois garantiu as crianças e aos jovens a cidadania, o papel de sujeitos de direitos, o direito à educação. A constituição aprova também aos trabalhadores o direito de atendimento gratuito para seus filhos, constituindo-se então dever do Estado oferecer educação infantil em creches e pré-escolas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8069, é mais um avanço para a educação da infância. Criado em julho 1990, este documento, reafirma a educação como um dos direitos das crianças. Decreta a elaboração de Conselhos dos Direitos da Criança e Adolescente assim como os Conselhos Tutelares, instrumentos que tem como função fundamental garantia dos direitos infantis.

Outro significativo avanço para o atendimento educativo das crianças de zero a seis anos é a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº9394. Esta lei aprovada em dezembro de 1996 traz algumas referências importantes no campo da educação infantil, reafirmando com isso relevância dessa etapa de educação.

A LDB em seu título III, denominado “Do direito à educação e do dever de educar”, art. 4, inciso IV, afirma que é dever do Estado a garantia de acesso das crianças em instituições públicas de ensino e garantindo também a gratuidade da educação, proporcionando as crianças o ensino em creche e pré-escola. A diferenciação entre creche e pré-escola se dá prioritariamente pelo critério da faixa etária. Assim nos fala a lei:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Nos artigos 21, inciso I, e 29, do mesmo documento, deixaram de vincular a educação infantil somente à política de assistência social passando então a integrar a política nacional de educação, associando-a a educação básica. Essa mudança representou uma inovação importante para esse nível escolar, pois integrou a estrutura e funcionamento da educação brasileira, deixando o ensino infantil de ser avaliado com escola livre e a creche considerada recreação.

Art. 21 determina: A educação escolar compõe-se de:

I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Outra passagem que merece destaque se concentra na formação dos profissionais dessa área. A LDB delibera que os educadores para operarem nesta etapa da educação básica devem ter formação específica.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

A legislação decide ainda que a educação infantil é precipuamente de responsabilidade dos municípios, que deverão oferecer instituições de educação infantil. Incumbindo a União na coordenação da elaboração de leis e organização dos currículos e diretrizes em conjunto com os Estados, Municípios e o Distrito Federal, norteando assim a construção de uma base de formação comum para a educação das crianças.

Dois anos após a promulgação da LDB o MEC – Ministério da Educação e do Desporto – elaborou uma série de documentos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - nos quais tinham como finalidade promover reflexões sobre os objetivos, conteúdos e procedimentos didáticos para a educação. A educação infantil não ficou de fora desse importante andamento da educação nacional e ganhou sua diretriz que foi dividida em três volumes.

O primeiro dos livros nos apresenta um panorama sobre as creches e pré-escolas do Brasil, assim como fundamentações teóricas sobre concepções de infância, de educação, o papel da escola e dos profissionais de educação. Essa fundamentação serviu para a construção dos objetivos e organização dos

documentos que foi estruturado em eixos de trabalho: Formação Pessoal e Conhecimento de Mundo (Brasil, 1998, p.8). O segundo e terceiro volume trata dos eixos antes acenados. Apesar de não ser obrigatório seu seguimento o documento representa um respeitável avanço para a educação da infância, pois é uma proposta aberta e flexível que poderá auxiliar os sistemas educacionais, na elaboração de seus programas e currículos (ibidem, p.14).

Ainda no mesmo ano por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) constituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que nortearam a coordenação das instituições que se dedicam ao atendimento das crianças. Essa diretriz funda as novas requisições para as instituições de educação infantil: currículo, projetos pedagógicos, planejamento, metodologias. Procurando unir o processo educativo e o cuidado no atendimento a essa faixa etária. A organização curricular da escola da infância deve se basear obrigatoriamente nos princípios designados pelas DCNEI, que são os seguintes:

- A. **Princípios Éticos** da autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e dos Respeitos ao bem comum;
- B. **Princípios Políticos** dos Direitos e Deveres da Cidadania e do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- C. **Princípios Estéticos** da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (Fabricante, 2009, p.42)

Seguidamente a essa redação temos a orientação do Plano Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2000) em que a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, não pode ser concretizada sem que sejam ponderadas as especificidades da faixa etária, bem como a necessidade primordial de articulação entre essas duas etapas da Educação Básica.

Quanto ao espaço escolar o MEC produziu em 2006 dois documentos: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e Parâmetros de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil. O primeiro documento desmembrado em dois volumes busca cumprir a determinação do Plano Nacional de Educação em que a União deve *Estabelecer parâmetros de qualidade para a Educação Infantil* (Brasil, 2006, p.7). Já o segundo, buscou articular a construção coletiva entre educadores, arquitetos e engenheiros para planejar, refletir e construir/reformar os espaços propostos para educação infantil.

Vemos que a partir da promulgação da Constituição de 1988 até a criação da LDB houve um progresso significativo no atendimento das crianças, justificando assim o alargamento da preocupação voltada para a educação infantil.

Outra influência aqui analisada é a denominação do termo educação infantil ao invés de ensino infantil que corrobora um olhar mais amplo dos processos pedagógicos. Desta maneira, encontramos pistas para caracterizar este posicionamento um marco para a educação infantil, pois se abre possibilidades para essa etapa da educação basilar, levando em valor as potencialidades e especificidades das ações pedagógicas da mesma. (Apud, Fabricante, 2009, p.21-22)

Sob a visão de Kramer (1991), a educação infantil deve apoiar-se não tão-só como direito social, mas, também, como direito humano da criança de zero a seis anos. Segundo os apontamentos da autora a educação infantil apresenta-se enquanto aquisição legal, contudo a situação deste acolhimento tem combinado esta conquista à fragmentação e precariedade das políticas públicas. Esta realidade confirma a necessidade de uma política nacional para educação infantil que efetive um atendimento a todas as crianças.

Compreendemos que além do trabalho desenvolvidos no interior das escolas há a necessidade de se beneficiar as crianças. Portanto acreditamos ser importante levarmos a discussão os espaços criados para a educação infantil, já que o trabalho pedagógico realizado nas escolas de educação infantil se delinea também a partir da constituição espacial.

Faz-se necessário agora apresentar um panorama da educação infantil na cidade da São Gonçalo, pois nossa pesquisa tem com campo empírico uma das instituições desta rede. Para que assim, posteriormente possamos adentrar na questão do espaço escolar como um dos elementos de aprendizagem.

1.4- A educação da infância no município de São Gonçalo.

São Gonçalo é um município com 431 anos de existência e 120 anos de emancipação política, completos em 2010. Localizado na região metropolitana do leste fluminense, faz fronteira com os municípios de Itaboraí, Niterói, Maricá e com a Baía de Guanabara (Braga, 2006, p.p.183-184). Segundo os dados do último censo,

coletado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é um dos mais populosos do Estado do Rio de Janeiro com cerca de 999.901 habitantes.

De tal modo como a educação nacional, a cidade tem grandes desafios a vencer, dentre eles garantir o direito à educação a sua população. Hoje se sabe que grande parte das instituições de educação infantil que são oferecidas no município é de cunho privativo.

As ações educativas para a infância teve seu ponto alto a década de 1990, o que fez a prefeitura principiar a oferta de pré-escolas e mais recentemente passou a ofertar creches para a população. Há registros¹ de que a Educação Infantil foi inserida no município de São Gonçalo no ano 1983, por meio de uma comissão de professoras contratadas pelo sistema CLT, projeto associado ao MOBREAL. Surge com isso o pré-comunitário, o centro social urbano (CSU) e as escolas estaduais.

Em janeiro de 1984 foi realizado o 1º concurso público para o magistério do município de São Gonçalo. O governo municipal vigente começa assumir com respeito à educação das crianças. Em 1993 a situação da Educação Infantil na rede era a seguinte: cinco escolas municipais, seis pré-comunitários, um centro social urbano e duas escolas estaduais. Ao todo eram vinte e três salas de pré-escolar, destas, dez estavam na rede municipal, quatro com professores cedidos pela secretaria, duas salas nos centros sociais urbanos e sete em pré-comunitários, atendendo a 795 alunos.

Em 1995 a rede tinha a por característica apenas uma escola com pré-escolar, onze escolas com pré-escolas em conjunto com outros segmentos do ensino, oito escolas de pré-comunitários. Em 1996 a rede ainda tem a mesma quantidade de pré-escola do ano anterior, tendo acréscimo de duas unidades de pré-escola com outros segmentos, além de ter aumentado em três, o número de pré-comunitários, atingindo um total de 1.902 alunos em toda a cidade.

Em 1997 a rede dispõe de vinte e cinco unidades de pré-escola, com 1.995 alunos; em 2000 são vinte e nove unidades com educação infantil tendo por alunos 2.899 crianças; em 2002 a rede se apresenta com trinta unidades de educação

¹ Dados divulgados por Jacira Gomes Quintanilha e Janine de Souza Siqueira, representantes da Coordenação de Educação Infantil do município de São Gonçalo em palestra oferecida na Faculdade de Formação de Professores, realizada no dia 24 de junho de 2010.

infantil com 3.808 alunos; já em 2007 são quarenta e quatro unidades totalizando 4.074 alunos.

Em 2010 a educação infantil do município conta com sete unidades de creches e pré-escola, seis creches em escolas regulares, oito creches em horário integral e cinquenta e seis unidades de educação infantil, com aproximadamente 5.870 alunos. É interessante observar que a despeito do município possuir um número considerável a nível populacional ainda se tem um número insuficiente de unidades de educação infantil.

Outro dado relevante sobre o município foi a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) em 2004 determinado pela LDB. Sua construção deu-se em conjunto com representantes de diferentes interesses, como os integrantes do movimento social, de universidades e o poder público. Com o PME propunha-se estruturar metas que deveriam ser alcançadas em dez anos. Como parte de seus objetivos o plano determina a ampliação da oferta de vagas e a garantia da qualidade das instituições de educação infantil, trazendo como proposta a construção de pelo menos uma creche por ano.

Apesar das conquistas, a educação da infância no município, ainda encontra-se muito aquém da realidade idealizada. Por isso o foco deste trabalho é pesquisar como a organização física e espacial da escola da infância (TAVARES, 2008) influencia no aprendizado e comportamento das crianças, além de buscar construir junto às infâncias e demais sujeitos escolares, ambientes socioculturais e afetivos que favoreçam o aprendizado.

Nesse sentido, traremos no próximo capítulo a discussão acerca do espaço(s) de educação infantil, assim como a proposição de “ambientes generosos” nos quais se podem vivenciar e produzir diversas possibilidades de construção do conhecimento e linguagens infantis.

Capítulo 2

O espaço enquanto elemento da construção do aprendizado infantil.

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinado. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja junto com o tempo, em elemento básico constitutivo, da atividade educativa. (Frago, 1998, p.61)

Grande parte do comportamento dos sujeitos tem relação direta e indireta com o envolvimento dos mesmos com o espaço e no espaço, desde tarefas simplórias como vestir-se, alimentar-se, até as mais complexas, como decidir um percurso na cidade ou até mesmo se relacionar com os outros indivíduos. Esse espaço operando de modo não verbal tem impacto direto e simbólico sobre seus ocupantes, promovendo ou tolhendo os comportamentos. Mas do que um apoio corporal é a partir e por meio do espaço que qualquer pessoa recebe informações, sejam elas visuais, táteis, térmicas, auditivas, olfativas e gustativas, portanto o ambiente é um agente presente na vivência humana.

A escola, parte delimitada desse universo, em sua organização desponta a sociedade vigente. Se atentarmos para a sala de aula, por exemplo, é comum dizer que os móveis que ali se encontram assim como sua organização expressam as expectativas quanto à ocupação local do grupo, o conhecimento do professor e dos alunos, e também as normas da instituição. Ao encontrar as carteiras dispostas em círculo temos a sugestão que ocorrem discussões em que todos os indivíduos envolvidos participarão; carteiras enfileiradas voltadas para o professor nos remete a aula expositiva; mesas agrupadas indicam a realização de trabalhos em grupos, e assim por diante. Outro fato aqui atentado é que a disposição da mobília e as condições ambientais como a acústica, a temperatura, ventilação, luminosidade podem refletir em fatores diversos no que diz respeito à sociabilidade dos usuários, o desenvolvimento acadêmico e de ordem da saúde.

