



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALINE DO NASCIMENTO RICCI

**CRIANÇAS, FOTOGRAFIAS E PRÁTICAS: O QUE DIZEM OS
ESPAÇOS FÍSICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Rio de Janeiro

2016

ALINE DO NASCIMENTO RICCI

**CRIANÇAS, FOTOGRAFIAS E PRÁTICAS: O QUE DIZEM OS
ESPAÇOS FÍSICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Maria
Fernanda Rezende Nunes

Rio de Janeiro

2016

R491 Ricci, Aline do Nascimento.
Crianças, fotografias e práticas : o que dizem os espaços físicos da
educação infantil / Aline do Nascimento Ricci, 2016.
139 f. ; 30 cm

Orientadora: Maria Fernanda Rezende Nunes.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

1. Educação infantil. 2. Espaço físico – Avaliação. 3. Fotografia –
Análise. I. Nunes, Maria Fernanda Rezende. II. Universidade
Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e
Sociais. Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 372

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ALINE DO NASCIMENTO RICCI

**CRIANÇAS, FOTOGRAFIAS E PRÁTICAS: O QUE DIZEM OS
ESPAÇOS FÍSICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Prof^a. Dr^a Maria Fernanda Rezende Nunes
Orientadora – UNIRIO

Prof^a. Dr^a Maria Leonor Pio Borges de Toledo
PUC-Rio

Prof^a. Dr^a Lucia Helena Pralon de Souza
UNIRIO

Para a criança, o espaço é o que sente,
o que vê, o que faz nele.

Portanto, o espaço é sombra e escuridão;
é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno;
é poder correr ou ter de ficar quieto,
é esse lugar onde pode ir olhar, ler, pensar.

O espaço é em cima, embaixo,
é tocar ou não chegar a tocar,
é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio,
são tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo
ou uma única cor grande ou nenhuma cor...

O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço.

Forneiro

RESUMO

A dissertação tem como objetivo analisar os espaços físicos adaptados ocupados por crianças e adultos em duas instituições públicas do município do Rio de Janeiro que atendem turmas de creche e/ou pré-escola. O primeiro movimento da pesquisa foi acompanhar uma turma de cada escola analisada (crianças de 4 e 5 anos), buscando observar o cotidiano dessas turmas e investigar como as crianças e os adultos circulam e se apropriam dos espaços. O segundo movimento foi fotografar os espaços das duas instituições. O terceiro movimento foi convidar as crianças, de uma das escolas analisadas, a, também, fotografarem os espaços da escola em que passam parte do seu dia. Tendo a fotografia como principal recurso metodológico, foi intenção dessa pesquisa apresentar os espaços das escolas em um jogo de olhares. As fotografias dos espaços, tanto as que foram tiradas a partir do meu olhar quanto às fotografadas pelo olhar das crianças, e as observações realizadas formaram uma coleção com múltiplas combinações e sentidos. Essa coleção, inspirada na figura do colecionador de Benjamin (1995), são peças que compõe este trabalho. O primeiro capítulo traça um panorama das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho (GT) *07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no período de 2003 a 2013. O segundo capítulo apresenta o processo de construção da metodologia utilizada na pesquisa e discute o uso da fotografia como recurso metodológico. O terceiro capítulo apresenta uma breve contextualização histórica sobre o surgimento das instituições de Educação Infantil e um panorama da atual situação da Educação Infantil no estado do Rio de Janeiro. O quarto capítulo apresenta, a partir do meu olhar, as duas escolas analisadas. O quinto capítulo traz a análise das fotografias dos espaços tiradas pelas crianças. Por fim, são tecidas algumas considerações sobre o universo pesquisado e indicados caminhos tendo como objetivo garantir a qualidade dos espaços e práticas na Educação Infantil.

Palavras-chave:

Educação Infantil; espaço físico, fotografia.

ABSTRACT

The dissertation has the objective of analysing adapted physical spaces occupied by children and adults in two public institutions in the city of Rio de Janeiro which attend nursery and/or preeschool classes. The first movement of the research was to follow one class of each analysed school (children at the age of 4 and 5), trying to observe these classes' daily life and investigate how children and adults circulate and appropriate of the spaces. The second movement was to photograph the spaces of both institutions. The third movement was to invite the children from one of the schools to also photograph the spaces of the school where they pass part of their day. Having the photography as the main methodologic resource, it was this research's intention to present the schools' spaces as a game of looks. The photography of the spaces, both the ones taken by my look and the ones photographed by the children's look, and the observations held formed a collection with multiple combinations and senses. This collection, inspired in the figure of the Benjamin's (1995) colector, are pieces that compose this work. The first chapter traces an overview of the researchs presented at the Work Group (GT) *07 Education of children from 0 to 6 years old* of the National Association of Post Graduation and Research in Education (Anped), between 2003 and 2013. The second chapter presents the process of construction of the methodology used in the research and discusses the use of photography as methodologic resource. The third chapter presents a brief historical contextualization about the emergence of Childhood Education institutions and an overview of the current situation of Childhood Education in the state of Rio de Janeiro. The fourth chapter presents, from my look, both analyzed schools. The fifth chapter brings the analysis of the photographs of the spaces taken by the children. Finally, some considerations are made about the researched universe and some paths are indicated with the objective of ensuring the quality of spaces and practices within Childhood Education.

Keywords:

Childhood Education; physical space, photography.

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo 1 – CRIANÇA, INFÂNCIA E ESPAÇO FÍSICO: O QUE DIZEM OS TRABALHOS APRESENTADOS NO GT 07 DA ANPED (2003 – 2013)	14
1.1 Tipos de pesquisa, seus objetivos e metodologias.....	17
1.2 Os achados das pesquisas: concepções de criança e Infância, espaço físico, práticas e legislação.....	19
1.2.1 Concepção de criança e infância.....	20
1.2.2 Concepção de espaço físico	20
1.2.3 Práticas	23
1.2.4 Legislação	26
Capítulo 2 - OS CAMINHOS DA PESQUISA: A PROPOSTA E O CONTEXTO	30
2.1 A escolha do campo.....	30
2.2 Crianças, espaço físico, práticas: por uma metodologia de pesquisa.....	34
2.2.1 Olhares, ângulos, registros: a fotografia como metodologia de pesquisa	39
2.3 O referencial teórico metodológico	42
Capítulo 3 – EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS	46
3.1 Educação Infantil e políticas públicas: contexto histórico	46
3.2 Expansão da Educação Infantil e qualidade dos espaços: tensões e desafios.	50
Capítulo 4 – EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	56
4.1 A Escola de Pedra	57
4.1.1 Anotações de campo: a chegada à escola e algumas impressões.....	58
4.1.2 Espaço externo	61
4.1.3 Espaço interno	66
4.1.4 Murais e paredes.....	75
4.2 A Escola hotel	78
4.2.1 Anotações de campo: a chegada à escola e algumas impressões.....	80
4.2.2 Espaço externo	84
4.2.3 Espaço interno	88
4.2.4 Murais e parede	96
4.3 As marcas e os marcos: o olhar para o campo através dos documentos	98
Capítulo 5 – COM A CÂMERA, AS CRIANÇAS.....	106
5.1 Parquinho.....	108

