

PEDRO LUIZ DA COSTA CABRAL

Propostas arquitetônicas e pedagógicas para educação das infâncias:
reflexões a partir da Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI em
Belo Horizonte

Universidade Federal de Minas Gerais

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional

Belo Horizonte – MG

Junho/2010

PEDRO LUIZ DA COSTA CABRAL

Propostas arquitetônicas e pedagógicas para educação das infâncias:
reflexões a partir da Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI em
Belo Horizonte

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de
Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de
Minas Gerais, como requisito parcial para conclusão do curso

Orientador: Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli

Belo Horizonte

Universidade Federal de Minas Gerais

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional

Junho / 2010

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional

Trabalho de Conclusão de Curso

Acadêmico: Pedro Luiz da Costa Cabral

Número de Matrícula: 2006011442

Curso/Modalidade: Educação Física/Licenciatura

Orientador: Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli

Título: Propostas arquitetônicas e pedagógicas para educação das infâncias: reflexões a partir da Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI em Belo Horizonte.

Nota:

Conceito:

Data:

Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli

Dedico esse trabalho aos meus quatro leitores, que agora são cinco.

AGRADECIMENTOS

- Agradeço primeiramente a duas pessoas que me ajudaram muito no processo de formação humana, minha mãe e o senhor professor doutor José Alfredo. Sem vocês não só as paginas seguintes não teriam saído, mas a formação em Educação Física também não teria encaminhado de forma tão bonita quanto foi. Obrigado pela paciência com bolas e claves caindo no chão, com os momentos de saco-cheio e, muito obrigado, por apontarem vez ou outra o caminho quando me perdia.
- Ao Pé de Cachorro – futebol, arte, cultura e barbárie. Por todo o aprendizado que nasceu do embate aberto e sincero de idéias, por me sensibilizar para uma Educação Física pensante e crítica. Que a idéia não se perca!
- Ao Programa de Educação Tutorial (PET) – Educação Física e Lazer, por todos os anos, por todas as discussões acerca do Lazer e da nossa formação, por todas as viagens, por todas as Colônias de Férias, por todas as festas, por todas as reuniões em que vi pessoas preocupadas com uma formação mais compromissada.
- Ao professor doutor Tarcísio “Tatá” Mauro Vago, por despertar em mim, durante suas aulas a importância do tema que aqui destaco, e por todos os momentos de rádio e de conversas.
- Ao professor doutor Sílvio Ricardo da Silva, tutor do PET – Educação Física e Lazer, sempre atento aos passos, por vezes tortos, dos petianos.

"Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado."

Rubem Alves

Resumo: O estudo proposto tem como objetivo dialogar os conhecimentos do campo da educação com a arquitetura, tendo como *locus* de análise as Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte (UMEI – BH). A articulação entre arquitetura e educação apresenta múltiplas dimensões que podem ser tecidas para o entendimento da formação humana. Considerando a educação como projeto humano e social, são apontados aqui alguns elementos para reflexão do modelo escolar a partir do movimento que o reconhecimento da infância, do educar e cuidar e do entendimento da criança enquanto sujeito social, proporcionaram para algumas escolas de educação infantil. A partir da análise dos documentos propostos para a construção das UMEIs, e da interlocução com o campo da arquitetura, o estudo apontou para a necessidade do reconhecimento do corpo humano dentro da instituição escolar. A intenção final deste texto é despertar nos leitores a curiosidade para a investigação do espaço escolar, levando-se em conta mais do que as práticas pedagógicas e as pessoas que nela habitam, reconhecendo assim a força que o prédio, a estrutura em si, possui sobre os sujeitos.

Palavras-chave: Educação, Arquitetura, Educação Infantil, Educação Física.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	p. 9
2. RECORRENDO AO CAMPO DA ARQUITETURA PARA AMPLIAR O DIÁLOGO COM AS QUESTÕES DA EDUCAÇÃO	p. 12
3. LEIS, POLÍTICAS, PROPOSTAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONCEPÇÕES DO ESPAÇO, CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA	p. 28
3.1 Infância legal	p. 30
3.2 Educar e cuidar: enfatizando o dialogo e a experiência.	p. 37
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p. 48

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço cotidianamente vivenciado por diferentes sujeitos durante muitos anos de suas vidas, seja por crianças que acabam de ingressar no período escolar, seja por adolescentes em suas mais diferentes idades, por adultos, professores, funcionários, ou alunos da Educação de Jovens e Adultos.

A escola organiza seu discurso pedagógico desde o portão, por onde alunos entram e saem sempre vigiados ou acompanhados, até a sala de aula geometricamente organizada¹ para que todos vejam o professor e o professor controle todo o espaço – da cadeira a porta. Outro aspecto interessante pode ser notado na forma como os tempos são organizados, em aulas-disciplina e recreio, quase como uma fábrica, na qual operários trabalham e precisam de descanso. Veiga (1998, p.113) comenta:

Podemos considerar que a escola é uma instituição na medida em que a concebemos como a organização das relações sociais entre os indivíduos dos diferentes segmentos, ou então como o conjunto de normas e orientações que regem essa organização.

Ela também é uma estrutura arquitetônica e, como tal, possui formas marcadas por intencionalidades. Como declara Lotringer (1984) “a arquitetura é sempre erigida como um monumento ao pensamento social”, seja o pátio amplo em que os estudantes podem se encontrar, seja por muros altos – que impedem alguém de sair? Ou alguém de entrar? – ou também por suas salas, com janelas altas e seus espaços devidamente, e rigorosamente marcados.

Entender o que a escola propõe arquitetonicamente talvez ajude os atores sociais que a freqüentam possam compreender sua ação de forma mais ampla.

¹ O que a ciência da geometria faz, como saber organizado, é desenvolver as propriedades do espaço. No espaço está a base, conjunta e simultaneamente, tanto de nossa organização da experiência sensível como da possibilidade da geometria. Daí que não seja nenhuma maravilha, nem casualidade alguma, que todas nossas experiências podemos expressá-las geometricamente já que o mesmo espaço é condição tanto para a experiência como para a existência da geometria (por isso Descartes acreditava que todas as coisas físicas eram *res-extensa* e pensava que somente com o espaço/geometria podia-se descobrir o mundo).

Recorrer nesse estudo à arquitetura tem como objetivo responder as questões do campo da educação, que comumente colocam toda a responsabilidade da ação pedagógica nos professores e seus planos de aula. Outro fato significativo, este associado diretamente com minha formação, foi a percepção de que estruturalmente a educação de crianças, jovens e adolescentes, possuem a mesma forma de diálogo com o corpo, repetindo a lógica do dentro/fora da sala de aula, priorizando o lócus educativo apenas nas conformações e necessidades da sala.

Entendo que a educação infantil revela novos caminhos para a educação, a partir de propostas como as da Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte (Umei – BH)², na qual o espaço é pensado dialogando-se com o reconhecimento da infância, de suas necessidades e demandas. A educação infantil muitas vezes ainda tem sido percebida enquanto período de preparação para um percurso escolar. Este espaço propõe preparar as crianças para o que virá, se tornando assim reprodutor de processos de ensino que mais tarde marcarão a vida dos sujeitos. Nos tempos e espaços da educação infantil as práticas pedagógicas têm privilegiado o lócus principal de ensino: a sala de aula, as carteiras enfileiradas, o quadro, etc. Por esse processo de escolarização são produzidas representações sociais, na qual a escola ordena pessoas e objetos por meio da organização de símbolos, signos e lugares, orientando nos indivíduos sua tríade do que é próprio, alheio e comum – sejam valores, espaços, objetos, movimentos, pessoas, etc.

No campo da Educação Física, os estudos que dão ênfase ao espaço físico escolar ainda não aprofundaram o tema ou apresentaram propostas e conclusões acerca deste espaço, mas muitos são os estudos e apontamentos que se preocupam com a abordagem pedagógica dos conteúdos, muitas

² O ano de 2003 representou uma nova fase na história do atendimento à educação infantil no município de Belo Horizonte. Essa foi marcada, dentre outros acontecimentos, pela criação do cargo de Educador Infantil, uma nova categoria profissional que se destina a atuar com crianças de 0 a 6 anos. E também pelo início da criação das UMEIs que inauguraram o atendimento para crianças de 0 a 3 anos em horário integral nessa rede, a partir de 2004. Até o ano de 2004, o atendimento à Educação Infantil nesse município abrangia apenas a faixa etária de 3 a 6 anos, era oferecido em nas 13 escolas de educação infantil, em salas pertencentes a escolas de Ensino Fundamental dessa rede, como anexo. E por meio do convênio com creches privadas e comunitárias

vezes, sem levar em conta o espaço possível, o espaço real. Entender o que o espaço escolar representa para a educação física torna-se assim um grande passo para a formação humana plena (de professores e alunos). A Educação Física, vista como disciplina escolar, apresenta uma nova forma de relação com o ensino e a aprendizagem. Enfatizo o princípio que possibilitar aos alunos outras formas que superam a lógica da sala de aula pode ser bem valioso para a escola em si e para as pessoas que estão envolvidas nesse singelo ato de nos fazermos humanos: a educação.

Esse trabalho propõe analisar os espaços especiais criados para Educação Infantil (provocados pela UMEI ou por iniciativa das crianças), e os espaços adaptados para a Educação Infantil (escolas adaptadas a partir de casas, prédios, que foram construídas para outras finalidades) tendo em vista os apontamentos que documentos elaborados para a educação infantil abordam.

Pensar as questões da educação, da educação infantil e da educação física em interface com o olhar da arquitetura pode abrir novos caminhos para a atuação profissional pautada no reconhecimento do corpo humano de forma plena, e não na atual divisão entre corpo e mente apresentada em vários modelos escolares, nos quais os estudantes ficam imobilizados em grande parte do período escolar, movimentando-se apenas nas aulas de educação física e recreios, ou ainda entender que o movimentar-se não constitui parte importante do aprendizado.

Esse trabalho nasce do entendimento de que a educação infantil coloca novos caminhos para a educação, através de um novo olhar sobre a instituição escolar e as pessoas que nela habitam. Para tal, foram elencados os documentos das Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte, pelo seu caráter inovador na construção de escolas. Também, abordo alguns temas que o campo da educação tem se aproximado da educação física e da arquitetura com o intuito de lançar novos olhares sobre a escola e seus atores.

