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

Priscila Pedro Andrade

Lendo o espaço para compreender a escola: Um estudo sobre alfabetização patrimonial na Educação Infantil

São Gonçalo
2008

Priscila Pedro Andrade

Lendo o espaço para compreender a escola: Um estudo sobre alfabetização patrimonial na Educação Infantil

Monografia apresentada, como requisito parcial para a obtenção de graduação em licenciatura em Pedagogia, ao Departamento de Educação, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Tereza Goudard Tavares

São Gonçalo
2008

Priscila Pedro Andrade

Lendo o espaço para compreender a escola: Um estudo sobre alfabetização patrimonial na Educação Infantil

Monografia apresentada, como requisito parcial para a obtenção de graduação em licenciatura em Pedagogia, ao Departamento de Educação, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Aprovado em _____

Banca Examinadora:

_____

Profª. Drª. Maria Tereza Goudard Tavares (Orientadora)
Departamento de Educação da UERJ/FFP

_____

Profª. Drª. Catia Antonia da Siva
Departamento de Geografia da UERJ/FFP

São Gonçalo
2008

DEDICATÓRIA

À minha família, meus pais Paulo César e Sueli e minha irmã Juliana, pelo amor, carinho, incentivo e apoio expresso através de palavras, gestos e pensamentos. Pelo exemplo de fé, perseverança, generosidade e solidariedade.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo fôlego de vida, me oportunizando concluir este curso e vivenciar este momento de vitória e satisfação.

À minha querida professora-orientadora e companheira de trabalho Maria Tereza Goudard Tavares pelas oportunidades de aprendizagem, pelo apoio e palavras de incentivo, pela orientação generosa.

A UMEI Arca de Noé e seus sujeitos pela confiança e acolhimento. Em especial, as crianças pela alegria e disponibilidade.

À minha amada amiga Jomara, a Jô, presença solidária e generosa ao longo desses anos, parceira de aprendizagens e sonhos.

À minha turma que é composta por pessoas maravilhosas que acredito que serão ótimos profissionais. Obrigada pela troca de experiências, principalmente, ao meu grupo de trabalho.

Aos professores que passaram ao longo dos períodos pela minha turma e de modo expressivo sobressaíram, contribuindo com o exemplo de postura respeitosa e profissional.

Às pessoas que amo pelo incentivo e torcida.

À minha preciosa família pelo amor e paciência.

A todos aqueles que direta e indiretamente contribuíram para que conseguisse realizar este trabalho e conquistasse mais essa vitória.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem nada tem haver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.

Freire, 1996.

RESUMO

A presente monografia tem por objetivo apresentar uma leitura do espaço arquitetônico e relacional da Unidade Municipal de Educação Infantil Arca de Noé, localizada no município de São Gonçalo. Buscamos a partir da investigação do cotidiano escolar, através de uma perspectiva de "alfabetização patrimonial" (TAVARES, 2003, 2005), compreender o caráter político-epistemológico dessa concepção alfabetizadora na escola. O trabalho monográfico procurou levar em consideração a complexidade da escola, para além de seu caráter de sistema educativo, entendendo que esta deve ser um locus de formação de leitores críticos de seu mundo, que privilegie a discussão e reflexão das questões de ordem política, econômica, cultural e social, bem como às políticas ligadas ao direito à escola e a educação de qualidade. Através de uma "escuta sensível" (BARBIER, 1992), fundamentada na perspectiva freireana (1986) de "leitura de mundo" e trabalhando no campo da "alfabetização patrimonial", a escola foi tomada como um "livro de espaços" (ALVAREZ, 1994), como um patrimônio que se encontra na materialidade, mas também em sua intangibilidade, que deve ser lido e interrogado. Foi proposto um movimento de ler e complexificar o espaço físico e as "texturologias" (CERTEAU, 1994) que o compõe e conseqüentemente as relações e discursos que acabam por ser expressas através destas, com a finalidade de conhecer a historicidade da escola e compreender o seu cotidiano. Neste sentido, foi possível aprender sobre as diferentes lógicas que permeiam este espaço, bem como os impactos gerados na vida dos sujeitos escolares, principalmente das crianças, levando a compreensão de um projeto político para a infância.

Palavras–chave: Alfabetização patrimonial. Cotidiano escolar. Educação infantil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....08
CAPÍTULO I - A ESCOLA E A ALFABETIZAÇÃO PATRIMONIAL 12
1.1 - A instituição escolar: algumas questões para refletir.....13
1.2 - O local: partindo do cotidiano dos sujeitos escolares.....15
1.3 - Alfabetização patrimonial: uma breve apresentação.....17
1.3.1 - O que é patrimônio? Questões introdutórias 22
1.3.1.1 - O conceito de Patrimônio: algumas considerações sobre a sua constituição ao longo da história.....23
1.3.1.2 - O Patrimônio e os instrumentos de preservação.....24
CAPÍTULO II - A ENTRADA NO CAMPO: IMPRESSÕES DE UMA JOVEM PESQUISADORA A PARTIR DA LEITURA DA ESCOLA.....28
2.1 - Lendo o espaço para compreender historicidade da escola 30
2.1.1 - Unidade Municipal de Educação Infantil Arca de Noé: Um pouco de história.....31
2.1.2 – O Exército de Salvação e o trabalho salvacionista na UMEI Arca de Noé.....38
CAPÍTULO III – A UMEI ARCA DE NOÉ ATRAVÉS DAS LENTES INFANTIS.....48
3.1 - A UMEI Arca de Noé através das entrevistas: a infância que fala!.....50
3.2 - A UMEI Arca de Noé através dos desenhos.....54
CONSIDERAÇÕES FINAIS, AINDA QUE PROVISÓRIAS.....62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....65
ANEXOS.....69

INTRODUÇÃO

A escolha de meu tema monográfico originou-se devido a minha inquietação ao escutar ao longo dos períodos da faculdade que a educação tem que caminhar em prol da formação de sujeitos críticos e reflexivos, na importância de trabalhar com a leitura de mundo do aluno trazendo as suas experiências para sala de aula. E em decorrência

também da minha participação no projeto de iniciação científica “Por que o local? Um estudo sobre alfabetização patrimonial e a formação de professores de Educação Infantil em São Gonçalo”, no qual estou inserida há dois anos e nove meses, como bolsista PIBIC/UERJ no primeiro ano e PIBIC/CNPq no restante da pesquisa, o que possibilitou o contato com proposta educativa da “alfabetização patrimonial” (TAVARES, 2003, 2005).

A partir dessas duas motivações, buscando compreender a articulação entre a necessidade da formação do leitor crítico da realidade e atuante sobre ela, considerando suas experiências de vida, procurei investigar uma escola de educação infantil gonçalense, a partir da perspectiva da “alfabetização patrimonial”, levando em consideração o caráter político-epistemológico dessa concepção alfabetizadora. Já compreendia com base em Freire (1986) e Tavares (2003, 2005) a importância de ler o local para compreender e complexificar a sua historicidade e as relações que o permeam, acreditando que a ”leitura de mundo precede e acompanha a leitura da palavra”, possibilitando a leitura da “palavra-mundo” no sentido mais freireano do termo.

Compreendendo a complexidade da escola, pensamos que para além de seu caráter reprodutivista, esta deve ser um locus de formação de leitores críticos de seu mundo e que privilegie a discussão e reflexão de questões de ordem política, econômica, cultural e social e especificamente de políticas ligadas ao direito à escola e a educação infantil de qualidade.

Neste contexto, visando à formação desse leitor crítico é que encontro a importância de partir da leitura de estruturas escalares micro, do qual faz parte o cotidiano escolar, do espaço vivenciado pelos sujeitos escolares, para que possamos compreender e complexificar questões que permeiam este âmbito e que atravessam/desafiam/subvertem a conjuntura macrossocial.

A partir de meus estudos, venho compreendendo o local não apenas como uma territorialidade geográfica, espaço físico/material, mas sim, como uma teia de relações e práticas sociais que se dinamizam e atravessam os vários níveis da ação humana. Logo, estudá-lo é problematizar as relações de natureza sócio-culturais mais amplas dos sujeitos com e no cotidiano, buscando compreender estas relações.

Assim, “alfabetização patrimonial” nos propõe um trabalho a partir da leitura das diferentes “texturologias” (CERTEAU, 1994) do espaço escolar, tomando a escola como um patrimônio que para além de sua materialidade física também se encontra na sua intangibilidade. Sendo assim, tomamos a escola como um “livro de espaços” (ALVAREZ, 1994) que deve ser lido, complexificado, interpretado e apreendido por aqueles que a vivenciam diariamente, buscando em especial uma problematização no que diz respeito ao direito à escola e a educação infantil socialmente referenciada.

Associar alfabetização com a leitura das texturologias presentes seja no espaço escolar, no citadino ou em outros, é pensá-la de maneira mais ampla, problematizando a concepção stricto sensu de alfabetização e voltando-se para uma proposta educativa baseada na perspectiva freireana de alfabetização, em que a leitura de mundo precede e acompanha a leitura da palavra. Logo, antes mesmo de aprender a ler e escrever os sujeitos já fazem suas leituras de mundo e essas leituras podem e devem ser consideradas em sala de aula. Ler o mundo é ler, complexificar, o espaço e as relações sociais, políticas, históricas, culturais que o compõe.

A “alfabetização patrimonial” enquanto um conceito transversal a ser desenvolvido nos currículos escolares, ao nosso ver, contribuiria para produzir um sentimento de pertencimento e cidadania dos sujeitos escolares, apostando na díade conhecimento/preservação. Acreditamos que há uma grande probabilidade de se cuidar, preservar, zelar e lutar por aquilo que conhecemos, gostamos, nos identificamos, que aprendemos como nosso e que faz parte da nossa memória e história.

Assim, compreendemos ser de grande importância à implantação da “alfabetização patrimonial” na rede escolar gonçalense, não apenas como mais um conteúdo curricular, mas, sobretudo, como uma experiência potente de treinar o olhar para ver além do que esta posto nas múltiplas “texturologias” que compõe o mundo escolar, e fora dele, interrogando os discursos que trazem de forma camuflada questões que dizem respeito aos direitos do cidadão gonçalense.

A “alfabetização patrimonial” numa concepção ampliada pode ser traduzida por ser uma ferramenta teórico-prática que se volta para a leitura do cotidiano das pessoas, dos diferentes textos que compõe o(s) seus mundo(s), bem como das realidades dos

sujeitos escolares. Assim, este trabalho monográfico volta-se especificamente para os sujeitos escolares do município de São Gonçalo, cidade periférica localizada no leste metropolitano do Estado do Rio de Janeiro. Município no qual pude ter como ”patrimônio”, uma educação pública oferecida basicamente em escolas públicas da cidade. O meu campo propriamente dito de investigação, foi a UMEI Arca de Noé (Unidade Municipal de Educação Infantil Arca de Noé), escola de educação infantil que nos recebeu e autorizou a minha pesquisa “parceira” durante mais de dois anos.

Em nosso trabalho investigativo, vimos considerando que às crianças são os sujeitos escolares que mais poderão sofrer com os impactos no que diz respeito ao direito à escola e educação de qualidade. São os sujeitos que supostamente mais enfrentarão esta luta, primeiro de maneira direta como alunos e posteriormente, de forma indireta, como pais de alunos. São também os sujeitos que supostamente viverão mais tempo na cidade, sendo assim, poderão se implicar mais na luta pela qualidade da escola e educação escolar, de modo geral. As crianças podem (e devem) ser educadas ao longo de suas vidas escolares numa “cultura de direitos”, objetivando que as mesmas se impliquem e se responsabilizem processualmente pela sociedade na qual vivem. Deste modo, reiteramos a importância do desenvolvimento de propostas educativas com este grupamento geracional.

Deste modo, buscando uma maior organicidade de meu trabalho, o estruturei da seguinte forma: no primeiro capítulo apresento reflexões que articulam e aproximam a escola e a perspectiva educativa da “alfabetização patrimonial”, procurando discutir conceitos-chave da monografia, como a categoria local e “alfabetização patrimonial”. No segundo capítulo abordo a minha entrada na UMEI Arca de Noé, escola onde foi realizado o trabalho de campo, trazendo a minha leitura e reflexão acerca do espaço físico-material e das múltiplas texturologias que o compõe, o que me levou a problematização de questões de ordem política, econômica, cultural e social que permeam a escola e aponta para a necessidade de conscientização e luta pelo direito à escola e educação de qualidade. Já no terceiro capítulo, procurei apresentar a UMEI Arca de Noé a partir das considerações de um grupo de crianças que lá estudam, através da problematização de suas narrativas e desenhos livres, visando compreender

como elas lêem e vêem a sua própria escola, e se apropriam da perspectiva de uma "alfabetização patrimonial".

E por último, as considerações finais, que longe de serem conclusivas, abrem outros caminhos na perspectiva da criação de interfaces entre a escola e a "alfabetização patrimonial", da busca do direito não só à escola e educação de qualidade, mas também à cidade, explorando o caráter político-epistemológico desta proposta educativa.

Finalizando esta monografia, elaborada ao longo de um processo de formação-investigação como professora-aprendiz, sinalizo a importância do trabalho no cotidiano escolar em minha trajetória de professora-pesquisadora. Ressalto a centralidade de minha própria "alfabetização patrimonial", no sentido de melhor compreender a mim mesma e aos meus pares, tanto na escola Arca de Noé, na Universidade, quanto na minha própria cidade, São gonçalo. O convite que faço com alegria a todos, é a se aventurarem em nosso texto, seguindo com acuidade os caminhos de uma "alfabetização patrimonial" que procurou não apartar a leitura de mundo da leitura da palavra, traduzindo uma "palavramundo" (FREIRE, 1986) implicada com os processos sócio-culturais presentes no cotidiano da UMEI Arca de Noé.

CAPÍTULO I - A ESCOLA E A ALFABETIZAÇÃO PATRIMONIAL

Com base em uma concepção reprodutivista de educação (BOURDIE e PASSARON, 1975), nas sociedades capitalistas ocidentais, a escola tem sido pensada hegemonicamente como um "aparelho de estado", tendo como fundamento a

reprodução objetiva e subjetiva da lógica dominante, buscando formar sujeitos passivos diante da realidade social. Porém, compreendendo a complexidade da escola, pensamos que para além de seu caráter reprodutivista, a escola tem sido e busca ser, um espaço de formação de leitores críticos de seu mundo e que privilegia a discussão e reflexão de questões de ordem política, econômica e social, e especificamente, de políticas ligadas ao direito à escola e a uma educação de qualidade.

Acreditamos que esse movimento crítico-reflexivo pode corroborar para o desenvolvimento da formação social e crítica dos sujeitos em busca de uma sociedade democrática e menos excludente, no qual o papel social da escola é imprescindível.

Deste modo, em nossa monografia, vimos compreendemos a importância de ler o local, ou seja, o espaço escolar, tomando-o como um patrimônio, complexificando seu espaço físico e as relações que permeiam este ambiente, visando um trabalho pedagógico mais significativo e politicamente importante.

Neste sentido, vemos na “alfabetização patrimonial” (TAVARES, 2003), em seu caráter político-epistemológico, a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho que colabore para a construção da escola que almejamos, como também para a emancipação de sujeitos críticos diante da realidade de seu mundo e conscientes de seus direitos.