Partindo desse pressuposto podemos considerar a estrutura física escolar como um esquema não abstrato, neutro, mas impregnados de intenção. Segundo Escolano (ibidem, p. 26) *a arquitetura escolar é por si mesma um programa, uma espécie de discurso que se institui em sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância.*

Pensar em criança e espaços destinados as mesmas tem ganhado nos últimos tempos grande visibilidade no campo da educação, originário dos distintos campos dos saberes como a geografia, a filosofia, a arquitetura, a psicologia, a matemática, entre outros. Dentro desse debate o espaço tem sido encarado a partir de diferentes enfoques, ora ele tem sido visto como sustento para as ações humanas e suas construções culturais, ora como um espaço de relações, onde sua estrutura física influencia ou determina as relações que nele se estabelecem, ora como produto humano.

Este capítulo busca refletir a dualidade: criança e espaço, mas se faz sob o ponto de partida da *geograficidade das crianças* (Lopes, 2009, p. 121). Portanto as questões destas páginas são as crianças e os espaços geográficos, em especial o da escola, tendo como desígnio mostrar alguns posicionamentos teóricos assim como levantar reflexões e contribuições para os profissionais que trabalham ou trabalharão com as crianças.

Pretende-se com esta reflexão compreender a função curricular desempenhada pelo espaço na aprendizagem e desenvolvimento das estruturas cognitivas elementares das crianças da primeira infância, já que, este mesmo espaço é considerado uma fonte inesgotável de experiências que propiciam o desenvolvimento intelectual dos alunos.

2.1- O homem e sua relação com o espaço.

O espaço, aqui entendido como “espaço geográfico”, é aquele que possui a presença humana, ou seja, um espaço que foi formado em função da interação homem com a natureza ao longo da história geológica do planeta. Partindo dessa premissa o espaço é uma condição indissociável do desenvolvimento humanização e de sua própria constituição, mas ao adotar esse posicionamento nos faz ir além chegando ao surgimento dos hominídeos, embate travado no campo da antropologia.

Muitos são as descobertas científicas no que dizem respeito ao nascimento dos seres humanos, teorias das mais diversas comprovam em alguns períodos a existência seres muito parecidos com o homem de hoje. O viver e estar no mundo dessas criaturas ocasionaram alterações nas paisagens, que se modificaram ao

longo do processo humanizatório. Santos e Silveira (apud Lopes, 2009, p. 123) analisaram o período da produção do território brasileiro e com isso defenderam que sua abrangência necessitaria ir além das habituais marcas do tempo, pois essas propostas não aceitam a materialidade e o dinamismo do território. Para tanto advogam uma nova organização temporal que se subdividia em três momentos: os meios naturais, os meios técnicos e o meio técnico-científico-informacional.

O período natural é identificado pelo tempo da natureza e sua intensa interferência nas ações humanas, a falta de instrumentos artificiais atrapalhava o comando da natureza. O próximo período tem como presença o meio técnico, onde a tecnologia ganha espaço para a transformação da natureza. O último período é aquele no qual a difusão da técnica torna o homem definitivamente o “dono” do espaço, podendo este dominar as técnicas necessárias para assim o modificar livremente. É, portanto a partir dos dois últimos períodos que homem começa a transformar a natureza de forma mais intensa isso porque seus interesses financeiros falavam mais alto e hoje sofremos as consequências desse posicionamento, como desabamentos de encostas, poluição na camada de ozônio. Afirmamos que as mudanças no espaço foram importantes para o desenvolvimento humano, mas essas transformações deveriam ter sido de forma mais responsável e consciente.

O último período dessa organização temporal se se subdivide em duas fases a primeira é marcada pela revolução das telecomunicações, mais especificamente na década de 1970, e a outra fase inicia-se com a globalização que faz com que se crie uma nova organização territorial baseado na geopolítica e economia mundial.

Partindo dessa configuração podemos perceber que o espaço se modificou ao longo dos anos, evidenciamos ainda a constante intencionalidade nele presente, o que nos faz perceber que o espaço geográfico foi composto por disputas, conflitos, acordos. Essa produção do espaço ocorre de forma propositada, o que nos leva a assumir que o nascimento do homem acontece em um espaço intencionalmente construído e que o processo de humanização dependeu de sua relação com espaço, relação indissociável para o *processo de geografização de espaço e sujeitos* (Lopes, *ibidem*, 124).

É com essa dimensão que entendemos as interações das crianças com os espaços que habitam e ao mesmo tempo modificam e por isso esses espaços precisam ser compreendidos, pois possui diferentes significações ao longo de sua

construção. Não levando em conta essa perspectiva estamos dizendo que o espaço geográfico é uma superfície a-histórica e estamos legando as crianças um processo semelhante já que elas perderam seu suas condições geográficas e, por conseguinte sua identidade de criança.

Viver é uma experiência espacial. E esse espaço que nos foi oferecido possui uma singularidade, cada local do nosso planeta possui particularidades e é isso que permite a nossa multiplicidade de vivência. Levando em consideração que o espaço nos é dado temos que compreendê-lo como a união da história geológica do planeta e da filogênese humana.

Esse encontro permite que homem produza conhecimentos simbólicos e materiais que desenham o mundo e inventam a si próprios. Vygotsky (apud Lopes, ibidem, p.126) chama esse conhecimento de *objetos reais* e estes transportam as experiências da coletividade humana que está impregnado de temporalidades.

Para o autor antes referido, compreender o ser humano é mesclar a filogênese (que é a história de uma determinada espécie animal), a ontogênese (que é o desenvolvimento de um indivíduo dentro do seu grupo) e a sociogênese (o jeito viver de um grupo), o que denominou de *planos genéticos de desenvolvimento* (Lopes, ibidem, 126). E é a partir dessa junção de aprendizados que os indivíduos se configuram de forma única e particular. Reafirmando essa fala assim nos fala Vygotsky:

Se desejarmos estudar a psicologia do homem cultural adulto, devemos ter em mente que ela se desenvolveu como resultado de uma evolução complexa que combinou pelo menos três trajetórias: a da evolução biológica desde animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontológica). (Vygotsky apud Lopes, ibidem, p.127).

Partindo da ideia que o espaço media o aprendizado humano devemos concluir que a experiência espacial é uma experiência intercedida com a relação dos objetos nela presente. E é através dessa convivência que é possível conhecer a filogênese humana entremeada a sua ontogênese, o que permite a emancipação dos seres humanos.

É no espaço que é consentido descobrir a história humana, a sua cultura e porque não dizer a história particular de cada uma de nós. Portanto se falamos das

crianças com suas categorias históricas não podemos deixar de lado a categoria geográfica.

Conforme Lopes (ibidem, p.128) espaço determina o nosso jeito de enxergá-lo e nos fala:

o controle do ambiente, através dos instrumentos não significa apenas uma face externa, mas também um controle interno de si próprio, um rearranjo das condições externas que transformam o espaço (já geográfico) e transformam o próprio sujeito (também geográfico).

É através das geografias que há o encontro da filogênese humana e a ontogênese, portanto se o desenvolvimento humano é construído por meio da aprendizagem, o espaço geográfico é de suma importância para que esse fato seja efetivado.

Quando pensamos em crianças e em suas experiências estas sem dúvida acontecem em espaços ora em casa, na rua, na escola, em um espaço geográfico que, portanto deve ser compreendido nestas condições. Perceber esta posição não é compreender que o conhecimento é somente um conjugado de maturações e ações, mas que este se constitui em níveis culturalmente elaborados que necessitam do processo de mediação que está sempre presente seja por meios da relação com os objetos ou os pares.

A formação cultural de cada grupo é de suma importância para a construção da visão do que seja o mundo, é através desta que se media o eu-individual do espaço que nos cerca e esta é baseada por meio de uma relação simbólica. Segundo nos revela Lopes (ibidem, p. 128)

relacionamo-nos com o nosso meio através de símbolos, construídos e internalizados a partir do desenvolvimento de nossa história de vida, criamos imagens e com elas atuamos sobre o mundo, mediados pelo espaço-tempo-grupo social que ocupamos.

Para nós o aprendizado espacial é uma prática de lugar-território, pois aprendemos com o espaço em escalas vivenciais que se dão a partir dos nossos pares e da sociedade a qual pertencemos.

Trazendo as crianças para essa discussão Lopes (ibidem, p.129 e 130) desponta que a composição do lugar-território para elas mostrar-se nas seguintes situações:

- a) A vivência do espaço como interação, como processo e não como palco, local de passagem ou superfície ocupada; o espaço não é concebido como métrico, como extensão, mas com intensidade;
- b) A presença de processo de subversão do espaço, de ir contra o instituído; o reconhecimento de espaços tidos como proibidos, mas muitas vezes acessados a partir de seus encontros com os pares;
- c) Os processos de subversão da ordem previamente instituída estão presentes não só no acesso ao espaço vedado, mas também na forma original dos objetos, nos artefatos de infância e nas maneiras como são utilizados, como os brinquedos presentes nos parques, nas praças e em outros locais, que geralmente fogem ao padrão inicial; sua função primária;
- d) O conhecimento da comunidade de criança, do sentimento de identidade e pertença, que faz a separação delas com os demais grupos sociais, na medida em que existem artefatos, locais, movimentos que são típicos de crianças reconhecidos e nomeados por elas;
- e) Uma grande capacidade de abstração das crianças, de uma invenção produtiva, que difere das anteriores, pois essas criam, a partir do espaço e dos artefatos aí presentes, situações, objetos, coisas nomeações;
- f) Na vivência do espaço as crianças não estão construindo outros espaços dentro do espaço, elas estão produzindo uma espacialidade não existente;
- g) Nesse processo, elas experimentam a sensação de lugares, territórios. Sejam espaços dados, vedados ou “entre”, o que as crianças vivenciam em suas interações com outras são as multiplicidades de possibilidades do uso desse espaço. Isso nega momentos de conformidade, de aceitação de arranjos preexistentes;
- h) Mesmo nascendo ou chegando a um espaço previamente elaborado, dado, o momento inaugural, autoral está presente, o que possibilita a reescrita constante de nossas paisagens terrestres.

Buscamos nesse trecho do texto compreender que um espaço depende do olhar que temos sobre o mesmo, acrescentamos a isso que nós e em especial as crianças somos seres geográficos e, portanto não podemos dizer que ao sair de um lugar este estará do mesmo jeito que o deixamos, nós temos a capacidade de modificá-lo, assim como somos modificados por ele.

A partir de agora vamos compreender como ocorre o aprendizado e desenvolvimento humano, trazendo como foco principal o desenvolvimento infantil para poder entender um pouco melhor a relação aprendizado x espaço.

2.2- O espaço como referência para o desenvolvimento infantil.

Muitas são as ciências que contribuíram formar uma fundamentação teórica para a educação infantil. Podemos destacar a sociologia, a antropologia, a psicologia entre outras. Os estudos trazidos pela psicologia tem nos dado subsídios interessantes para conhecer o desenvolvimento infantil em diferentes áreas: sensório-motora, sócio afetivo, simbólica e cognitiva, e também compreender de que

forma as crianças constroem seu conhecimento ao longo de suas interações. Essas informações ajudam a construir a prática pedagógica, nos diferentes níveis de escolaridade, na medida em que norteia os professores sobre o que as crianças são capazes de aprender, e sobre como aprendem.

Trazemos para esse momento a colaboração da psicologia lançando mão dos estudos de Wallon (1879-1962), Piaget (1896-1980), e Vygotsky (1896-1934), pois estes se debruçaram na questão do aprendizado e desenvolvimento humano que é a tônica deste fragmento.

2.2.1 - Wallon e suas contribuições

“O indivíduo é social não como resultado de circunstâncias externas, mas em virtude de uma necessidade externa” Henri Wallon (Revista Nova Escola, 2008, p.76).