No primeiro capítulo dessa monografia serão traçados alguns pontos de contato com o campo da educação, educação física e arquitetura, priorizando as questões que o espaço escolar propõe. Esse capítulo tem como objetivo

aguçar a percepção do olhar sobre a escola, atentando para o fato de a escola ser um constructo humano e, como tal, possuir intencionalidade, avanços e retrocessos, como tudo o que é culturalmente construído.

O segundo capítulo aborda as questões da educação infantil e alguns de seus apontamentos para o campo da educação, a partir da óptica do entendimento e do reconhecimento da infância e seus direitos e espaços. Nesse capítulo serão discutidos os avanços que a educação infantil propõe para a educação e a escola, tendo em vista que o espaço deve dar voz aos sujeitos.

1 - RECORRENDO AO CAMPO DA ARQUITETURA PARA AMPLIAR O DIÁLOGO COM AS QUESTÕES DA EDUCAÇÃO.

*"Ai, mais um dia de escola...
Eles tentaram a qualquer custo construir meu caráter...
Mas eu fui duro com eles!"
Calvin and Hobbes*

O que significa mobilizar conceitos do campo da Arquitetura para entendermos questões da Educação e Educação Física? Parece-me possível que refletir sobre a organização dos espaços e construções significa mais do que apenas olhar para a quadra e ver esportes, e olhar para a sala e ver cadeiras enfileiradas e conhecimento. A escola é apontada como palco, como espaço, como corpo, como mundo - mundo que se desdobra de várias formas, entre os cantos e as salas, entre o permitido e o proibido, entre as aulas e o recreio. Compreender o espaço e suas intencionalidades através dos olhos da arquitetura pode ajudar para que professores entendam o que suas escolas falam silenciosamente para os alunos e que, principalmente, ao falarem colocam-se em tensão com vários outros atores – alunos, professores, direção, empregados, arquitetos – e o ambiente.

Recorrer a Arquitetura para responder questões do campo da Educação e da Educação Física torna-se importante à medida que reconhecemos, assim como Vitruvius³ (1999), que as construções além de resistirem ao tempo, possuem funções e respeitam a determinadas ordens. Escolas e outros espaços destinados a educação possuem em si uma função clara, e tal função, como veremos adiante, se explicita no próprio projeto arquitetônico que define os lugares de prática, de proibição e movimentação dos corpos. A Arquitetura

³ Vitruvius Polião, arquiteto romano, já definia a arquitetura enquanto “ciência adornada com muitos e variados ensinamentos” em *De Architectura* (40 A.C), o mais antigo tratado do campo conhecido até hoje. Recorrer a este tratado é de fundamental importância, posto que mesmo sendo negado em diferentes períodos históricos, os apontamentos de Vitruvius continuam a orientar arquitetos e outros profissionais até hoje. Pode-se ter como exemplo o *Homem Vitruviano* de Leonardo da Vinci, famosa imagem em que Da Vinci explora a relação entre homem e universo

delimita as experiências do corpo, à medida que se coloca como espaço de passagem ou de permanência.

Segundo Douglas Viera de Aguiar (1994), a Arquitetura tem como objeto central a idealização e construção de ambientes que serão utilizados pelo homem, sejam casas, fábricas, escolas, galpões e etc. Neste sentido, podemos entender que o campo da Arquitetura ocupa-se principalmente da organização dos espaços e seus elementos, de tal forma que seja possível para o homem realizar determinadas tarefas com maior conforto. Conceituar objetivamente a Arquitetura é tarefa para poucos, tendo em vista que alguns autores (Nesbitt 2006, Aguiar 1994) mostram a questão da dualidade entre artes e ciências, ou seja, ao mesmo tempo em que a Arquitetura revela-se embasada de conceitos e finalidades ditas “uteis”, ela também se revela enquanto um projeto estético, uma obra de arte, em si mesma.

Richard Sennet (1999, p.14) aponta que um dos problemas contemporâneos da arquitetura se deve a privação sensorial e a passividade do corpo em relação às estruturas na civilização ocidental. Para este autor “urbanistas e arquitetos modernos tinham de alguma forma perdido a conexão com o corpo humano” e suas relações com o espaço se tornaram efêmeras e transitórias. O cotidiano se dá entre as relações do corpo e do espaço, mas cada vez mais, são negadas as experiências do corpo, em uma tentativa de tornar hermético, limitador e controlado o cotidiano, evitando confrontos, censuras, conflitos e qualquer tipo de expressão.

Enquanto campo de conhecimento, a Arquitetura, como a Educação Física e outros campos podem ser entendidos de forma multidisciplinar. O urbanista Lúcio Costa, autor do projeto do Plano Piloto de Brasília, afirma que:

Arquitetura é antes de mais nada construção, mas, construção concebida com o propósito primordial de ordenar e organizar o espaço para determinada finalidade e visando a determinada intenção. E nesse processo fundamental de ordenar e expressar-se ela se revela igualmente e não deve se confundir com arte plástica, porquanto nos inumeráveis problemas com que se defronta o arquiteto, desde a germinação do projeto, até a conclusão efetiva da obra, há sempre, para cada caso específico, certa margem final de opção entre os limites - máximo e mínimo -

determinados pelo cálculo, preconizados pela técnica, condicionados pelo meio, reclamados pela função ou impostos pelo programa, - cabendo então ao sentimento individual do arquiteto, no que ele tem de artista, portanto, escolher na escala dos valores contidos entre dois valores extremos, a forma plástica apropriada a cada pormenor em função da unidade última da obra idealizada. A intenção plástica que semelhante escolha subentende é precisamente o que distingue a arquitetura da simples construção. (Costa 2002)

Como nos mostra Douglas Viera de Aguiar (2006, pg. 74 – 95), os estudos, que têm como foco o papel do espaço – conceitual e experiencial – devem levar em consideração a participação do corpo em movimento, estabelecendo assim possíveis relações com o seu entorno. Vários autores enfatizam que a delimitação do conceito de espaço e espacialidade⁴ poderá ajudar nas pesquisas em que o papel destes será objeto central, ou seja, é preciso ter claro quem são os sujeitos envolvidos e quais relações ele possuem com o mundo. Corpos esses que possuem diferentes olhares sobre os objetos, devido a forma histórico-social como se relacionaram com a cultura.

Homem, cultura e educação se encarregam mutuamente de resignificar os espaços: significado⁵ e significação se fundem algumas vezes confundindo onde se inicia ou finda a utilidade de um espaço e uma obra de arte. Retornemos a Vitruvio, “(...) em todos os assuntos, especialmente na arquitetura, há estes dois aspectos: a coisa significada e o que lhe dá significação. A coisa significada é o assunto do qual podemos estar falando; e o que lhe dá significação é uma demonstração de princípios científicos”. (Vitruvio *apud* Nesbitt, 2006, p.153).

Refletir sobre o corpo humano em suas diferentes concepções pressupõe de forma inevitável discutir e questionar a relação do sujeito com o mundo. Se

⁴ AGUIAR. Pg 75 declara que, a espacialidade é dada pelo corpo, e refere-se ao grau de encadeamento de dois elementos da arquitetura: o espaço e o corpo ou ainda, a forma do espaço e o deslocamento do corpo.

⁵ Stuart Mill *apud* ABBAGNANO (1882, pg. 891) nos diz: “sempre que os nomes são dados aos objetos comportam alguma informação, ou seja, sempre que, propriamente, têm um significado, o significado não reside naquilo que eles denotam, mas sim naquilo que eles conotam”

somos seres culturais e, como afirma BRACHT (1996, pg 23-28), essa cultura é expressa no movimentar-se humano como linguagem, enfatizo que o movimento não pode ser separado das questões do espaço, do território, da marginalidade. A relação espaço/movimento não deve ser interpretada apenas no campo físico (prédios, casas, fábricas, indústrias, escolas, hospitais podem até possuir estruturas semelhantes entre si), mas, principalmente, no campo das idéias, pois espaços aparentemente iguais em sua concepção física abrigam movimentos de natureza diversificada. Algumas vezes, podemos observar que mesmo em condomínios populares, onde as casas foram construídas uniformemente, os humanos se singularizam de maneira exemplar, se apropriando do espaço de uma forma única.

O projeto arquitetônico⁶ condiciona as relações que ocorrerão em determinado local, estabelecendo uma ordem, não apenas a construção em si, mas também na forma como essa deverá ser utilizada, pré-determinando relações e formas de apropriações, limitando as formas de interação. Possivelmente as maneiras de agir e pensar do indivíduo sofrem interferências dos discursos externos (a arquitetura, o designer e etc.). Assim como outros discursos, ele não fornece por si só as ferramentas para que os interpretemos, mas ao refletirmos sobre ele, somos logo motivados a pensar quais são os autores deste discurso e quais suas intencionalidades.

O discurso arquitetônico é uma forma de escrita, que tem como letras o seu próprio desenho, e esta forma de desenhar que o arquiteto escolhe conforma o espaço a partir de outras linguagens, sejam elas técnicas, políticas ou pedagógicas. Pensar a Arquitetura não significa apenas pensar o objeto concreto, seja uma casa, uma fábrica ou uma escola, vai além do espaço em si, perpassa as relações que ocorrem nele. A Arquitetura esta inserida no cotidiano⁷ enquanto uma forma de discurso que ao mesmo tempo é silenciosa,

⁶ O projeto arquitetônico aqui é entendido como a associação entre funcionalidade e beleza plástica, ou como diria MARTINEZ 2000, pg 30 “partindo do projeto para o objeto representado, há como resultado a produção de um conjunto de especificações e representações que variam de acordo com o tempo e sua cultura”.

⁷ CERTEAU, 1996, pg 31 “O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior (...). É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada”

pois não conseguimos identificar muitas vezes sua influência, mas também é legislatória, pois regula os espaços, delimita os trajetos, possibilita ou não experiências.

Destaco que o discurso promovido pela Arquitetura é um discurso dialético, ou seja, enquanto as estruturas constroem teses, os sujeitos promovem antíteses. A visão dialética da Arquitetura proporciona choques e questionamentos que vão além da simples organização de argumentos para se chegar a um fim. Os projetos arquitetônicos demarcam posições, mas são os sujeitos nas relações de apropriação ou negação que irão atribuir sentido e significado as estruturas e instituições.