Acreditamos ser a “alfabetização patrimonial” uma proposta que se volta para a leitura do cotidiano das pessoas, dos textos que compõe o mundo e a realidades dos sujeitos escolares, e é por isso que cremos na sua grande colaboração quando inserida como um tema transversal na escola.

Diante do que foi exposto consideramos necessário/importante realizar uma discussão teórico-conceitual envolvendo a instituição escolar, a categoria local e a proposta educativa da “alfabetização patrimonial” neste primeiro capítulo.

1.1 - A instituição escolar: algumas questões para refletir

A escola é um locus de permanente construção social e os sujeitos escolares parecem ser sujeitos ativos diante desse processo de construção. Para Juarez Dayrell:

> Apreender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas. (1999, p. 137).

A educação escolar é historicamente uma agência social produtora de saber e possui seu papel de agente formador no processo social. Portanto, esperamos que o ensino contribua para a formação do sujeito crítico e ativo, colaborando para o pensar acerca do mundo que está em sua volta, que faz parte do seu cotidiano.

Segundo Casco:

> O bom processo educativo é aquele que ensina a pensar e não repetir valores do educador; que se baseia no respeito à diferença e valorização da diversidade e que, desta forma, resiste aos processos de homogeinização do saber e sua transmissão, assim, como de globalização indiscriminada e esmagamento dos valores culturais. É aquele que transmite os valores culturais "da moda" e os tradicionais; que constrói com segurança e bom fundamento a ponte necessária entre passado e o futuro; que relativiza o tempo e intensifica a responsabilidade do papel de cada um perante sua cultura e a dos outros. A boa educação tempera o sujeito tornando-o apto a ser crítico em relação a propostas educativas que contribuam para a submissão e sujeição do educando e da sociedade a qual pertence. (2006, p. 3).

Entretanto, por outro lado, a escola em meio a esta sociedade capitalista, tem sido usada como instrumento reprodutor de valores de cultura dominante, "[...] como uma prática *imobilizadora* e *ocultadora* de verdades [...]" (FREIRE, 1996, p. 99), que cada vez menos se preocupa com a educação e com os sujeitos escolares dos extratos sociais economicamente marginalizados, voltando-se para uma lógica de mercado que historicamente privilegia uma minoria.

"A educação tem desempenhado, no decorrer dos tempos, uma função conservadora, garantindo o status quo das minorias dominantes". (LUCENA, 1991, p. 42). Com isso, o que vem acontecendo muitas vezes no interior da escola, é a formação de sujeitos acríticos perante a realidade vivida, sujeitos que recebem o que lhes é passado e depois reproduzem isso sem questionamentos. Não possuem o conhecimento dos seus direitos, só dos deveres, porque é isso que a todo instante de

maneira camuflada e sutil, seja na escola ou em outros espaços, lhe é apresentado como regra.

Visando uma outra perspectiva de educação e acreditando que a escola pode e deve ser um locus privilegiado que gerem políticas ligadas à luta pelo direito à escola e à educação de qualidade, e que cremos na importância da promoção e inserção da "alfabetização patrimonial", não apenas como mais um conteúdo curricular, mas, sobretudo, como uma experiência potente de aprender a ler, complexificar os textos e contextos que estão expressos nas variadas texturologias presentes na escola, na cidade, no mundo, em espaços em que as relações sociais estão latentes.

> Deseja-se uma escola voltada para a formação social e crítica em busca de uma sociedade democrática, que se caracterize como escola séria na apropriação e recriação de conhecimentos e ao mesmo tempo estimuladora de curiosidades pela sua própria realidade. Esta escola está aberta à população na aquisição e reconstrução crítica de um saber que leve em conta suas necessidades e seja instrumento de emancipação. " (Id. Ibid, p. 176).

Estimular e discutir a leitura dos diversos textos presentes no espaço escolar desde a arquitetura física da escola até desenhos, placas, fotos, pinturas que se espalham pelas paredes da mesma, que quando lidos revelam informações que corroboram para a problematização da realidade vivenciada pelos sujeitos escolares, é a forma de caminhar rumo a uma possível emancipação dos sujeitos. É uma maneira de estar incentivando um olhar mais atento para as questões de ordem política, econômica e social, que em meio a esta sociedade coloca-se de forma camuflada para que não sejam discutidas e muito menos problematizadas, já que quando refletidas, essas questões revelam uma série de direitos que estão sendo omitidos pelo autoridades competentes, colaborando assim para um movimento de produção de consciência do sujeito como sujeito de direitos, e não somente de deveres.

O sujeito quando é formado para ser um leitor crítico de sua realidade, sabedor de seus direitos não se conforma com as diversas situações de precariedade em que vive, mas pode desenvolver a consciência da importância de uma luta diária para que os seus direitos possam ser garantidos.

Desenvolver um trabalho pedagógico em que a prática educativa não se coloque como neutra diante do conflitos sociais, o jogo de interesses e as contradições que sustentam a nossa sociedade, buscando revelar o que se coloca como oculto, é um trabalho árduo e difícil, uma vez que este acaba por caminhar contra a ideologia dominante de nossa sociedade, que requer a ocultação de verdades. Segundo Freire (2003, p. 98): “Evidentemente,numa sociedade de classes como a nossa, é muito mais difícil trabalhar em favor da desocultação, que é um nadar contra correnteza, do que trabalhar ocultando, que é um nadar a favor da correnteza. É difícil, mas possível.”

Entendemos, pois, que se professores e crianças pudessem problematizar a realidade, partindo da leitura de sua escola, tanto do seu espaço físico e conseqüentemente das relações que estão nas entrelinhas desse texto alfabetizador, uma experiência educacional mais significativa poderia estar sendo desenvolvida.

Ao compreender a escola como texto alfabetizador, almejando lê-la a fim de alfabetizar-se em sentido amplo, é válido considerar que estamos partindo de uma análise micro, do cotidiano dos sujeitos escolares, por isso optamos por abordar brevemente a categoria local, entendendo que é a partir desse “espaço praticado” (CERTEAU,1994) que construímos relações mais abrangentes com a realidade social.

1.2 – O local: partindo do cotidiano dos sujeitos escolares

No mundo globalizado em que vivemos, é notório que cada vez mais os processos micro e os macrossociais se entrelaçam, nos apontando para a articulação existente entre o local, o nacional e o mundial. Desse modo um dos principais desafios teórico-conceituais nas Ciências Humanas na contemporaneidade, tem sido a conceitualização/delimitação da categoria “local”.

Estudar o local é partir da análise de uma escala micro para compreender, explicar os processos sócio-históricos no plano macro-social. Na escala local constrói-se a história local, que por sua vez, ganha visibilidade através da abordagem micro-histórica, na vida das pessoas e em seus cotidianos.

A micro-história, uma modalidade de análise da história social, propõe a análise social de baixo para cima. Parte do estudo do micro, do indivíduo e as suas relações para a compreensão de conjunturas maiores. Conforme aborda Revê,l a micro-história, faz uma abordagem em que acompanha "o fio de um destino particular – de um homem, de um grupo de homens – e, com ele, a multiplicidade dos espaços e dos tempos, a meada das relações nas quais ele se inscreve". (1998, p. 21).

A abordagem micro-histórica acredita na importância dos fenômenos ditos "pequenos", "miúdos", pois estes, corroboram e são necessários para o movimento contínuo de compreensão de uma realidade que também é construída por eles. Segundo Revel:

> [...] cada ator histórico participa, de maneira próxima ou distante, de processos – e portanto se inscreve em contextos – de dimensões e de níveis variáveis, do mais local ao mais global. Não existe, portanto hiato, menos ainda oposição entre história local e história global. O que a experiência de um indivíduo, de um grupo, de um espaço permite perceber é uma modulação particular da história global. (Ibid, p. 28).

É no cotidiano das pessoas que se constitui a história em sua dimensão social. Para Figueiredo e Tavares:

> [...] a história tem uma dimensão social que emerge no cotidiano das pessoas, nos seus modos de vida, nas suas práticas culturais, nas relações sociais, no modo pelo qual vivem e dão sentido ao local, ao município, ao bairro, à escola, enfim, à cidade e seus territórios praticados. (2004, p.8).

Neste sentido, o local é entendido não apenas como uma territorialidade geográfica, espaço físico/material, mas é compreendido como uma teia de relações e práticas sociais que se dinamizam e atravessam os vários níveis da ação humana.

Assim, o local é o espaço concreto da formulação dos problemas da produção histórico-social, é onde se encontram os homens e suas decisões e soluções a respeito do mundo e sua organização. Logo, estudá-lo, tomando-o como ponto de partida é: "vê-lo como lugar principal da democracia que, sem se dicotomizar com o global, o nacional, torna-se uma relação interativa com estes níveis provocada pela possibilidade da mobilidade e intencionalidade das ações humanas".(Id. Ibid, p. 9).

A partir da compreensão que temos da categoria local, uma categoria micro que vai para além de uma territorialidade geográfica, acreditamos na importância de ler a escola, seu espaço físico e também as relações e questões sociais, políticas e econômicas que a permeiam e a constituem. Lê-la, a fim de complexificá-la, visando à formação crítica dos alunos perante a realidade vivenciada por eles, bem como o debate sobre a efetivação das políticas ligadas ao direito à escola e educação de qualidade.

Neste contexto, nos apropriamos da proposta educativa da "alfabetização patrimonial", tomando a escola como um patrimônio, que quando lido, complexificado e compreendido pelos sujeitos escolares, em seus diferentes sentidos, pode possibilitar a conscientização sobre a necessidade de tomar o direito à escola e educação de qualidade, como um patrimônio de luta cotidiana.

1.3 - Alfabetização patrimonial: uma breve apresentação

Ao falarmos de "alfabetização patrimonial" estamos nos referindo a uma proposta transversal de conhecimento em que o conceito de alfabetização é ampliado, tomando como base a perspectiva Freireana (1986) de alfabetização, em que a leitura de mundo antecede, precede e acompanha a leitura da palavra transformada em "palavramundo".

Neste contexto, a concepção stricto sensu de alfabetização é problematizada, visto que esta tem por objetivo ensinar a leitura e a escrita para que se obtenha o domínio da língua escrita, condicionando alunos e alunas a uma aprendizagem sistemática, de uma habilidade vinculada a materiais impressos, selecionados para atender aos objetivos da mesma. O ensino de alfabetização nesta concepção ficaria restrito à cultura letrada, especialmente a decodificação dos signos impressos.

A partir da tentativa teórica de romper com o modelo clássico educativo/hegemônico de alfabetização, defendemos que ensinar a ler e a escrever não se restringe ao domínio da língua materna, mas sim ao acesso a todos os tipos de linguagens presentes em nossa cultura.

A perspectiva mais ampla de alfabetização tem a preocupação em explorar os vários tipos de linguagens presentes no espaço onde vivemos e praticamos, como por exemplo, a linguagem da propaganda, a musical, a gestual, a fotográfica, a não verbal dentre outras. Preocupa-se em ler as múltiplas "texturologias" (CERTEAU, 1994) que estão presentes no espaço citadino, escolar, dentre outros.

A "texturologia" segundo Tavares "[...] se revela em labirintos de ruas, de espaços encharcados de textos, uma rede de significados móveis que dificulta sua legibilidade e exige aprendizagem. Texturologia que exige compreensão para ser enxergada, para poder ser reparada e lida". (2003, p. 186-187).

O espaço onde vivemos é um "meio técnico-científico-informacional" (SANTOS, 1997) que pode e deve ser explorado no âmbito escolar, ou seja, a cidade, a escola, os espaços ocupados são repletos de textos, imagens e signos que veiculam mensagens, por isso não devem ser ignorados, devendo ser lidos, complexificados e compreendidos pelos sujeitos escolares.

Tendo como base à "leitura de mundo", a proposta mais ampla de alfabetização está voltada para o que Tavares aponta como uma "alfabetização cidadã". Esta "implica um tipo de aprendizagem relacionada à aquisição de habilidades culturais, sociais, políticas, técnicas, estéticas e não apenas aquelas relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita de um código alfabético". (2003, p. 183-184).

A alfabetização cidadã traz em seu bojo a idéia de que alfabetizar-se vai para além da visão restrita de aquisição do domínio da leitura e da escrita das letras, dos símbolos gráficos. Alfabetizar-se é tornar-se sensível a ler o mundo, adquirir a habilidade de estar nele, se posicionado diante de sua multiplicidade de formas, fazeres e saberes. Mas do que saber ler e escrever os códigos da cultura letrada de nossa sociedade é necessário ter habilidade para ler e complexificar a realidade social.

É nesse contexto que está inserida a "alfabetização patrimonial", "uma ferramenta teórico-prática que possibilita o sujeito (re)fazer a leitura do mundo que o rodeia, ampliando sua compreensão do universo sócio-cultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido".(ARAÚJO; PEREZ; TAVARES, 2006, p. 8).

A “alfabetização patrimonial” é uma proposta educativa que tem como base o patrimônio cultural, dando ênfase tanto aos “bens da pedra e do cal ¨quanto ao patrimônio intangível, denominado imaterial da cidade:

> Por “alfabetização patrimonial estamos nos referindo a duas competências que podem ser construídas e aprendidas coletivamente na escola. Competências estas que podem possibilitar a leitura e o conhecimento dos chamados” bens da pedra e do cal¨, como igrejas, chafarizes, estátuas, conjuntos urbanos representativos de estilos arquitetônicos específicos, etc..., a que denominamos patrimônio material, e a competência para ler, (re)conhecer, identificar e preservar, um amplo e diversificado acervo de expressões culturais, tais como, festas, rituais, danças, mitos, lendas, músicas, sabores, técnicas e fazeres diversificados presentes na cidade, a que denominamos ¨patrimônio imaterial¨. (TAVARES, 2005, p. 6).

A concepção de “alfabetização patrimonial” possui um caráter de política cultural em que há a busca por uma conscientização dos bens culturais de um povo, visando o (re)conhecimento, produção e uso social. Recorre ao trabalho com a memória, a história local e cotidiana na busca da formação identitária de um grupo.

O trabalho com a memória não se limita à memória oficial e coletiva, mas envolve também a memória individual de cada sujeito, sabendo que as memórias individuais também são sociais, pois, constituem-se a partir da visão social de um grupo, assim sendo influenciada pelos valores de um coletivo em um dado momento histórico.

Trabalhar com as memórias individuais traz a possibilidade de que memórias e experiências subterrâneas ganhem visibilidade. Através das memórias, a identidade de um povo pode ser reconstruída, e neste sentido os patrimônios são dispositivos memorialísticos, nos quais os indivíduos podem e esperamos que se reconheçam.

A “alfabetização patrimonial” objetiva um trabalho pedagógico que veicule para os alunos um determinado tipo de ensino que contribua para uma proximidade com aquilo que é tão próximo, pois faz parte de seu mundo, de sua história, mas que ao mesmo tempo é tão distante, principalmente, por via de regra, este não conhecer.

Quando professores e alunos passam a conhecer o mundo que está a sua volta, através da leitura das texturologias, dos patrimônios culturais da cidade, de uma escola dentre outros espaços, a tendência é que surja um interesse, pois é com a vivência que se torna conhecido e presente no cotidiano e na trajetória de vida das pessoas.