5.2 Sala da turma da professora Aline	112
5.2.1 Banheiro.....	114
5.3 Nossa sala	116
5.3.1 Sala dos livros.....	117
5.4 Sala dos adultos (Laboratório de Ciências, Sala dos Professores e Sala do Café)	118
5.5 Refeitório.....	121
5.6 Elevador, escadas e corredor.....	122
5.7 As crianças e as fotografias	125
Considerações finais	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	132
ANEXOS	137

Introdução

Ao começar a escrever esta dissertação foi inevitável não recordar de como cheguei ao campo da Educação. Minha formação é em Pedagogia, curso que fiz na PUC-Rio (2006 – 2010). Iniciei a graduação sem muita certeza sobre o caminho profissional que deveria seguir, quando, após a realização dos quatro estágios obrigatórios do curso, a curiosidade sobre as crianças e as práticas escolares passou a habitar o meu repertório de interesse. Com a realização dos estágios, especialmente os que foram em turmas de Ensino Fundamental e Educação Infantil, tive a oportunidade de elaborar relatórios, descrevendo o cotidiano escolar do qual estava participando. Dessa forma, o interesse pela observação, descrição e reflexão dos fenômenos que ocorriam em sala de aula se tornou uma constante.

Ainda na graduação, participei como Bolsista de Iniciação Científica (CNPq), e posteriormente como Bolsista de Apoio Técnico (CNPq), do Grupo de Pesquisa Infância, Formação e Cultura - INFOC¹. Durante este período (2008 - 2013), tive a oportunidade de discutir, principalmente, questões ligadas às políticas públicas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, formação de seus profissionais e interações entre crianças e adultos na cultura contemporânea. Minha participação nesse grupo foi fundamental, pois adquiri conhecimentos práticos e teóricos sobre pesquisa em Educação, aprimorei minhas habilidades de leitura e escrita acadêmica e confirmei meu desejo de me dedicar à pesquisa relacionada com a infância.

Terminada a graduação, ingressei em uma escola particular de Educação Infantil como professora regente. Passei um ano nessa escola. Em 2012, após aprovação em concurso público, passei a atuar como Professora de Educação Infantil na Rede Municipal do Rio de Janeiro. Nesse mesmo ano, sentindo a necessidade de me aprofundar nas questões relacionadas à Educação infantil, fiz o curso de Especialização em Educação Infantil na PUC-Rio e, em seguida, ingressei no Mestrado.

A entrada no Mestrado me possibilitou fazer parte do Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Políticas Públicas - EIPP². Fazer parte deste grupo me permitiu uma maior aproximação de temas que necessitavam ser aprofundados para a construção desta dissertação. As reuniões de pesquisa tem sido um espaço rico de aprendizagem e trocas.

Foi durante a Especialização e em minha prática como professora, que os espaços ocupados pelas crianças pequenas nas instituições de ensino começaram a chamar minha

¹ O INFOC é um grupo interinstitucional e conta com a participação de professores da UNIRIO e PUC-Rio e é coordenado pelas professoras Sonia Kramer e Maria Fernanda Rezende Nunes.

² O EIPP é um grupo de pesquisa que conta com a participação de alunos do mestrado e doutorado em educação da Unirio e é coordenado pela professora Maria Fernanda Rezende Nunes.

atenção. Interessei-me pela investigação dos espaços de Educação Infantil considerando que, em sua materialidade, eles mostram, a quem os observa atentamente, as concepções de quem os projetou, de quem os organiza e neles permanece (TOLEDO, 2014). Em minha prática pude perceber que os espaços, mobiliários e os recursos materiais assumem papel fundamental enquanto instrumento ambientador, coadjuvante do processo de descobertas na aprendizagem.

Ao se pensar os espaços das instituições de Educação Infantil, podemos observar as marcas materiais e humanas que indicam práticas, interações e concepções vigentes. Segundo Lima (1989), o espaço não se define somente pela sua metragem ou por suas dimensões objetivas, mas pela forma como é experimentado, transformando-se em ambiente de interação e vida.

A compreensão de como a criança se apropria do espaço é inerente à forma como as instituições de Educação Infantil se organizam, de modo a atender à finalidade a qual se destinam: o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, conforme define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Os teóricos consultados para este estudo (BARBOSA, 2006; FRAGO e ESCOLANO, 1998; HORN, 2004, FORNEIRO, 1998, SANTOS, 2000,2002) afirmam que o espaço pode ser percebido de diferentes formas pelas crianças. Para elas, ele só é convidativo quando podem realizar a ação de brincar e/ou interagir de diferentes maneiras com o ambiente e com aqueles que o constituem: os adultos e seus pares.

De acordo com Barbosa (2006), o espaço educa. Educa, por um lado, por promover o desenvolvimento de habilidades e sensações, com base em sua riqueza e diversidade. De outro, o espaço pode funcionar como lugar de vigilância ou controle por parte dos adultos e, neste sentido, percebe-se que um mesmo espaço contempla e produz interesses contraditórios. Tomando essas premissas como referência, podemos intuir que a relação com o mundo e com as outras pessoas é medida pela materialidade do espaço. Nesse sentido, na educação de crianças pequenas, planejar o cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem é um objetivo a ser alcançado (GUIMARÃES e KRAMER, 2009).

Santos (2002), geógrafo, estudioso do espaço como produção do homem na relação com a totalidade da natureza, afirma que o espaço é “um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações” (p.45). Pode ser compreendido como algo físico, porém não pode ser naturalizado, pois é construído na relação do homem com a paisagem natural. Para o autor, não se pode pensar o espaço e os objetos que o compõe sem considerar os processos que ocasionaram sua forma. Podemos dizer que são os sujeitos que dão sentido ao espaço. Esses sentidos são produzidos com a intermediação da

técnica. “Da relação técnica, espaço e tempo, revela-se a história” (SANTOS, 2000, p.21). Que histórias de Educação Infantil vêm sendo construídas na forma como organizam os espaços?