Parisiense de nascença Wallon tem por formação a marca da filosofia e da medicina. Sua matéria-prima vem das observações realizadas em crianças doentes, casos de retardo mental, epilepsia, anomalias psicomotoras. A psicogênese desenvolvida por Wallon apresenta o ser humano com *organicamente social* (Dantas, 1992, p. 36), ou seja, a estrutura orgânica dos sujeitos supõe a intervenção da uma cultura para acontecer. Ele advogava que a psicologia deveria ser uma ciência híbrida localizada entre dois mundos, o da natureza e o da cultura.

Para o mencionado autor levar as emoções para a sala de aula era fundamental então a partir desse pressuposto elaborou um campo funcional subdividido em quatro eixos: afetividade, movimento, inteligência e formação do eu como pessoa.

O primeiro eixo evidencia que as transformações fisiológicas de uma criança indicam traços importantes do caráter e da personalidade. Segundo a professora Heloysa Dantas a raiva, a alegria, o medo, a tristeza e os sentimentos mais profundos ganham função relevante na relação da criança com o meio (Revista Nova Escola, 2008, p.74), portanto a afetividade torna-se um dos elementos do desenvolvimento humano. O movimento, segundo eixo, tem na organização espacial seu principal suporte para manifestá-lo. Sendo assim a motricidade possui um caráter pedagógico no que diz respeito à qualidade dos gestos assim como pela representação do movimento. O terceiro eixo, inteligência, advém de como cada indivíduo faz a diferenciação com a realidade exterior e interior. É a partir desse

sincretismo que a inteligência evolui, pois há um constante ciclo de novas descobertas. A construção do eu para Wallon está amarrado prioritariamente no outro, seja através da aprovação ou negação. É por meio desse relação que os sujeitos se descobrem.

Nas abordagens desenvolvidas por Wallon o meio social e suas influencias no crescimento infantil é chave de seu pensamento. Ele defendia que a atividade humana é inatamente de cunho social e a escola fazendo parte desse meio é o principal lugar para que essa atividade se desenvolva, além é claro do ambiente familiar. Nesses envolventes há uma potencialidade de encontro rico entre adultos e crianças, podendo oportunizar encontros diversificados.

A vida em sociedade tem como início a família e logo após se expande a experiência escolar, momento em que a criança tem a possibilidade de aprender a escolher seus pares, a enfrentar as diversidades diárias e desenvolver o convívio com outras pessoas que não seus familiares. Wallon acredita que o convívio social é preponderante para as crianças, pois este permite que as mesmas desenvolvam aprendizagem social assim como aumentem a consciência de sua própria personalidade. É através do confronto com os companheiros que elas constataam que possuem particularidades e ao mesmo tempo igualdades.

Tendo em vista esse pressuposto cabe ao professor elaborar sua prática diária em comunhão com seus alunos, de maneira que as relações grupais não tenham nele a figura central. As crianças precisam do um espaço para exercitar sua autonomia e com isso aprender a lidar com a diversidade.

2.2.2 - Piaget e suas contribuições

“O conhecimento não pode ser uma cópia, visto que é sempre uma relação entre objeto e sujeito” Jean Piaget (Revista Nova Escola, 2008, p.90).

O suíço Jean Piaget foi o nome mais influente quanto se falava em educação durante a segunda metade do século XX. Desde muito jovem se dedicou aos estudos sobre filosofia, mais designadamente pelo campo da epistemologia, em que o que se discutia era as terias sobre o conhecimento. Ainda que tenha sido um homem preocupado com a educação este não elaborou um método pedagógico.

Baseado nas formulações Immanuel Kant, Piaget se seduziu em compreender como um conhecimento passa de um estado menor para um maior, em particular o

conhecimento infantil. Piaget desenvolveu um campo de investigação que nomeou como epistemologia genética, estudo sobre o conhecimento natural da criança, que se desenvolvia em quatro fases: sensório-motor, pré-operacional, operacional-concreto e operações formais. Cada uma dessas fases, por sua vez, se subdividia em estágios ou níveis. Vale dizer ainda que cada estágio é influenciado pelos seguintes fatores: maturação (amadurecimento biológico), exercitação (funcionamento dos esquemas e órgãos que provocam a formação de valores), aprendizagem social (aquisição de valores) e equilibração (regulação interna do organismo em que há a busca de reequilíbrio após cada desequilíbrio).

O período sensório-motor acontece do nascimento até aproximadamente os dois anos de idade. Nesta fase, a criança apresenta alguns comportamentos de reflexo, tais como sucção, preensão, choro e atividade corporal diferenciada, não consegue diferenciar o seu eu do meio que a rodeia. Suas ações não são coordenadas e a única referência comum é próprio corpo o que caracteriza um egocentrismo total.

O período subsequente é o pré-operacional, que se inicia por volta dos dois anos e vai até os sete anos. É nessa fase que uso da linguagem determina uma nova etapa do desenvolvimento mental, seu pensamento começa a se organizar. A atenção volta-se para os aspectos mais atraentes dos acontecimentos e por tanto sua compreensão é dada em função de suas experiências sendo estas coerentes ou não com a realidade.

Compreendido dos os sete aos doze anos o período operacional-concreto se diferencia dos demais em função da descentralização progressiva em relação ao egocentrismo. A criança constrói um pensamento mais organizado que na fase anterior, isto é, ela é capaz de pensar no todo e nas partes de forma simultânea, ganha precisão no contraste e comparação de objetos reais. Para conseguir compreender algo não visto é necessário que se recorra a um objeto palpável.

O último período dá início por volta da adolescência e se prolonga pela vida adulta e se chama período das operações formais. A característica principal desse momento é a habilidade com o raciocínio que se torna proposicional, passa-se a ter o domínio do pensamento lógico e dedutivo o que traz a experimentação mental, isso implica relacionar conceitos abstratos e raciocinar sobre hipóteses.

Cabe destacar que o desenvolvimento mental das crianças não se dá de maneira abrupta, os estágios evoluem com um espiral em que cada estágio engloba

o anterior e o amplia. Além disso, Piaget não define idades rígidas para os estágios e sim uma sequência constante de aprendizado, chamado por ele de construtivismo sequencial.

Piaget situa que desenvolvimento resulta da combinação entre o que o organismo traz naturalmente e as circunstâncias proporcionadas pelo meio, sendo assim o conhecimento advém da interação organismo e meio. Essa interação ocorre por causa de dois processos que são simultâneos: a organização interna e a adaptação ao meio, assimilação e acomodação respectivamente.

O primeiro incide em incorporar objetos do mundo externo a esquemas mentais já existentes, trazemos como exemplo uma criança que tem em mente a ideia de um cachorro como um quadrúpede, com pelos, e ao observar uma vaca vai tentar assimilá-lo a esse esquema, que nessa citação não corresponde totalmente ao conhecido. Já a acomodação acontece por causa da modificação dos sistemas de assimilação que ocorre por influência externa, assim a mesma criança que avistou uma vaca ao compará-la com um cão perceberá que há diferenças e logo os distinguirá, processo designado por Piaget de acomodação e, por conseguinte se dá a equilíbrio. O equilíbrio é sempre provisório e por isso é sucedido de novas situações em que o sujeito é novamente desafiado dando assim início a novos processos de acomodação e assimilação.

Os esquemas de assimilação e acomodação representam a maneira com a qual o organismo reage frente à realidade. Podemos ousar dizer que dentro da hipótese piagetiana a mente é um conjunto de esquemas que se justapõem a realidade. Esquemas estes que tendem a incorporar os elementos externos e compatibilizados com a natureza humana.

Segundo Sônia Kramer (1998, p. 30,31) apesar de várias interpretações das pesquisas de Piaget alguns princípios básicos devem ser elucidados para a coordenação da prática educativa infantil são eles:

- 1) Tudo começa pela ação. As crianças conhecem os objetos, usando-os (um esquema é aplicado a vários objetos e vários esquemas são aplicados ao mesmo objeto).
- 2) Toda atividade na pré-escola deve ser representada (semiotizada), permitindo que a criança manifeste seu simbolismo.
- 3) A criança se desenvolve no contato e na interação com outras crianças: a pré-escola deve sempre promover a realização de atividades em grupo.
- 4) A organização é adquirida através da atividade e não o contrário. É fazendo a atividade que a criança se organiza.
- 5) O professor é desafiador da criança: ele cria “dificuldades” e “problemas”. Assim, a pré-escola deixa de ser vista como passatempo, e passa a ser um espaço criativo, que permite a diversificação e ampliação das experiências

- infantis, valorizando a iniciativa, curiosidade e inventividade da criança e promovendo a sua autonomia.
- 6) Na pré-escola é essencial haver um clima de expectativas positivas em relação às crianças, de forma a encorajá-las a ter confiança nas suas próprias possibilidades de experimentar, descobrir, expressar-se, ultrapassar seus medos, ter iniciativa etc.
 - 7) No currículo da pré-escola informado pela teoria de Piaget as diferentes áreas do conhecimento (linguagem, matemática, ciências naturais e sociais) são integradas. O eixo central desse currículo são as atividades.

Muitas foram as críticas levantadas sobre o pensamento do genebrino Jean Piaget, no entanto estas não serão aqui analisadas. Vale refletir sobre sua valiosa contribuição ao campo educacional.

A epistemologia piagetiana consente que a escola considere os educandos como sujeito ativo e construtor de próprio conhecimento, valorizando assim a autonomia, a liberdade e o autogoverno. Como organizar um ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento intelectual e social de todos eis a questão que devemos equacionar.

2.2.3 - Vygotsky e suas contribuições

“O saber que não vem da experiência não é realmente saber”. Lev Vygotsky (Revista Nova Escola, 2008, p.93).

O psicólogo bielorusso Lev Vygotsky elaborou um dos pensamentos mais estudados pela pedagogia contemporânea. Condicionado pela Revolução Socialista ocorrida na Rússia em 1917 e pela teoria marxista surge no cenário mundial a Psicologia Sócio Histórica ou Psicologia de Orientação Sócio Cultural. Essa proposição buscava superar os conhecimentos positivistas e advogava que se estudasse o homem e seu mundo psíquico como uma construção histórica e social da humanidade.

Conforme nos revela Ana Bock (1999, p.87), Vygotsky não pode completar sua obra, mas deixou alguns princípios a seus admiradores que revelamos agora:

- A compreensão das funções superiores do homem não pode ser alcançada pela psicologia animal, pois os animais não têm vida social e cultural.
- As funções superiores do homem não podem ser vista apenas como resultado da maturação de um organismo que já possui, em potencial, tais capacidades.
- A linguagem e o pensamento humano têm origem social. A cultura faz parte do desenvolvimento humano e deve ser integrada ao estudo e à explicação das funções superiores.

- A consciência e o comportamento são aspectos integrados de uma unidade, não podendo ser isolado pela Psicologia.

Ainda segundo Ana Bock (ibidem, p.87), Vygotsky desenvolveu uma estrutura teórica marxista para a Psicologia:

- Todos os fenômenos devem ser estudados como processos em permanente movimento e transformação.
- O homem constitui-se e se transforma ao atuar sobre a natureza com sua atividade e seus instrumentos.
- Não se pode construir qualquer conhecimento a partir do aparente, pois não se captam as determinações que são constitutivas do objeto. Ao contrário, é preciso rastrear a evolução dos fenômenos, pois estão em sua gênese e em seu movimento as explicações para sua aparência atual.
- A mudança individual tem sua raiz nas condições sociais de vida. Assim, não é a consciência do homem que determina as formas de vida, mas é a vida que se tem que determina a consciência.

Nesta via, o meio social foi para Vygotsky fator relevante na elaboração do desenvolvimento dos sujeitos. Em seu ponto de vista, a construção das funções humanas se dá através da mediação entre os signos sociais e os outros indivíduos. Assim, o sujeito é produtor do conhecimento não apenas receptor, é um indivíduo ativo que constrói e reconstrói o mundo em uma relação dialética.

Vygotsky desenvolveu ideias que são consideradas fundamentais para a educação:

1. O desenvolvimento humano ocorre em função da zona de desenvolvimento proximal;
2. Os processos de aprendizado ocorrem em conjunto com o processo de desenvolvimento.
3. A atuação dos membros de um grupo social mediam a relação cultura e indivíduo.