Muitas vezes, a finalidade atribuída por uma comunidade a um espaço construído difere do objetivo proposto pelo arquiteto ou artista. Como exemplo, podemos trazer a escultura “Equilíbrio da Liberdade”, na Praça Rio Branco, próxima a Rodoviária, em Belo Horizonte: inicialmente projetada para não abrigar espaços verdes e permitir somente a circulação dos pedestres, se transformou na década de 1990 em um abrigo para os deserdados da cidade e foi adotada como praça pública, recebendo jardins e árvores.

Podemos perceber que o cotidiano se estrutura de acordo com as relações e práticas dos indivíduos, inseridas aqui como discurso. O sujeito não está em momento algum desconectado com o espaço, assim como o corpo não pode ser considerado sem levarmos em conta a mente, é preciso ir além da visão dicotômica de corpo e de mundo para compreendermos o lócus humano – somos afinal de conta sujeitos de/em construção.

Os espaços, entendido de forma relacional, tornam-se assim potencializadores de experiências, provocando nos sujeitos as mais diferentes formas de apropriação e percepção. Os espaços públicos são grandes exemplos desta afirmação, ruas têm se tornando verdadeiras galerias de arte a céu aberto graças ao movimento do grafite que se apropriou dos muros para transmitir outras mensagens; algumas praças são constantemente ocupadas por diferentes movimentos culturais e suas expressões corporais.

O discurso arquitetônico se confunde com o discurso do cotidiano, enquanto materialidade de idéias. Não basta apenas que espaços sejam úteis em si, mas que eles transmitam uma mensagem de seus idealizadores, ou seja, podemos pensar em vários tipos de praças, mas é quase inconcebível que elas não possuam bancos e outros espaços de convivência, apesar de praças assim existirem em algumas cidades⁸. Para Norberg-Schulz apud Nesbit (2006) essa forma interpretativa do discurso arquitetônico serve de suporte para o entendimento de um discurso visível proporcionado pela Arquitetura. Ao organizar as construções na forma de urbanismo e paisagismo este discurso visível proporciona ao corpo determinadas experiências, e negam outras tantas. Imperceptivelmente somos moldados pelos espaços projetados que nos cercam: nos (i)mobilizamos mais ou menos dependendo dos limites de tijolos, cimentos e sonhos que nos cercam.

O discurso/projeto arquitetônico pode ser assim entendido como um discurso de ordem, e como tal, orienta as práticas cotidianas de forma subentendida. Enquanto “transmissão silenciosa, a Arquitetura veicula os símbolos de cada momento histórico” (Cleide, 2009, p. 6), cada época demonstra por meio de suas construções certas intencionalidades, mas também certas intenções perpassam várias épocas, por exemplo; a igreja e a religião; o hospital e a enfermidade, o manicômio e a loucura, a prisão e o condenado e, finalmente, a escola e a educação. Percebemos assim, que a Arquitetura pode ser entendida enquanto forma de organização, não apenas de espaços, mas de sujeitos e idéias. Cada aparelho ideológico citado aqui carrega em si seus múltiplos significados, talvez se tornassem vazios sem a intenção primeira do arquiteto, que projetando seu espaço atendeu significados que transbordaram suas intenções.

Só é possível que as práticas sejam orientadas pela construção devido a resistência estrutural dos prédios sobre as concepções pedagógicas. Ora, muitas vezes professores de várias disciplinas, destacadamente a Educação

⁸ A Praça da Estação em Belo Horizonte, por exemplo, possui uma área ampla sem nenhum tipo de banco, e apesar de ter sofrido várias reestruturações conta apenas com alguns bancos laterais, transmitindo a sensação de eterno passar, mas nunca parar.

Física, são forçados, questionados e até mesmo interrompidos por limitações estruturais da escola. Não justifico aqui que sejam necessárias quadras esportivas para aulas de Educação Física, mas que em vários prédios envelhecidos (onde VAGO, 2002, p 1 – 19, aponta que a Educação Física já possuiu em outra época um viés calistêmico ou higienista) a falta de espaços pode ser um agravante para as aulas.

Alguns autores questionam essa “analogia lingüística” (Nesbitt, 2006, p. 25) proposta anteriormente, e nos fazem refletir se “o significado não depende de um processo de repetição do que é familiar? Se assim for, como o significado pode ser mantido quando há invenção e inovação?”. Tais questões só podem ser levantadas devido a durabilidade das construções, ou seja, certos padrões são mantidos historicamente graças a resistência histórica do prédio e as alterações realizadas nele durante o período de sua existências. Algumas construções suscitam nos homens a sua permanência e provocam um desejo de readaptabilidade.

Para Stern *apud* Nesbitt (2006, p. 27) “o ato arquitetônico é uma resposta histórica e cultural; e o significado dos edifícios se desenvolve ao longo do tempo”, sejam as indústrias e sua constante modernização, ou as escolas e seus discursos pedagógicos. Pensar a arquitetura enquanto resposta vai além da simples resolução e atendimento de necessidades físicas, perpassa também o reconhecimento de direitos – como no caso da educação infantil e seus respectivos espaços.

Tendo em vista essa consideração, se torna primordial refletir sobre os usos que os projetos e construções tiveram e terão para que as mensagens silenciosas não sejam mudas, mas sim dotadas de sentido⁹ e significado. O projeto arquitetônico estabelece assim ordem a esse discurso, seja pela análise isolada de uma estrutura, ou por suas relações com o entorno – no caso do urbanismo. Se arquitetos destacam sua ação enquanto resposta cultural, nada

⁹ Para ABBAGNANO (1882, pg. 874) “o sentido compreende tanto a capacidade de receber sensações quanto a consciência que se tem das sensações e, em geral, das próprias ações...”

mais lógico do que arquitetos que projetem escolas estejam atentos as questões do campo da educação.

Ao pensarmos o corpo, o movimento e as relações culturais, percebo aqui a falta de contextualização destes. Afinal, nos movimentamos em determinados espaços, nos relacionamos também com o ambiente, será que este não interfere na forma como vivenciamos experiências? Será que enquanto atuação profissional, o professor de Educação Física não limita as experiências sobre o corpo devido a limitação dos espaços?

A Arquitetura dialoga de forma específica na relação entre corpo e espaço, alguns autores apontam esse campo como o que mais desenvolveu o conceito antropológico de corpo (Aguiar 1994, 2006), devido ao seu entendimento de base para a recepção de experiências e percepção do espaço. Escolano (1998, p. 38) afirma que a “Arquitetura é uma forma de escritura no espaço”, se essa escritura define o nosso conceito de lugar percebemos então que o corpo que habita o lugar está intrinsecamente ligado a escritura que a Arquitetura propõe. Muitas são as visões sobre o espaço: social, cultural, político e etc. Nesse sentido a Arquitetura é capaz de reforçar a identidade do espaço, e sua relação com o corpo, este também entendido de forma multifacetada. Diante das diferentes abordagens sobre o corpo que possuíam o objetivo de defini-lo enquanto civilizado ou não, vale a pena ressaltar que preceitos como o da passividade, do controle e da disciplina perpassam a história humana. Intervir sobre o corpo não significa aqui apenas definir suas vestimentas e sua estética, mas principalmente, ter o controle sobre seus gestos e trajetos.

Para Schmarsow, teórico da Arquitetura, “nosso senso de espaço (*raumgefühl*) e nossa imaginação espacial (*raumphantasie*) pressionam na direção da criação espacial (*raumgestaltung*); numa busca de satisfação através da arte. Chamamos essa arte arquitetura; de um modo direto, ela é a criadora do espaço (*raumgestalterin*).” Ao entender a arquitetura enquanto arte que lida com o espaço deixando seus vazios intencionais, Paul Frankl aponta para um método de análise em que a descrição da espacialidade é fundamental.

Considerar que cada instituição dialoga com uma lógica de corpo humano torna-se importante para entender o que a sua construção física proporá. Algumas fábricas propõem a lógica da linha de produção, outras empresas possuem os cubos, nos quais os corpos estão separados uns dos outros, as cadeias confinam os corpos, mas ao mesmo tempo possibilitam espaços de convivência (banho de sol, oficinas). E as escolas o que revelam? Cada nível de educação dialoga com um corpo diferente, que esta em formação, faz-se necessário, por exemplo, entender que a educação infantil possui uma relação de escala¹⁰ do individuo diferente dos anos finais do ensino médio. A relação que o sujeito estabelece com a instituição na qual ele esta, cria um elo de pertencimento, ou não, com a mesma.

Dayrell (1996, pg. 136 - 161) considera o espaço físico como uma “construção social que é produzida pelos sujeitos sociais”, sendo assim, a escola também pode ser considerada como tal, pois “organiza, separa e hierarquiza” seus diferentes espaços com a finalidade de diferenciar as relações sociais dentro dela. Dayrell (1996) ainda afirma que a escola se ordena em duas dimensões: a primeira institucional (conjunto de normas e regras) e, a segunda, cotidiana (trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos). Dialogando essa percepção do espaço com o campo da Educação Física, percebo a importância de entender o corpo enquanto objeto/forma de ocupação dos espaços. A única possibilidade de vivenciar o mundo é justamente através do corpo.

Na escola poderemos então perceber que o “corpo escolar” também dialoga com o “corpo individual”, ou seja, o individuo não se sujeita meramente as regras, mas dialoga com a instituição escolar. De acordo com Nobrega (2006, p. 53), o corpo circula por este espaço de: “permissões e proibições, regras, controle, normas que o constroem e desconstroem em diferentes abordagens científicas, pedagógicas, filosóficas. Essa circulação do corpo, dos discursos do

¹⁰ Em termos abstratos, a escala humana é usada como expressão de uma Arquitetura feita para o ser humano. Ainda que esta Arquitetura seja de difícil definição, ela pode incluir características como: espaços que façam com que as pessoas congreguem ou se sintam protegidas, distâncias que sejam cômodas de atravessar e prédios que não façam com que as pessoas se sintam "insignificantes". Estes exemplos, no entanto, variam de pessoa para pessoa e são difíceis de quantificar.

corpo e do conhecimento do corpo é permeada por determinadas interdições sobre o corpo, a partir das quais se estabelecem regras, proibições e modos de conduta.”