A contribuição do pensamento de Vigotski (1994, 2005, 2010) e Benjamin (1993,1995,2007) são destacados nesse trabalho, já que ambos compreendem a infância como uma construção social e as crianças como sujeitos sociais que produzem linguagem e cultura. Benjamin (1993, 1995, 2007) esteve presente durante todo o caminho da pesquisa, por meio de suas alegorias, metáforas e imagens da infância.

Com a aprovação da Emenda Constitucional n^o 59 (BRASIL, 2009b), que amplia a obrigatoriedade do ensino, o qual passa a ser dos 4 aos 17 anos, a Educação Infantil se depara com um novo momento. Quais as condições e organização dos municípios para atender esta demanda de expansão? Quais os impactos desta expansão na gestão e organização do sistema? Como garantir o direito da criança ao atendimento de qualidade? Em pesquisa realizada por Nunes, Corsino e Kramer (2011)³, foi possível observar nos municípios do estado do Rio de Janeiro diferentes formas de expansão das redes. Surgiram desde iniciativas mais efetivas, como a construção de novos espaços para a Educação Infantil, até iniciativas precárias e emergenciais, como o uso de espaços alternativos: aluguel de casas, prédios comerciais, aproveitamento de salas em escolas de Ensino Fundamental buscando adaptá-las. Esses espaços realmente são adaptados para receber as crianças pequenas?

Por conta destas e outras indagações, esta dissertação tem como objetivo analisar os espaços físicos adaptados ocupados por crianças e adultos nas instituições públicas municipais que atendem turmas de creche e/ou pré-escola. Como são esses espaços adaptados? Atendem às necessidades e singularidades das crianças pequenas? Quais as relações entre os espaços pesquisados e as práticas educativas? Que concepções de criança e infância norteiam a organização desses espaços? Em que aspectos os espaços físicos se aproximam e/ou se diferenciam do previsto nos documentos oficiais? O que as crianças pensam sobre os espaços físicos da escola? Buscando responder essas questões, foram realizadas observações em turmas de crianças de 4 e 5 anos de idade, durante um mês, em duas escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Além disso, foram fotografados, por mim, os espaços físicos das duas instituições. Buscando uma aproximação da perspectiva das crianças sobre o espaço que ocupam na instituição, em uma das escolas pesquisadas, as crianças foram convidadas a fotografar os espaços e analisar as fotografias que tiraram.

³ Pesquisa coordenada pelas professoras Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino e Sonia Kramer e realizada no âmbito do grupo INFOC. Ver referências: NUNES, M. F.; CORSINO, P.; KRAMER, S. Relatório de pesquisa, 2011.

As fotografias são entendidas neste estudo como um importante constituinte do olhar (GUIMARÃES e KRAMER, 2009). Desta forma, configuram-se como a base para a construção de conhecimento sobre os espaços físicos das instituições analisadas. As fotografias dos espaços, tanto as que foram tiradas a partir do meu olhar quanto às fotografadas pelo olhar das crianças, e as observações realizadas formaram uma coleção com múltiplas combinações e sentidos. Essa coleção, inspirada na figura do colecionador de Benjamin (1995), são peças que compõem este trabalho. Dessa forma, as fotografias e as observações poderiam ser organizadas de diferentes maneiras, permitindo enxergar pontos comuns, negativos, positivos e contradições.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro traça um panorama das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho (GT) *07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no período de 2003 a 2013, buscando compreender a produção acadêmica acerca das concepções de criança e infância, espaço físico, práticas e legislação. Assim como os objetivos e as abordagens teórico-metodológicas utilizadas nas pesquisas analisadas.

O segundo capítulo apresenta o processo de construção da metodologia utilizada na pesquisa. Inicialmente é justificada a escolha do município e das escolas em que essa pesquisa foi realizada. Em seguida, é apresentada a metodologia e o uso da fotografia como uma importante estratégia de coleta de dados. Por fim, apresento as escolhas teórico-metodológicas através das quais foi possível analisar o campo empírico.

O terceiro capítulo apresenta uma breve contextualização histórica sobre o surgimento das instituições de Educação Infantil e as políticas públicas que impactaram este segmento, buscando lembrar as conquistas da Educação Infantil nos últimos anos. Apresenta, ainda, um panorama da atual situação da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro, mais especificamente sobre a relação entre os espaços físicos e a expansão da oferta de vagas para a Educação Infantil.

O quarto capítulo apresenta, a partir do meu olhar, as duas escolas analisadas, buscando realizar um entrelaçamento entre as minhas impressões sobre os espaços das escolas, as fotografias, o que dizem os documentos referentes às políticas públicas para a Educação Infantil e alguns eventos observados nas escolas.

O quinto capítulo traz a análise das fotografias dos espaços de uma das escolas analisadas tiradas pelas crianças da turma observada, buscando compreender os espaços da escola a partir do olhar das crianças.

Por fim, são tecidas algumas considerações sobre o universo pesquisado e indicados caminhos tendo como objetivo garantir a qualidade dos espaços e práticas na Educação Infantil.

Capítulo 1 – CRIANÇA, INFÂNCIA E ESPAÇO FÍSICO: O QUE DIZEM OS TRABALHOS APRESENTADOS NO GT 07 DA ANPED (2003 – 2013)

O espaço físico das instituições tem sido tema de debates quando se trata de analisar a qualidade da Educação Infantil. Segundo Barbosa e Horn (2001) o espaço físico e social é de suma importância para o desenvolvimento infantil, pois auxiliam na estruturação das funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais. Ao pensarmos no espaço para as crianças devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons, regras de uso, cores, mobílias, equipamentos.

Para compreender a organização dos espaços é necessário entender, primeiramente, que esses não são apenas mais um espaço e sim parte do trabalho pedagógico. A disposição do ambiente depende do número de crianças, da faixa etária, das características sociais e da concepção de criança e infância que orientam o trabalho de cada instituição. Frago e Escolano (1998) afirmam que enquanto um lugar situado no espaço, à escola possui uma determinada dimensão espacial, por isso, é possível dizer, que o espaço escolar educa.

Conhecer as crianças e pesquisar a qualidade dos espaços físicos das instituições de ensino são dois grandes desafios. O estudo das crianças e da Educação Infantil vem mobilizando, nas últimas décadas, pesquisadores interessados em investigar os fundamentos teóricos e às concepções de infância, às políticas públicas, às propostas pedagógicas e às práticas, como é possível observar nas reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - Anped. Esse aumento no número de trabalhos suscita questionamentos sobre o que se está produzindo sobre esses temas nos últimos anos. Que lugar as crianças ocupam nessas pesquisas? Que concepções de criança e infância têm direcionado as escolhas metodológicas dos pesquisadores? Quais as metodologias e instrumentos que se tem construídos e utilizados? Como o espaço físico aparece nas pesquisas que tratam desse tema?