É nesse sentido que a “alfabetização patrimonial” postula que possa ocorrer um despertar do sentimento de cidadania, como também uma vontade/necessidade de luta pela preservação cultural/ambiental. Afinal, há uma grande probabilidade de se cuidar e zelar por aquilo que gostamos, nos identificamos, que é nosso, que faz parte da nossa história, pois:

“O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu patrimônio são fatores indispensáveis no processo de **preservação sustentável** desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de **identidade** e **cidadania**”. (FAPERJ, 2002, p. 1).

Uma proposta de educação comprometida com a transformação social, preocupada com mudança da realidade local, visa uma cidadania que “não é constituída apenas nas escolas, em sala de aula; vai além, ultrapassa estes limites, é um processo aberto e gradual, que deve ser construído em todos os espaços, no dia-a-dia, na prática cotidiana, sem excluir o universo do ensino escolar.” (MACHADO, 2003, p. 84).

Neste contexto, nos apropriando da proposta político-epistêmica da “alfabetização patrimonial”, é que consideramos de suma importância partir da leitura da escola tomando-a como um patrimônio que deve ser lido e complexificado pelos sujeitos escolares, para que as relações que permeiam este espaço e que se encontram ocultas nas diversas texturologias que ali estão postas sejam compreendidas. Esse movimento pode corroborar para o desenvolvimento do sentimento de cidadania, de conscientização de que é necessário conhecer para (re)conhecer e lutar pela efetivação de seu direito.

Por viver na cidade de São Gonçalo, município localizado na periferia da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, percebo que boa parte das pessoas que aqui moram, desconhecem os seus direitos, e por isso não lutam para que esses sejam efetivados. Essa falta de conhecimento dos direitos por parte da população se dá não somente em uma escala local, mas em plano nacional. Como podemos observar, diariamente estão nos noticiários da TV, em jornais , pessoas que foram enganadas e por falta de conhecimento da lei, de seu direito como consumidor, cidadão, não

reivindicou porque não sabia de fato qual era o seu direito, como agir, de que de maneira lutar.

É importante lembrar que o sistema vigente em nossa sociedade, parece "conspirar" para que o povo tenha acesso limitado às informações que dizem respeito aos seus direitos. É conveniente para o sistema capitalista manter uma administração da sociedade desta maneira, ocultando verdades, oferecendo as informações básicas e necessárias para que os encaminhamentos realizados estejam de acordo com seus ideais, até mesmo porque, o sistema capitalista se mantém pela exploração, sendo assim, possui um discurso voltado muito mais para a efetivação dos deveres do que dos direitos da população.

Percebemos que esta lógica acaba conseqüentemente perpetuando-se na instituição escolar, que historicamente é utilizada como um dos maiores meios de difusão dos valores e ideais do sistema vigente em nossa sociedade, mesmo que estes se coloquem por vezes de forma sutil, fazendo com que a maioria das pessoas não percebam.

Assim, diante deste contexto, acreditamos na necessidade de cada vez mais as escolas e os educadores se voltarem para uma educação que problematize a realidade social, política e econômica do local de vivência dos educandos, e ao nosso ver a "alfabetização patrimonial" é uma ferramenta político-espistêmica que pode colaborar para que este trabalho realize-se, haja vista, que propõe a alfabetização mais ampla, a leitura do mundo, dos espaços que o compõe, das texturologias que tornam latente questões ocultas no cotidiano das pessoas.

Então, ler a escola tomando-a como um patrimônio pode possibilitar a construção do conhecimento sobre as questões políticas, econômicas e sociais que circulam e atravessam a nossa sociedade.

1.3.1 - O que é patrimônio? Questões introdutórias

A palavra patrimônio etimologicamente é derivada de *patrius*, que por sua vez advém de *pater*, e de *monium* que significa poder masculino, pátrio, herança cultural paterna, segundo o direito romano.

Patrimônio é uma palavra utilizada com freqüência no cotidiano das pessoas. O seu significado é muito amplo e complexo, tendo conotações históricas, pois depende do sujeito, da época, dos diversos contextos sociais e culturais em que vivemos, mas compreendemos que ele apresenta um sentido de posse, pois se relaciona com herança, riqueza, bens materiais e imateriais de uma pessoa, de empresa e/ou de uma cidade. Logo, percebemos que toda pessoa ou grupo social possui seu patrimônio cultural.

"No sentido jurídico, a idéia de patrimônio, refere-se a um complexo de bens, materiais ou não, direitos, ações, propriedades, enfim, tudo que pertença a uma pessoa, a um grupo, ou empresa e que seja passível e de valorização econômica." (ARAÚJO; PEREZ; TAVARES, 2006, p. 14).

O patrimônio se divide em categorias de pensamento de uma determinada época, por exemplo, na modernidade ele atinge um número bem variado de categorias (econômicas, históricas, culturais, etc...) e ainda sofrem mudanças aquelas que já existiam anteriormente.

Para Lucena (1991, p. 116) o patrimônio "não é estático, não é 'coisa pronta', ele vem sendo construído, e está em constante transformação e reapropriação de acordo com os vários momentos históricos."

O patrimônio expressa as diferentes formas de ser e estar no mundo de uma população local, foram e vão sendo produzidos a partir de uma trajetória histórico-cultural e neles circulam as memórias individuais, da cidade, familiares e dos diversos grupos étnicos-culturais.

O patrimônio cultural, segundo alguns estudiosos, abrange duas qualificações, patrimônio material e imaterial. O patrimônio material é também chamado de "bens da pedra e do cal" e se refere as igrejas, chafarizes, estátuas, praças, dentre outros. Já o patrimônio imaterial, que é uma qualificação recente, é tratado também como

patrimônio intangível, opõe-se ao imaterial, pois este visa aspectos da vida social e cultural, abrangendo expressões culturais, tais como: festas, danças, mitos, lendas, músicas, saberes, sabores, e fazeres diversificados presentes na cidade e etc.

1.3.1.1 - O conceito de Patrimônio: algumas considerações sobre a sua constituição ao longo da história

A importância da categoria patrimônio não se restringe às modernas sociedades ocidentais. Possui um caráter milenar. “Ela não é simplesmente uma invenção moderna. Está presente no mundo clássico, na idade média e a modernidade ocidental apenas impõe os contornos semânticos específicos que ela veio assumir”. (GONÇALVES, 2002, p. 2).

O patrimônio passa a ser visto como herança cultural de um país e de seu povo a partir da formação dos Estados Nacionais, no século XVI. Com a Revolução Francesa, no século XVIII, o significado de patrimônio passou a se configurar de outra maneira. Estendeu-se do privado, do que era pertencente a uma pessoa ou grupo de pessoas, passando a considerar o que pertencia aos cidadãos de uma nação. Assim, apareceu neste cenário o conceito de bem comum, juntamente com a noção “de que alguns bens formam a riqueza material e moral do conjunto da nação.” (ARAÚJO; PEREZ; TAVARES, 2006, p. 15).

Desse modo, o conceito de patrimônio direcionou-se para um bem coletivo relacionado a sentimento de identidade nacional, remetendo à questão da memória e da formação identitária de um povo. Assim, girava em torno dessa categoria a idéia de que era preciso preservá-lo do esquecimento, uma vez que, havia um comprometimento, por parte dos Estados Nacionais, com a concepção de que a nação tinha um passado. Segundo Gonçalves (2002, p. 3) os patrimônios, “em seu sentido moderno, podem ser interpretados como coleções de objetos móveis e imóveis apropriados e expostos por determinados grupos sociais.”

Após a 2ª Guerra mundial a associação que era feita entre o objeto, os processos e as práticas culturais, foi perdendo forças, gerando assim a oportunidade para tais práticas e processos serem repensados e tratados de outro modo e concepção. Estes começaram a ser vistos como bens patrimoniais em si, ou seja, houve uma ruptura com a figura do objeto. Para ser considerado um patrimônio cultural, não necessariamente é preciso a representação por um objeto. Passa a ser entendido que expressões culturais possuem seu valor e sua essência, sem a presença de algo material. Com todo esse processo modificou-se a noção de patrimônio cultural e foi de grande valia romper com a barreira que girava em torno deste, porque os bens imateriais começam a ganhar espaço, sendo percebido em sua significância e grande valor histórico-social, articulando-se estreitamente à memória.

Sobre este apontamento de que o patrimônio está voltado para a questão da memória e da formação identitária de um povo, Magalhães (2005, p. 22) expõe que "O conceito de patrimônio remete, [...] a questão da memória, âncora que dá substância ao sentimento subjectivo de pertença. A memória do passado permite a consciência do presente e projecta o futuro de uma determinada sociedade". O patrimônio transmite, conserva e reproduz a memória social.

1.3.1.2 - O Patrimônio e os instrumentos de preservação

Em virtude da mudança ocorrida com o patrimônio cultural, que passou a ser composto também pelos bens imateriais, a prática de preservação foi questionada, uma vez que não atendia as necessidades desta nova qualificação.

Para além da busca pela conservação do objeto e sua autenticidade, prática de preservação que era utilizada com o bem material, o ato de preservar na atual conjuntura deveria ser o de manter viva a história e a tradição do bem, para que este pudesse ser vivenciado no presente.

Dentro da perspectiva de preservação foram criados no Brasil as políticas de Tombamento e o Instituto do Registro. O primeiro se refere ao bem material, é um

instrumento de tutela e acautelamento e nasceu do Dec. – Lei 25, de 1937, já o segundo se dirige ao bem imaterial, funciona como registro da memória desse bem e foi criado pelo Decreto 3.551/2000.

Os bens imateriais necessitam de maior cuidado para serem preservados.O registro requer em sua elaboração, atenção, para que nada se perca acerca daquilo que se quer preservar. Talvez por apresentar um grau de dificuldade significativo, é que os bens imateriais não são conhecidos. A preservação destes requer um trabalho mais intenso, devido sua dinâmica.

Nesse contexto de preservação, percebemos que há a necessidade de uma maior criação de instrumentos por parte do governo junto à sociedade, para que os patrimônios culturais possam ser (re)conhecidos, valorizados e preservados.

> Elaborar projetos educativos voltados para disseminação de valores culturais, formas e mecanismos de resgate, preservação e salva guarda, assim como para a recriação e transmissão desse patrimônio às gerações futuras é, sobretudo um projeto de formação de cidadãos livres, autônomos e sabedores de seus direitos e deveres. (CASCO, 2006, p. 2).

É de suma importância que se tenha uma maior divulgação sobre os patrimônios, de uma cidade, de um Estado, de um país, desde o esclarecimento do que é, até o contato mais direto com estes. Além disso, a falta de divulgação da existência dos instrumentos governamentais e conseqüentemente da sua atuação faz com as pessoas não tenham o conhecimento e nem a consciência acerca do que é um patrimônio cultural e principalmente qual a sua importância.

O descaso com alguns patrimônios culturais são reais havendo assim a necessidade de um maior compromisso dos instrumentos já existentes e também a criação de outros para que colaborem com o processo contínuo de conscientização, para um movimento de (re)conhecimento e apropriação destes bens por parte dos cidadãos. Conforme considera Gonçalves (2002, p. 7) o patrimônio “Não existe apenas para representar idéias e valores abstratos e para ser contemplado. Ele, de certo modo, constrói, forma as pessoas.”

O patrimônio forma as pessoas uma vez que é um dispositivo memorialístico el faz com que estas ao ter contato com ele, passe a conhecer a história de sua

localidade, de um grupo social, aproximando-se da trajetória histórico-temporal de uma sociedade. Também constrói de certo modo as pessoas porque pode vir a aflorar um sentimento de pertença do sujeito para com o seu mundo, com sua cidade, colaborando para que este crie um outro vínculo, uma outra relação com o espaço onde habita.

Deste modo, a "alfabetização patrimonial" ao propor um trabalho voltado para a leitura dos patrimônios, visando que esta colabore para o desenvolvimento de uma outra relação do sujeito com o espaço onde vive, seja ela de preservação, luta , identidade, fruição, é que ampliamos nosso olhar. Passamos a considerar a escola como um patrimônio a ser lido e interrogado, refletido, a fim de que o sentimento de conscientização e luta pelo direito à escola e educação de qualidade possa tornar-se mais latente na vida dos sujeitos escolares.

É importante destacar que treinar o olhar para perceber o entorno a ponto, de questioná-lo, é um exercício diário que deve se tornar uma prática constante em nossa vida e que independe de idade para tal treinamento, por isso a nossa intencionalidade em desenvolver um trabalho com as crianças da Educação Infantil.

Quando trabalhamos a perspectiva educativa referida ao longo deste capítulo como proposta de inseri-la na escola, estamos acreditando na importância da amplificação do currículo escolar com este tema transversal e no valor que tem a busca por uma outra realidade na instituição escolar.

Almejamos uma escola que caminhe rumo à uma formação educativa de maior qualidade, que ofereça aos alunos um ensino que contribua para apropriação e recriação de conhecimentos e saberes e que concomitantemente, estimule a curiosidade pela sua própria realidade, seja dos espaços vividos por eles, como a escola, a cidade dentre outros, como também pelas questões políticas, sociais e econômicas que atravessam esses espaços.

Acreditamos que a leitura e investigação do/sobre o local, no caso, a escola, possibilita "[...] a perspectiva de interrogar o viver, o habitar, os modos de uso, os processos de apropriação do espaço, enfim, as táticas cotidianas dos diferentes sujeitos no chão da escola [...]". (TAVARES, 2003. p. 117-118) .

Assim, praticar a "alfabetização patrimonial", lendo a escola com os sujeitos escolares, tomando-a como um patrimônio, é acreditar nas possibilidades político-

epistemológica desse espaço. É compreender que, ao ler esse espaço estaremos complexificando o cotidiano escolar, as relações que o constituem, corroborando para o entendimento da sua historicidade como (re)criação social e pessoal, em função de interesses e projetos compartilhados.

CAPÍTULO II – A ENTRADA NO CAMPO: IMPRESSÕES DE UMA JOVEM PESQUISADORA A PARTIR DA LEITURA DA ESCOLA

> *Desejava, nesse movimento de entrada na escola, mesmo tensionada pela diferentes expectativas que esse momento/movimento carrega, percebê-la para além do evidente, do aparente, buscando complexificar os meus processos de leitura e percepção da mesma.*
>
> Tavares, 2003

A escolha em realizar a pesquisa de campo na Unidade Municipal de Educação Infantil Arca de Noé, deve-se ao fato desta pertencer à rede municipal de educação de São Gonçalo, município no qual moro e que passei maior parte de minha vida escolar, tendo vivenciado a educação oferecida pelo município. Outro motivo foi devido o contato que já venho tendo com a escola por conta de minha participação como bolsista de iniciação científica em um projeto. Este último fator colaborou para que a minha presença na escola fosse bem aceita, porém, isso não fez com que fosse desvinculada totalmente de minha imagem a figura de alguém "vindo de fora", uma observadora.