Para tal cabe ressaltar o que Descamps 1998 *Apud* Nobrega (2006, p. 65) enfatiza enquanto tabus sobre o corpo: a visão, o contato e a flexibilidade. Para esse pensador, os tabus sobre o corpo expõem justamente às interdições as quais ele está submetido, no caso as coberturas sobre o corpo (visão), a separação destes (contato) e a determinação social de gestos, endurecendo os corpos (flexibilidade). Pequenas couraças sob as quais nos protegemos de nós mesmos. Ao refletir sobre tais tabus, fica claro como estes são aplicáveis a determinadas práticas educativas, e até mesmo incorporados no discurso escolar. A escola, ao determinar que dentro das salas as cadeiras sejam fixas e as mesas impeçam o contato e a mobilidade, “obriga” que determinadas disposições do mobiliário sejam feitas, impõe sua ordem, educa os corpos.

A uniformização escolar é um caso a parte, pois muitas são as visões sobre este apetrecho escolar, ao mesmo tempo em que teóricos argumentam sobre seu poder de abrandar diferenças sociais, outros teóricos argumentam que a utilização dessa vestimenta¹¹ nega a identidade do aluno, impondo a este a logomarca da escola e suas cores sem que haja necessariamente o sentimento de pertencimento por parte do aluno.

Assim, como podemos nos questionar sobre as relações entre arquitetura e educação? Como a criança se apropria desse espaço educacional, feito para ela, mas com poucas possibilidades de interlocução? O que um arquiteto pode projetar sem investigar ou mapear suas preferências, desejos e incômodos?

¹¹ O filme: “A Onda”, dirigido por Denis Gansel, traz a seguinte trama: Rainer Wegner, professor, deve ensinar seus alunos sobre autocracia. Devido ao desinteresse dos alunos, propõe um experimento que explique na prática os mecanismos do fascismo e do poder. Wegner se denomina o líder daquele grupo, escolhe o lema “força pela disciplina” e dá ao movimento o nome de “A Onda”. Em pouco tempo, os alunos começam a propagar o poder da unidade e ameaçar os outros. Quando o jogo fica sério, Wegner decide interrompê-lo. Mas é tarde demais, e “A Onda” já saiu de seu controle. O filme é baseado em uma história real ocorrida na Califórnia em 1967.

Existirá um Piaget arquiteto que diga a este construtor de espaços o que significa uma rede estendida na sexta ao meio-dia, em uma sala de aula despojada de móveis - quase minimalista?

Questões da Arquitetura e Educação podem aqui ser levantadas: como projetar relações humanizadoras? Como identificar suas relações? Como ponderar essa relação imperceptível e criar espaços para a Educação Infantil? O que significa pensar as relações entre Arquitetura e educação? O que significa dentro dessa possível relação pensar os espaços da Educação Infantil?

O prédio escolar pode parecer a mais bela e reluzente casa, ou uma fábrica em reformas, mas sua mensagem é a mesma: pessoas entram e alunos saem, uniformizados ou não, mas caracterizados com o tipo de ensino que a escola possui.

A relação entre Arquitetura e educação não esta voltada apenas para temas como conforto ambiental e acessibilidade, ou para a visão psicológica do individuo. Ela esta inserida também como um aspecto do currículo oculto. Verificar o funcionamento da escola apenas no seu período oficial e nos seus espaços formais pode se transformar em uma análise superficial do contexto educativo. É preciso entender que dentro das escolas, mesmo que seus elementos pareçam evidentes – o sinal, as paredes, as salas, os horários, os supervisores - há também uma pedagogia invisível – a dimensão dos corredores, a posição da direção em relação aos outros espaços da escola, a organização das salas em grandes pavilhões – que exerce poder sobre os atores que freqüentam o meio escolar. O desconhecimento dessa proposta espacial pode mutilar uma metodologia (o Projeto Político Pedagógico) que se pretenda libertador porque encarcera em sim mesma gestos, palavras e ruídos do cotidiano escolar.

Bernstein (1984, pg. 26 - 42) contribui com uma reflexão sobre essa pedagogia invisível o “espaço possui um significado simbólico diferente” tendo em vista que o “potencial do espaço disponível para a criança é muito maior”. Espaços que aparentemente nos inspiram liberdade, os pátios por exemplo, necessitam de controle maior por parte das “autoridades”, se a escola já possui um

discurso de controle explícito, implicitamente ela reforça tal controle através de símbolos, geometrias e hierarquias. Para a criança se relacionar em uma escola, na maior parte do tempo somente debaixo dos olhos de muitos adultos pode se concretizar em uma experiência limitadora, fundamentada em uma visão adulta de visão do mundo.

O espaço escolar não é uma dimensão neutra do ensino, afirma Escolano (1998, p. 64), pois os espaços operam com um discurso que institui, em sua materialidade, um sistema de valores, um conjunto de aprendizagens sensoriais. Viñao (1998) reflete também esse discurso apontado por Escolano, caracterizando a escola como organização dotada de uma cultura específica: a cultura escolar. Como pedagogia, tanto o espaço, como o tempo escolar ensinam, permitindo a interiorização de comportamentos e de representações sociais. Socialização essa às avessas, onde o interdito, o não-dito irá prevalecer e privilegiar apenas experiências escolarizantes.

Mayumi Lima (1995, pg. 75) nos alerta que “o prédio escolar se confunde com o próprio serviço escolar e com o direito a educação”. Essa afirmação pode parecer confusa a primeira vista, mas como a própria autora esclarece é o prédio, com suas armações e espaços concretos que estabelecem de forma objetiva “os limites e as características do atendimento”. Freire (1994) complementa que o “espaço é retrato da relação pedagógica porque registra concretamente, através da sua arrumação (dos móveis...) e da sua organização (das matérias) a nossa maneira de viver essa relação”

A organização do espaço escolar esta ligada com os objetivos pedagógicos propostos pela instituição. Ressalto que tais objetivos possuem posições políticas, ideológicas, culturais, sociais e etc. O espaço escolar se torna assim um recorte bem definido do que determinada proposta de educação pretende para os sujeitos que estão inseridos neste tempo-lugar. A sala de aula pode ser vista como exemplo do que já foi mencionado, pois é nela que as relações entre métodos pedagógicos e a disposição dos alunos é mais clara, a hierarquia entre professores e alunos se torna explicita na medida em que os

primeiros sempre têm controle de toda a turma, da entrada e saída de pessoas e, em alguns casos, até da iluminação e ventilação da sala.

Vale à pena destacar que diferentes são as abordagens pedagógicas no campo da educação e, conseqüentemente, diferentes serão os projetos e apropriações dos prédios escolares. É possível visualizar, por exemplo, desde escolas em que o pátio é a quadra e as salas estão dispostas em um único pavilhão, até escolas que seguem o modelo panóptico analisado por Foucault.

Michel Foucault (1979) critica a forma como a escola se relaciona com os corpos. Foucault, analisa de maneira exemplar, a instituição escolar como uma “instituição de seqüestro”, pois retira o indivíduo do espaço familiar e social mais amplo e os “internam, durante um período longo, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensam, etc.” (Veiga-Neto, 2004). Para Foucault, as disciplinas são exercidas de diferentes formas, porém, visando o mesmo objetivo de docilização dos indivíduos. Instaure-se muitas vezes, por meio de técnicas minuciosas, numa espécie de “anatomia política do detalhe”. Estabelece-se um controle de todos os aspectos da vida dos indivíduos. São controlados os gestos, os movimentos e, conseqüentemente, todo o corpo. Um dos principais mecanismos disciplinares escolar é a seriação de indivíduos: colocá-los em fila, classificá-los, individuando os corpos.

Durante algum tempo, a Arquitetura projetou uma racionalidade funcional do objeto escolar (sua respectiva localização, divisão e organização dos espaços internos e externos) como nos mostram estudos que tiveram enquanto objeto as primeiras escolas (SOUZA 1998, ESCOLANO 2001, VIDAL 2000, BUFFA 2002). Interessante ressaltar que, além da racionalidade funcional, certos aspectos físicos – monumentalidade, simetria, ornamentos – também eram valorizados não apenas enquanto estética do prédio, mas como mensagem para os corpos que ali estavam. Não é gratuito também o nome dado a algumas construções educacionais: o grupo escolar – um agrupamento de salas e corredores que nem sempre possui ordem clara ou harmônica; a pré-escola –

local onde a lógica escolar já se encontra impressa nas relações, possuindo um viés preparatório.

No caso da implantação da escola primária graduada – 1890 a 1910 -, SOUZA (1998) afirma, no estado de São Paulo que, “o edifício escolar torna-se portador de uma identificação arquitetônica que o diferenciava dos demais edifícios públicos e civis ao mesmo tempo em que o identificava como um espaço próprio – lugar específico para as atividades de ensino e do trabalho docente.” VAGO (2002), tendo como objeto o caso de Minas Gerais entre 1906 a 1920, já alertava como a própria constituição das escolas em período similar a SOUZA (1998) possuem um discurso higienista e como os corpos infantis respondia a esse controle com “transgressão, ludibriando pais, inspetores, diretoras e professoras”.

Entendo aqui que a transgressão ultrapassa a delimitação comum associada ao desrespeito a “boas maneiras”, mas esta associada ao questionamento das regras vigentes, a ordem estabelecida, questionando assim o sentido de tais preceitos. Transgredir se torna um ato de resistência ao modelo escolar que impede a expressão plena do corpo humano, significa escapar da constante normatização deste corpo, escapar da hierarquização e controle da escola, mostrando outros rumos possíveis para educação.

Nesse caso, pensar a relação entre Arquitetura e educação significa mais do que pensar as relações dentro das salas de aulas, espaço notoriamente reconhecido como lugar do saber. Pensar tal relação significa entender a escola enquanto lugar que se relaciona com o mundo, e que dessa forma, afirma sua posição e sua função. A organização desse espaço escolar, enquanto expressão de uma concepção de mundo e de homem, pode tanto contribuir para a reprodução do imaginário social de ordem, quanto para a construção crítica dos conhecimentos elaborados por este imaginário.