Podemos constatar em sua primeira posição uma relação extrema com a educação. Vygotsky aproximou-se do conceito de zona de desenvolvimento proximal após reflexões sobre como coordenar o desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos. Estes conceitos são maneiras de aprendizagem social e acontecem com a relação dos sujeitos. O primeiro conhecimento ocorre no convívio familiar e no meio mais imediato, o segundo se produz precipuamente na escola.

Ao longo de sua pesquisa Vygotsky pode perceber que os conceitos científicos evoluem com mais rapidez do que os cotidianos. Isso acontece porque ajuda do adulto ou mais experiente contribui para a resolução de problemas. O auxílio dos adultos permite a criança resolver os problemas mais cedo do que os problemas da vida cotidiana, ao passo que a identificação dos conceitos científicos corresponde a sua zona de desenvolvimento próximo.

Estudando a relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado Vygotsky apresenta dois níveis de desenvolvimento: zona de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais das crianças e zona de desenvolvimento potencial, isto é, nível de desenvolvimento adquirido através da colaboração de um companheiro mais capaz.

Pela lógica de Vygotsky a zona de desenvolvimento proximal caracteriza-se pela diferença entre o que a criança é capaz de conseguir por si mesma e o que é capaz de realizar com a assistência de outro. Assim revela-nos o autor:

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento proximal, permite-nos, pois determinar os futuros passos da criança e a dinâmica de seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. Portanto, o estado do desenvolvimento mental das crianças só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível do desenvolvimento real e a área de desenvolvimento potencial. (Vygotsky apud Souza, 2003, p.182).

As ideias de Vygotsky levam em consideração que o desenvolvimento da criança está ligado a aprendizagem, e para que esse aprendizado ocorra o auxílio do adulto é indispensável. Ele assegura que um bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, é aquele que comunica aos indivíduos aquilo que por si só eles não podem descobrir. Diante dessa perspectiva podemos concluir que a educação deve ser pensar de forma prospectiva. Logo o papel desempenhado pelo professor é de desafiar, lançar desafios.

A segunda posição de Vygotsky contribui para a educação, pois mostra que o aprendizado movimenta o processo de desenvolvimento. O aspecto primordial do aprendizado é o fato de que ele desperta processos internos, processos esses que nem sempre condizem com o processo de desenvolvimento, e acontecem de forma desigual. Prontamente é o aprendizado que movimenta o desenvolvimento dos

processos internos, ocorrido através do contato com outros sujeitos e com determinada cultura.

Vygotsky acredita que no início do desenvolvimento do indivíduo os fatores biológicos sobrepõem-se aos fatores adquiridos com interação social, mas ao longo desse desenvolvimento os indivíduos ganham os fatores sociais que vão sendo construídos por processos psicológicos superiores que se dão com o movimento de internalização das experiências historicamente construídas. Deste modo, o desenvolvimento humano acontece de fora para dentro e há a necessidade dos sujeitos estarem inseridos em situações de aprendizado, ou seja, o desenvolvimento humano se dá a partir do social para o individual, precisamos de outros sujeitos para apreender nossa cultura.

Partindo desse pressuposto o ensino escolar recebe grande importância. É claro que aprendizagem vem muito antes dos indivíduos entrarem na escola, mas se o aprendizado gera o desenvolvimento a escola tem papel fundamental nesse movimento já que sua função é organizar os conhecimentos e transmiti-lo.

O terceiro posicionamento de Vygotsky aborda sobre a colaboração dos membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo. Essa ideia lança luz sobre a interação que acontece nas relações sociais, pois é nesse encontro que desponta a ligação entre a história individual e social dos sujeitos. Segundo Souza (2003, p.184), o homem para esse teórico *é essencialmente histórico, sempre sujeito às especificações do contexto cultural em que vive e se desenvolve.*

O homem é o produto da apropriação de sua experiência histórica e cultural, resta compreender que essa apropriação não é uma relação ingênua, porém conseguida através de uma relação dialética, em que os indivíduos modificam ao mesmo tempo em que são modificados. As marcas que particularizam os sujeitos, os seu pensar, modo agir, os seus valores e conhecimento de mundo dependem dessa relação. Deste modo, homem se transforma de biológico em sócio histórico, baseado em seu processo de aculturação.

A participação dos educadores, uma vez que estes são mais experientes, no processo de aprendizagem é ativa. Partindo da ideia de que o conhecimento é adquirido por intermédio dos homens, o professor tem desempenho fundamental nesse processo, pois este ajuda a estreitar a relação entre os alunos e o conhecimento.

2.3- O espaço em questão: um breve histórico.

No Brasil, a ideia de construção de espaços específicos para o ensino só se deu a partir do século XVIII, estando relacionada principalmente à produção da singularidade da instituição escolar. Ao analisarmos os debates brasileiros travados ao longo dos séculos XIX e XX podemos perceber que as determinações sobre os conteúdos escolares estavam intimamente ligadas ao espaço físico. Ou seja, para estes debates e concepções, mesmo diante de propostas pedagógicas progressistas e/ou conservadoras, tanto o currículo como o espaço escolar permitem o aprendizado escolar, ou o dificultam. (Faria, 2000, p.20)

Podemos encontrar material sobre o espaço físico em creches desde o final dos anos 1980 e isso ocorreu devido ao aumento expressivo destas instituições, resultado da luta feminista e contra a ditadura, a partir de então o espaço ganha destaque nos estudos da pedagogia. Assim reafirma Faria (2003, p.80-81):

O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e o Conselho Estadual da Condição Feminina (SP), sob a coordenação de Ana Maria Wilhelm, publicaram a série Creche Urgente, cujo terceiro caderninho é intitulado Espaço Físico (1988), que além de inúmeras sugestões traz uma pequena bibliografia.

Pensando o espaço educacional a partir do olhar da arquitetura, temos que nos debruçar sobre as contribuições da arquiteta brasileira Mayumi Souza Lima, que nos apresentou a importantes aspectos sobre os espaços escolares, em especial sobre sua historiografia. Sua questão principal reincide sobre o modo como espaço intervém no disciplinamento, na redução dos movimentos corporais. Essa constatação deu-se em estudos realizados nas escolas públicas de São Paulo nas décadas de 1950 e 1960 que teve com resultado a verificação que os espaços escolares paulistas eram muito parecidos com os da Europa, sobretudo com os da Inglaterra e França no século XIX. Esses espaços tinham como princípio manter a ordem e disciplina por isso os interesses dos alunos não eram valorizados. A estruturação escolar ganha “a arte das distribuições do espaço” (Foucault apud Escolano, 1998, p.27), a planta dos prédios predizia que os espaços serviram para o controle, nas salas as carteiras eram organizadas em fileiras, corredores estreitos com o fim de todos andarem enfileirados, as janelas tinham tamanho estreito com a

ideia de se ter pouco contato com o mundo exterior, tudo em cores frias, alegado pela economia e segurança. Mayumi afirma em seus estudos que espaço servia precipuamente ao controle, precaver-se das ações infantis (apud Horn, 2004, p.25), a escola tronava-se um continente que gera uma espécie de poder disciplinar.

As escolas mais modernas, afirma Lima (ibidem, p.27), ganharam algumas modificações. Da sala de aula foram retirados os estrados e canto dos castigos, estes, no entanto não significaram uma verdadeira mudança já que a prática de algumas instituições se conserva do mesmo modo autoritário.

Na década de 1960 em São Paulo para organizar o espaço escolar, as escolas adotaram os “pés de ferro”, uma carteira fixada ao chão por pregos, em que se acreditava que pudesse manter os alunos controlados por meio dos movimentos. A dificuldade por parte dos professores em relação aos corpos que se movimentam fez com que se pensasse que o espaço contribuiria para o melhor controle. Essa questão ainda está longe de se resolver, pois uma grande quantidade de escolas, em especial as que trabalham com a educação infantil, oferece um espaço de disciplinamento, imobilidade.

É no espaço que as crianças formam suas relações com o mundo e com os outros, transformando-o em um lugar. De acordo com Escolano (1998, p.28) o espaço escolar é um lugar arquitetado que se cortina e descortina em função das relações que nele se estabelecem. Possui elementos simbólicos tanto de sua cultura como de padrões pedagógico que as crianças vão adquirindo implicitamente, ou seja, o espaço se materializa em valores e crenças, bem como é através dele que se constrói as experiências sensorial e motora. Assim sendo, esse espaço está inserido em um contexto sociocultural que se revela em seu modo organizacional e também por meio das intercessões com os adultos.

Na educação infantil essa contribuição já havia sido discutida pela teoria dos educadores Friedrich Froebel (1782-1852) e Maria Montessori (1870-1952) que corroboraram para um espaço organizado para as crianças pequenas, o qual deveria ter com princípio a integração da liberdade e harmonia com a natureza. Sugeriram então, que o arranjo espacial fosse díspar dos vividos na época deles, o que causou uma grande inovação, pois iniciaram uma metodologia para a organização espacial. Esses pensadores elaboraram espaços delineados como parte integrante de suas estratégias de ensino, determinando-o de acordo com as necessidades infantis.

Froebel defendia a ideia de que as crianças eram como flores que necessitavam de ser regadas e os professores os jardineiros por isso a designação de Jardim de Infância. Além disso, o nome desse espaço tinha relação direta com o lugar que se desenvolveria a ação educativa, pois os alunos deveriam ter contato com os elementos da natureza. O objetivo principal de sua proposta educativa consistia em uma harmonia entre natureza-humanidade-universo, meio pelo qual conduz o homem a ser inteligente de acordo com lei divina. Vale ressaltar que Froebel foi o primeiro pensador a elaborar um modelo de educação infantil.

Fundamentadas nas ideias de liberdade, atividade e independência, Maria Montessori desenvolveu entre os séculos XIX e XX, uma proposta metodológica para trabalhar com crianças de três a seis anos, no qual tinha por objetivo os cuidados físicos e a educação para os sentidos. Segundo as indicações de Montessori (ibidem, p. 31), umas das condições essenciais para o desenvolvimento infantil era permitir suas manifestações livres, evidencia aí a preocupação com os ambientes, onde as crianças pudessem se descentralizar da presença do adulto, ou seja, se desloca a importância do adulto para o ambiente. O destaque de suas observações consistia nas formulações de materiais e equipamentos que eram adequados ao tamanho das crianças assim com permitia uma fácil mobilidade para transporte e uso, o planejamento espacial faz parte de como se concebe as crianças.

Atualmente estudos a cerca da organização do espaço-físico-educacional também constataram a importância do papel da estruturação dos espaços na prática pedagógica para a educação das crianças de zero a seis anos.

Zabalza & Fornero (ibidem, p. 35) distinguem o conceito de espaço e ambiente, admitindo que ambos estão intimamente unidos. O primeiro diz respeito aos locais onde as atividades são realizadas e caracterizam-se pelos objetos, pelos móveis, pela decoração e pelos materiais didáticos. Por sua vez ambiente é o conjunto desse espaço físico e as relações estabelecidas no mesmo. Lima (apud Barbosa, 2006, p.119) também nos fala da inseparabilidade do espaço e do ambiente afirmando que em um mesmo espaço físico podemos encontrar diferentes ambientes.

Nesse entendimento, não se considera apenas o meio físico, mas também as interações que esse espaço produz. O espaço é percebido em suas diferentes disposições: física, funcional, temporal e relacional. Ele poderá ser limitador ou

estimulante de acordo as estruturas espaciais dadas e linguagens que estão sendo representadas. Complexificar o espaço físico educacional para que este se torne um ambiente pertencente aos que dele fazem parte precisa ser um questionamento da pedagogia, com o objetivo dos mesmos serem construídos de acordo com as especificidades de cada grupo.

Para analisarmos sobre a questão de ambiente trazemos como exemplo as escolas públicas do norte da Itália, na região de Reggio Emilia. Essas escolas trazem como filosofia que a organização de seus espaços e ambientes são estruturados a partir da parceria com toda a comunidade escolar: pais, alunos, conselheiros educacionais, comunidades e funcionários. Com esse posicionamento os espaços e ambientes representam a cultura própria de cada unidade escolar, refletem a cultura e história de cada centro em particular. A organização espacial torna-se elemento essencial na abordagem educacional, *“as crianças devem sentir que toda escola, incluindo espaços, materiais e projetos, valoriza e mantém sua interação e comunicação”* (Rinaldi, apud Gandini, 1999, p.147), pois o espaço é na educação infantil outro educador.