Importante ressaltar, como nos alerta Silva, Luz e Faria Filho (2010), que a educação das crianças de 0 a 6 anos é um campo de institucionalização recente e, mesmo com um aumento no número de pesquisas e trabalhos que se propuseram a estudar a Educação Infantil, este segmento ainda recebe pouca atenção, principalmente se levarmos em conta o conjunto da produção acadêmica na pós-graduação brasileira.

A Anped realiza reuniões com o objetivo de estabelecer debates e reflexões entre pesquisadores de todo o Brasil. Os trabalhos apresentados, em grande parte, oriundos de dissertações e teses, são separados por Grupos de Trabalhos (GTs), os quais reúnem

eixos de diferentes temas de pesquisas. Trata-se de uma sociedade civil sem fins lucrativos que agrupa sócios institucionais (os programas de pós-graduação em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em Educação).

Em relação às pesquisas sobre a educação das crianças pequenas, a formação do Grupo de Trabalho da Educação da Criança de 0 a 6 anos na Anped esteve ligada a um caráter político compromissado com a luta pela conquista do direito à educação pública, gratuita e de qualidade para as crianças desta faixa etária. O GT07 iniciou sua participação efetiva nas reuniões em 1981, como resultado do movimento de discussões acerca das políticas sociais e educacionais que marcaram esse período.

Considerando a Anped uma referência para o acompanhamento da produção brasileira no campo educacional, e também um importante espaço de debates das questões relacionadas à educação, o presente capítulo tem como objetivo compreender as concepções de criança e infância, espaço físico e as práticas pedagógicas nos trabalhos apresentados nas reuniões da Anped. Além disso, busca conhecer as abordagens teórico-metodológicas e os objetivos dos pesquisadores que se propuseram a analisar os espaços físicos, as crianças de 0 a 6 anos⁴ e as práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. Para isso, foram consultados os trabalhos do *GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos*, no período de 2003 a 2013. Inicialmente, o levantamento seria realizado também no GT 05 - *Estado e Política Educacional*, porém, não foram encontrados nenhum trabalho, no período analisado, que tratasse dos espaços físicos das instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos.

Nesse levantamento bibliográfico, selecionou-se 15 trabalhos. Para se chegar a esse montante, foi necessário observar o título dos trabalhos, as palavras-chave e, em seguida, os resumos. Desta forma, identificou-se os trabalhos que tinham relação com a temática abordada.

Na busca realizada no GT07 foram encontrados os seguintes trabalhos:

Título	Autor	Instituição	Ano
Espaços urbanos com crianças	LANSKY, Samy.	FUMEC/UNA	2013
A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças	CORREA, Bianca Cristina; BUCCI, Lorenzza.	USP-FFCLRP	2012
“Nossa, que audácia!”: tensões, polêmicas e desafios da gestão da	BARBOSA, Silvia Neli Falcão; BARROS,	PUC-Rio	2011

⁴ Nesta dissertação adotamos este limite de idade em defesa das crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março, conforme determinação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB no. 5/ 2009). Em seu artigo 5º., determina que “é obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula” (Parágrafo 2º.); e que “as crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil” (Parágrafo 3º.).

Educação Infantil municipal.	Camila.		
“Quero mais, por favor!”: disciplina e autonomia na educação infantil.	NASCIMENTO, Anelise Monteiro do.	UFRRJ	2011
Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês	SIMIANO, Luciane Pandini; VASQUES, Carla Karnoppi.	UFRGS	2011
Acessibilidade em parque infantil: um estudo em escolas de educação infantil	CORRÊA, Priscila Moreira; MANZINI, Eduardo José.	UNESP	2010
Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da Educação Infantil	CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda.	UFRJ UNIRIO	2010
Entre crianças e alunos: a construção do trabalho pedagógico em escolas para crianças de 4 a 6 anos.	MOTTA, Flávia Miller Naethe; SANTOS, Núbia de Oliveira.	PUC-Rio UERJ	2009
Pelas telas de um aramado: educação infantil, cultura e cidade.	FAZOLO, Eliane.	UFRRJ	2009
A pesquisa sobre as práticas de Educação Infantil: investigando as micro relações sociais.	SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da; MACHADO, Cila Alves dos Santos.	UNIVALI	2007
Reflexões sobre o diálogo entre espaços físicos e o cotidiano na Educação Infantil	GOMES, Denise Sans Guerra da Silva.	UNIVALI	2006
Creche como contexto de desenvolvimento: um estudo sobre o ambiente de creches em um município de SC.	ROCHA, Ana Beatriz Lima; BHERING, Eliana.	PUC-Rio	2006
Aventuras no país das maravilhas Foucaultianas	ALCÂNTARA, Cássia Virgínia Moreira de.	UFS	2005
O espaço da creche: que lugar é este?	AGOSTINHO, Kátia Adair.	UFSC	2004
Rotina e Experiências formativas na Pré-escola	SANT'ANA, Ruth Bernardes de.	UFSJ	2004

No segundo momento, esses 15 trabalhos selecionados foram lidos na íntegra e a partir desta leitura identificou-se as estratégias metodológicas utilizadas (observação, entrevistas, gravação, fotografias), os objetivos pretendidos em cada pesquisa e a abordagem teórica priorizada pelos pesquisadores. Além disso, fez-se um levantamento dos achados das pesquisas, a saber: concepções de criança e infância, espaço físico, as práticas observadas nas instituições pesquisadas e questões relacionadas à legislação. Tais temas nos conduzem neste capítulo pelas recorrências e pelo ineditismo que apresentam no campo da Educação Infantil.

Especificamente sobre espaço físico e a criança de 0 a 6 anos, nos últimos 10 anos, encontrou-se sete trabalhos: Lanksy (2013), Simiano e Vasques (2011), Corrêa e Manzini (2010), Fazolo (2009), Gomes (2006), Rocha e Bhering (2006) e Agostinho (2004).

Cabe destacar que entre os anos de 2003 e 2013 um total de 175 trabalhos foi apresentado no GT07, nas reuniões da Anped. Desses, sete tinham por objetivo estudar os espaços físicos das instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos. Esse número pode

ser considerado baixo se o compararmos ao total dos que se dedicaram a pesquisar outros temas relacionados à educação das crianças pequenas. Como, por exemplo, foram encontrados 18 trabalhos que abordam o tema das políticas públicas de Educação Infantil.