O discurso escolarizante estampa em seu constructo suas necessidades, pode-se perceber que alguns espaços ao longo do tempo se multiplicam, não apenas as salas, também os laboratórios, as quadras esportivas, os auditórios e etc. Essa multiplicação de espaços deixa claro o que foi mencionado anteriormente,

que a Arquitetura e a cultura estão relacionadas, na medida em que novas demandas aparecem para a educação, o prédio não se torna inútil, apenas sofre atualizações e reparos.

As escolas têm levado o que consideram importantes da cultura cada vez mais para dentro de sua instituição, fato que pode ser reparado ultimamente é uma “ideologia do espaço construído” com o objetivo de ocupar todos os espaços do terreno com edificações de salas, laboratórios, ginásios e etc. Emparedando cada vez mais as crianças e os adolescentes, retirando a possibilidade de contato com o mundo através de sua negação. Se entendermos que a Arquitetura é um discurso que põe ordem, nas praticas cotidianas, e principalmente para esse estudo, nas praticas pedagógicas, o emparedamento dos alunos irá gerar per si o inicio de uma normatização dos corpos

Tendo em vista os apontamentos realizados, permanece o questionamento: afinal qual o espaço da criança na escola? Que infância gostaríamos ver vicejar no espaço chamado na escola? Como esse espaço é percebido e discutido por seus atores? Como a Educação Física tenciona com esse espaço? Mobilizando ou se submetendo a ele?

O poder público garante acesso e permanência à escola, mas a freqüência a escola não pode ser entendida apenas como direito a um espaço que ofereça proteção física e desenvolvimento cognitivo. Freqüentar a escola, como informado anteriormente, significa muito mais do que simplesmente cuidar e proteger, significa oferecer ao sujeito a possibilidade de vivenciar conhecimentos historicamente construídos de uma forma culturalmente aceita. Não apenas preparando para a vida futura, mas questionando-o no tempo presente.

Concordando com Maria Raquel Barreto Pinto, entendo que “a escola acaba assumindo uma importância significativa na socialização das crianças, na medida em que compartilha com a família, a socialização e a inserção destes sujeitos no mundo cultural.” Seja nos diferentes espaços que a escola fornece, são eles que propiciam ao sujeito – no caso a criança – as possibilidades de

experienciar o mundo. Torna-se assim fundamental pensar a relação entre corpo e educação e corpo e espaço escolar.

Questões como as propostas pela organização do mobiliário tornam-se assim importantes ao passo que estes servem como coadjuvante para o aprendizado, principalmente entre a faixa etária de 0 a 3 anos. As crianças são apresentadas a estruturas e tempos que aparecem como reprodutores da cultura, que apresentam em si aspectos de intencionalidade, e se relacionam com eles numa tensão permanente entre as regras e a subversão. Lima (1989)¹² se refere aos espaços que a criança se relaciona enquanto espaços de liberdade e opressão.

Perceber a forma como escolas repetem a organização escolar, no caso da infância, gera uma espécie de normatização da infância e de seus corpos através de concepções pedagógicas voltadas exageradamente para a psicologia, aprendizagem motora, desenvolvimento cognitivo reduzindo a realidade ao que adultos julguem ser importantes para as crianças. Mesmo com os avanços, a escola ainda possui resquícios de épocas passadas, marcas fortes em seu discurso, dando o tom higienista em certos espaços e modos de ser na escola, ou colocando regras que não possuem uma finalidade clara.

Quando se trata de construir escolas aqueles que se dedicam a projetá-las não compreendem a lógica das crianças. Lima (1989) questiona se “o espaço construído: para a criança; com a criança ou da criança?” A partir deste questionamento podemos começar a perceber a importância da relação entre o arquiteto que pensa o projeto e o sujeito que o vivencia. Como garantir que a criança, o estudante, assuma sua existência integral, se a escola desconhece o valor do corpo, priorizando a mente como lugar privilegiado do conhecimento?

A partir das discussões apresentadas durante este capítulo, e pensando que a postura atual de várias escolas visa a multiplicação de espaços construídos, fica a impressão de que alunos – crianças e jovens – estão cada vez mais

¹² Lima. 1989. “Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão.”

emparedados, confinados na escola, e que ela mesma se fecha para uma relação mais coesa com o seu entorno, não apenas a vizinhança, mas toda a comunidade que possui alguma forma de relação com ela. Se caminhamos neste estudo para o pensamento de que a Arquitetura é uma resposta a necessidades culturais, se faz preciso pensar que resposta, por vezes autoritária, estamos dando para os corpos que freqüentam o espaço escolar, mas também que outras respostas podem ser dadas para que corpos e discursos se revelem.

O espaço escolar se revela em práticas e relações pedagógicas, seja pelos conteúdos que a escola propõe oferecer, por disciplinas ou pela organização de sua grade curricular. Tendo isso em vista, e pensando sempre na formação e atuação de professores, principalmente do campo da Educação Física, torna-se interessante tencionar a formação que propomos para os alunos para além da normatização escolar, da formatação escolar, da lógica que o prédio escolar por várias vezes propõe de forma velada.

2. LEIS, POLÍTICAS, PROPOSTAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONCEPÇÕES DO ESPAÇO, CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA.

A afirmação de que a infância é uma construção social constitui um lugar comum na análise sociológica, psicológica e antropológica da infância. A partir dessa afirmação, entende-se que sempre tem havido um período na vida dos seres humanos, que se coloca frente a frente ao mundo adulto, não apenas servindo como rito de passagem, mas constituindo em si uma fase da formação humana. Isso pode ser constatado nos papéis sociais que são atribuídos a este grupo geracional, eles mudam conforme as variações sociais – classe social, grupo étnico, religioso, gênero, idade etc. – porque são historicamente produzidos no interior de uma mesma sociedade (SARMENTO, 2001).

Neste contexto, a questão que proponho para a reflexão diz respeito às políticas para a infância no Brasil e suas modificações na educação infantil, no sentido de assegurar seus direitos e entender a infância, como um período de formação na vida do indivíduo, importante para toda a sociedade que pretende preservar modos de vida e de cultura.

Reforço que as políticas públicas, e conseqüentemente as leis que advêm dessas ações, representam um monumento erigido pelo cotidiano. Esse monumento possui uma forte representação entre os sujeitos, pois ele constitui a prática – ao pensarmos em leis que definem um currículo básico, ou que definem um padrão na construção de escolas e etc. – gerando assim concepções do que é adequado, recomendado, aceito e praticado. As leis inspiram os sujeitos à medida que apontam alguns rumos históricos. É preciso entender aqui que o que é considerado correto está marcado por todo um percurso histórico, no assunto em questão, a educação.

2.1. Infância no plano das leis

O Brasil possui uma legislação ampla em relação à área da educação. Destaco entre seus principais norteadores, a Constituição de 1988, o Estatuto da

Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases (1996). Importante ressaltar que todos os três documentos abordam a Educação Infantil e reconhecem seus direitos.

A Constituição de 1988 elevou a educação ao status de fundamento da República em seu artigo 6º, ao afirmar que “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma da lei”, BRASIL 1988. Em comparação com as versões anteriores (Brasil, 1946, 1967, 1969) verifica-se que as discussões realizadas acerca da educação passam a adquirir reconhecimento, tendo em vista que a atual Constituição coloca o assunto enquanto direito fundamental, objetivo fundamental e direito social.

Cabe ressaltar que a educação “direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (...)” (Art. 205, Brasil 1988) deixa de estar, no caso da Educação Infantil, associada somente a políticas assistenciais e se tornando parte do Plano Nacional de Educação. É de fundamental importância destacar aqui que essa discussão se dá no plano das idéias, não garantindo que crianças tenham efetivamente uma educação menos assistencialista, ou mais comprometidas com o processo educacional. Kramer (2000) analisa que “creches e pré-escolas são instituições de educação infantil a que todas as crianças de 0 a 6 anos têm direito”. Esse direito é entendido atualmente pela Constituição para crianças até 5 anos de idade (Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Quatro anos após a chegada da Constituição Cidadã, entra em vigor também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), acrescentando novos avanços ao reconhecer a criança enquanto ser social e histórico que pertence a determinada classe e cultura. Em seu artigo 4º o ECA reafirma “a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer...” e transforma a educação em direito público subjetivo quando posiciona no artigo 53º que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Finalmente, o ECA estipula no artigo 59º que “os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude”. Interessante perceber que, nos documentos que aqui destaco, essa é a primeira referência de reconhecimento que a infância ocupa espaços de lazer, mas ainda não se refere aos espaços de educação – pensando aqui a Educação Infantil além do oferecimento de creches.

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB 1996 - a educação infantil passa a ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica, dialogando assim com os artigos 208, inciso IV e com o artigo 211, inciso II da Constituição. Entendo, por esse diálogo, a responsabilidade dos municípios de atuarem com a educação infantil e o Ensino Fundamental. A partir da LDB as questões da educação e do cuidado para as crianças, de forma legal, serão consideradas como questões relativas ao desenvolvimento integral da criança – social, físico, intelectual, psicológico – objetiva-se nesse momento uma educação voltada ao cuidado, cuidado este que abrangerá as dimensões essenciais da infância (Ângela Coutinho, pg. 2).

Criado em 1998, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) foi desenvolvido para servir de guia de reflexão sobre conteúdos, objetivos e orientações didáticas escolares para a Educação Infantil. Este documento visa a melhoria da qualidade, do cuidado e educação para as crianças de 0 a 6 anos de idade e contribui com o aperfeiçoamento e qualificação de seus educadores. Trata-se de uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades, uma vez que a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira são imensas. Salienta-se também, que tal documento não tem a pretensão de resolver os complexos problemas deste nível de escolaridade, porque eles envolvem questões relacionadas a políticas públicas, a políticas de recursos humanos, a decisões de ordem orçamentária, etc.

- **Legislação, organização, Ambientes Educacionais.**

Nos subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil (Brasil, 1998, pg. 83), a organização dos ambientes das Unidades de Educação Infantil é vista como importante para o desenvolvimento das crianças e dos adultos que nelas convivem, mas é o uso que ambos fazem desses espaços/lugares que influencia a qualidade do trabalho. “Sejam creches, pré-escolas, parques infantis, etc., em todas as diferentes instituições de Educação Infantil[...] o espaço físico expressará a pedagogia adotada”.