Outro importante dado diz respeito à valorização do entorno das escolas, os professores consideram a vizinhança e os marcos da cidade como extensões do espaço da sala de aula, estes é claro tendo um princípio pedagógico. O espaço e ambiente é considerado o pela concepção de ensino de Reggio Emilia em um sentido mais amplo, pois não os consideram fixos e imutáveis, mas ao contrário fazem parte de um processo de mudança e crescimento, ou seja, o espaço está sempre pronto para as transformações dos sujeitos que nele o habitam.

Segundo Bassedas (apud Barbosa, 2006, p.135) em uma escola é preciso que existam diferentes espaços: *lugares de encontro; lugares de ação individual ou coletiva, lugares amplos, locais para atividades em grupo, lugares de dormir ou descansar, lugar para trocar-se ou limpar-se, lugares de cação individual.*

Alguns referenciais nos auxiliam na construção dos espaços escolares, eles nos ajudam a enxergar esse ambiente com os olhos das crianças, integrá-los a realidade sócio cultural, mas as escolas não devem valer-se somente deles, é preciso ampliar as possibilidades motoras, sensoriais, de aquisição do conhecimento, assim como construí-lo em conjunto as crianças e modificá-lo ao longo do ano.

Não existe uma única forma de se organizar um espaço e ambiente, por isso não daremos uma receita pronta. Cada instituição, cada professor, cada aluno os construirá de acordo com suas demandas e interesses. O que lançamos aqui é a necessidade de elaborar ambientes que promovam a liberdade de aprendizagem de seus usuários. Para que a proposta pedagógica ocorra de forma satisfatória não é suficiente regular pressupostos teóricos, nem tão pouco possuir móveis e materiais adequados ou um espaço amplo e iluminado, mas sim articulação flexível e coerente entre eles, ou seja, um ambiente generoso.

Barbosa (ibidem, p.135) evidencia que o espaço opera favorecendo ou não a construção das estruturas cognitivas das crianças, esse mesmo espaço impõem limites ou abre espaço para a imaginação dos adultos que o elaboram, em união com as crianças, ambientes ricos e desafiantes. Nessa via, traremos a seguir a proposta desenvolvida na Unidade Municipal de Educação Infantil Arca de Noé.

Capítulo 3

Entrada no campo: uma possível leitura da UMEI Arca de Noé.

A pesquisa é talvez a arte de se criar dificuldades fecundas e de criá-las para os outros. Nos lugares onde havia coisas simples, faz-se aparecer problemas. Pierre Bourdieu, apud Goldenberg, 2009, p.78.

Nesta etapa ofereceremos a apresentação dos procedimentos teórico-metodológicos desta pesquisa, bem como as impressões apreendidas pela tentativa de compreensão da realidade cotidiana da escola de educação infantil que escolhemos como campo de investigação.

A pesquisa em tela buscou se ancorar nos pressupostos de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico e colaborativo. Este tipo de investigação tem como premissa o contato direto e prolongado do pesquisador com o objeto a ser estudado. A metodologia adotada busca a articulação prática/teoria e prática, identificando os sujeitos escolares, especialmente as crianças, como co-construtores da pesquisa, e nossos “principais informantes”.

A escolha pela pesquisa qualitativa deu-se pelo fato de esta encarar os acontecimentos por uma lógica própria, particular. Esta corrente se contrapõe a ideia há um único modelo pesquisa para todas as ciências que tem por base o modelo dos estudos das ciências naturais, ela advoga que as ciências sociais têm suas especificidades e por isso necessita de metodologias específicas. Assim os principais procedimentos metodológicos deste estudo foram as entrevistas, os desenhos produzidos pelos alunos, o acompanhamento do cotidiano da escola e principalmente, o estudo das relações entre o espaço físico, arquitetônico e ambiental da UMEI, com o “currículo praticado” desta Unidade escolar.

Já o trabalho com a etnografia foi escolhido, pois este recurso metodológico implica na *observação participante* (ibidem, p.22), em que pesquisador e pesquisado estabelecem junções afetivas que se fundamentam por compromisso e respeito mútuo. Resolvemos desenvolver, portanto uma pesquisa baseada na etnografia da infância que apesar de ter resistência quanto ao testemunho infantil como fonte respeitável de investigação ganha visibilidade neste trabalho, especialmente por acreditarmos nas crianças como sujeitos de voz e direitos. Dedicamos então, este estudo aos sujeitos infantis entendendo que investigar essa categoria é escutar de forma atenta, o que dizem as crianças.

O grande desafio aqui é produzir uma investigação pautada na olhar infantil, aqui as falas das crianças são fontes respeitáveis de pesquisa. Assim, nos dedicamos a ouvir o que dizem as crianças, sejam elas falas espontâneas (observada no dia a dia da unidade) ou intencionais (colidas em entrevistas ou desenhos). Nesta perspectiva, nos repassamos a produzir uma pesquisa com elas e não sobre elas.

Nessa etapa foi necessária a construção de uma “escuta sensível” (Barbier apud, Melo, Silva, Gasparello, 2011, p.185). O que Barbier designa como ir além do ouvir, é o momento quando o pesquisador de desnuda do seu juízo de valor sobre o outro e tenta enxergar a totalidade da questão. Deste modo, na pesquisa, levantamos o nosso olhar sensível sobre a escola e seus acontecimentos, refletindo sobre as pistas que nos foram dispostas. Estas nos ajudaram a compreender as relações existentes no espaço onde o trabalho de campo foi realizado para além de sua materialidade aparente.

Esta pesquisa lançou olhar sobre a Unidade Municipal de Educação Arca de Noé e sua escolha deu-se pelo fato de esta pertencer à rede municipal de educação de São Gonçalo, local circundante da Faculdade de Formação de Professores pertencente à Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ. Outro fato de escolha é que esta unidade é parceira da universidade tendo a professora doutora Maria Tereza Goudard Tavares um projeto de iniciação científica, e esta sendo orientadora deste trabalho. Além é claro, de sua estrutura arquitetônica apresentar peculiaridades, pois seu espaço é uma residência adaptada à escola.

Um momento de especial importância para esta pesquisa é a entrada no campo, pois foi neste espaço que foram vivenciadas e praticadas as leituras e preparações feitas ao longo da escolha deste tema. É um momento em que o que pensamos e almejamos deverá ter sido objeto de reflexão e discussão com os sujeitos escolares, professores, alunos funcionários, o que poderá nos levar a respostas mesmo que não seja aquela que acreditávamos/esperávamos ouvir. Do ponto de vista metodológico, a nossa investigação ocorreu ao longo do segundo semestre de 2010, sendo realizada em duas visitas semanais: as quartas e sextas-feiras.

A ansiedade faz parte desse processo, já que é um movimento marcante e porque não dizer mais importante da pesquisa. Somos um “corpo estranho” naquele ambiente. Sabemos que mesmo estando só participando do cotidiano escolar, não

nos mantemos na neutralidade, e ou na invisibilidade de quem não é parte de daquele coletivo escolar. Deste modo, este trabalho, de certa forma, também problematiza a suposta neutralidade e assepsia presente nas pesquisas “desinteressadas”. Ao olhar um fenômeno qualquer, ao reparar a realidade alheia, a (de)formamos. Isto é, a nossa retina ao olhar, vê e modifica o que vê.

Minayo (apud Fabricante, p.45) indaga que a pesquisa é uma atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade, isto é, a pesquisa ajuda a compreender questões que fazem parte da vida cotidiana. Assim a questão que dedicamos neste estudo foi a relação existente entre infância e escola enquanto espaço de formação social.

Ao refletir sobre a complexidade do espaço da escola Arca de Noé, compreendemos que sua arquitetura desponta a historicidade de seu projeto para infância nos indicando a investigar os impactos na formação de seus sujeitos escolares.

Deste modo iniciamos nossa pesquisa na escola lendo e complexificando seu espaço físico, pois este conseqüentemente é constituído de questões de ordem política, econômica e social. Defendemos ainda, a importância da conscientização da necessidade de se lutar por uma educação de qualidade para todos, sem distinção. Principalmente, para os “pequenos”, as crianças gonçalenses que cotidianamente entram na escola da infância(s) em busca de uma “experiência de felicidade” (TAVARES, 2003).

3.1 - A Arca de Noé e sua história.

O lócus de nossa investigação foi a Unidade de Educação Infantil Arca de Noé. Esta instituição é uma das poucas escolas públicas do município de São Gonçalo, está localizada na Rua Rodrigues da Fonseca, nº 315, no bairro do Camarão, no Estado do Rio de Janeiro.

Esta unidade foi criada no ano de 1987 e estabelecida pelo Major Forbem Eliason do Exército da Salvação no ano 1988 atuando desta forma como creche comunitária. No ano seguinte a espaço foi emprestado à prefeitura municipal que contratou os professores, assim como tomou para si algumas despesas daquele lugar.

Para melhor contextualizar este breve inventário acerca da escola, acreditamos ser importante retomar, mesmo que brevemente, a história da localidade onde está inserida esta unidade de ensino. Limítrofe das ruas Rodrigues da Fonseca e Zélia de Moraes de um lado e das ruas Capitão João Manoel e Abílio José de Matos outro, o bairro do Camarão originou-se a partir do loteamento das terras do Sr. Alfredo Camarão. Após a morte de seu pai as filhas Luiza e Ana Camarão decidiram desmembrar as terras da família em lotes e pôs para venda através da Imobiliária São Gonçalo que homenageou seu último proprietário dando a localidade seu nome (Braga, 2006, p.90). Posteriormente, este bairro foi se adensando, tornando-se um bairro residencial, próximo ao centro da cidade e muito disputado em termos de moradia e instalação de lojas e “negócios”.

A UMEI Arca de Noé matriculou no ano 2010 aproximadamente² 144 crianças, distribuídas em dois turnos – manhã com o início as 8:00hs e término as 12:00hs e tarde com a entrada as 13:00hs e saída as 17:00hs tendo este horário a exceção das sextas feiras em que os alunos saem mais cedo por causa da reunião pedagógica. Cada turno possuía três turmas que eram nomeadas por cores: azul, amarela e vermelha, no período da manhã havia a creche III com 23 alunos com idades de três anos completos até 30 de abril, pré I era composto por 25 alunos de quatro anos completos até 30 de abril e pré II com 27 crianças de cinco anos completos até 30 de abril. O turno da tarde tinha em sua composição creche III com 22 alunos de três anos completos até 30 de abril, pré I com 25 crianças de quatro anos de idade completos até 30 de abril e pré II com 22 alunos com cinco anos completos até 30 de abril. Dentre os alunos da instituição havia também alunos com necessidades especiais.

Em relação à quantidade de alunos distribuídos nas turmas podemos perceber que há um grande número de criança por salas, o que dificulta em muito o trabalho das professoras já que o espaço físico é pequeno, e ao realizar uma atividade de dança, por exemplo, não há estrutura hábil. Por isso, a escola adota um parâmetro de alunos por turma que fica em torno de 15 a 25 crianças por espaço, o que em alguns casos não se efetivou.

O quadro de funcionários da instituição era distribuído em 16 funcionários ao todo. Esta equipe era formada por uma diretora, uma coordenadora pedagógica,

²Aproximadamente porque as crianças se matriculam e se transferem da escola ao longo do ano.

uma orientadora educacional, seis professoras, duas inspetoras, uma secretária, duas merendeiras, dois auxiliar de serviços gerais. Diagnosticamos aí a falta de alguns profissionais que são essenciais para o bom andamento da escola, como por exemplo, um professor de educação física, um professor de leitura, professores ajudantes que são garantidos pelo regimento escolar básico do município, (São Gonçalo, 2004, p.5) mas não existem nessa instituição.