Os demais trabalhos selecionados, apesar de não tratarem especificamente do espaço físico, analisam questões que foram consideradas pertinentes para se pensar a organização dos espaços oferecidos às crianças pequenas, como a rotina, os recursos materiais, as interações, os processos de socialização das crianças e as políticas públicas pensadas para este segmento. Por isso, os seguintes trabalhos foram selecionados: Correa e Bucci (2012), tratam do impacto na Educação Infantil das alterações legais que instituíram o ingresso das crianças a partir dos 6 anos de idade no Ensino Fundamental. Nascimento (2011), Motta e Santos (2009), Alcântara (2005) e Sant'Ana (2004), tratam da forma como a criança se apropria das regras institucionais, especialmente em aspectos relativos a ações que escolarizam as crianças. Barbosa e Barros (2011), tratam de compreender a Educação Infantil no que diz respeito à cobertura do atendimento educacional e à organização e funcionamento dos sistemas de ensino. Corsino e Nunes (2010), tratam da efetivação de políticas públicas educacionais para a primeira etapa da educação básica, e, por fim, Silva e Machado (2007) que pesquisaram sobre as práticas na Educação Infantil.

1.1 Tipos de pesquisa, seus objetivos e metodologias

No que diz respeito aos tipos de pesquisa, cinco trabalhos se referem aos estudos etnográficos, com diferentes denominações: orientação etnográfica, relatos etnográficos, estudo de tipo etnográfico, cunho etnográfico e pesquisa qualitativa. Os demais trabalhos não especificaram o tipo de pesquisa.

A maioria são estudos de campo realizados por meio de observação participante. Assim, de acordo com Fazolo (2009, p.2),

O trabalho de campo e os relatos etnográficos do caderno de campo chamam a atenção para os sujeitos que são cada uma das crianças, que participam na construção de ações significantes partilhados na coletividade bem como na sua organização como grupo social.

Em relação às perspectivas teóricas dos trabalhos, surgem reflexões voltadas para os estudos filosóficos e sociológicos, por meio de contribuições de Foucault e Norbert Elias. De acordo com Nascimento (2011, p. 1), “buscou-se, em um primeiro momento, aprofundar os conceitos de autonomia, disciplina, autoridade e obediência no campo da sociologia e da filosofia”. Outros dois trabalhos apresentaram uma perspectiva interdisciplinar, aproximando

os estudos da linguagem, os estudos culturais, a sociologia da infância e a antropologia (PINTO e SARMENTO, 1997; CORSARO, 2005; BORBA, 2005; BAKHTIN, 1992). Ainda foi possível encontrar em duas pesquisas autores que tratam do tema das políticas públicas (RUA, 1998; PANSINI e MARIN, 2011).

Em relação aos sete trabalhos que tratam especificamente sobre o espaço físico, encontramos uma variedade de autores (TUAN, 1983; SANTOS, 2002; FRAGO e ESCOLANO, 1998; MEAD, 1898, 1910, 1934/1967). Isso se justifica pelo fato dessas pesquisas, mesmo tendo privilegiado o estudo dos espaços físicos ocupados pelas crianças de 0 a 6 anos, abordaram a temática de diferentes maneiras. Enquanto Lanksy (2013) e Fazolo (2009), apesar de abordagens distintas, tratam da relação da criança com o espaço urbano, Simiano e Vasques (2011), Gomes (2006), Rocha e Bhering (2006) e Agostinho (2004) trazem a discussão dos espaços institucionais. Já Corrêa e Manzini (2010) trazem a discussão sobre a acessibilidade nas escolas de Educação Infantil, em especial nos parques.

Lansky (2013) ao explorar a temática da cidade e a criança, teve como objetivo de sua pesquisa investigar formas de observar, conhecer e mapear o espaço urbano na perspectiva do sujeito. Correa e Bucci (2012) estudaram como as crianças do último ano da pré-escola compreendiam a transição para o Ensino Fundamental. Barbosa e Barros (2011) buscaram compreender o lugar da creche e da pré-escola nas políticas de atendimento às crianças de 0 a 5 anos e nas práticas de gestão desenvolvidas pelas Secretarias Municipais de Educação. Nascimento (2011) teve como objetivo de sua pesquisa discutir as práticas de disciplina e autonomia no espaço da Educação Infantil. Simiano e Vasques (2011), analisaram a configuração dos espaços de uma creche pública pensados para os bebês. Corrêa e Manzini (2010) avaliaram as condições de acessibilidade dos parques infantis de seis escolas municipais de Educação Infantil. Corsino e Nunes (2010) discutem o processo de inserção de creches e pré-escolas à educação e trazem reflexões para se pensar como tem sido a efetivação da política pública educacional na primeira etapa da educação básica. Motta e Santos (2009) procuraram identificar e compreender ações, interações, práticas, valores, conceitos e preconceitos, distribuição de poder, relações de autoridade e diversidade, em oito escolas exclusivas de Educação Infantil. Fazolo (2009) buscou compreender como se dá a relação de crianças de uma turma de Educação Infantil de uma escola municipal situada no espaço urbano com as manifestações e expressões culturais que perpassam o entorno da escola. Silva e Machado (2007) investigaram como professores da Educação Infantil de duas redes municipais de ensino organizavam suas práticas quando desenvolviam um projeto e como as estratégias pedagógicas para aquisição da linguagem escrita eram propostas e utilizadas. Gomes (2006) buscou compreender as possíveis interferências causadas pelo espaço-ambiente ao processo de

construção de conhecimentos na Educação Infantil em duas creches municipais com aspectos arquitetônicos distintos. Rocha e Bhering (2006) avaliaram as condições do ambiente dos cinco Centros de Educação Infantil (quatro públicos e um privado, de caráter filantrópico) da rede municipal de um município de Santa Catarina. Alcântara (2005) buscou identificar as estratégias que uma escola construtivista, agindo a partir das orientações contidas no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, utiliza para atuar sobre a formação pessoal e social da criança. Agostinho (2004) analisou os espaços físicos, suas configurações e distribuição em uma creche pública municipal de Florianópolis, direcionando o foco de observação nas crianças e na forma como elas o ocupam e vendo como se relacionam com o espaço. Sant'ana (2004) buscou, em sua pesquisa, refletir acerca da ação da pré-escola no processo de formação da criança, por meio da análise da rotina construída e sua efetivação no plano concreto.