A conquista da Educação Infantil como um nível educacional e a compreensão dessa modalidade de atendimento como direito das crianças e famílias foi uma importante aliada nas discussões que buscam re-significar as funções dessa área. Entretanto, a promulgação da lei por si só, não garante a superação de conceitos e definições que historicamente foram se consolidando, mas vislumbra alguns desafios. Entre os desafios colocados pode-se destacar: como as instituições de educação infantil serão educativas sem serem escolares? Como se apropriar de estruturas definidas no século XX para uma educação que vislumbra valores e pronta para dirimir situações complexas? Como trabalhar para que as dimensões cuidar/educar sejam compreendidas como indissociáveis no trabalho educativo destinado para essa faixa etária? Qual a formação adequada aos profissionais da área?

Mesmo com essas diretrizes e legislação e como detalhado no Capítulo 1, ao se organizar o ambiente educacional opta-se, consciente ou não, por uma proposta educacional.

Quando construídas, as escolas trazem em seu projeto arquitetônico uma proposta histórico-social. Por serem quase atemporais (quase não presenciamos a construção de escolas, mas espaços adequados, readaptados, remodelados), as escolas materializam práticas educacionais e as políticas públicas vigentes e não conseguem acompanhar a evolução das metodologias.

- **Reconhecimento da infância**

Voltemos um pouco para o contexto histórico de atendimento à criança em idade anterior à escolaridade obrigatória: esse atendimento foi marcado, em grande parte, por ações que priorizaram a guarda e assistência das crianças. Em geral, a Educação Infantil e, em particular as creches, destinavam-se ao atendimento de crianças novas e que não estivessem em idade escolar, isto é, os serviços prestados – seja pelo poder público, seja por entidades religiosas e filantrópicas – não eram considerados um direito das crianças e de suas famílias, mas sim uma manutenção de necessidades básicas, que se fazia sem grandes investimentos. As crianças eram “guardadas” nesse local enquanto seus pais trabalhavam. Em algumas situações, podemos considerar esses locais como grandes depósitos de crianças, tendo em vista que normalmente eram constituídos de casas adaptadas com grades e cercas, com o objetivo de não deixar que as crianças escapassem.

Nascimento (2009) afirma que “a possibilidade de se formular uma idéia que traga a infância como uma experiência cultural coletiva, é um indicativo da mudança do lugar que as crianças e a infância ocupam na sociedade”. Essa possibilidade nos chama a atenção para o reconhecimento da infância que se deu principalmente nas décadas de 1970 e 1980. Ariés (1978) enfatiza que esse reconhecimento do que entendemos como infância iniciou-se com a modernidade. Ressalta que a construção deste reconhecimento da infância parte, de forma objetiva, dos adultos tentando entender como lidar com a lógica da criança.

Ariés (1978, pg 278) também em seus estudos avalia que “a escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX, resultou no enclausuramento total do internato.” Sacristan analisa esse aparecimento da infância e reflete sobre:

O reconhecimento dos direitos da criança e da idéia de infância como etapa específica da evolução humana; não só como oportunidade para moralização e disciplinamento dentro de uma instituição que encaminha o eu devidamente orientado e

controlado, ou como etapa para absorver o legado cultural, mas como um momento que precisa ser respeitado, estimulando o desenvolvimento do sujeito e favorecendo sua expressão. (Sacristán, 1999, p. 167)

A análise de Kramer (1995) sobre a política pré-escolar da década de 1970 demonstra que a concepção educacional que tinha como objetivo suprir algumas carências - e evitar um futuro sombrio - das crianças das camadas mais baixas da população em um tom assistencialista, sempre permeou as práticas de ambas as instituições. Pode-se supor aqui que esse reconhecimento não será alcançado apenas com avanços legais, será necessário que se considere também os efeitos produzidos nas suas relações cotidianas, e mais importante, é indispensável perceber que o cotidiano demanda tempo para se sedimentar.

- **Políticas públicas e propostas para a educação infantil**

O reconhecimento da infância, através da constituição de política pública, e sua organização física geram em si só uma institucionalização e normatização da infância, assim sendo, como reflete FARIA GOULART (1999, pg 69), “uma política para a educação infantil deve ser plural, e diferentes tipologias devem ser propostas. Cada grupo de profissionais de uma determinada instituição organizará o espaço de acordo com seus objetivos pedagógicos”.

As instituições de Educação Infantil buscam superar a divisão entre momentos assistencialistas, educacionais e de cuidado, em detrimento da construção do conceito de criança construído enquanto sujeito histórico que possui uma forma diferente de se relacionar com a cultura. Essas instituições buscam firmar-se como espaço público diferente da família, complementar a ela, mas não igual, assim como também tentam firmar-se como um espaço de educação articulado ao ensino fundamental, porém diferenciado deste e adequado às necessidades específicas da criança pequena.

A partir do reconhecimento da infância enquanto tempo-espaço de formação humana e da proposição de leis que regulem/organizem este tempo, entendo que esse dimensionamento legal abriga em si um antigo paradoxo, referente à questão da teoria e prática. Apesar de muito discutido, os conceitos de teoria e

prática aqui se referem principalmente aos aspectos legais, pois, se possuímos uma legislação ampla sobre a infância e sua formação, porque certos aspectos continuam sendo reproduzidos?

É necessário aqui compreender que apesar de todo o caminho percorrido nas últimas décadas, no sentido de dar voz às crianças, garantindo-lhes direitos e espaços, certas mudanças serão compreendidas ainda futuramente. Se o Brasil apresenta, no âmbito da legislação, um grande leque de documentos que ampliam a visão, é preciso ainda que outros caminhos sejam percorridos para o reconhecimento pleno da infância.

Se olharmos com atenção, mesmo correndo o risco de uma simplificação, veremos que o atendimento à infância brasileira passou por algumas fases que expressam discursos sobre a infância, sua vida cotidiana, o modo como é educada e as políticas públicas educacionais que vão sendo propostas para atender suas necessidades. Destaco algumas propostas de intervenção que foram marcantes sobre a infância e podem ser visualizados resquícios até hoje. São elas:

- a) Filantropia ou Assistencialismo. Modelo proposto para resolver ou minimizar os problemas sociais e morais atribuídos à pobreza, sempre esteve, em suas origens, associado a uma visão pejorativa das classes populares, vistas como ameaçadoras do equilíbrio social. Sob o véu de uma moralidade religiosa, o atendimento à infância é vista ora como assistencial ora como educacional, manifestando uma lógica que não abre espaços para a infância de direitos.
- b) A Proposta Higienista desenvolveu ações profiláticas voltadas para a constituição de uma sociedade saudável. As crianças serão agora submetidas a um treinamento intensivo para que, por meio da regularidade de hábito e da total ausência de satisfação das suas “vontades”, elas aprendam a ser autodisciplinadas. A criança ideal ainda é aquela que segue rigorosamente as regras que o mundo adulto impõe, não levanta a voz para questionar as ordens que recebe, é limpa, correta e rigidamente preparada para enfrentar a juventude.

- **Novas demandas para a educação infantil**

Diferentemente das demais modalidades de demandas legais, a demanda social não está objetivamente determinada, mas parte da prerrogativa das várias organizações do campo educacional e social de apontamentos como a questão da licença maternidade, os movimentos femininos por direitos trabalhistas e a inserção da mulher-mãe no mercado de trabalho. Tais demandas acarretaram também na idealização de uma instituição em que crianças permaneçam grande parte do dia.

De certa forma, a mulher que trabalha fora trouxe para o interior da casa uma fragmentação das tarefas domésticas: a arrumadeira, a empregada, os afazeres que tumultuam a agenda infantil – escolinhas de esporte, inglês, etc.- as instituições de guarda e educação da criança – creches e escolas infantis. Reforçam uma educação que privilegia o taylorismo. Cada um desses atores olha para a criança de acordo com a tarefa e proposta que lhes cabem.

Ao se reconhecer a criança enquanto sujeito portador de direitos, e a escola enquanto local em quem alguns destes direitos serão exercidos, surgiram novas demandas por Educação Infantil. Para reforçar esse paradoxo, se no movimento inicial das instituições de educação infantil possuíamos casas completamente adaptadas para que as crianças não fugissem e o controle fosse absoluto – as primeiras creches e pré-escolas – atualmente, erigimos construções que expressem valores que consideramos importante para a infância e sua formação.

2.2 Educar e cuidar: enfatizando o diálogo e a experiência.

A educação infantil concebe o par educar e cuidar para realizar sua lógica de ensino. Esse discurso só pode ser entendido se percebemos quem e o que está envolvido na formação inicial das crianças. Professores, pais, escola e alunos dialogam para que o cuidado seja uma das possibilidades de educação que esteja voltado para a formação humana, possibilitando direito a cultura, lazer, esporte, e etc.

A questão da educação e do cuidado aponta para a elaboração de proposta que leve em conta a criança como o principal ponto para a realização de propostas pedagógicas. Colocar a criança no centro da ação pedagógica significa dar voz a esse sujeito e suas formas de expressão/apropriação do mundo. Os espaços do educar e do cuidar devem assim possibilitar que os sujeitos envolvidos, crianças e professores, possam se expressar de forma mais orgânica, possibilitando o diálogo e a experiência. Essa relação mais consistente possibilita estreitar relações, intimidades, pertencimento, que tanto a criança, como professores necessitam para a construção permanente de significados para sua auto-realização.

- **Educação Infantil como espaço relacional: cartografia da infância**

Há diferença entre espaço físico e ambiente educativo. Para Zabalza (1998), o termo “espaço” refere-se ao espaço físico disponível à realização das atividades, os locais caracterizados pelos objetos, pelo mobiliário e pela decoração. O termo “ambiente educativo” refere-se ao conjunto de atividades pedagógicas que são implementadas no espaço físico. O espaço físico pode ser transformado em espaço educativo, dependendo da atividade que nele acontece. A criança, ao estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, interage com o meio, manifestando suas emoções, seus sentimentos, suas conquistas, que podem modificar o ambiente.