Havia também nesse espaço um conselho fiscal e deliberativo, em que pais e professores e funcionários, eleitos em assembleias, tinham como função fiscalizar a verba recebida da Secretaria de Educação. Essa reunião de fiscalização e prestação de contas acontecia ao longo das reuniões de pais a cada bimestre.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) foi construído pela primeira vez em 2003 e é revisto e ampliado todos os anos, pela equipe pedagógica. A sua elaboração aconteceu graças ao diálogo entre a equipe técnico-pedagógica, o corpo docente e a direção. Havia ainda encontro para discussões do planejamento pedagógico, chamado de reunião pedagógica, que ocorria todas as sextas-feiras, nesse momento as professoras estudavam e esquematizavam as atividades a serem desenvolvidas assim como refletiam sobre as necessidades da escola. Segundo a fala de alguns profissionais da escola o espaço é tema corriqueiro das reuniões, ele está sempre em evidência, pois todas as atividades realizadas na escola dependem de sua boa organização.

O espaço é dividido ainda com a igreja do Exército da Salvação, fato importante de ser citado, visto que este grupo cedeu às dependências da casa onde se encontra a escola. Os membros desta instituição têm livre acesso aos domínios da escola, nos finais de semana, a partir da sexta-feira, realizam encontro nas dependências, assim como usam os materiais da unidade. Presenciamos em agosto a influência da igreja no andamento da escola, isso porque ao realizar uma atividade sobre o folclore brasileiro, os alunos produziram desenhos de alguns personagens da nossa mitologia que foram expostos no mural externo, sendo que estes foram retirados do mural e deixados ao chão, mostrando com isso a incredulidade dos membros da igreja em relação a esse trabalho.

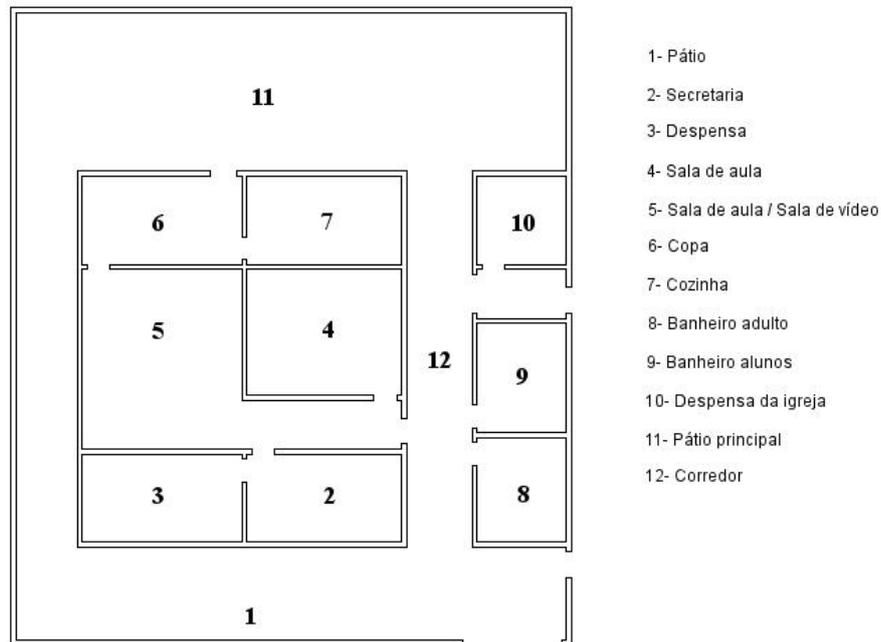
Com essa primeira leitura que temos acerca da escola podemos concluir que muitas são as dificuldades encontradas pelos profissionais desta instituição para a realização de um trabalho comprometido com a qualidade, principalmente pelo

descaso das autoridades municipais que não contribuem para um bom espaço de ensino o que afeta o desenvolvimento das atividades escolares.

O ponto nevrálgico desta unidade é seu espaço físico, a colégio reside em uma casa adaptada à escola, apesar de ser um mecanismo considerado legal a instituição sofre com seus problemas estruturais. Historicamente as unidades de ensino foram instituídas para as elites e por isso sua dimensão arquitetônica era cuidada, pensada para esse público. Contudo a classe popular ganhou seu acesso a esse lugar de direito e a partir de então se iniciou seu processo de empobrecimento. É subtraída desses espaços a preocupação com a estética, o que prevalece é a funcionalidade dos espaços prejudicando com isso suas relações. Em São Gonçalo essa prática não ocorreu de forma distinta sendo que Tavares reafirma essa fala:

Em São Gonçalo, por exemplo, a política de construção a ampliação da rede municipal escolar tem sido implementada sob a égide de uma economia e funcionalidade que tem efeito “desaparecerem” das plantas escolares, as bibliotecas escolares, os auditórios, as quadras esportivas os laboratórios, áreas de recreação, as salas de professores etc. (apud Andrade, 2008, p.34).

A unidade apresenta-se com duas salas uma de aula e outra de vídeo, secretaria, despensa, cozinha, copa, banheiros de crianças e adultos e o pátio. Como são três turmas e apenas duas salas as turmas realizam em um rodízio, ao longo do dia alunos e professores passam por todos os ambientes: a sala de aula, a sala de vídeo e o pátio o que dá uma hora em cada espaço. A seguir apresentamos o mapa da escola:



A sala de aula é onde as crianças realizam as tarefas pedagógicas mais específicas. Ela é pequena e nos dias quentes são insuportáveis. Possui um armário que serve para todas as professoras, quadro branco na altura dos alunos, estante onde fica as pastas de atividades, mesas e cadeiras adaptadas ao tamanho das crianças, mesa de professor, prateleiras com materiais didáticos, caixa com livros de história. Vale salientar que o barulho das crianças incomoda a toda organização escolar.

A sala de vídeo é um pouco mais confortável. Nela os alunos podem se movimentar melhor, pois o espaço é um pouco maior do que a sala de aula. Ela é composta de mesas e cadeiras do tamanho das crianças, mesa de professor, estantes onde fica o material didático, televisão, DVD e quadro branco da altura dos alunos.

A secretaria e a despensa estão interligadas. Na primeira tinha mesas cadeiras, estantes e computador, na segunda existiam geladeiras, armários e prateleiras com panelas e alguns utensílios de cozinha. A copa e cozinha também são interligadas. Na copa havia uma mesa de grande extensão e estantes, a cozinha possuía armários, uma mesa pequena e fogão. Os banheiros estão divididos entre os de adultos e os de crianças, não eram separados por sexo.

O pátio é o ponto de encontro de toda a escola. É lá que os alunos se encontram na hora da entrada, pois este serve como refeitório, contendo mesas e cadeiras para o lanche, e em todo o horário livre. Há nesse momento o encontro de alunos mais velhos com os mais novos, professores e funcionários. Por sua multifuncionalidade o pátio ganha relevância ímpar na constituição desta escola, ele é um lugar profundamente praticado por seus sujeitos. Praticado no sentido de ser experienciado, de ser reinventado de acordo com as necessidades locais.

Ainda sobre o pátio presenciamos em alguns momentos as professoras fugindo do sol ou das poças ocasionadas pela chuva, mostrando assim a precariedade estrutural daquele espaço.

Os materiais de apoio disponíveis ao trabalho pedagógico são uma televisão de 29 polegadas, um vídeo cassete e um DVD, um computador além de vasto material de livros infantis e filmes. Os recursos didáticos como folhas de ofício, tintas, colas são garantidos pela verba municipal e os professores em junção com a direção designam que tipo de material deverá ser adquirido. Esses materiais não dispostos ao livre movimento dos alunos são os professores que distribuem e regulam seu uso.

No ano de nossa pesquisa a Arca não ganhou reformas estruturais, apenas a pintura no muro externo e no pátio. Pintura esta, que reafirmaram os símbolos do Exército da Salvação, entidade religiosa que cede o espaço (casa) à prefeitura Gonçalense.

Ante as evidências postas pelo conjunto arquitetônico desta unidade podemos refletir sobre os impactos objetivos e subjetivos desse espaço na vida de seus sujeitos escolares, pois *o espaço não é neutro, sempre educa* (Escolano; Frago, 1998, p.75). E o que esse espaço nos passa é a religiosidade que acaba se tornando um elemento cultural e pedagógico pelo condicionamento que sua estrutura proporciona.

Embora a cidade na qual a escola está inserida possua importância no cenário estadual, os seus problemas estruturais são enormes. Em se tratando da educação infantil esses problemas se multiplicam e a Arca é um exemplo do descaso da prefeitura, podemos perceber o quanto naquele espaço é viva a ideia de que qualquer lugar é válido para se assentar a infância, firmando assim a visão assistencialista de outrora.

O acordo firmado entre a prefeitura e a instituição religiosa é muito vantajoso já que não é necessário pagar aluguel ou ter que comprar um espaço para que a escola funcione. Esse descaso é inquietante porque sabemos que é indispensável para um bom desenvolvimento em qualquer instituição de ensino estrutura específica contando com mesas e cadeiras de tamanho adequado, banheiros adaptados, salas especiais como brinquedoteca, biblioteca, assim como seu espaço deve garantir a circulação e interação dos alunos.

Mesmo diante das dificuldades enfrentadas a equipe pedagógica da unidade vem trabalhando para garantir aos alunos uma educação minimamente qualificada. Seus poucos espaços são cuidados para que fiquem com a “cara” das crianças, ao longo de toda a escola é exposto os trabalhos produzidos pelos alunos e isso proporciona uma significativa interação entre eles, já que nas horas vagas o assunto quase sempre é entender o que a outro grupo vez ou discutir sobre seus trabalhos. Os projetos também constituem ponto alto na escola, eles abordam temas que nascem das questões das crianças, presenciamos o projeto sobre as frutas em que cada criança teve a oportunidade de conhecer algumas delas, frutas das quais nunca comeram, seja por questão financeira ou de hábito alimentar. Vimos com esse trabalho à preocupação da escola com os interesses de seus alunos e mais que isso adaptaram seu espaço para que a realização deste se desse com sucesso.

Acreditando que as crianças são os sujeitos que mais vêm sendo impactados com as relações que permeiam essa escola é que vamos no próximo trecho explicitar algumas considerações de um grupo de estudantes com o objetivo de compreender como elas leem a sua escola.

3.2- A Arca das crianças.

O estudo sobre a infância ganhou importância nas últimas décadas. Dentre as ideias levantadas tomamos como base para esse trabalho as concepções da sociologia que fundamenta a visão de *criança como cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora de cultura e história* (Kramer apud Fabricante, 2010, p. 46). Por isso advogamos uma investigação pautada não somente sobre a criança mais com a criança.

Nossa pesquisa nos levou a ultrapassar as fronteiras epistemológicas, apresentando como caminho a perspectiva da investigação/formação. A investigação de uma dada realidade não se dá através de relação sujeito e objeto, mas sim com a relação solidária entre os sujeitos. Deste modo, o conhecimento é produzido com uma configuração dialógica, entendendo pesquisador e pesquisado como parceiros do processo investigativo, transformando o trabalho em uma construção compartilhada. Por meio dessa troca de experiência conseguimos acrescer a nosso aprendizado, refletimos sobre o já conhecemos e adquirimos novos olhares.

Visando uma pesquisa participativa com cunho etnográfico fomos ao encontro dos sujeitos a serem pesquisados através de uma relação afetuosa, respeitosa. Essa escolha empírica deu-se pelo fato de este conseguir articular uma *sintonia com o ritmo do outro,...*, *adequando em harmonia ao nosso* (Wefford apud Fabricante, ibidem, p.47), não é apenas a nossa leitura acerca dos fatos e sim uma comunhão com o grupo para compreendê-lo.

Com a concepção de que a criança é o grupo dos sujeitos escolares que mais poderão ser influenciados com as relações que vivenciam no ambiente da escola priorizamos ouvi-las para apreender com elas veem e leem a Arca. Por isso o conhecimento sobre as crianças é aqui entendido como flexível, transitório, dinâmico, em um vir a ser. Assim sendo, buscamos ver, ouvir, registrar e interpretar as representações sociais das crianças assim como vamos relacionar estas com a escola.

Para compreender as crianças e sua cultura é necessário enxergá-la como atores na construção social, não como seres passivos, incapazes de terem opinião. Por isso se faz imprescindível possibilitar que a voz infantil seja mais que ouvida, validada.

Pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças (Quinteiro, apud Fabricante, ibidem, p. 48), esta é uma premissa que neste trabalho não se encaixa. Aqui as entrevistas são consideradas fontes que devem ser problematizadas, as narrativas são elementos de pesquisa, pois estas possuem grandes significações, nos despontando a questões que contribuem para entender as crianças como um olhar sobre a infância.

Acreditamos que as crianças que participaram dessa pesquisa não são apenas participantes, mas igualmente pesquisadores, *coprodutores de dados* (Alderson, apud Andrade, 2008, p.49). As crianças aqui são companheiras de investigação visto que produzem conhecimentos colaborando significativamente para o nosso trabalho.

Deste modo, tomamos para análise de pesquisa a fala de cinco crianças do pré II, de cinco e seis anos de idade, para que através de entrevistas e desenhos tivéssemos a oportunidade ver a UMEI Arca de Noé sobre a perspectiva de seus participantes. Lançamos mão do trabalho com entrevistas devido às crianças não possuírem o domínio da linguagem escrita, e também porque esse procedimento teórico- metodológico nos ajuda a estabelecer uma relação de confiança e amizade com o pesquisado, além de permitir uma maior espontaneidade dos mesmos que por consequência aumenta profundidade das respostas, como exemplo a expressam os sentimentos. Tentamos apreender por meio dessa leitura como as crianças entendiam o lugar em que estudavam assim como aprendiam e construam o conhecimento diariamente.

3.1.1 - Como as crianças leem a escola

Nossa posição em realizar as entrevistas se baseou não somente na posição de ouvinte, mas de alguém que quer ouvir, condição esta que ajuda a perceber os sons, ter sensibilidade para por meio de o discurso dar visibilidade ao que estava sendo dito. Buscávamos assim, ter uma “escuta sensível” sobre o que estávamos experienciando.

Normalmente o pesquisador entrevista as pessoas que parecem “saber” mais sobre o tema estudado deixando de lado as pessoas que nunca são ouvidas. Em nosso estudo são levados em conta aqueles não tem voz, as crianças. O procedimento teórico metodológico que optamos nos possibilita o aprofundamento do conhecimento sobre um dado assunto através de um diálogo sincero.

Dentre os tipos de estruturação de entrevista³ escolhemos as entrevistas estruturadas, elaboradas em função do que queríamos apreender: como os alunos

³ Segue em anexo o roteiro da entrevista assim como as respostas dadas.

enxergavam sua escola, assim como compreender como se estabelecem as relações que permeiam aquele espaço.

Não podemos deixar de fazer referência que ao realizar a entrevista muitas crianças não quiseram dela participar, o que foi respeitado. Os que participaram gostaram muito do momento, se sentiram participantes da proposta indicada.

A preferência em tomar o desenho como fonte de apreciação deve-se ao fato de se considerar este como uma forma de escrita das crianças, já que sabemos que estas estão em processo de alfabetização não dominando totalmente a linguagem escrita. Consideramos que através do desenho podemos entender como se expressam a leitura que os alunos têm da escola.

O desenho aqui se torna um sistema de representações, é uma explicação do vivido pelo desenhista através da linguagem plástica. Em nossa pesquisa esta expressão passa a ser linguagem de estudo, assim os desenhos são concebidos como demonstração das experiências das crianças que em nosso caso específico expressam as vivências da Arca de Noé.

Segundo Almeida (apud Andrade, *ibidem*, p.55) a linguagem plástica anuncia a comunicação da infância que:

Desde bem pequenas, as crianças percebem que o desenho e escrita são formas de dizer coisas. Por esses meios elas podem 'dizer' algo, podem representar elementos da realidade que observam e, com isso, ampliar seu domínio e influência sobre o ambiente.

Por isso tomamos os desenhos recolhidos como forma de investigação e construção de conhecimento, defendendo que estes representam o dia-a-dia da escola, nos fornecendo dicas para compreender como as crianças entendem o espaço que estudam.

Primeiramente propomos aos alunos dizer sobre se gostavam da escola e o porquê de gostarem. As respostas foram unânimes quanto a gostarem daquele espaço, o que se diferencia foi o motivo desse gostar. Conseguimos respostas variadas, desde porque brincam, até por causa das atividades que realizam na escola.

Porque a tia deixa brincar no corredor, brincar de massinha. (Ana Luiza, seis anos).

Porque tem brinquedo. (Luan, cinco anos).

Porque aprendo muitas coisas. (Michelle, seis anos).

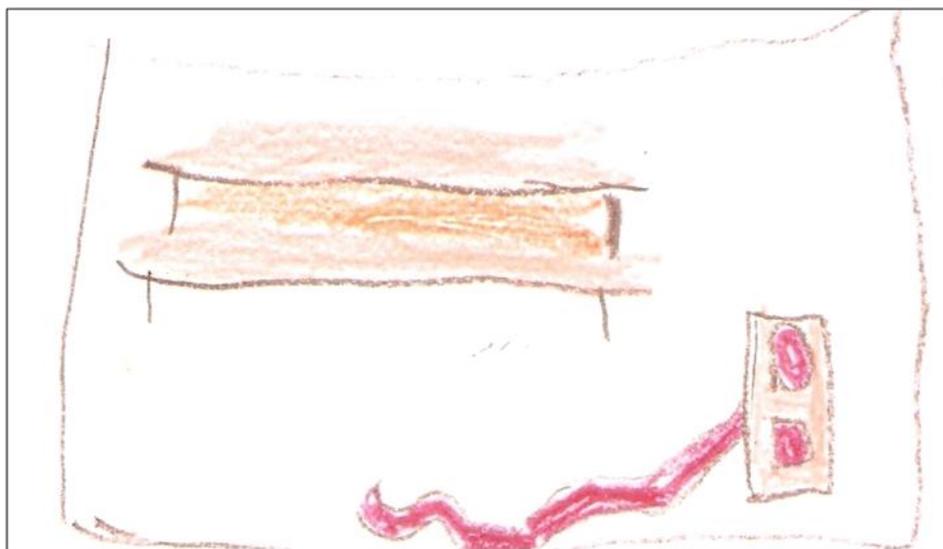
Ao serem perguntados sobre qual lugar da sua escola era o mais preferido e o porquê dessa predileção, as crianças além de falarem produziram um desenho que representou esse local.

Pátio. Porque eu gosto de brincar. (Alicia, cinco anos).

Pátio. Porque eu brinco. (Gabriel, cinco anos).

Pátio. Porque a gente pode brincar e pode correr. (Michelle, seis anos).

O pátio foi apontado pela maioria como o lugar de mais interesse. Essa constatação confirmou a nossa fala anterior quando dizemos que o pátio era o espaço mais especial da escola, ele é ambiente que as crianças sentem mais prazer em estar. A resposta de Michelle aponta para pensarmos sobre sua noção de que as salas são pequenas com pouco espaço para movimento, deste modo fica evidente que as crianças leem o seu lugar de sua vivência.



Gabriel, seis anos.

Vemos ainda no desenho Gabriel sua identificação com o pátio. Ele representou os brinquedos que gosta como o escorrego, as mesas e cadeiras. Podemos inferir dialogando com desenho de Gabriel, que este lugar é um referencial para seu desenvolvimento, um ambiente prazeroso onde acontece as relações mais significadas da escola.

O lugar de menor interesse das crianças é a sala de aula, mas outros espaços também foram citados como o banheiro, o corredor, impacto causado pela falta de espaço ou instrumentos. Essas respostas corroboram para refletirmos sobre

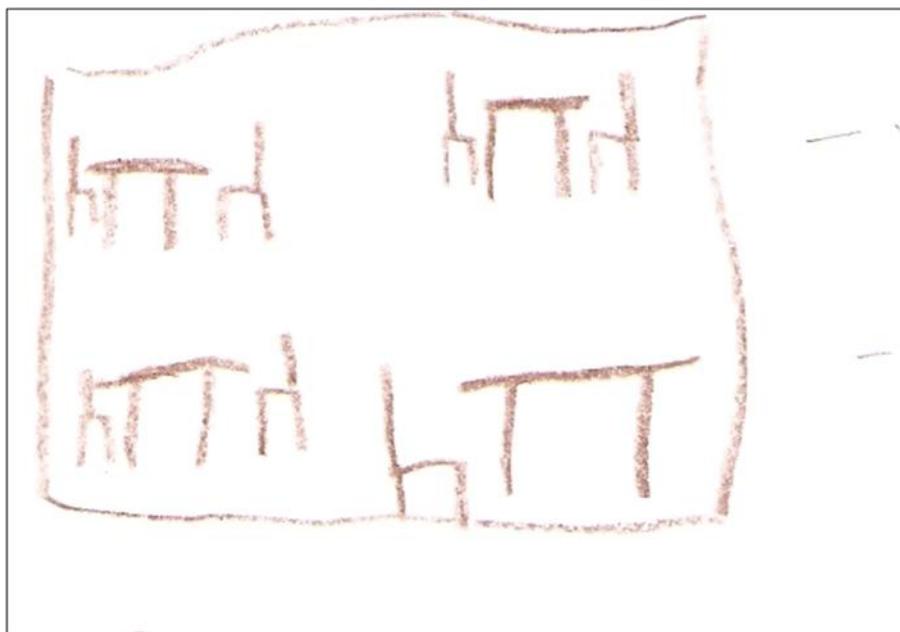
a influência do descaso municipal para com aquelas crianças, elas percebem que habitam um lugar problemático, que merece condições melhores.

Sala. Porque tem pouca mesa. (Ana Luiza, seis anos).

Sala. Porque é muito ruim. (Gabriel, cinco anos).

Sala. Porque não tem televisão. (Luan, cinco anos).

As salas de aula são representadas no desenho como um lugar pequeno, com pouco materiais e pouco interessante. Podemos perceber que a leitura feita pelos alunos é condizente com a realidade exposta. O espaço físico disposto as crianças deve possibilitar e contribuir para vivência e a expressão da cultura infantil, apesar desse ambiente ser inadequado ele declara a proposta pedagógica da instituição que é a de inserir aquele grupo a oportunidades de aprendizagem.

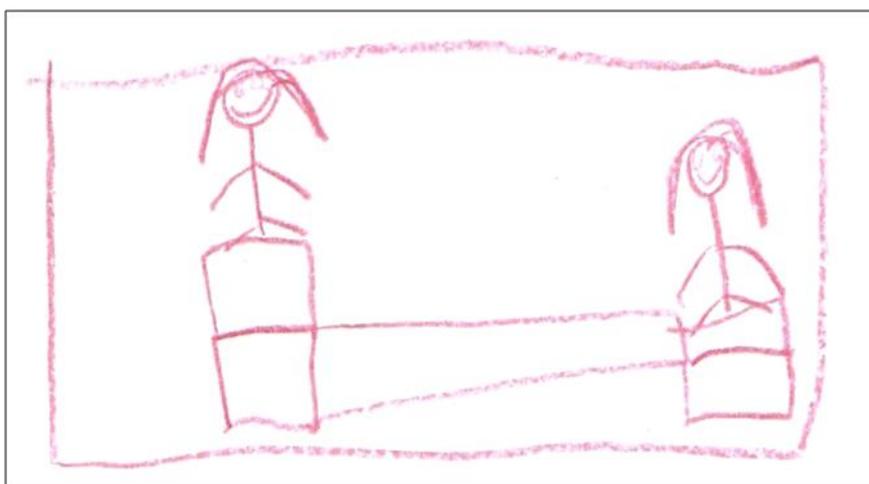


Gabriel, cinco anos.

Ao serem levados a pensar sobre o que gostaria que a escola tivesse, a maior parte do grupo destacou o brinquedo com item de indispensável aquisição e circulação na escola. Outra reflexão que podemos fazer a partir desse dado é fato de que nessa fase escolar as crianças gostam de brincar e, portanto um espaço adequado para conseguir suprir esse imperativo natural se faz necessário.

Gangorra. (Ana Luiza, seis anos).

Balanço. (Luan, cinco anos).



Ana Luiza, seis anos.