Em relação aos procedimentos metodológicos e de coleta de dados, em 11 pesquisas foram realizadas observações diretas no campo pesquisado. Em todos os casos ocorreu a observação participante. Em quatro pesquisas foram realizadas entrevistas individuais e coletivas com crianças, adultos e representantes de diferentes instituições (universidades, Secretarias de Educação e movimentos ligados a Educação Infantil). Em uma das pesquisas foi utilizado um protocolo de avaliação desenvolvido pelos próprios pesquisadores. Em outra pesquisa foi utilizada ainda a escala Environment Rating Scale – Revised, intitulada em português de Escala de Avaliação de Ambientes Coletivos para Crianças de 0-30 meses. Outros recursos utilizados foram: fotografias (três), videogravação (um), revisão bibliográfica (três).

Em seis investigações foi informado, pelos pesquisadores, o tempo das observações. Em três pesquisas, as observações realizadas tiveram a duração de quatro meses, em média três vezes por semana. Nas demais pesquisas, o tempo de observação variou entre dois meses a um ano de inserção no campo.

A maioria das pesquisas ocorreu em escolas e creches municipais de diferentes cidades do Brasil, dentre elas, Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro. Uma pesquisa foi realizada no entorno de uma escola pública de Educação Infantil e em espaços culturais de Belo Horizonte.

1.2 Os achados das pesquisas: concepções de criança e Infância, espaço físico, práticas e legislação

Com base na leitura e análise dos trabalhos selecionados nesse levantamento bibliográfico, foi possível encontrar alguns achados das pesquisas, a saber: concepções de

criança e infância, espaço físico, práticas e legislação. Esses achados foram selecionados por serem considerados relevantes para este estudo, contribuindo para a análise das questões levantadas nesta dissertação. A tentativa foi de buscar compreender essas concepções, por meio do olhar de outros pesquisadores.

1.2.1 Concepção de criança e infância

Sobre a concepção de criança e infância, os trabalhos apresentam uma visão contrária à ideia de natureza infantil, abstrata e supostamente universal. Ressaltando que esses conceitos são construídos e modificados ao longo do tempo. Tal como pontua Lansky (2013) “nas últimas décadas, começou-se a perceber a criança como sujeito social resultando numa quantidade suficiente de estudos sobre crianças, oriundos de disciplinas variadas, principalmente a partir da década de 1990” (p.3).

Alguns trabalhos, fundamentados na teoria social da infância a partir, especificamente, de Sarmento (2002), tratam da pluralização dos modos de ser criança. Destacam que falar de culturas infantis é falar de diversidade, pluralidade e de mudanças no processo de transformação dos papéis e estatutos sociais das crianças, apresentando uma configuração cada vez mais heterogênea da categoria social geracional infância, a partir de uma confluência de representações sociais que cruzam diferentes tempos e espaços.

Em todas as pesquisas a criança é considerada, pelos pesquisadores, um sujeito social, produto e produtora de cultura. Um ser único, transformador e inventivo. Dessa forma, não é entendida como mera receptora dos produtos culturais, “ao invés disso, sua forma de se relacionar com estes produtos adquire novos modos e reinterpretações, através do cruzamento de culturas e de significações construídas nas relações com os seus pares” (FAZOLO, 2009, p.4). Nesta perspectiva, nas pesquisas realizadas, as crianças são entendidas como sujeitos da pesquisa, isso significa dizer que:

Incluir as crianças como participantes ativos nos processos de pesquisa, é levar mais longe a perspectiva das crianças como atores sociais, fazendo-se valer seus direitos como seres envolvidos no processo de pesquisa e como tal, sujeitos que devem ser consultados e ouvidos (NASCIMENTO, 2011, p.2).

1.2.2 Concepção de espaço físico

Em relação à concepção de espaço físico, os pesquisadores, nos trabalhos selecionados que tratam desse tema, foram unânimes em afirmar que o espaço educa, expõe ideias e que o prédio, o mobiliário, os objetos e sua organização potencializam ou limitam aprendizagens. Simiano e Vasques (2011) afirmam que o espaço da Educação Infantil deve ser entendido como o físico, o material, que pode ser pensado, projetado e planejado pelos sujeitos que o habitam. A infraestrutura das instituições não é cindida do tempo e das pessoas. Apesar de ser compreendido como algo físico, não pode ser naturalizado, pois é construído na relação dos sujeitos com a paisagem natural.

O espaço entendido como um aspecto significativo do currículo configurando-se como uma forma silenciosa de ensino, também foi apontado em uma das pesquisas (FRAGO e ESCOLANO, 1998 apud SIMIANO e VASQUES, 2011). Os elementos que constituem o espaço escolar - localização, traçado arquitetônico, os objetos, a organização, a decoração - não são neutros. A materialidade expressa um conjunto de padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende.

Segundo Corrêa e Manzini (2010), o ambiente físico da escola tem impacto tanto direto quanto simbólico sobre a criança nas instituições de Educação Infantil, pois pode não apenas facilitar, mas também inibir o seu comportamento e, sobretudo, comunicar as intenções e os valores dos adultos.

Na pesquisa realizada por Gomes (2006), a pesquisadora concluiu que há diferentes possibilidades de uso do espaço físico, “constituindo-se coadjuvante do processo de construção do conhecimento e merecedor de estudos que possam melhorar e ampliar sua utilização” (p.10). Havendo a necessidade de se discutir e planejar os espaços no sentido de melhorar a qualidade do atendimento na Educação Infantil.

Nos trabalhos, reside a falta da “marca” das crianças nos espaços em que as pesquisas foram realizadas. “Nenhuma marca dos bebês foi registrada. Olhando para as paredes, sente-se um imenso vazio [...] Na instituição pesquisada, não foi possível encontrar nenhum tipo de marca física que imprimisse a personalidade dos bebês” (SIMIANO e VASQUES, 2011, p. 5).

A falta de materiais e mobiliários adequados também aparece como um problema nas instituições pesquisadas, “as professoras reclamam da falta de brinquedos, algumas vezes pedem doações ou trazem materiais de suas casas” (SIMIANO e VASQUES 2011, p. 5). Embora o espaço da sala apresente essa carência significativa, foi observado, pelos pesquisadores, que a organização do tempo e a utilização dos poucos recursos, permitia as crianças observar, descobrir, encontrar e viver experiências junto de outras crianças e adultos. O controle dos adultos em relação ao uso dos materiais também aparece nas pesquisas selecionadas. Foram observados materiais fora do alcance das crianças, trancados em armários ou em prateleiras altas.