Ao entendermos que o espaço é também um elemento a ser levado em conta nas propostas pedagógicas elaboradas por professores e escolas, devemos refletir, assim como FARIA (1999, p.76), que os espaços:

Com intencionalidade educativa, possibilita superar qualquer resquício: escolarizante (centrado na professora, alfabetizante, seriado, com matérias/disciplinas, etc); assistencialista (não confundir com o direito de todos à assistência); e também adultocêntrico, higienista, maternal, discriminatório, preconceituoso, reforçando o objetivo principal da educação das crianças de 0 a 6 anos que é o cuidado/educação (sem confundir com assistência/escola).

Pensar o espaço e sua Arquitetura através do viés educativo torna-se importante, pois se entendemos que o espaço é relacional, nada mais justo do

que dar voz aos discursos dessa relação, ou ainda como afirma FARIA (1999, pg. 85), “o espaço de um serviço voltado para a criança traduz a cultura da infância, e a imagem da criança...”. Dentro do discurso de educação e cuidado se torna preciso entender o cuidado como objeto de educação, e a educação como objeto de cuidado, ultrapassando assim as relações biologicistas – através do discurso da higiene e da saúde – e permitindo que os sujeitos participantes da educação infantil tenham voz para expressar suas necessidades.

Para exemplificar como poderia encontrar propostas para ambientes educacionais e a infância, trago a experiência da cidade de Reggio Emilia, encontrada no texto, a Educação da Primeira Infância - As Cem Linguagens da Criança¹³. Nesta obra foi relatada a experiência que ocorreu no norte da Itália, com o professor Loris Malaguzzi, que idealizou e construiu uma nova escola, logo após a Segunda Guerra Mundial, tornando-se eixo de uma proposta pedagógica construída especificamente para as crianças de 0 à 6 anos. A abordagem Reggio Emilia incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas por meio de todas as suas linguagens naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música.

- **UMEI – uma experiência mineira**

No município de Belo Horizonte o atendimento em creches era feito exclusivamente pelas instituições mantidas pela comunidade civil, algumas conveniadas com a prefeitura (Dalben et al, 2002).

As vagas para as crianças em creches - crianças de 0 a 3 anos, foram criadas em instituições públicas municipais apenas em 2004, com a abertura das primeiras UMEIS (Unidades Municipais de Educação Infantil).

¹³ Para mais informações vide EDWARDS, Carolyn. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

Várias foram as estratégias adotadas pela PBH visando à ampliação do atendimento público à educação infantil, a saber:

- Ampliação e reforma das escolas de educação infantil que funcionavam em instalações físicas precárias;
- Criação das UMEIs por meio de construções específicas, que contam com diversos espaços, ambientes e condições materiais adequadas ao atendimento à criança pequena;
- Vinculação das UMEIs às escolas municipais. A Lei nº. 8.679/2003 determina que cada UMEI esteja vinculada a uma escola municipal, sendo, portanto, a direção da UMEI exercida pela diretora da escola municipal a que se vincular a unidade. (Art. 2º, parágrafo único);
- Formulação e implementação das propostas pedagógicas, elaboradas com o coletivo de profissionais da educação infantil, a partir das diretrizes da SMED;

O reconhecimento da infância gera em si o reconhecimento de novos espaços para sua educação. Esses espaços provocam rupturas com o padrão tradicional de escolas que temos visto no ensino médio.

A construção de escolas segue um programa de necessidades estabelecido pelas Secretárias de Educação. Ao se construir uma escola os documentos (FUNDESCOLA/ MEC, 2002) enfatizam para a elaboração do projeto arquitetônico, conforto ambiental, segurança, obras civis, paisagismo, mobiliário e comunicação visual. A União Internacional dos Arquitetos¹⁴ (UIA) elenca alguns pontos que devem ser observados na construção de escolas. Como exemplo, explico aqui alguns que considero interessantes na educação infantil, são eles: a utilização da escala do aluno; evitem-se salas sistematicamente uniformes, a ambiência deve favorecer a flexibilidade, a diversidade e reconhecer que as diferenças carregam de sentido o mundo da criança.

¹⁴ Vide <http://www.uia-architectes.org/>

No caso da educação infantil, ao pensarmos nos passos que foram dados em relação ao reconhecimento da infância e a materialização dos seus direitos, é possível pensar que tal materialização se dê também na construção das escolas, levando-se em conta metodologias que possibilitam as crianças se expressarem sobre o ambiente no qual participarão da educação formal.

Enquanto primeiro apontamento, a publicação do Ministério da Educação (BRASIL, 2006, p. 9) nos faz refletir sobre metodologias que privilegiem em primeira instância a participação da “comunidade educacional - crianças, professores, familiares e, nas unidades públicas de Educação Infantil, as administrações municipais – com vistas a compartilhar os saberes e experiências daqueles que vivenciam os espaços”. Angela Coutinho nos diz que “o espaço deve ser múltiplo e ao mesmo tempo proporcionar ambientes de vivências individuais”, ou seja, os espaços não devem ser limitantes das experiências, mas potencializadores das experiências.

Os professores, juntamente com as crianças e os demais atores, devem se apropriar da escola de acordo com seus valores culturais, priorizando as questões do educar e cuidar específicos de cada região. Os espaços da infância são espaços que traduzem suas necessidades, demandas, gostos, percepções, possibilitando que elas se expressem criando e recriando a cultura.

O documento (Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil. Brasília : MEC, SEB, 2006., pg 25) aponta que a “setorização clara dos conjuntos funcionais (sócio-pedagógico, assistência, técnico e serviços), irá favorecer as relações intra e interpessoais...”. Tal setorização poderá apontar em uma hierarquização de espaços, apontando assim como apontando no primeiro capítulo, ao favorecimento de formas de ação da escola sobre o corpo através de um currículo oculto. Temos que nos antecipar a essa rigidez, permitindo/construindo espaços que respeitem a diversidade.

Segundo Ana Lúcia Goulart Faria (1999, p 70):

O espaço físico assim concebido não se resume à sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo as exigências das atividades programadas, individuais e coletivas, com ou sem a presença de adulto(s) e que permitam emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis.

Como levar em conta a questão das crianças mais novas? Como dar voz a sujeitos que ainda não conseguem se expressar através da oralidade?

Os espaços pensados para os mais novos (0 a 3 anos) dentro da UMEI, por um lado, privilegiam o engatinhar, rolar, ensaiar os primeiros passos, explorar materiais diversos, observar, brincar, tocar o outro, alimentar-se, tomar banho, repousar, dormir, satisfazendo, assim, suas necessidades essenciais através da sala de atividades e da sala de repouso. Nota-se aqui a importância dada a interação com o mundo e suas diversas possibilidades, estimulando o contato e não o isolamento enquanto forma de educação e cuidado. A criança exercita a plenitude de sua humanização quando pode experimentar a vida e suas múltiplas possibilidades e interações.

Por outro lado, Kramer (2000, p. 45 - 49) questiona “como trabalhar com crianças pequenas de maneira a considerar seu contexto de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos?”. No caso das crianças mais novas, como considerá-las fora da lógica super-protetora, em que o cuidado fica evidente na forma como o espaço é planejado, calculado e trabalhado. Instala-se aqui um conflito: o foco exacerbado no cuidado pode inibir a educação. O foco exacerbado na educação pode fragilizar o cuidado

Pode parecer trabalhoso estimular o contato devido à lógica de atuação estar comumente associada à lógica da razão, e não entendermos muitas vezes que as crianças estão ampliando seu repertório cultural através das diferentes expressões humanas. Aqui cabe destacar a importância que o campo da Educação Física pode exercer, já que ele entende que o ser-humano aprende

e apreende o mundo através do movimentar-se, possibilitando assim experiências formadoras. A necessidade de adaptação da escola à escala da criança é um bom exemplo de como possibilitar experiências para as crianças, de maneira que elas se sintam protegidas e capazes de organizar seu espaço.

Mas afinal, quais são esses espaços? Como eles são pensados? Abaixo menciono alguns espaços e a descrição dada pelos documentos

Sala multiuso.

Salas multiuso com fácil acesso, fácil visualização e localização central constituem extensão do pátio externo, proporcionando flexibilidade de uso e de arranjo interno (possibilidade de uso por crianças de diferentes estágios sem obstáculos de percurso). (Brasil, MEC, 2006, p. 25)

Embora as salas de atividades sejam concebidas como espaços multiuso, prevendo-se a organização de cantos de leitura, brincadeiras, jogos, dentre outros, ressaltamos a importância da organização de um espaço destinado a atividades diferenciadas, planejadas de acordo com a proposta pedagógica da instituição, como alternativa para biblioteca, sala de televisão, vídeo ou DVD e som. É recomendável que tenha capacidade mínima para atendimento à maior turma da instituição. (Brasil, MEC 2006, p. 17)

Mobiliário/ sala de repouso

Observar como o mobiliário das classes de educação infantil assume papel fundamental enquanto instrumento ambientador, coadjuvante do processo de descobertas na aprendizagem, torna-se importante avaliar as características de tal mobiliário e as sensações/impressões que o mesmo desperta em profissionais e crianças da educação infantil, considerando aspectos como conforto, praticidade, aproveitamento de espaço, estudo de cores, não esquecendo a percepção quanto às interferências externas a escola sobre este espaço.

A adaptação do mobiliário, dos equipamentos e do próprio espaço à escala da criança permite uma maior autonomia e independência, favorecendo o processo de desenvolvimento a partir de sua interação com o meio físico. Estantes acessíveis, com diversidade de materiais educativos disponíveis, bem como cadeiras e mesas leves que possibilitem o deslocamento pela própria criança, tornam o ambiente mais

interativo e coerente à idéia de construção do conhecimento a partir da ação e da intervenção no meio. (BRASIL, 2006, p. 28)

Através da discussão do espaço, dessas estruturas, que práticas acontecem? É a partir da estrutura apontada acima que as práticas pedagógicas acontecem, e a primeira pergunta que fica é: tendo em vista todos os passos dados em direção ao reconhecimento da infância e sua educação, quais práticas têm sido feitas dentro dessa nova constituição de espaço? É preciso que professores registrem e compartilhem suas práticas, não apenas as que deram certo, fazendo assim o exercício de refletir sobre os fatores que interferem positiva ou negativamente nas suas aulas.