Diante dessa posição demonstrada através das entrevistas e dos desenhos recolhidos, fica-nos revelada à importância da brincadeira no processo de desenvolvimento dos alunos. Além de ser um direito, esse momento deve priorizado pela escola e, portanto deve-se propiciar um ambiente seguro e contar a disponibilização de brinquedos que possibilitem as mais diversas experiências.

Ao longo das entrevistas podemos perceber que as falas das crianças estavam impregnadas de significado, por meio das respostas fica corroborado que as crianças se posicionam sobre sua realidade, não são passíveis, responde aos estímulos apontados. Deste modo, quando falamos sobre o espaço físico da escola os alunos assinalaram para a necessidade de um lugar maior, com equipamentos apropriados. As relações sócio afetivas construídas no espaço escolar também demonstraram grande importância o que transforma este ambiente em um lugar prazeroso. O ambiente escolar, espaço físico e relacional pode e deve ser um ambiente generoso e convidativo ao aprender e ao (com)viver de adultos e crianças.

Os desenhos contribuíram para a nossa pesquisa, pois confirmaram e instigaram alguns pontos levantados ao longo de nossa investigação. Através deles podemos compreender o movimento de leitura das crianças e suas relações com o espaço escolar.

Percebemos ainda as relações entre os pares, a figura dos profissionais e dos amigos fez parte da composição daquele espaço tornando-o mais agradável. As crianças se mostraram impactadas pelas situações de empobrecimento do espaço físico-material da escola. Conforme Lima (Apud Andrade, *ibidem*, p. 60) os impactos

causados pelo espaço podem durar por toda vida dos sujeitos, pois *o espaço material é, ..., um pano de fundo, a moldura, sobre o qual as sensações se revelam e produzem marcas profundas que permanecem, mesmos quando as pessoas deixam de ser crianças.*

Os alunos demonstraram seu bem querer pela escola, embora indiquem a necessidade de melhora na mesma. Confirmaram, além disso, o grande carinho que tem com as pessoas que compõem a organização escolar, o que nos permite acreditar que o corpo pedagógico da Arca tem se esforçado para produzir uma proposta de educação de qualidade.

Com a leitura que fizemos podemos afirmar que as crianças estão a todo o momento fazendo conexões, interagindo com o contexto vivido e apreendendo as coisas que estão acontecendo a sua volta, e quando são chamados a expressarem as suas opiniões são prontamente disponíveis e interessadas. Deste modo, entendemos que, é possível lutar por uma escola e uma educação de qualidade, sendo viável no cotidiano escolar, a edificação (mesmo que provisória) de uma escola de educação Infantil que acolha as crianças como sujeito de direitos, entendendo-as como parceiras privilegiadas de uma aventura ética, estética e política de compartilhamento e produção de conhecimentos. Tanto no Mundo da vida, quanto no mundo da escola, adultos e crianças podem ser parceiros generosos na construção de mundo melhores, preferíveis.

Para não concluir: novas inquietações, novas questões de estudo.

A escola tem um papel historicamente importante no processo de formação das sociedades e na construção dos sujeitos infantis. Partindo desse pressuposto, acredita-se que a educação transmitida pela instituição escolar colabore para a formação de um indivíduo crítico e capaz de refletir sobre o seu entorno, preceitos estes garantidos em forma lei, tal com a LDB/1996 anuncia.

O trajeto percorrido pela educação infantil brasileira esteve vinculado ora à saúde e a suas implicações higienistas, ora a filantropia e ao amparo da pobreza e ora a educação propriamente dita. Em decorrência desse movimento diferentes propostas de trabalho emergiram, a produção científica lançou seu olhar a esse segmento assim como se ampliaram as pesquisas sobre a infância, estudos que modificaram muito os referenciais pedagógicos para essa etapa de ensino.

Grande parcela das escolas de educação infantil tem como funcionalidade o atendimento as crianças menos favorecidas e por isso sua organização é voltada para essa realidade, justificando assim um atendimento “pobre para pobre”. Nesse movimento pesquisas voltaram-se para esse tema o que acarretou em uma discussão sobre a qualidade da educação que engloba também o espaço físico escolar.

Vivemos atualmente um novo ordenamento legal principiado pela Constituição de 1988 que trouxe para si a obrigatoriedade do ensino, este se desmembrou no Estatuto da criança e do Adolescente – 1990, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1996, e em outros documentos. Esse reordenamento garantiu as crianças direitos e tratamento como cidadã, o que ampliou o interesse a essa categoria geracional.

Contraopondo-se a essa ideia o documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006, p.10) nos indica que uma parcela significativa dos espaços dedicados à educação de crianças com idade inferior a seis anos funciona em condições insalubres, sendo que serviços como esgoto sanitário, água potável, energia elétrica não estão disponíveis a todas as instituições. Situação esta que compromete a qualidade da educação nacional tanto na saúde física como no desenvolvimento integral das crianças. Diante de tais evidências, podemos afirmar que ainda existem estabelecimentos de ensino atendendo a seu público em ambientes com condições problemáticas de existência.

Com a história de uma prática volvida para o cuidado e a guarda infantil, pouca formação profissional dos educadores destinados a esse grupo e um atendimento precário não sumirão de um dia para a noite. É imprescindível muito trabalho e empenho dos envolvidos nesse processo, há muito que fazer tanto no plano estrutural como no pedagógico.

Dentre os questionamentos que precisam ser elucidadas quando falamos em educação tomamos o espaço físico escolar como um dos elementos que necessita ser compreendido pelos seus sujeitos escolares. Portanto, através dessa ferramenta teórico-metodológica buscamos ler e complexificar o espaço físico material da UMEI Arca de Noé, tomando com preceito entender como espaço auxilia ou tolhe o desenvolvimento infantil, pois acreditamos que o espaço não é neutro está carregado de sentidos, concepções.

A unidade de ensino em questão nos revelou que a parceria entre Estado e sociedade civil não representa benefício para os interesses da população e sim vantagem aos cofres públicos, já que este não necessariamente necessita investir na educação municipal. Evidencia-se nesse processo a precarização do direito à educação no nosso país assim como o mau uso das verbas públicas, pois os impostos oriundos da sociedade não são encaminhados da maneira que deveria, se materializando em serviços públicos.

Partilhamos ao longo de nossa pesquisa a omissão dos órgãos competentes para com educação daquele espaço. Em se tratando de educação infantil, segmento educacional que historicamente se manteve na marginalização, a escola representa ainda o assistencialismo de outrora, visto que o espaço é inapropriado para o desenvolvimento de um trabalho com qualidade, trabalho este previsto pela LDB.

A falta de recurso material e, em nosso caso espacial, produz impactos sobre seus usuários. As crianças, sujeitos do ambiente pesquisado, expressaram através de suas falas e desenhos suas percepções acerca de sua escola, percepção que demonstra a precariedade do espaço em que estudam. Apesar de não dominarem a leitura propriamente dita nossos sujeitos de pesquisa mostraram se apropriar do espaço do qual praticaram e fizeram suas leituras de maneira própria, leitura impregnada de significados condizentes com a realidade vividas na escola.

Nossa escuta sensível sobre a unidade em questão nos dá indícios que aquele espaço não era invisível, mas sim revelava a historicidade de um dado projeto para a infância. Assinalavam ainda questões de ordem política, econômica,

social, cultural que estavam internalizadas mesmo que sutilmente no funcionamento da escola.

Vale registrar que dentro do que foi apreendido por este trabalho, fica revelado o grande valor de elaborar nas propostas educativas momentos de complexificar o espaço escolar em todas as suas dimensões, necessitando com isso olhar para além do que está posto. É preciso participar do dia-a-dia dos sujeitos para entender situações maiores e para, além disso, compreender que o trabalho investigativo deve ter continuidade. Continuidade esta que reafirma o imperativo de estarmos sempre olhando a nossa volta e para assim poder questioná-la. Nosso olhar deve ultrapassar a leitura do espaço nos levando a enxergar uma realidade mais complexa.

Partindo do pressuposto que o mundo se transforma concordamos com Freire (2010) quando nos diz que o mundo não é o mundo está sendo. Nessa via, compreendemos que os educadores assim como seus outros sujeitos devem se unir para produzirem um trabalho mais significativo e porque não dizer político e epistêmico. As instituições de educação infantil por ser um lugar de encontro entre adultos e crianças com o conhecimento tem função ímpar na construção de uma sociedade igualitária.

Reafirmamos aqui a necessidade de ler a escola, reconhecendo as nossas marcas culturais, pois estas deixam marcas indeléveis em nossa constituição de sujeitos.

Referências Bibliográficas:

AYRES, Ana Cléa Moreira; GUIMARÃES, Glaucia; MENDES, Regina; DIAS, Rosimeri de Oliveira. *Articulando a universidade e a escola básica no leste fluminense*. Rio de Janeiro: HP, 2010.

ANDRADE, Priscila Pedro. *Lendo o espaço para compreender a escola: um estudo sobre a alfabetização patrimonial na educação infantil*. Monografia. São Gonçalo: 2008, Mimeo.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*, tradução: Dora Flaksman - 2ed – Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A organização do Ambiente. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRAGA, Maria Nelma Carvalho. *O município de São Gonçalo e sua história*. Rio de Janeiro: Nitpress, 3 ed., 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. *Padrões de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil e Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2000.

BOCK, Ana. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Saraiva, 1999.

BONOMO, Lorena Lopes Pereira. Infância e cotidiano: desafios da pesquisa com crianças e seus espaços praticados. IN: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de (orgs). *O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: Dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2009.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gladis. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARVALHO, Alysso; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília (Orgs.). *Desenvolvimento e Aprendizagem*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

CORALINA, Cora. *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. 9ª ed. São Paulo: Global Editora, 1985.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos II*. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2002.

CUNHA, Marcus Vinicius. *Psicologia da Educação*. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 1995.

DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão. Ed. Summus, 1992.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George; Tradução: Dayse Batista. *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FABRICANTE, Bruna de Souza. *O currículo da Educação Infantil: investigando repercussões da estruturação curricular na Unidade Municipal de Educação Infantil Arca de Noé*. Monografia. São Gonçalo: 2009, Mimeo.

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, p.67-100.

_____, Ana Lúcia; MELLO, Suely Amaral (orgs.). *Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para crianças pequenas*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2ª edição, 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. *Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, n. 14, Mai./Jun. /Jul. /Ago. 2000.

FRAGO, Antônio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FONTOURA, Helena Amaral. *Residência Pedagógica: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Rio de Janeiro: Intertexto, 2011.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA – Revista Nova Escola – Edição Especial / Grandes Pensadores. Compilação dos volumes I e II. São Paulo: Abril, 2008.

GARCIA, Regina Leite; SAMPAIO, Carmem Sanches; TAVARES, Maria Tereza (orgs.). *Conversas sobre o lugar da escola*. Rio de Janeiro: HP comunicações, 2006.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.

HARPER, Babette [et al.]. *Cuidado, escola! : desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

HORN, Maria da Graça de Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a construção do espaço educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sônia. *A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce*. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 1992.

KRAMER, Sônia (org); PEREIRA, Ana Beatriz Carvalho; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos; ASSIS, Regina de. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1998.

LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. In: Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002.

LIMA, Elvira de Souza. *Como a criança pequena se desenvolve*. São Paulo: Sobradinho, 2001.

LOPES, Jader Janer Moreira. *O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial*. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de (orgs). *O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: Dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2009.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SÃO GONÇALO. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. *Regimento Escolar Básico da Rede Pública Municipal de Ensino de São Gonçalo*. Parecer CME nº 004/04 aprovado em 29 de setembro de 2004. Relatora: Maria Tereza Goudard Tavares. São Gonçalo, Rio de Janeiro, 2004.

SOUZA, Tereza Bressan de. A prática pedagógica a partir dos pressupostos teóricos de Vygotsky. In: LEÃO, Inara Barbosa (org). *Educação e Psicologia – Reflexões a partir da teoria sócio histórica*. Mato Grosso do Sul: UFMS, 2003.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Infâncias em periferias urbanas: textos, contextos e desafios para a formação das professoras da infância. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (orgs). *Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008.

TONUCCI, Francesco (1997) *Com olhos de criança*. Porto Alegre, Artes Médicas.