A entrada no campo marca um momento muito importante para a pesquisa, pois é neste, que toda a preparação que anteriormente foi feita, através dos estudos, das leituras vai ser vivenciada, praticada. É a etapa em que aquilo que pensamos e projetamos deverá ser dialogado com os sujeitos escolares, o que poderá nos levar a respostas, mesmo que não sejam aquelas que esperávamos, mas sabemos que teremos algum tipo de retorno.

É um momento de ansiedade, já que é um movimento que muito almejamos ver na pesquisa, uma vez que nos propomos a realizar uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, e também é um momento de apreensão já que estamos entrando em um campo onde somos o "diferente", o "estranho" que está a observar.

É válido ressaltar que mesmo estando na escola só observando, a presença do pesquisador não fica na neutralidade. Estar presente naquele espaço já é uma forma de estar interferindo no cotidiano daquela escola. É importante destacar também, que a minha pretensão não é somente observar, mas ter um contato mais direto com os sujeitos escolares, principalmente às crianças. Deste modo, o trabalho de campo problematiza mais ainda o que diz respeito à neutralidade.

Nesta etapa, mas do que em outro momento, acredito ser necessário construir uma "escuta sensível" (BARBIER, 1992) da escola e de seus movimentos, possuindo um olhar atento sobre as possíveis pistas que possam surgir no meio do caminho, lembrando sempre que as pistas, as fontes, o espaço "fala", transmite algo que talvez poderá ser conectado com àquilo que desejamos investigar.

Penso, que é preciso "treinar" o nosso olhar para podermos pesquisar, para vermos além do que está posto. Pesquisar é um processo de criação e dependendo do olhar do pesquisador, diferentes questões vão se constituindo e com isso se formulando a pesquisa. Sendo assim, é de grande importância de ter um "olhar investigativo" e "uma escuta sensível" em relação ao espaço em que o trabalho de campo está sendo realizado.

Assim, iniciei a minha pesquisa na escola lendo e complexificando o seu espaço físico e as texturologias que o compõe e conseqüentemente as relações de ordem política, econômica e social que acabam por ser expressas através destas, com a finalidade de conhecer a historicidade da escola e complexificar o seu cotidiano.

Deste modo, me apropriei da "alfabetização patrimonial", do seu caráter político-epistemológico, tomando a escola como um patrimônio que não se restringe a ser somente material, mas encontra-se também em sua intangibilidade, uma vez que é constituída não só pela pedra e o cal, porém igualmente por valores e saberes que estão presentes nos diferentes sujeito escolares . Patrimônio que precisa ser lido e (re)conhecido para ser utilizado da melhor forma e, também, para corroborar com o desenvolvimento da conscientização de que é necessário lutar pelo direito à escola e educação de qualidade.

2.1 - Lendo o espaço para compreender historicidade da escola

A partir da fundamentação teórico-metodológica em “alfabetização patrimonial”, iniciei o trabalho de campo acreditando que mais do que em outro momento, era necessário construir uma “escuta sensível” da escola e de seus movimentos. Procurei ter um olhar mais atento sobre as possíveis pistas que pudessem surgir no meio do caminho, lembrando sempre que o espaço “fala”, transmite uma mensagem que precisa ser lida, complexificada, se tornando um problema de investigação.

No espaço não há neutralidade, como nos afirma Escolano e Frago (1998, p.64): “[...] o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e relações sociais de e entre aqueles que o habitam”.

Sendo assim, é de grande importância ter um “olhar investigativo” e uma “escuta sensível” em relação ao espaço físico, material e arquitetônico em que o trabalho de campo foi realizado, acreditando que eles dão pistas para a compreensão da condições e relações que se mantém naquele lugar.

Fundamentada na perspectiva de Freire (1986) de “leitura de mundo” e trabalhando no campo da “alfabetização patrimonial”, uma das primeiras questões problematizadas no contato inicial com a UMEI Arca de Noé foi o seu espaço físico, arquitetônico. Nesse sentido, o meu olhar interessado buscou ler a escola como um “livro de espaços” (Alvarez, 1994). O olhar mais atento implicava em compreender o seu espaço físico para além de sua materialidade aparente, implicava em complexificar a sua “texturologja”, a sua espacialidade fisica–material.

Ao problematizar o espaço físico da Unidade Municipal de Educação Infantil Arca de Noé, iniciei a minha compreensão de arquitetura escolar como revelação da historicidade de um dado projeto político-pedagógico para a infância, me levando a investigar os impactos objetivos e subjetivos do espaço na formação dos sujeitos escolares.

2.1.1- Unidade Municipal de Educação Infantil Arca de Noé: Um pouco de história

Fachada da Escola

A Unidade Municipal de Educação Infantil Arca de Noé é uma das poucas escolas públicas de educação infantil no município de São Gonçalo. Criada em 1987 e inaugurada em 1988, pelo Major Forbem Eliason da Igreja Exército de Salvação, a pré-escola Arca de Noé nem sempre fez parte das escolas municipais. Ela está situada em um terreno pertencente à Igreja Exército de Salvação e já existia antes mesmo do acordo feito com prefeitura do município, o que a tornou em uma escola municipal. A primeira contratação de professores foi em 1989, o que nos permite pensar que este ano foi quando a parceria entre a igreja e a prefeitura foi firmada. Levantei essa hipótese, pois na escola não souberam me informar.

A escola situa-se na rua Rodrigues da Fonseca, nº 315, no bairro do Camarão, na cidade de São Gonçalo. Com vistas a saber um pouco mais do local onde a Arca de

Noé está situada, preocupei-me em pesquisar um pouco sobre a história do bairro, e foi nesse momento que pude perceber que é de grande dificuldade conseguir material que fale sobre os bairros de São Gonçalo[1], seja em livros, sites e outros materiais. Entretanto, mesmo com dificuldades, consegui ter acesso há um pouco da história do bairro do Camarão através do livro: "O Município de São Gonçalo e sua História" (3ª ed., 2006) da professora Maria Nelma Carvalho Braga, "intelectual local".

O bairro do Camarão originou-se com o loteamento das terras do Sr. Alfredo Camarão. As terras foram desmembradas em lotes pelas filhas do Sr. Alfredo, Luiza e Ana Camarão, após a sua morte.

No ano de 1950, mais de 300 lotes foram postos a venda pela Imobiliária São Gonçalo. Em homenagem ao último proprietário, essa localidade foi reconhecida como bairro Camarão.

As ruas Rodrigues da Fonseca e Zélia de Moraes de um lado e as ruas Capitão João Manuel e Abílio José de Matos do outro lado são os limites do bairro.

No ano de 2007, a escola atendeu a 132 crianças. Possuía dois turnos, cada um com três turmas. No turno da manhã se encontravam a creche III (1A), composta por 15 alunos com idade de três anos completos até 30 de abril, o pré I (2A) que atendia alunos de quatro anos completos até 30 de abril e o pré II (2B) com crianças de cinco anos completos até 30 de abril. Tanto o pré I quanto o pré II, possuíam 22 alunos. Já no turno da tarde as três turmas (3A, 3B, 3C) são pré II, logo erão compostas por crianças de cinco anos. Duas dessas turmas possuíam 25 alunos cada e uma 23 alunos, tendo em vista que uma das alunas tinha necessidades especiais.

O número de funcionários era de 18 ao todo, mas, especificamente, sobre a quantidade de professoras lotadas na escola, eram cinco, sendo que uma professora atuava com dupla regência.

Já neste ano de 2008, a escola está atendendo a 120 alunos. As turmas continuam sendo divididas por idade, 3 turmas pela manhã (3,4 e 5 anos) e 3 pela tarde (3,4 e 5 anos). O número de alunos é parecido com os do ano passado, até porque a

[1] Há uma dificuldade muito grande de se encontrar material bibliográfico sobre as cidades periféricas. Nesse sentido, com a cidade de São Gonçalo não é diferente. É uma cidade que teve sua área ocupada no final do século XVI, mas que não possui registros sobre sua história. Há pouca produção histórica. Atualmente tem uma população de aproximadamente 1 milhão de habitantes que infelizmente desconhecem a história do local em que estão inseridos. Essa razão justifica a pesquisa que tem como proposta de investigar o conhecimento da memória e da história dessa cidade.

escola possui um parâmetro de número máximo de alunos para estar nas salas de aula. Assim, nas turmas de 3 anos encontramos uma média de 15 alunos e as turmas de 4 e 5 anos entre 20 e 25 alunos.

Sobre a quantidade de alunos que a escola recebe e são distribuídos nas salas, fica notório na fala da atual diretora a preocupação que é gerada devido o pouco espaço que a escola possui e a falta de mais profissionais para compor o corpo pedagógico. “A quantidade de alunos na sala não pode ser muito grande até porque o espaço é muito limitado e só possui uma professora, não existe ajudante o que facilitaria”.

Os outros sujeitos escolares que compõem o corpo da escola são em número de 17, divididos em 1 diretora, 1 coordenadora pedagógica, 1 orientadora educacional, 6 professoras, 2 inspetoras, 1 auxiliar de secretaria, 4 merendeiras, porém somente 1 está exercendo o cargo, já que as outras 3 foram desviadas de função por motivos de doença e 1 faxineira que acaba ajudando na cozinha, a outra pessoa responsável pela limpeza se “encostou”, conforme me informou a diretora, por motivo de doença.

Sobre a quantidade de pessoas que trabalham neste espaço, pude perceber através das idas na escola e também em algumas falas dos profissionais que ali trabalham, que há uma deficiência no quadro de funcionários, começando pelo número de merendeiras que acaba por se resumir em 1, precisando contar a ajuda da faxineira e como presenciei no ano passado, quando a situação estava mais crítica ainda, a diretora fazendo comida para as crianças. Em um outro momento ouvi da mesma a seguinte fala: “Diretor tem que se virar, se tiver sujo tem limpar, tem que fazer comida fiz comida durante quatro meses, pois, não havia merendeira”.

Também escutei algumas vezes que há uma necessidade de ter um profissional de educação física para desenvolver um trabalho mais específico com as crianças, além de auxiliares de professor nas salas, uma vez que as crianças são pequenas e em um bom número por turma, o que faz com que o professor tenha um desgaste maior.

Existe também na Arca de Noé, um conselho fiscal e um deliberativo, compostos por pais, professores e funcionários, todos eleitos em assembléias e com a missão de fiscalizar a verba recebida, por exemplo, quanto arrecadou, quanto gastou e com o que utilizou a verba recebida.

Desse modo, através da leitura inicial desses poucos dados foi se revelando algumas das dificuldades encontradas para que se realize um trabalho de qualidade e especificamente o descaso por parte do sistema municipal de educação do município de São Gonçalo que não tem colaborado para que um trabalho melhor possa ser desenvolvido.

Ao longo da minha estada na escola pude perceber que o espaço físico, arquitetônico, é talvez, um dos maiores desafios das professoras. É um dos motivos de luta da escola para com a prefeitura, para que esta adquira um local mais amplo para instalá-la.

> "[...] O antigo secretário veio aqui próximo a escola, analisou um prédio que era adequado para a gente e estava sendo alugado ou vendido, porém nada foi feito. A escola tem muita procura. Essa é a única escola de Educação Infantil na localidade e adjacências. Com a dificuldade do espaço fica difícil realizar um trabalho bem feito. " (Fala de C, diretora da escola).

A desigualdade ecônomico-social que faz parte da lógica da sociedade brasileira, manifesta-se também na organização de uso de espaços e em sua distribuição que é igualmente desigual nas instituições educativas no território urbano. Os espaços escolares têm passado por um processo de empobrecimento acelerado.

> "Em São Gonçalo, por exemplo, a política de construção e ampliação da rede municipal escolar tem sido implementada sob a égide de uma economia e funcionalidade que têm feito "desaparecerem" das plantas escolares, as bibliotecas escolares, os auditórios, as quadras esportivas, os laboratórios, áreas para recreação, as salas de professores etc." (TAVARES, 2004, p. 50).

Historicamente, as escolas foram criadas em um período em que só as elites tinham acesso à educação, assim os projetos arquitetônicos possuíam uma dimensão grandiosa. Entretanto, quando as classes populares começam ter acesso à escola, os espaços escolares iniciam o processo de empobrecimento. É retirado das construções de espaços escolares a preocupação com a estética e a eloqüência destes.

Na Arca de Noé, as salas de aula são pequenas e quentes e só existe duas, a terceira sala é o pátio, que também serve de refeitório, sala de reuniões. Diante da precariedade de salas há um sistema de rodízio entre as turmas e seus respectivos

professores. Todas as turmas com seus professores ao longo do dia passam por três ambientes, a sala de criação, a brinquedoteca e a sala de recreação que é o pátio.

O pátio é o espaço mais freqüentado pelos sujeitos escolares e por aqueles que como eu estão na tentativa de inserir-se naquele cotidiano, afim de compreendê-lo. Assim, por sua multifuncionalidade, e pelos diversos fluxos de comunicação que nele acontecem, parece um lugar estratégico e mesmo *especial* da escola. Ao transitarem pelo pátio, os sujeitos escolares parecem conectar-se com a alma da escola, pois é lá que a escola mais “fala”.

O pátio da escola

O pátio é o espaço das relações, das interações sociais. É um lugar intensamente praticado pelos protagonistas da escola. Praticado no sentido de ser vivido, experienciado. A todo o momento o espaço do pátio é reinventado.

Foi no pátio que presenciei algumas vezes, a corrida da professora com sua turma de um lado para o outro procurando o local menos pior para dar a aula, ora

fugindo do sol, ora correndo da chuva e da água que começa a invadir o pátio que no momento estava usado como sala de aula.

Na escola, não existe um banheiro só para as crianças. Ao todo ela possui 10 dependências: 2 salas, 2 banheiros, 1 secretaria, 1 depósito de merenda, 1 pátio, 1 parquinho, 1 cozinha e 1 copa. A escola ainda possui como equipamento 1 computador, 1 vídeo e 1 DVD.

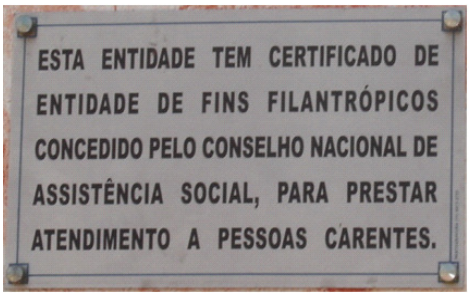
A Arca de Noé em 2007 foi pintada, mas o telhado e a forração das salas estavam com focos de cupim, o que fazia com que as professoras não pudessem ligar o ventilador de teto que estão instalados nas salas. Este problema só foi resolvido este ano quando os donos do prédio, que não é a prefeitura, fez o conserto.

A escola funciona com condições precárias, sendo um espaço físico inadequado ao trabalho pedagógico com as crianças. Este não foi construído para ser uma escola. A sua estrutura arquitetônica é igual à de uma casa.

Através de estudos pude perceber que a idéia do espaço domiciliar como escola ainda está muito presente. A origem das escolas em São Gonçalo encontra-se nas casas. As primeiras aulas começaram a ser ministradas nas casas das professoras e somente muito tempo depois é que surgiram as escolas. A professora Estephânia de Carvalho foi uma dessas professoras que ministrava a aula em sua casa.