Em relação à parte externa das instituições, foi constatada, em algumas pesquisas, a falta de brinquedos e espaços adequados para as crianças:

Na creche pesquisada, predomina no pátio externo um vazio. O pequeno gramado cercado por muros altos de concreto impossibilitam a visão e o contato das crianças com o mundo externo. A falta de brinquedos e elementos da natureza como árvores, areia e plantas dificultam a criação, diversão e ampliação do repertório dos bebês (SIMIANO e VASQUES, 2011, p.6).

Ainda em relação à área externa dos espaços pesquisados, a acessibilidade universal não é garantida. Para Corrêa e Manzini (2010), os parques das instituições de Educação Infantil devem ser seguros, possibilitar o acesso de todos e permitir o seu uso autônomo, mesmo para as crianças com deficiência. Porém, “nas escolas avaliadas não foi encontrado equipamento recreativo adaptado para crianças com deficiência” (CORRÊA e MANZINI, 2010, p. 18). Dizem ainda que:

[...] assim como alguns elementos de segurança, como: a) cintos de segurança nos balanços, nos gira-giras e nas gangorras; b) grades de proteção no escorregador; c) acabamentos de proteção nas porcas, pinos ou em outros materiais pontiagudos; d) grades de proteção ao redor dos balanços e nos gira-giras; e) isolamento ou retirada dos equipamentos recreativos danificados. É necessário, ainda, que as escolas avaliadas construam passarelas entre os seus equipamentos recreativos (CORRÊA e MANZINI, 2010, p. 18).

Agostinho (2004), em sua pesquisa, concluiu que a parte externa da instituição, o parque, é o lugar em que as crianças têm mais liberdade. É nele que as crianças conseguem brincar livremente, podem se movimentar, confrontar as diferenças. Sendo possível “estar ou não estar, ir ou ficar, brincar ou não brincar, ficar só ou acompanhado; experimentar decisões, lidando com o convívio e o confronto, fortuitos e inusitados ou aqueles combinados, planejados e pensados entre as diferentes crianças” (p.10).

Outra questão destacada como um problema em algumas das pesquisas analisadas é a falta de espaços nas instituições em que as crianças possam ter privacidade. Nas observações realizadas emerge a necessidade das crianças pela busca de espaços em que “pudessem ter privacidade, intimidade, onde estivessem sozinhas ou na companhia de algum brinquedo. Na creche as crianças ficam de dez a doze horas de seu dia, precisando de espaço/tempo para ficar a sós, longe do barulho e das pessoas, num lugar de sossego” (AGOSTINHO, 2004, p. 13).

Simiano e Vasques (2011), afirmam que o espaço tem a capacidade de potencializar a educação, mas, é o olhar, a conversa, o toque, o sorriso, a brincadeira, as relações e as experiências que transformam o espaço institucional em um lugar de viver a infância plenamente.

1.2.3 Práticas

Em relação às práticas observadas, há uma forte presença da cultura escolar que se reflete na valorização dada às rotinas e as regras, como o tempo de espera das crianças, organização por filas, separação dos grupos por gênero, levantar a mão para poder falar, músicas utilizadas para orientar as ações das crianças. Estes e outros rituais e normas de comportamentos instituídos revelam uma identidade escolar, com discursos e formas de ação expressos na sua organização e gestão (MOTTA e SANTOS, 2009).

Nascimento (2011) observou em sua pesquisa que a fila aparece como uma proposição de ordenamento e docilização.

As crianças já estão condicionadas a essa prática. Já internalizaram que depois da atividade do lado de fora da sala, têm que fazer uma fila para irem para a sala. Chama atenção a atitude de Miguel que corre, mas depois volta e vai para a fila, demonstrando que seu corpo ainda não está totalmente docilizado como os das outras crianças (p.4).

Essa questão não parece ser objeto de reflexão por parte dos educadores, mas deixam explícitas concepções que cercam as práticas nas instituições pesquisadas. Por que organizar as crianças preferencialmente em filas? E, por que essas filas, em geral, carregam consigo a necessidade de diferenciação por gênero?

Outra prática apresentada por Nascimento (2011) considerada como um elemento de normatização das crianças, são as músicas que predeterminam alguma função a ser executada. No cotidiano das instituições de Educação infantil, as músicas estão presentes, geralmente, para indicar a mudança na rotina e orientar as ações das crianças. Nascimento (2011) e Motta e Santos (2009), observaram que as músicas, por serem sempre as mesmas, acabam se tornando um hábito comum para as crianças, que decoram rapidamente as suas letras e quando cantam, como um treino, basta o educador iniciar para as crianças cantarem a música estabelecida.

Os adultos que convivem diariamente com as crianças nas instituições, são vistos por elas como aqueles que controlam as suas vontades, em uma tentativa de moldá-las. Os adultos são aqueles que brigam, colocam de castigo às crianças que fazem bagunça, demonstrando a exigência de disciplina e obediência. Os adultos são aqueles ainda que

“dão ‘atividade’, fazem ‘atividade’ na lousa, pedem para os ‘aluninhos’ pegarem ‘atividade’ para dar, que nem a tia”. (CORREA e BUCCI, 2012, p. 8).

As pesquisas também tratam sobre o controle dos adultos em relação às necessidades biológicas das crianças. Assim, é o tempo do relógio que determina quando as crianças devem sentir sede, fome ou vontade de ir ao banheiro. Essas imposições fazem com que o corpo da criança se acostume às rotinas que são impostas pelos adultos nas instituições. Em consonância com a concepção de que as crianças são capazes de subverter o estabelecido, nas pesquisas realizadas por Alcântara (2005) e Silva e Machado (2007), foi observado que as crianças transgrediam a ordem dos educadores. Apesar de serem submetidas a rotinas rígidas, as crianças têm momentos de resistência, e, neles, “mostram que a subjetividade a ser produzida não é simplesmente fruto da exposição a um contexto cultural” (ALCÂNTARA, p. 16).

As crianças reconhecem desde cedo as regras disciplinares dos adultos com quem convivem. Nas instituições, essa questão fica evidente na pesquisa de Correa e Bucci (2012), quando as pesquisadoras explicam o significado da palavra “elogiável” como sendo alguma coisa ou alguém que merece ser elogiado, e uma criança responde: “é a que está comportada”. Diante da resposta da criança, é possível refletir sobre o sentido que a palavra “elogiável” tem para ela, “pois, o que observamos na escola, é que estar ‘comportado’ era o único jeito de conseguirem um elogio. Ele [a criança] entendeu, pois, uma das mais importantes regras impostas pelos adultos na EMEI⁵” (p.11).