Nesse capítulo buscou-se apontar para um conjunto de análise que abrangesse das leis, enquanto monumento de reconhecimento a infância, até as mudanças que a educação infantil sofreu e ainda tem sofrido. Seria impossível na atual condição elencar todos os pontos de análise, pela infinidade de possibilidades que a educação infantil tem apontado para o modelo escolar atual. Reconhecer o que ficou de fora nesse estudo, é também, reconhecer que aqui já são apontadas formas de análise que proporcionem a escola – e seu constructo – se posicionarem perante os corpos que nela habitam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões levantadas durante o presente trabalho destaco a importância que o reconhecimento da infância trouxe para o campo da Educação e da Educação Física. Ao buscar entender a conformação do espaço infantil para além das questões legais, de obrigatoriedade, da oferta do ensino, percebo que a Educação Infantil tem revelada uma nova forma de lidar na relação corpo/escola. Essa apropriação de outra forma escolar traz algumas reflexões sobre como os corpos estão conformados em todos os níveis de ensino, questionando professores, pedagogos e estudiosos sobre quais as possibilidades de educação o atual modelo de prédio escolar têm possibilitado.

Se por um lado, buscamos do ponto de vista institucional para um tipo de entendimento da infância e seus espaços, podemos conformar as práticas e normatizar a infância; por outro lado, é valioso perceber que historicamente as crianças e suas infâncias têm ganhado voz dentro das instituições¹⁵ e das relações. Ghiraldelli Jr. (2000) explica-nos que, como as relações entre os homens são históricas e estabelecidas por eles, o interesse pela infância também é histórico e se altera através dos tempos. Posso afirmar que o nosso tempo tem proposto escrever uma história diferente para a Educação Infantil.

Entender que a produção de uma história de Educação Infantil e de escola demanda tempo é de extrema importância. Os referenciais abordados nesse estudo, apesar de recentes, trazem propostas mais interessadas e comprometidas de lidar com a educação. A história recente que a Educação Infantil tem escrito, é uma história de beleza, justamente por vislumbrar uma forma de escola em que o corpo tenha espaço e voz. Aprender com essa

¹⁵ Para abranger o conceito de instituição ao qual me refiro, recorro aqui a Guilhaon de Albuquerque (1980, p. 9), o que é uma instituição concreta? É um conjunto discreto de coisas (entre as quais os indivíduos) que nada distingue (na sua própria essência, assim como na natureza do conjunto) de outras coisas. Chamar esse conjunto de “instituição” é uma operação de duplo alcance (uma operação, portanto um trabalho): nomeando-o constituímos-lo enquanto conjunto. Tanto é verdade que posso considerar os prédios como parte do conjunto – nomeado – instituição e posso não fazê-lo segundo o conjunto que defino ao nomeá-lo.

história recente, é o que as escolas deveriam fazer. Ao contrário de repetir uma lógica de espaço e de ensino sufocante, claustrofóbica e altamente impositiva.

O acima exposto teve como objetivo central apresentar e discutir uma possibilidade de olhar e aprofundar-se dentro da escola, recorrendo aqui a aspectos arquitetônicos, e sempre atento ao campo da educação proponho a apresentação da escola – o prédio – como um sujeito de voz ativa nos processos educacionais, que interfere nos planejamentos e realizações de aulas, na forma como os alunos se apropriam dos conteúdos, na própria forma como os corpos se sujeitam aos espaços.

Entender a escola a partir do que a Arquitetura traz enquanto resposta cultural, transfere ao prédio escolar outro papel, antes apenas exercido pelo professor, o da mediação cultural, mas aqui concretizado pela definição exata de espaços e da materialização do currículo oculto.

Entender como os espaços interferem, dialogam, constituem a escola torna-se assim rico para que professores levem em conta este fator no planejamento e execução das aulas, não apenas na Educação Infantil, mas em todos os níveis de educação. As propostas que a Educação Infantil tem feito deveriam ser levadas em conta na concretização de políticas públicas que dialoguem com o espaço escolar, não apenas no sentido de torná-lo mais seguro – elevando muros, colocando grades e etc. – mas, no sentido de torná-lo mais humano, mais ambiente do que espaços soltos.

Por fim, enfatizo que esse estudo trouxe apenas algumas questões referentes a relação educação e Arquitetura do ponto de vista conceitual, demandando uma investigação futura in loco sobre as percepções que alunos, professores e outros atores possuem da escola, não se restringindo a Educação Infantil, mas buscando entender como esse fenômeno da “docilização dos corpos”¹⁶ atingiu também a escola.

¹⁶ Como delinea Foucault (1987, p. 126), uma “coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço e movimentos”.

Quando resolvemos jogar alguma luz sobre o espaço escolar se torna precioso levar em consideração que a escola é uma instituição totalizante, na qual o caráter de organização e esquadramento do cotidiano se fazem necessário. Mesmo com esse caráter totalizante, e por que não, escolarizante, essa instituição tem apontado em alguns lugares, como os exemplos aqui abordados, para outros entendimentos da formação humana. As práticas em alguns pontos podem ser contraditórias, mas isso deve também a resquícios históricos, pequenas marcas incrustadas nos tijolos da escola e que por vezes incomodam e nos imobilizam.

É preciso olhar para frente, se nesse estudo a percepção de que a Arquitetura é uma resposta cultural as nossas demandas, é preciso entender o que a escola e seus sujeitos têm entendido enquanto necessidades da escola. Sobre esse aspecto destaco a importância de que sejam registrados e discutidos o cotidiano escolar, para que futuramente ao se pensar sobre a implementação e construção de escola se torne algo ainda mais esclarecido e enriquecido por múltiplas visões.

Se por um lado este estudo mostrou que a arquitetura possui um viés intrinsecamente ligado a transmissão de cultura, é preciso também entender que ao realizar tal transmissão, e tendo em vista o campo da educação, a Arquitetura possui um caráter burocrático, ou seja, ao delimitar os espaços, ela delimita as experiências e focaliza a formação humana dentro da escola. Diminuir esse efeito burocrático da organização do espaço é um papel dos professores e do meio acadêmico, através da conscientização de que a escola vai muito além da organização de seus tempos e seus conteúdos, ela também organiza de forma eficiente – para o modelo atual – os espaços.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia** (tradução coordenada por Alfredo Bosi). São Paulo, Mestre Jou, 1982.

AGUIAR, Douglas Vieira de. **Muito além do jardim**. Revista da Construção Civil, Porto Alegre, 1994.

AGUIAR, Douglas Vieira de. **Espaço, corpo e movimento: notas sobre a pesquisa da espacialidade na arquitetura**. Arqtexto. n. 8 (2006), p. 74-95

ALBUQUERQUE, J. A. G. de (1980). **Instituição e poder: a análise concreta das relações de poder nas instituições** (2ª ed.). Rio de Janeiro: Graal.

ALFREDO Veiga-Neto, **Foucault e a Educação**, 160 págs., Ed. Autêntica,

ALMEIDA, C. R. S. ; ROCHA, Luis Octavio . **Em Busca de uma Aproximação entre Arquitetura e Educação**. Notandum (USP), v. 13, p. 5-14, 2009.

BERNSTEIN, Basil. **Classes e Pedagogia Visível e Invisível**. In: Cadernos de Pesquisa. (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, 1984, nº 49, maio. pp.26-42.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**: Encarte 1. Brasília: MEC, SEB, 2006. 31 p.: il.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2006. 45 p. : il.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)** . 26 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)** . 13 de julho de 1990.

BUFFA, Ester. **Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971**. São Carlos: Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002.

COSTA, Lúcio. **Considerações sobre arte contemporânea (1940)**. In: Lúcio Costa, Registro de uma vivência. São Paulo: Empresa das Artes, 1995. 608p.il.

COSTA, Lúcio, **Arquitetura**; São Paulo: José Olympio, 2002.

DALBEN, Ângela I. L. Freitas et al. **Educação Infantil: o desafio da oferta pública**. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG: Segrac editora e gráfica limitada, 2002.

EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

ESCOLANO, **Arquitetura como programa**. Espaço-escola e currículo. In VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados/UFSC/UFSCar/UNICAMP: Campinas, 1999.

FOUCAULT, M. **"Soberania e disciplina"**. In: Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FUNDESCOLA/ MEC **Espaços educativos. Ensino fundamental. Subsídios para elaboração de projetos e Adequação de edificações escolares/Elaboração** Rogério Vieira Cortez e Mário Braga Silva, Coordenação-geral José Maria de Araújo Souza. Brasília :, 2002.

GHIRALDELLI Jr. (org). **Infância, educação e neoliberalismo**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2000.

KRAMER, SONIA. **A política do pré-escolar no Brasil: A ARTE DO DISFARCE** São Paulo: Cortez, 1995. 140 p. (Biblioteca da educação, Série 1; Escola, v. 3).BBE.

KRAMER, SONIA. **O papel social da educação infantil**. TEXTOS DO BRASIL, Brasília: n. 7, p. 45-49, 2000.

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

LIMA, Mayumi Souza. **Arquitetura e Educação**. São Paulo: Nobel, 1995

MARTINEZ, Alfonso Corona. **Ensaio sobre o projeto**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

NASCIMENTO, A. M.. **Escolarização da Infância: notas sobre história concepções e políticas**. In: Anped, 2009, Caxambu. Sociedade, Culturas e educação: novas regulações?, 2009.

NESBITT, Kate (Org.): **Uma nova agenda para a Arquitetura**. São Paulo: Cosacnaif, 2006.

SENNET, Richard. **Carne e pedra - o corpo e a cidade na civilização ocidental**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de civilização. A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

VAGO T. M. **Cultura escolar, cultivo de corpos: educação physica e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906 – 1920)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. – 2ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA, Zilah P. A. **As instâncias colegiadas da escola**. In: RESENDE, L. M. G., VEIGA, I. P. A. (org.). *Escola: Espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Escola nova e processo educativo**. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. BH: Autêntica, 2000. 2ª ed.

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

VITRÚVIO (ou POLIÃO, Marco Vitrúvio). **Da arquitetura**. São Paulo: Hucitec/ FUPAM, 1999.

A visão, o contato, a flexibilidade: reflexões sobre corpo e educação; The vision, the contact and the flexibility: reflections on body and education; Terezinha Petrucia da Nóbrega, Rosie Marie Nascimento de Medeiros, Universidade Federal do Rio Grande do Norte