A professora Maria Estephânia Mello de Carvalho começou dando aulas em sua residência e depois, em 10 de novembro de 1942, o Colégio São Gonçalo foi fundado por ela e dirigido por ela seu esposo Zeno Bellido de Carvalho. As atividades iniciaram em março de 1943, com o curso primário e posteriormente foram oferecidos os cursos ginasial, normal e contabilidade. Como reconhecimento do povo pela luta e dedicação da professora Estephânia com o ensino gonçalense, foi dada a praça principal o nome dela e isso ocorreu em 16 de outubro de 1956. Após a sua morte em 2 de março de 1958, foi colocado o seu busto, em 7 de julho de 1960, na praça que leva o seu nome.

Retornando à discussão sobre o espaço material da escola, dois dados reveladores se destacaram. Ambos se localizam na fachada da mesma. O primeiro é o escudo escrito “Exército de Salvação”, e o outro é uma placa que diz ser aquela escola uma entidade de fins filantrópicos, para prestar atendimento a pessoas carentes.



Fico preocupada quando penso que a palavra “carente” naquele local está se referindo às crianças, o que contribui para que estas sejam tratadas como sujeitos sem direitos, fazendo com que a educação escolar oferecida seja vista como uma forma de favor que está sendo realizada, o que na verdade não o é. Pelo contrário, é direito das crianças usufruírem do estudo e daquele espaço, já que a escola é municipal, mesmo que esteja instalada em um prédio de uma igreja, questão que vai se revelando com a nossa investigação.

Assim, partindo dos dados, busquei refletir que espaço era aquele e quais as lógicas que permeiam as práticas daquela escola, uma vez que “o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas [...]. “ (GANDINI , 1999, p.150).

O escudo escrito “Exército de Salvação” nos apontava para a necessidade de investigar o que significava este Exército e assim fizemos, suspeitava que se referisse a alguma questão religiosa, pois sabemos que historicamente, para além de uma análise semiológica, a arquitetura escolar:

> “O edifício-escola, como se sabe, serviu de estrutura material para colocar o escudo pátrio, a bandeira nacional, as imagens e pensamentos de homens ilustres, os símbolos da religião, algumas máximas morais e higiênicas, o campanário e o relógio (...). Isso expressa toda uma instrumentação da escola a serviço dos ideais nacionais, religiosos e sociomorais”. (ESCOLANO; FRAGO, 1998. p. 40)

Assim, preocupei-me em pesquisar sobre o “Exército de Salvação” e realizei um levantamento inicial sobre o mesmo.

2.1.2 – O Exército de Salvação e o trabalho salvacionista na UMEI Arca de Noé

O Exército de Salvação surgiu na Inglaterra, em 1865, em meio à Revolução Industrial, numa sociedade que passava por uma das maiores transformações da sua história. Sua motivação? Deus. Conscientes de que Deus ama as pessoas de forma singular e que Ele quer atingir todas as áreas da vida das pessoas (o espiritual, o social, o psicológico, o físico, etc), os primeiros salvacionistas lançaram-se na luta para aliviar a humanidade sofrida, tendo essa visão holística do ser humano como um todo complexo e indivisível. Assim é que, desde cedo, o "slogan": "sopa, sabão e salvação" tornou-se um marco do Exército, que abalou as estruturas e os métodos das igrejas da Inglaterra naquele período.

Em 1922, o Exército de Salvação chega ao Brasil, visando também atender o ser humano de uma forma completa. Aconteceu tanto no dar um prato de sopa, como no atendimento às vítimas das enchentes. Os salvacionistas acreditam ser esta uma maneira de demonstrar o amor de Deus de forma prática.

A Assistência e Promoção Social Exército de Salvação, (nome da entidade após a incorporação dos diversos trabalhos sociais existentes, em 28 de dezembro de 1973) com a mesma motivação de quando começou, visa servir a Deus e a humanidade que Ele ama, e deseja fazer isso de maneira cada vez mais efetiva, reafirmando seu compromisso com a sociedade civil na busca de soluções relevantes e edificantes que venham a promover o ser humano e alterar o estado de miséria e degradação no qual encontra-se parte expressiva da sociedade brasileira.

A APROSES é uma entidade de natureza assistencial, promocional e educacional sem fins lucrativos. Trabalha com as pessoas na promoção de sua integralidade e declara ser sua missão a identificação de problemas sociais, a assistência e promoção sem distinção do ser humano, em nome de Jesus. Não faz distinção de raça, cor, credo, sexo e religião, e possui os seguintes objetivos:

→ Assistencial: compreende a proteção às famílias, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice, mediante a organização e manutenção de abrigos para

gestantes, mães solteiras, crianças e adolescentes em situação de risco, pessoas idosas e necessitadas em geral, organização e manutenção de Clínicas Médicas, Dentárias, Centro de Assistência Social aos necessitados e serviços à comunidade.
→ Promocional: manutenção de Instituições Filantrópicas subordinadas ou vinculadas à APROSES, residências para estudantes, Lares para 3ª idade e na promoção de Cursos, Seminários, Profissionalização, entre outros. Trabalha no âmbito do respeito aos direitos básicos dos menos favorecidos, na organização comunitária e na capacitação de pessoas para o seu próprio desenvolvimento.
→ Educacional: proporciona a criação e manutenção de Centros de Educação Infantil, escolas e cursos de capacitação profissional, entre outros.

Sobre os símbolos salvacionistas, estes se definiram em 1878 quando a Missão Cristã passou a chamar-se Exército de Salvação. Essa mudança trouxe consigo a adoção do sistema para-militar incluindo alguns de seus símbolos como o uniforme, a bandeira e os brasões.

As insígnias mais significativas no uniforme são os dois *S* que revelam que o salvacionista é Salvo para Servir.

A bandeira do Exército de Salvação possui três cores e cada uma das cores, um significado. O vermelho representa o sangue de Jesus, o amarelo representa o fogo do Espírito Santo e o azul representa a pureza da alma.

Já o escudo salvacionista representa as doutrinas do Exército de Salvação. O círculo que significa o sol representa a luz e o fogo do Espírito Santo, a cruz ao meio representa a cruz de nosso Senhor Jesus Cristo, a letra "S" representa salvação, as espadas representam a guerra da Salvação, os tiros representam as verdades do Evangelho, a coroa representa a coroa da Glória, que Deus dará aos Soldados que forem fiéis até o fim.

No Brasil, caracteriza-se o braço evangélico do Exército de Salvação (a igreja) com o “Brasão Original”; conquanto o braço filantrópico (a obra social), denominado APROSES (Assistência e Promoção Social Exército de Salvação), usa como símbolo o “Escudo Vermelho”.

É o “Escudo Vermelho” que está presente na fachada da Unidade Municipal de Educação Infantil Arca de Noé. Isso significa dizer que aquele local faz parte da obra

social do Exército de Salvação, que ali é um dos centros de educação infantil assistido pela APROSES. Neste contexto, também se insere o outro signo que se encontra na fachada da escola, a placa que traz a seguinte mensagem: “Esta entidade tem certificado de entidade de fins filantrópicos concedido pelo Conselho Nacional de Assistência Social, para prestar atendimento a pessoas carentes”. Esta placa também está posta ali, para confirmar que o espaço é um local em que a obra social da APROSES é desenvolvida.

Faz parte do trabalho da APROSES, há mais de 70 anos, criar e manter Centros de Educação infantil, cuidar da criança pobre, desde a mais tenra idade. Segundo os argumentos da APROSES, as mulheres cada vez mais estão presentes no mercado de trabalho, e a renda que recebem, sendo às vezes o único recurso do qual a família dispõe, é pouca, por isso é essencial que as crianças tenham o melhor atendimento nesse período inicial de formação, tão importante de suas vidas. Assim, o Exército de Salvação possui metas de apoio à infância e a educação, como: o oferecimento de um ambiente seguro e sadio; alimentação apropriada para sua fase de crescimento; acompanhamento do desenvolvimento psicossocial e educacional, encontros de orientação e atividades com as famílias das crianças; parceria com as comunidades locais, empresas e Secretarias de Educação.

A Unidade Municipal de Educação Infantil Arca de Noé está inserida em um dos programas do Exército de Salvação*,* que é o dos Centros de Educação Infantil. O espaço físico da escola expressa que ali existe um trabalho desenvolvido pela APROSES, não só por causa das placas, mas também por conta das outras “texturologias” que estão presentes nas paredes das salas, como, por exemplo, às pinturas de animais caminhando em direção de uma arca, fazendo menção a uma das histórias bíblicas, a da Arca de Noé, que é também o nome da escola.

Diante da leitura dos símbolos que constitui o conjunto arquitetônico daquela escola, o que se coloca é a reflexão sobre os impactos objetivos e subjetivos desse espaço na vida dos sujeitos escolares. Sabendo que: “O espaço não é neutro. Sempre educa.” (ESCOLANO; FRAGO, 1998. p. 75) e que o espaço- físico material da Arca de Noé possui signos que expressam a presença de uma religiosidade no local. Sendo assim, estamos de acordo com Escolano e Frago quando dizem que: “A arquitetura

escolar é um elemento cultural e pedagógico não só pelos condicionamentos que suas estruturas induzem [...] mas também pelo papel de simbolização que desempenha na vida social". (1998, p. 33).

Tendo em vista o que descobrimos sobre esse espaço escolar, em outros momentos em que estive dentro da escola, pude perceber que o corpo pedagógico mantém uma boa relação com os "salvacionistas". Estive presente em um sábado letivo e parte das atividades foram desenvolvida por alguns integrantes da igreja. E ao longo da apresentação procurou- se transmitir uma mensagem de valores morais e éticos. Além disso, tomei conhecimento que neste ano a igreja está desenvolvendo um trabalho com as crianças semanalmente, este é de educação religiosa, porém conforme o informado, explicam valores e não a doutrina da igreja.

Segundo as conversas que realizei com a antiga e atual diretora a igreja não interfere no trabalho pedagógico, mantendo assim uma relação sadia.

> Nessa gestão a relação é bem sadia, [...]. A igreja utiliza o espaço físico às quintas-feiras pela noite, domingos e alguns sábados e sextas para algum evento como casamento, aniversário e outros. (Fala de M, diretora da escola até final do 1º semestre de 2007).

Um outro fator que tomei conhecimento em meu trabalho de pesquisa, através de conversas com as professoras, é que a igreja não permitiu que a escola fosse pintada na cor oficial que a prefeitura pintou as outras escolas do município. E, além disso, não permitiu que fosse colocada a placa da prefeitura na entrada da escola. Esse é um dos motivos que faz com as pessoas pensem que esta é particular e não pública. Segundo a antiga diretora da escola já tiveram lá pessoas querendo colocar currículos, perguntando o valor da mensalidade e outros acontecimentos.

Essa hibridização entre o público e o privado na educação infantil parece ser constitutiva da própria história e política desse atendimento educacional no país.

Segundo Kramer (2005), historicamente no Brasil :

> [...] os primeiros momentos de defesa, em um âmbito maior, da educação das crianças de 0 a 6 anos foram momentos de sua discriminação. As políticas educacionais dos anos 1970, baseadas na abordagem da privação cultural, se propunham a compensar carências culturais, deficiências lingüísticas ou defasagens afetivas. Na década de 1980, políticas públicas estaduais e municipais questionavam a abordagem da

> privação cultural defendida nos documentos oficiais do governo federal. Em vez de conceber as crianças como carentes, deficientes, imaturas, estudos de antropologia, da sociologia e da psicologia ajudaram a entender que às crianças foi imposta uma situação desigual e que era (é) preciso combater a desigualdade e reconhecer as diferenças. " (2005, p. 16).

As políticas de educação infantil no Brasil apontam para a existência de um problema administrativo, uma vez que se perpetua a prática de criação e extinção de órgãos com as mesmas funções. Órgãos de saúde, assistência e educação acabam por não possuir uma ação compartilhada, não se articulam, o que corrobora para que a criança seja tratada e vista de maneira fragmentada, uma vez que atendimento a esta acaba sendo dividido em partes.

A autonomia municipal na educação requer a implantação e gestão de um Sistema Municipal de Educação não somente no país, sobretudo, no município de São Gonçalo, a construção deste sistema é marcada por contradições:

> [...] o partidarismo gerou descontinuidade nos projetos e nas ações políticas; as relações entre público e privado têm ampliado desigualdade e favorecido exclusões; a centralização e a burocratização têm dificultado a gestão administrativa (participativa ou não), o conhecimento amplo dos problemas educacionais locais, bem como a discussão e a elaboração de objetivos educacionais baseados numa concepção da educação que não seja imposta de cima para baixo, mas fruto de uma construção coletiva enraizada na própria prática docente .(Id. Ibid, p. 20).

Após um processo gradativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96, passou a reconhecer a educação infantil como parte integrante do Sistema Municipal de Educação, o que significa que as creches e pré-escolas na área da assistência devem ser integradas a este sistema, sendo tratadas legalmente como instituições educativas.

No título IV, artigo 11º e inciso V, diz : " oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas [...]". Assim, fica determinado que o município é o órgão incumbido em oferecer a educação infantil. Esta que não deve ser oferecida de qualquer maneira, conforme é possível compreender no título V capítulo II, seção II, no artigo 29º: "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o

desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade."

Assim ,é responsabilidade do município de São Gonçalo oferecer uma escola e educação de qualidade a este grupo que são as crianças da educação infantil. Porém, sabemos que mediante o que foi presenciado na Arca a realidade tem se distanciado da efetivação da lei e isso é uma das problemáticas vivenciadas no município de São Gonçalo, que encontra-se totalmente em crise no que tange sua infra-estrura.

São Gonçalo é um município que possui mais de 1 milhão de habitantes, está em uma região periférica, localizado no leste metropolitano do Estado do Rio de Janeiro. Possui uma extensão territorial de 251,3 Km, com cinco distritos e tem uma renda per capita inferior a 2 salários mínimos.

Da sua emancipação político-administrativa em 1980 , a meados da década de 60, São Gonçalo teve um grande crescimento populacional e industrial, isso ocorreu de maneira acelerada e não planejada e posteriormente prejudicou o município.

O crescimento populacional da cidade se deu de modo rápido, havendo um crescimento de bairros periféricos, corroborando para que os problemas crônicos, de saúde, saneamento, pavimentação, atendimento à saúde e educação, segurança, trabalho entre outros se proliferassem, tomando conta do cenário gonçalense.

No que tange o crescimento industrial, na década de 20 o bairro de Neves se tornou o principal centro comercial e populacional do município. Nos anos 50 ele já era um dos distritos mais industriais de estado. Esse desenvolvimento perdurou até meados dos anos 60.

Nos anos 70, a crise político-econômica, reafirmada pela ditadura militar e nos anos 80 com a recessão econômica, levou a cidade a um processo de desindustrialização, repercutindo em uma decadência material e simbólica na qualidade de vida dos gonçalenses.

São Gonçalo vem vivendo um ritmo muito acelerado de metropolização, unido a uma crescente desubstantivação de sua economia e isso produziu e vem produzindo uma deteriorizaçao das condições de vida e de habitabilidade na cidade.

Apesar da importância da cidade no cenário estadual sendo o segundo município em densidade demográfica, e o segundo colégio eleitoral, os problemas de infra-estrura multiplicam-se.

O quadro de degradação econômica e social na cidade, já está sendo percebido e comprovado pelos poderes públicos gonçalense desde o final da década de noventa, já que:

> Segundo a Secretária Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), em janeiro de 2002, com base nos dados do IBGE – Censo 2000, existiriam na cidade cerca de pelo menos 20 mil pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza, em estado de miserabilidade. De acordo com IBGE, tendo por base os dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano (PNUDH), somente 0,71% da população gonçalense possui renda comparável a de moradores de outros centros urbanos do país. (TAVARES, 2003, p. 141).

Essa situação de precariedade também é refletida na área da educação, que é prejudicada no que se refere à implantação de políticas públicas comprometidas em ir para além de uma ação compensatória, visando oferecer uma escola e educação de qualidade. Precariedade que assola os espaços escolares como é o caso da Arca de Noé, uma vez que por ser menos dispendioso, resolve fazer acordos com instituições religiosas, acabando por ocupar um espaço que é da igreja, investindo somente na contratação de profissionais e enviando a verba de manutenção e da merenda.

É importante lembrar que apesar de ser responsável pela contratação dos profissionais esta se dá de modo deficiente, já que por vezes o quadro fica incompleto. E também, no que se refere às verbas de manutenção esta não é enviada para as obras e reparos do prédio, a própria prefeitura quando solicitada para realizar algum reparo, se isenta de tal responsabilidade, direcionando-a aos donos do prédio, logo, a igreja.

Esse posicionamento nos faz refletir sobre a pouca ou nenhuma preocupação por parte da prefeitura gonçalense com os alunos que estudam na Arca e principalmente por tratar-se de uma escola de Educação Infantil, é possível perceber como ainda está presente a idéia de que qualquer lugar é válido para colocar uma

“turminha” de crianças pequenas, voltando-se para uma visão extremamente assistencialista.

Percebemos que este acordo realizado pela prefeitura com a instituição religiosa é econômico, uma vez que não precisam comprar nem pagar aluguel de um local para que a escola funcione. Essa situação acaba por reafirmar o descaso com a educação, já que como ocorre na Arca, há a instalação de uma unidade de educação infantil em um local que é inadequado, impróprio devido à precariedade de sua estrutura.

Este descaso é preocupante, pois sabemos que é necessário uma estrutura específica para compor uma escola de educação infantil, desde mesas e cadeiras de tamanho específico para crianças, banheiros adaptados, salas específicas, como a brinquedoteca, e espaço para que possam circular, interagir da melhor maneira possível com os outros e com o ambiente natural, assim desenvolvendo–se integralmente como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96, quando se refere a esta educação.

Compreendemos que mesmo diante do descaso que a secretaria municipal de educação de São Gonçalo expressa, seja por não instalar a escola em local apropriado e de melhor qualidade, seja pela não contratação de mais professores para compor da melhor maneira o quadro pedagógico e até mesmo se isentando de realizar algumas obras no prédio, conforme pude ouvir da diretora. Mesmo assim, a equipe pedagógica da Arca de Noé vem buscando garantir à criança atendida, uma educação minimamente de qualidade.

A partir da proposta da leitura do espaço para compreender a historicidade da Unidade Municipal de Educação Infantil Arca de Noé e complexificar o cotidiano escolar, nos deparamos com dois dados reveladores, os símbolos da fachada da escola, que corroboram para a reflexão de questões importantes acerca do espaço físico-material da escola, dos símbolos e signos que o constitui, trazendo consigo discursos que por vezes se colocam de forma sutil.

A arquitetura é por si mesma um programa, que segundo Escolano e Frago (1998, 26):

> [...] é uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos

> para uma aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos.

Ter conhecido o espaço físico da escola, suas dependências, além de ter investigado sobre o Exército de Salvação e o trabalho salvacionista na UMEI Arca de Noé, fez com que eu pudesse compreender que “o espaço não é neutro”(ESCOLANO; FRAGO, 1998). Existe um caráter cultural, pedagógico e ideológico na arquitetura escolar e nos símbolos que a constitui e que desempenham um papel de simbolização na vida dos sujeitos escolares. A escola é um espaço sociocultural que produz impactos sobre os usuários, especialmente no seu uso cotidiano.

Ainda sobre a leitura do espaço físico arquitetônico da escola, ficou notória a precariedade deste, o que aponta para o processo de empobrecimento acelerado que vem assolando os espaços escolares. Denuncia a falta de investimento econômico nas escolas públicas, o descaso na política de construção e ampliação da rede municipal de educação infantil em São Gonçalo.

Acreditamos na importância de tomar a escola como um “livro de espaços” e na necessidade coletiva de ler e complexificar as “texturologias” que o espaço físico-material da escola revela, tendo em vista a luta pela efetivação dos direitos, no caso a de uma escola e educação de qualidade. Nesse sentido, acredito que no movimento de ler o espaço escolar buscando compreender a sua historicidade e complexificar o seu cotidiano, pude aprender sobre as diferentes lógicas que permeiam este espaço, bem como os impactos destas na vida dos sujeitos escolares.

É válido ressaltar, que por conta da diversidade e da complexidade que envolve a historicidade e o cotidiano da escola, não consegui abranger todos os aspectos que estão postos na Arca de Noé. Porém, essa também não era a minha intenção, haja vista, que em uma pesquisa fazemos escolhas, sendo o olhar interessado do pesquisador seletivo, voltando-se para aquilo que por algum motivo mais chamou a atenção e responde (pelo menos, provisoriamente) a sua investigação.

A partir da minha leitura como alguém que veio de “fora” para tentar compreender a escola, acredito ser também importante saber como quem está dentro, vivenciando cotidianamente a escola e seus fluxos, percebe esse locus. Assim, crendo que as crianças são os sujeitos escolares que mais estão sendo impactados com as

relações que permeiam este ambiente, é que, dentre outras questões importantes, abordarei no próximo capítulo as considerações de um grupo de crianças que estudam na Arca de Noé, a fim de compreender como elas lêem e vêem a sua própria escola, e se apropriam da perspectiva da “alfabetização patrimonial” por nós estudada.

CAPÍTULO III – A UMEI ARCA DE NOÉ ATRAVÉS DAS LENTES INFANTIS

A pesquisa realizada me desafiou a ultrapassar fronteiras e limites epistemológicos, tendo como horizonte a perspectiva da "investigação–formação". Acredito que cotidianamente a investigação se dá a partir de uma relação não mais binária sujeito/objeto e sim pela relação solidária sujeito/sujeito. Assim, o conhecimento vai sendo produzido de forma dialógica, da maneira em que pesquisador e pesquisado são parceiros, cúmplices no processo investigativo. Ambos participam deste processo e através do diálogo, da articulação de suas idéias, a pesquisa, o conhecimento vai se construindo.

O aumento de nossa "bagagem" de conhecimentos vai acontecendo principalmente através da troca de experiências com o outro. Vamos adquirindo novos conhecimentos e refletindo sobre o que já conhecemos através daquilo que o outro comunica, assim sendo de extrema importância o conhecimento que este possui.

Neste processo investigativo, a relação solidária possui como base o respeito, e a concepção da historicidade e da base processual da construção do conhecimento, considerando que todos envolvidos no processo da pesquisa são produtores de conhecimento e quando estes se encontram podem, através do diálogo e da explicitação de suas diferenças, se complementar chegando a uma construção coletiva.

Conforme apontam Alderson (2005) e Corsaro (2005), em uma pesquisa todos os sujeitos escolares são envolvidos como sujeitos e não como objetos. Tanto o pesquisador como os sujeitos que compõe o contexto que está sendo pesquisado, participam da investigação daquilo que está sendo proposto. Neste sentido, se a pesquisa está voltada para a leitura da escola a fim de conhecer sua historicidade, bem como o seu cotidiano, todos poderão contribuir através de suas leituras e concepções.

Ao entrar na Arca de Noé busquei compreender a historicidade da escola e complexificar o seu cotidiano e para tal tomei a "alfabetização patrimonial" como uma ferramenta teórico-metodológica, uma ferramenta de trabalho, a fim de ler o espaço e as "texturologias" que a compõe. Porém, acreditando na necessidade de escutar quem vivencia esse lugar e seus movimentos diariamente, na importância de possibilitar a

ressonância da voz do outro, pondo em prática uma pesquisa firmada em uma relação solidária, é que optei por dedicar este capítulo, ao relato compreensivo de minha escuta a um grupo específico de sujeitos presentes na escola.

Sendo em minha compreensão, as crianças o grupo dos sujeitos escolares que mais poderão ser impactados com as relações que permeiam o ambiente da escola, além de ser um grupo que historicamente representa uma voz “abafada”, ignorada, priorizei escutá-las, na tentativa de perceber como elas vêem e lêem a Arca de Noé. Deste modo, elas puderam em nossos encontros, expressarem-se, opinando acerca da escola, acerca do lugar que é seu por direito. Puderam usufruir do que Sarmento(2007) aponta como “direito de participação”.

O “direito de participação” diz respeito ao poder opinar acerca das questões relativas à sua própria vida; à organização das instituições em que atua e vivencia e etc. Na relação entre o “direito de participação” e a infância, este direito acaba por conceder espaço de expressão para aqueles que historicamente não podem falar e quando falam não são escutados. A essência deste direito vai em oposição à própria palavra infância que etimologicamente deriva-se do latim “infant” que significa “aquele que não fala”.

Ao longo deste trabalho monográfico estou acreditando que as crianças da UMEI Arca de Noé podem ser não somente participantes ativos, mas também pesquisadores ativos, “co-produtoras de dados” (ALDERSON, 2005). Creio que as crianças são parceiras na pesquisa e produzem conhecimento trazendo uma colaboração significativa e importante.

Assim, para que o trabalho acompanhasse uma estrutura organizacional tomei para a pesquisa de campo um grupo de sete crianças do Pré I, de quatro e cinco anos, para que através de entrevistas e desenhos da escola, pudéssemos ver a Unidade Municipal de Educação Infantil Arca de Noé sobre as lentes infantis, como elas percebiam o lugar no qual estudam, aprendem e constróem conhecimento cotidianamente.

Priorizei o trabalho com entrevistas e desenhos devido a pesquisa ser realizada com as crianças que ainda não se possuem o domínio da linguagem escrita. Optei pelas entrevistas, pois é um procedimento teórico-metodológico que possibilitaria o

aprofundamento sobre como a infância que fala, ler e ver a escola que “pratica”, e os desenhos, pois é uma linguagem gráfica de representação que traria a interpretação acerca de uma realidade.

Uma preocupação que tive, foi quanto à exposição das crianças que participaram da pesquisa. Kramer (2002) analisa as questões éticas na pesquisa com este grupo, compartilha de questionamentos que nos faz rever o nosso posicionamento sobre como proceder em nossa pesquisa quando a opção foi tomar por referencial, uma relação solidária, em que todos envolvidos neste processo de investigação são sujeitos de direitos.

Assim, por uma questão ética, a fim de não expor as crianças, já que a escola é pequena e no trabalho cito onde esta se localiza, a turma a que pertencem às crianças e a idade das mesmas, mas ao mesmo tempo não querendo tirar a autoria delas, uma vez que estaria sendo incoerente e indo contra o referencial utilizado na pesquisa, resolvi pedir a cada criança que escolhesse um nome para aparecer no texto. Pedi para que escolhesse, pois mesmo não tendo o nome verdadeiro delas, foi dada a oportunidade de escolherem o nome que queriam e quando tiverem acesso ao trabalho se identificarão.

3.1 – A UMEI Arca de Noé através das entrevistas: a infância que fala!

Quando optei em realizar entrevistas, estava me colocando na posição não somente de ouvinte, mas de “escutadora”, alguém que para além de ouvir, que é uma condição de perceber os sons pelo sentido do ouvido, queria e necessitava escutar, prestar atenção no que estava sendo falado, ter sensibilidade para através da fala do outro tentar compreender a sua idéia, o seu posicionamento acerca do tema que estava sendo abordado. Assim, buscava ter uma “escuta sensível” sobre o que estava sendo falado pela infância.

A entrevista é um procedimento teórico-metodológico que possibilita o aprofundamento do conhecimento sobre um determinado tema ou assunto através do

diálogo “face a face”. Existem alguns tipos e estruturações diferenciadas de entrevista. As entrevistas realizadas por mim podem ser classificadas como entrevista de análise e semi-estruturada. De análise porque busquei através dela entender como as crianças vêem e lêem a Arca de Noé, corroborando para o meu aprofundamento sobre a leitura da escola, seu espaço físico e as relações que permeavam aquele ambiente e semi-estruturada porque as crianças foram levadas a discorrer sobre a temática da entrevista através das pontuações e perguntas feitas por mim, não havendo a necessidade de se limitarem em respondê-las somente.

Neste contexto, não posso deixar de mencionar que por se tratarem os entrevistados de crianças muito pequenas, apesar de terem essa abertura para falarem mais, nem todos o fizeram, tive que ficar provocando a fala de alguns, com outras perguntas que não se encontravam no roteiro.

Ao longo da entrevista pude perceber o quanto os entrevistados ficaram eufóricos e contentes em participar da mesma. Acredito que isso pode ter se dado pela consciência que possuem de que alguém quando é convidado para dar uma entrevista, é porque é considerada importante e o que tem a dizer é considerado interessante por algum grupo. Além disso, por se tratarem de crianças é notório que a euforia também era presente porque era algo diferente, talvez um momento que nunca tivesse sido vivenciado por elas, até porque de modo geral, acabam por serem consideradas vozes subalternas, que proferem somente coisas sem sentido, besteiras, como se fala no jargão popular. Deste modo, infelizmente, ainda consideradas por alguns como “tábulas rasas”, que por serem rasas, nada tem de acúmulo de conhecimento, não contribuindo com sua fala.

Na entrevista foi unânime o quanto às crianças gostam da escola. Todas elas declararam isso, o que ficou diferenciado foi à causa de gostarem. Obtive respostas variadas, desde porque brincam, tem comida gostosa, tem brinquedo, até por causa dos amigos e das tias, figuras que parecem ser expressivos referenciais da escola.

> Porque as tias faz um monte de coisa boa. Deixa a gente brincar, conta historinha. (Resposta de Rafiele, 4 anos).
>
> Porque tenho muitos amigos, porque eu brinco. (Resposta de Marcos, 5 anos).

> Por que aqui tem muita tia [...]. (Resposta de Tiago, 4 anos).

Quando as crianças se referem às tias (professoras), aos amigos posso perceber que elas lêem a escola como um locus de desenvolvimento social de interação, socialização, criação de relações sócio-afetivas. No prazer que elas tem de estar naquele espaço por conta das relações que lá mantém. Assim, o espaço material da Arca de Noé vai se qualificando a partir dessas relações, permitindo perceber que apesar da precariedade físico-material a escola é um espaço prazeroso de estar.

Segundo Lima (1989, p. 13):

> É num espaço físico que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas; e ao faze-lô esse espaço material se qualifica. Ela deixa de ser apenas um material construído ou organizado para se embeber na atmosfera que as relações ajudam a estabelecer.

Sobre o lugar que mais gostam a maioria apontou o pátio como o lugar preferido. Esse dado corroborou para a confirmação do pátio como um lugar especial da escola, conforme já havia destacado através de minha observação e leitura inicial da mesma. Assim, o pátio é um lugar que crianças sentem prazer em estar, principalmente porque é lá que elas brincam e podem circular mais.

> Aqui fora, no pátio. Porque eu gosto de brincar de escurrego. (Resposta de Rafiele, 4 anos).

> Aqui fora, no pátio. Porque tem espaço pra correr. A sala é muito pequena. (Resposta de Marcos, 5 anos).

Quando ambas entrevistadas se referem “Aqui fora, no pátio [...]” deve-se ao fato da entrevista ter sido realizada no pátio e no faz retornar mais uma vez a multifuncionalidade desse lugar como característica marcante. Quando Rafiele e Marcos respondem que é o pátio porque gostam de brincar, de correr, talvez seja devido à referência daquele lugar como propicio para tal, já que além de ser o maior lugar da escola é também ali, no horário de aula, a sala de recreação.

Especificamente a resposta de Marcos chama a minha atenção, pois expressa que ela tem a noção de que as duas salas que a escola possui são muito pequenas e de fato é realmente. Assim, é notório que as crianças lêem o lugar praticado por elas e

sente essa precariedade do espaço da Arca de Noé. Fica expresso que elas se apropriam da escola a lêem e complexificam, mesmo sem ainda não dominar a linguagem escrita. Fazem leituras e estas são significativas e condizentes a uma realidade percebida por todos.

Existem ainda outras falas que apontam para essa denúncia das crianças acerca do espaço. Uma delas foi quando perguntei sobre a existência de um lugar da escola que elas menos gostavam e obtive as seguintes respostas:

> Da salinha. Porque é muito calor. Tem ventilador, só que é fraquinho. (Resposta de Rafiele, 4 anos).
>
> As duas salas. Porque sim, porque é pequena. (Resposta de Marcos, 5 anos).

Essas respostas contribuíram para que eu pudesse refletir como elas são impactadas com o descaso vindo da rede municipal de educação de São Gonçalo. Como elas conseguem perceber que estão em um lugar problemático e utilizam aparelhos, como quando citam o ventilador, em condições ruins.

Ao perguntar sobre o que mais gostavam de fazer na escola a maioria disse que gostava de brincar. Isso me fez pensar sobre como nessa fase escolar as crianças gostam de brincar e para tal é necessário um espaço adequado para que possam suprir essa necessidade. Também é de importância brinquedos em bom estado, mesmo sabendo que podem ser feitas várias brincadeiras, utilizando a criatividade. Brincar na escola com brinquedo quebrado foi à resposta de uma das crianças quando perguntei sobre o que menos gostava de fazer na escola.

> Brincar com bonequinho quebrado, [...] não gosto. (resposta de Natan, 4 anos).

Neste sentido, penso que diante da circunstância, as crianças devem ter direito à brincadeira e este momento prazeroso deve contar com a disponibilização de brinquedos em bom estado. Esta questão, que pode por vezes parecer simplória, ao ser complexificada nos leva a questionar que educação infantil é essa que acaba por

oferecer as crianças condições precárias para seu desenvolvimentor, uma vez que, as brincadeiras e os equipamentos que a compõe, como é o caso dos brinquedos, corrobora para tal desenvolvimento.

Quando perguntei às crianças sobre o presente que dariam para a sua escola, as respostas foram as mais diversas, só que a maioria girava entorno dos brinquedos.

> Uma boneca com carrinho.[...] (Resposta de Flávia, 5 anos).
>
> Um carro, um monte de brinquedo. (Resposta de Marcos, 5 anos)

Além disso, uma fala continuou a dar pistas sobre o desejo das crianças pela brincadeira, pelo um espaço maior para brincarem:

> Um quarto. Porque na escola não tem quarto para poder brincar de dormir. (Resposta de Rafiele, 4 anos).

Percebi ao longo das entrevistas, que as falas das crianças são carregadas de sentido, que através das respostas elas se posicionaram acerca de sua realidade. Mostraram que fazem suas leituras de mundo, lêem e questionam sobre o que vivenciam. Assim, no que tange ao espaço físico da escola elas apontaram para a necessidade de um espaço amplo, com a instalação de equipamentos adequados. Ainda pude notar que as relações sócio-afetivas construídas na escola são de grande importância e acaba por tornar este espaço prazeroso, apesar da dificuldade que o mesmo apresenta.

3.2 - A UMEI Arca de Noé através dos desenhos

A opção por tomar o desenho das crianças como fonte de análise deve-se ao fato de considerar este como uma forma de escrita das crianças. Por serem pequenas e ainda não dominarem as letras, elas através do desenho podem expressar suas leituras da escola, da realidade, enfim do mundo.

O desenho é um sistema de representação, é uma interpretação do real em que a criança faz através da linguagem gráfica. Ele é expressão de uma linguagem. Dessa maneira, a criança ao desenhar pode estar socializando suas experiências e no caso específico de minha pesquisa expressando sua impressões sobre a Arca de Noé.

É o desenho uma forma de comunicar algo e as crianças possuem esta noção. A linguagem plástica é uma forma fundamental de comunicação da infância, conforme aborda Almeida (2001, p. 27):

> Desde bem pequenas, as crianças percebem que 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.

Assim, tomei os desenhos das crianças como fonte de pesquisa e construção de conhecimento, acreditando que estes poderiam representar o cotidiano escolar, nos dando pistas para compreender como elas lêem e vêem a UMEI Arca de Noé.

Quando propus as crianças que fizessem um desenho da escola de pronto, elas pegaram o lápis e rapidamente desenharam. Entre os desenhos, dois aspectos destacaram-se: foram desenhados não somente a escola, mas também o seu entorno; aparecem desenhos de amigos da escola, professores e pais.

Observei cada criança fazendo o seu desenho e conforme iam desenhando, iam relatando o que estavam fazendo, e quando me entregavam o desenho, teciam também alguns comentários do que tinham desenhado. Isso colaborou para a minha compreensão do que elas haviam desenhado e conseqüentemente queriam expressar através daquela linguagem gráfica. Neste contexto, optei por destacar nos desenhos algumas dessas pontuações que as crianças fizeram.

O desenho de Marcos de 5 anos parece destacar o pátio como um lugar referencial da escola, haja vista que ele resume o espaço físico da mesma através do desenho do pátio. Também é possível perceber como é marcante ao falar da escola, o destaque dos sujeitos que marcam as relações sócio-afetivas lá construídas. Ele desenha a professora que chama de Tia, um coleguinha e um amigo que é o motorista da Kombi que o leva e o traz da escola. Coloca também um arco-íris acima da Arca de Noé, nos possibilitando supor a idéia de felicidade, de que todos vivem felizes naquele

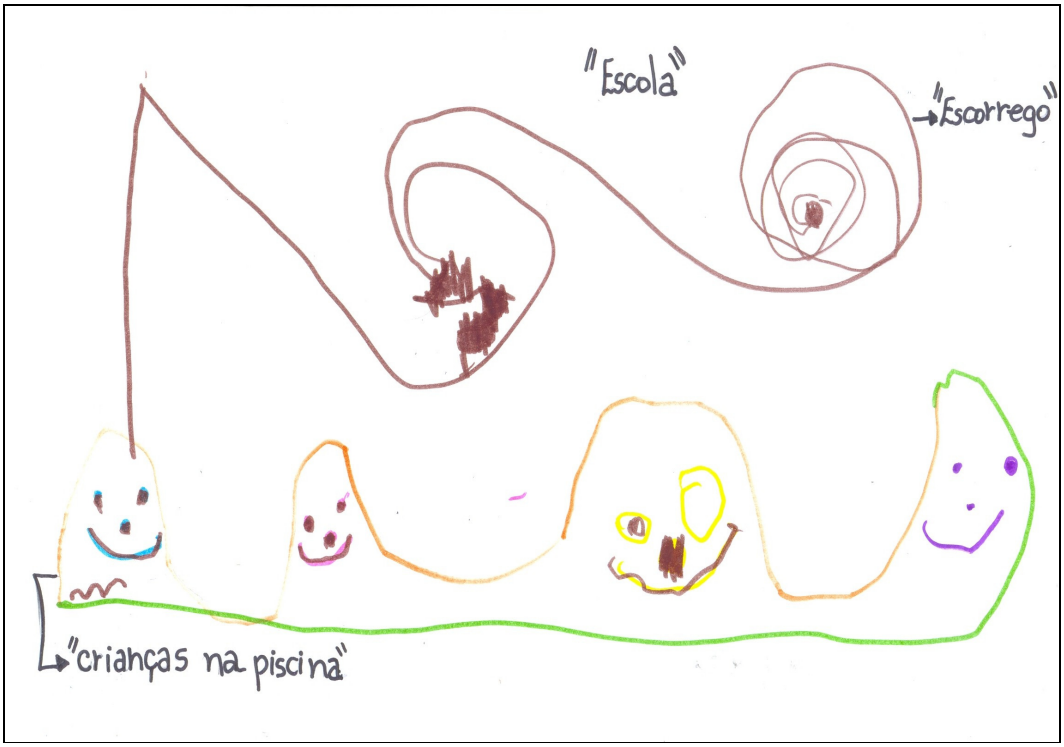
espaço. É a idéia de que aquele espaço é um local de prazer, de fazer amizades, de desenvolvimento social.

O destaque dado por Marcos ao pátio talvez se deva ao fato daquele lugar ser o mais vivenciado por ele, sendo também o lugar que mais gosta, como destacou na entrevista. Ali ele faz refeições, tem aula de recreação, espera os pais irem buscar, brinca na hora do recreio, todo esse movimento pode ter contribuído para que este lugar se destacasse.

Marcos – 5 anos

No desenho de Tiago também ficou notório a sua identificação com o pátio Ele desenhou às crianças da Arca tomando banho na piscina que ele daria de presente para escola. Ele já havia me respondido na entrevista que a piscina seria o presente dele para a escola e que ela deveria ser colocada no pátio, só que teria que tirar as mesas e cadeiras de lá, senão não daria espaço. Ainda colocou um escorregador por onde as crianças desceriam para cair na piscina. Mais uma vez nos apontou aquele

lugar como referencial para o seu desenvolvimento, um lugar prezeroso de estar com os amigos na escola.

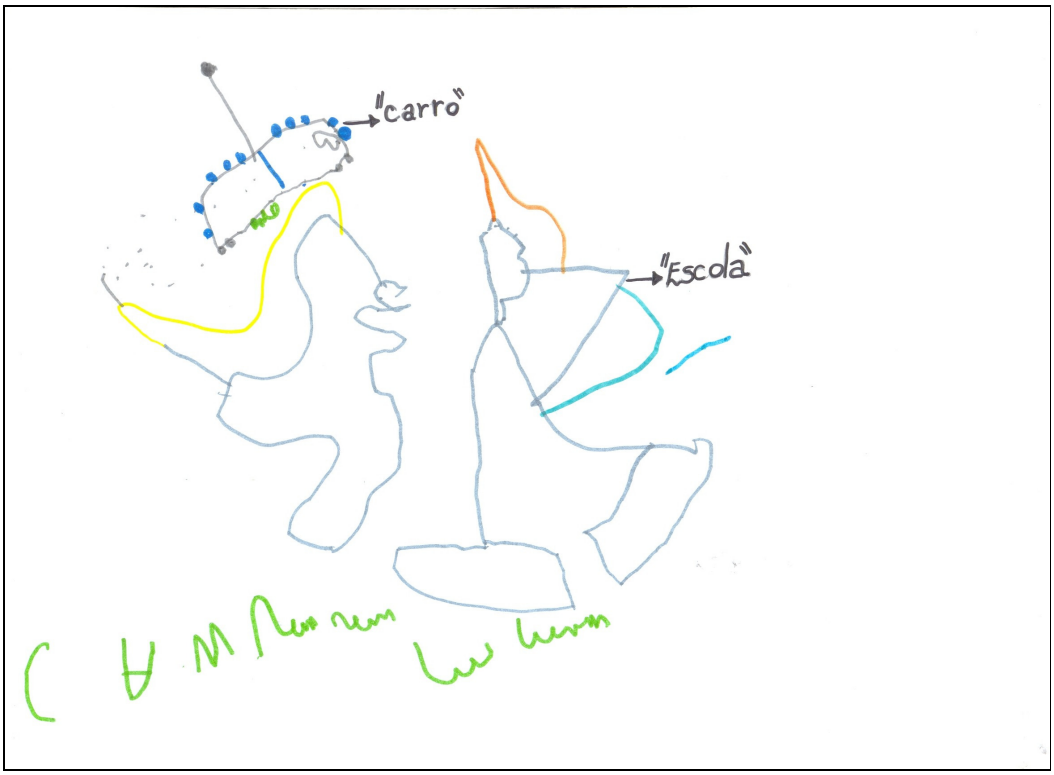


Tiago. – 4 anos

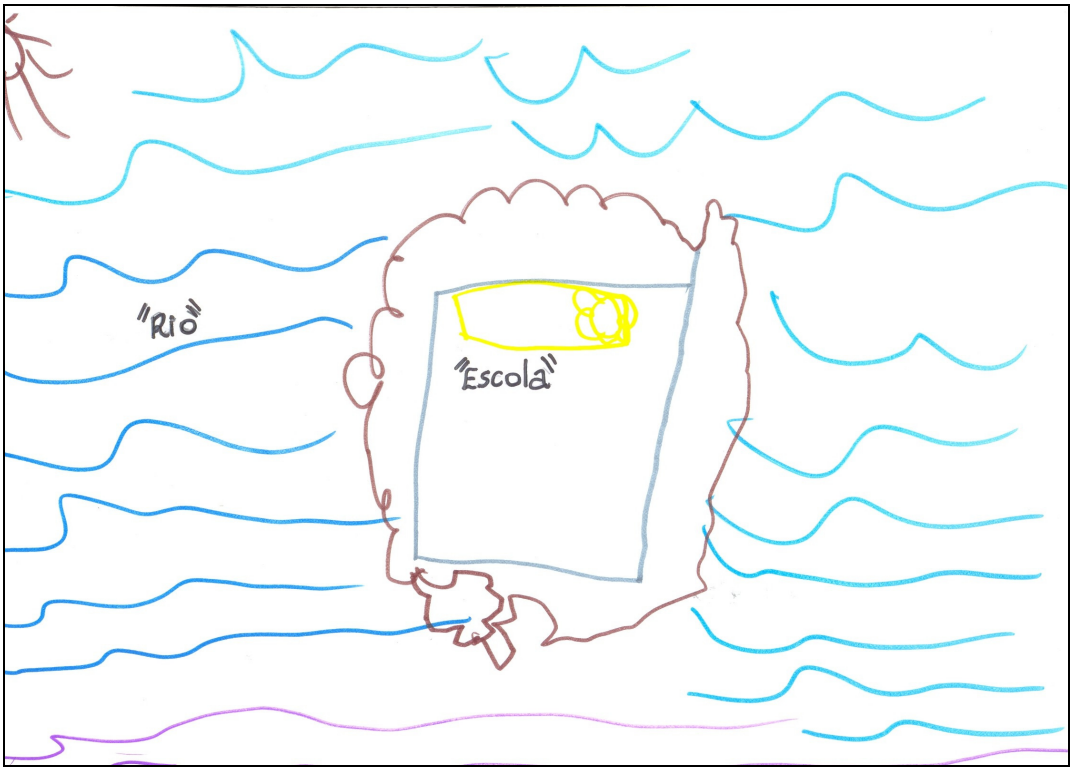
Em alguns desenhos como o de Camila e o de Rafiele, a escola aparece sem delimitação de lugares específicos, não destacaram o pátio como foi feito pelos as outras duas crianças. Esses desenhos além de apresentar a escola também mostram o seu entorno.

Além da escola, Camila faz o desenho de um carro e outras figuras que podem ser prédios, casas algum comércio perto da escola. Acredito que este desenho representa o trajeto dela até a escola, pois a rua onde está localizada a Arca de Noé possui um movimento de carros, caminhões além de alguns comércios e casas. Isto vem corroborar com a idéia de que as crianças estão atentas às variadas “texturologias” que compõe o espaço, seja ele o citadino, escolar dentre outros. Elas realizam suas leituras independente de já dominar ou não a cultura letrada. As crianças ao realizarem

esse movimento estão se apropriando da base apontada pela “alfabetização patrimonial”, que é a leitura de mundo, que como percebemos através deste exemplo, precede a leitura da palavra.



Camila – 4 anos



Rafiele – 4 anos

Apesar de o desenho de Rafiele também trazer a escola sem maiores especificações dos lugares que esta possui, no entorno da escola o que aparece é o desenho de um rio. Pude observar antes de pedir para que o grupo de crianças desenhasse a escola, a aula que estavam tendo e recordei-me que a professora estava trabalhando com o tema da poluição do meio ambiente e havia falado para as crianças que próximo à escola passava um rio, que por causa da poluição, se tornou um valão e que um dia iria levar elas para conhecer esse rio poluído. Assim, acredito que o rio que Rafiele desenhou foi devido à conversa que a professora havia tido anteriormente com a sua turma. Isso parece ter sido tão significativo que ao desenhar, Rafiele lembrou-se da conversa e colocou no desenho. Novamente podemos perceber que as crianças apreendem o que é falado e comunicam isso.

Os desenhos foram de grande importância para a minha pesquisa monográfica haja vista que eles reafirmaram alguns pontos levantados na entrevista e colaboraram para a reflexão de questões que já haviam sido levantadas ao longo do trabalho.

Através das entrevistas e dos desenhos, as crianças fizeram um movimento de ler o espaço físico e algumas relações que permeiam a Arca de Noé. Mesmo sem saber, aproximaram-se do caráter político-epistemológico da “alfabetização patrimonial”, acabando por tomar a escola como um patrimônio. Expressaram suas leituras e deram pistas para problematizações e questionamentos.

Percebi que as crianças ao se referirem à escola destacaram as pessoas que fazem parte das relações que lá foram construídas. Assim, apareceu a figura das tias (professoras) e dos amigos como referenciais para gostarem tanto da Arca de Noé. Também compreendi que ao lerem espaço físico da Arca de Noé, apontaram para a necessidade de um espaço mais amplo e de equipamentos melhores.

As crianças mostraram que sentem os impactos das situações precárias e o empobrecimento do espaço físico–material da escola e segundo nos aponta Lima (1989) estes impactos podem perdurar ao longo da vida do sujeito, já que podem causar marcas profundas. “O espaço material é, pois, um pano de fundo, a moldura, sobre o qual as sensações se revelam e produzem marcas profundas que permanecem, mesmo quando as pessoas deixam de ser crianças”.(1989, p. 13).

As crianças gostam da escola, apesar de apresentarem, mesmo que algumas vezes de maneira indireta, pistas sobre o que poderia ser melhorado nela. Demonstraram também o grande apreço que possuí pelas pessoas que convivem com elas naquele espaço nos permitindo crer que o corpo pedagógico da Arca Noé apesar de toda dificuldade tem tentado fazer da escola um ambiente prezeroso, que conceda minimamente uma educação de qualidade.

Através da leitura das crianças ficou reafirmado para mim que apesar de pequenas, elas estão a todo o momento fazendo conexões, interagindo com os assuntos tratados e percebendo as coisas que estão postas ao seu redor e quando lhes é dada à oportunidade expressam suas idéias e visões. Neste sentido, problematizar o direito à escola e educação de qualidade é possível, pois as crianças abrem caminho para tais discussões.

É possível desenvolver um trabalho que caminhe rumo emancipação dos sujeitos. Um trabalho que priorize uma construção coletiva, que propicie um movimento de tomada de consciência individual/social. É imaginável o oferecimento de uma

educação reflexiva e crítica, que oportunize a todos os sujeitos escolares, adultos e crianças lerem o mundo e as suas “realidades”, a partir do espaço escolar, das relações construídas e das inúmeras mediações que cotidianamente, professoras e crianças experimentam no “chão da escola”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, AINDA QUE PROVISÓRIAS:

O mundo não é. O mundo está sendo.
Freire, 1996.

A educação escolar historicamente possui um papel central no processo de formação das sociedades modernas e dos próprios sujeitos sociais. Neste sentido, espera-se que o ensino escolar possa contribuir para a formação do sujeito crítico e reflexivo diante do mundo que o rodeia e das diferentes realidades que vivencia no seu cotidiano.

A escola é um locus de permanente construção social e os sujeitos escolares, esperamos que sejam sujeitos ativos diante desse processo de construção. Acredito que dessa maneira, coletivamente no cotidiano da escola, o processo educativo pode ir sendo construído em prol do que Freire argumenta, como processo de conscientização e emancipação humana.

Ao partir da perspectiva da "alfabetização patrimonial", tomando a escola como um patrimônio que deve ser lido e complexificado pelos sujeitos escolares, estamos pretendendo caminhar rumo ao desenvolvimento de um sujeito conhecedor, questionador e atuante sobre a realidade que o cerca. Estamos visando contribuir para a formação do leitor crítico e atento para as questões de ordem política, econômica, cultural e social, que em meio a esta sociedade coloca-se de forma camuflada para que não sejam discutidas e muito menos problematizadas

Deste modo, ao tomar a "alfabetização patrimonial" como proposta de transversalização do currículo escolar e ferramenta teórica-metodológica de trabalho investigativo, procuramos em nosso processo de pesquisa na UMEI Arca de Noé ler e complexificar o seu espaço físico-material, tomando as diferentes "texturologias" que o compõem, como indicadores do histórico descaso por parte da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo com a educação de sua infância. A leitura crítica desse espaço nos revelou que nem sempre a efetuação de parcerias entre o Estado e as organizações da sociedade civil são vantajosas para os interesses da população, sendo vantajosas apenas para a economia dos cofres públicos, e a garantia de investimento

da verba pública em outros setores considerados mais rentáveis aos olhos do poder Municipal. No caso da Arca de Noé, o convênio firmado entre a prefeitura e o Exército de Salvação, só evidencia a histórica precarização do direito à educação no país, bem como o mau uso da verba pública, visto que os impostos pagos pela população não são devolvidos de forma concreta, materializados em serviços públicos.

Ao contrário do que deveria ser, o que presenciei/partilhei na escola é a omissão dos órgãos competentes em relação à efetivação do direito a escola e educação de qualidade. Por se tratar de uma Escola de Educação Infantil, um segmento educacional que historicamente tem sido marginalizado, percebi que o caráter assistencialista ainda é muito presente, haja vista o espaço ser inadequado para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade, que priorize o que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, especialmente no que diz respeito ao direito ao desenvolvimento integral da criança.

A precariedade do espaço escolar gera impactos sobre os seus sujeitos escolares. As crianças que são parte desses sujeitos, expressaram através das entrevistas e dos desenhos, que percebem e sentem tal precariedade. Assim, ficou notório que elas se apropriam do espaço no qual praticam e fazem suas leituras mesmo sem ainda não dominar as letras. As leituras desses sujeitos mostraram-se cheias de significado e condizentes com a triste realidade enfrentada pela escola.

Assim, através da “escuta sensível” acerca da realidade da UMEI Arca de Noé, do cotidiano dos sujeitos escolares que ali se encontram, pude perceber que não há neutralidade no espaço físico como também nas “texturologias” que o compõe, estes revelam a historicidade de um dado projeto político-pedagógico para a infância. Apontam para questões de ordem política, econômica, cultural e social que estão no bojo da instituição escolar e especificamente da escola pública gonçalense, mas que aparecem por vezes de forma sutil, invisibilizadas ,afim de que sejam “naturalizadas “ e não se tornem questões problematizadoras no funcionamento da escola.

Dentro do que foi percebido ao longo deste trabalho, fica expresso à importância de desenvolver na escola propostas educativas que busquem complexificar o espaço escolar em todas as suas dimensões. Para que isto aconteça, é necessário treinar o olhar para ver além do que está posto. É importante acreditar nas possibilidades

político-espistemológicas do estudo dos processos micro associados aos processos macrossociais. É preciso “mergulhar” no cotidiano dos sujeitos para compreender conjunturas maiores e ter em mente que um trabalho de investigação deve ser contínuo. Uma continuidade que reforça que a todo o momento necessitamos estar promovendo este movimento de olhar para o entorno e complexificá-lo. Olhar este, que não deve se resumir somente à leitura do espaço escolar, mas que oportunize leituras mais complexas da realidade social, como por exemplo, o espaço da cidade gonçalense.

Conforme nos diz Freire (1996), o mundo está sendo, está sempre em “fazimento”. Portanto, não é algo estático e concluído, mas sim em construção. Nesse sentido, entendemos que educadores e educandos devem caminhar juntos rumo à construção de um trabalho pedagógico mais significativo, do ponto de vista afetivo, epistêmico e politico. A construção de “mundo melhores”, mais justos e solidários para crianças e adultos, deveria ser um tema central nos projetos político-pedagógicos escolares. A escola de educação infantil por ser justamente um espaço intergeracional, lugar privilegiado do encontro de adultos e crianças com o conhecimento, tem um papel vigoroso na construção de uma sociedade mais democrática, mais justa e fraterna.

A “alfabetização patrimonial” que defendemos ao longo deste trabalho monográfico, longe de ser mais um “modismo conceitual e/ou teórico”, objetiva ser uma ferramenta de “ação-investigação” que propicie aos sujeitos escolares uma leitura de mundo que não aparta a realidade social mais ampla, da realidade social mais próxima de suas vidas, isto é, de sua casa, seu bairro, de sua escola, de sua cidade... Uma “alfabetização patrimonial” que possibilite aos professores e crianças compreender e vivenciar a escola como um locus privilegiado de (re)construção da cultura local e da cultura global. Ler através das lentes das “janelas da escola”, o(s) mundo(s) que se apresenta(m). Reconhecer nesse(s) mundo(s), as nossas marcas culturais, reinventando-a(s) com a alegria e a curiosidade das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ASSISTÊNCIA E PROMOÇÃO SOCIAL EXÉRCITO DE SALVAÇÃO. Apresenta o trabalho assistencialista da igreja do Exército de Salvação. Disponível em: < http://www.aproses.org.br >. Acesso em: 15 março 2007.

ALDERSON, PRISCILLA. *As crianças como pesquisadoras*: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. In: Educaçâo e Sociedade 91, São Paulo: Cedes, vol. 26- maio/agosto, 2005.

ALMEIDA, Rosangela Doin de. *Do desenho ao mapa*: iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2001.

ALVAREZ, José Maurício Saldanha. *A cidade, livro de espaços*. In: Revista À margem, Rio de Janeiro: Fronteiras, nº 4, 1994.

ARAÚJO, M. da S; PEREZ, C. L. V, e TAVARES, M. T. G. *Caderno d@ Professor@ Alfabetizador@* - Oficinas de alfabetização patrimonial e formação de professor@s. Rio de Janeiro: HP Comunicação Editora, 2006.

BARBIER, René. *A escuta sensível em educação*. In: Revista da Anped, Caxambu, nº 5, set./1992.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL, Presidência da República. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

CASCO, Ana Carmen Amorim Jará. *Sociedade e educação patrimonial*; Revista Eletrônica do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Educação Patrimonial: nº3. Jan/fev. 2006. Disponível em : < http://www.iphan.gov.br>. Acesso em: 6 fev. 2006.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano* – Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORSARO, William A. *A entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas***.** In: Educaçâo e Sociedade 91, São Paulo: Cedes, vol. 26- maio/agosto, 2005.

DAYRELL, Juarez. *A escola como espaço sócio-cultural*. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

ESCOLANO, A. e FRAGO, A. V. *Currículo, espaço e subjetividade*: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

EXÉRCITO DE SALVAÇÃO. Apresenta informações gerais sobre a igreja Exército de Salvação. Disponível em: < http://www.salvos.org.br >. Acesso em: 15 março 2007.

FAPERJ. *O que é, afinal, a Educação Patrimonial?* Guia Básico de Educação Patrimonial. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2002.

FIGUEIREDO , Haydée da Graça Ferreira e TAVARES, Maria Tereza Goudard. *Por que o local?* In: FIGUEIREDO, Haydée da Graça Ferreira (Org.). *Vozes da Educação*: 500 anos de Brasil. Rio de Janeiro: UERJ, DEPEXT, 2004.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. *Pedagogia da autonomia.* 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo . *Política e Educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GANDINI, Lella. *Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoa.* In: EDWARDS, C, FORMAN, G, GANDINI, L. *As cem linguagens da criança.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. *O espírito e matéria*: O patrimônio enquanto categoria de pensamento. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do IFCS/UFRJ, 2002, mimeo.

KRAMER, Sônia. *Autoria e autorização*: questões éticas na pesquisa com crianças. In: Caderno de Pesquisa, nº116, julho/2002.

_____. *Profissionais de educação infantil*: Gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.
LIMA, Mayumi Souza. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989

LUCENA, Célia Regina P. de T*. Memória, Escola e Localidade*: A escola como centro recriador da memória local. Dissertação de Mestrado pela PUC, São Paulo,1991.

MACHADO, Alexander da Silva. *A construção da cidadania a partir da educação patrimonial*. In: SOARES, André Luis Ramos (org.). *Educação Patrimonial*: Relatos e Experiências. Santa Maria: Ed. UFSM, 2003.

MAGALHÃES, Fernando. *Museus, Patrimônio e Identidade* - Ritualidade, educação, conservação, pesquisa, exposição. Porto: Profedições, 2005.

REVEL, Jacques. *Microanálise e construção do social*. In: REVEL, Jacques (org.). *Jogo de Escalas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

SANTOS, Milton. Técnica espaço tempo. *Globalização e meio técnico-científico informacional.* São Paulo: Hucitec, 1997.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. *Infâncias em periferia urbanas*: textos, contextos e desafios para a formação de professoras da infância. Rio de Janeiro: 2007, mimeo.

_____. *Os pequenos e a cidade*: O papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã. Tese de Doutorado em Educação pela UFRJ, Rio de Janeiro, 2003.

_____. *Por que o local? Um estudo sobre alfabetização patrimonial e a formação de professores de educação infantil em São Gonçalo*. Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Iniciação Científica – PIBIC da UERJ, 2005, mimeo.

_____. *Uma escola:* texto e contexto. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Método*: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ANEXOS

ANEXO A – As entrevistas das crianças

ANEXO B – Os desenhos das crianças