Correa e Bucci (2012) concluíram que, mesmo não sendo novidade, há proximidade entre as práticas do último ano da pré-escola e as do Ensino Fundamental, como as rotinas rígidas, castigos, ausência de brincadeiras, tarefas de escrita voltadas ao treino viso-motor e a ausência de outras linguagens como as artes visuais e a música.

Importante destacar nessa pesquisa, a visão das crianças sobre a pré-escola e como elas imaginam que será no Ensino Fundamental.

Além desses brinquedos, as crianças disseram que uma boa pré-escola deveria ter diversão, referindo-se aos momentos de brincadeiras e aos bonecos levados pela pesquisadora – Juju, Pedrinho e outros fantoches. Na sala da turma observada, não havia brinquedos disponíveis às crianças. Dessa forma, pode-se dizer que os bonecos utilizados para a pesquisa serviram também para as crianças satisfazerem sua vontade de brincar (CORREA e BUCCI, 2012, p.10).

Todavia, o que as crianças mais utilizaram como recurso para falar sobre como seria a EEF [escola de Ensino Fundamental], foram as suas próprias experiências vividas na EMEI. Por um lado, a reprodução da rotina marcada por lições e castigos; por outro, o desejo por uma escola em que

⁵ EMEI: Escola Municipal de Educação Infantil

pudessem brincar, que fosse bonita e agradável (CORREA e BUCCI, 2012, p. 13).

A escuta das crianças possibilitou mostrar o quanto elas já tinham noção do que iriam encontrar na etapa de ensino seguinte, “bem como para indicar que apesar de estarem imersas numa rotina rígida e inadequada, seguiam desejando um ambiente em que pudessem ser felizes, tanto na pré-escola quanto no Ensino Fundamental” (CORREA e BUCCI, 2012, p. 15).

A condução e a interferência dos educadores nas produções infantis também aparecem em algumas das instituições pesquisadas. Motta e Santos (2009) ressaltam que essas ações limitam a imaginação criadora das crianças. “Era frequente a presença de perguntas formuladas pelos professores à espera de uma resposta considerada certa. Ao invés de novas significações, as perguntas procuravam o reconhecimento do que fora falado ou ensinado anteriormente” (p. 7). Na pesquisa realizada por Correa e Bucci (2012) “foi observado à predominância de um modelo pedagógico dos mais tradicionais, segundo o qual o professor explica algo ao mesmo tempo em que dá um modelo e a criança, após ouvir, em silêncio, deve seguir” (p.7).

O “silêncio” e as “lições”, também foram evidenciados pelas frases disciplinadoras usadas pelas crianças: “vamos ficar em silêncio, porque o silêncio é mais bom”. A “lição”, para as crianças, seria escrever, pintar e contornar o que a professora mandar, fazer o nome, contornar letras pontilhadas e fazer os números (CORREIA e BUCCI, 2012, p. 10-11).

Na pesquisa realizada por Sant’Ana (2004), foi observado que a metade do tempo que a criança permanece na escola é dedicado a atividades voltadas para a leitura e a escrita. Nas práticas observadas, são poucos os momentos em que as crianças têm a oportunidade de brincar livremente, sendo o parquinho o espaço em que elas conseguem ser mais ativas e livres. Sant’Ana (2004) enfatiza ainda que, apesar das professoras observadas terem participado de cursos de capacitação que valorizam a brincadeira na Educação Infantil, o tempo que é permitido as crianças brincarem livremente ainda é entendido como uma pausa do trabalho considerado sério. A pesquisadora observou ainda que:

O espaço e o tempo vistos como abertos para as possibilidades lúdicas, pelas professoras, são bem demarcados, sendo o recreio o momento de interação menos administrado, mais livre para a brincadeira e o jogo (de duração de 20 minutos). Atualmente, o parquinho só pode ser usado conforme o escalonamento programado pela escola (uma turma por dia, durante o recreio), o que, segundo as educadoras, exige que ele seja

cercado (é uma das propostas da escola) para restringir o acesso a ele de crianças não autorizadas (p.7).

Silva e Machado (2007), em sua pesquisa, observaram que na prática das professoras a disposição do mobiliário e dos materiais era sempre a mesma. “Essa organização pode demonstrar o quanto às professoras, no momento da pesquisa, buscavam controlar as iniciativas das crianças, condicionando e centralizando toda movimentação na figura do adulto” (p.4). Essa centralização também ficou visível, segundo as pesquisadoras, em diferentes momentos envolvendo as professoras que, com frequência, chamavam a atenção das crianças solicitando que ficassem caladas.

Simiano e Vasques (2011), perceberam em sua pesquisa que a presença do adulto perpassa os lugares constituídos e constituintes das crianças, “na criação de contextos materiais, temporais e sociais, a presença do professor permite, proíbe, incentiva e sustenta (ou não) as vivências, as significações” (p.9).

1.2.4 Legislação

O tema da legislação aparece em dois dos trabalhos selecionados. Um deles buscou compreender o lugar da creche e da pré- escola nas políticas de atendimento às crianças de 0 a 5 anos e nas práticas de gestão desenvolvidas pelas Secretarias Municipais de Educação (BARBOSA e BARROS, 2011).

Na pesquisa realizada por Barbosa e Barros (2011), foram entrevistados os responsáveis pela Educação Infantil de 23 Secretarias Municipais de Educação, com o objetivo principal de conhecer a trajetória daquele grupo. As pesquisadoras ressaltam que uma parcela significativa dos entrevistados relataram a dificuldade em atender toda a demanda da Educação Infantil em seus municípios, o que tem ocasionado filas de espera por vaga nas instituições.

Barbosa e Barros (2011) afirmam que a política de universalização da educação das crianças de 4 a 6 anos, através da emenda constitucional nº 59/2009 que estabelece a educação básica obrigatória de 4 a 17 anos, gera consequências para a gestão municipal, responsável legal pelo atendimento desta faixa etária e, conseqüentemente, pela qualidade da educação que está sendo oferecida às crianças. As autoras dizem ainda que:

[...] o caráter prioritário conferido à pré-escola nem sempre se estende à questão da qualidade. Nas entrevistas foi perceptível a preocupação das prefeituras com a expansão do atendimento às crianças de 4 a 5 anos. No entanto, essa expansão parece não levar em conta as especificidades

desta faixa etária, já que as crianças estão sendo alocadas em escolas de Ensino Fundamental sem modificações substanciais (p.12).

As pesquisadoras ressaltam ainda que os programas do Ministério da Educação apresentam uma proposta de qualidade para a Educação Infantil, relativos à creche e à pré-escola. Porém, as falas dos entrevistados mostram uma tendência de marcar as especificidades da creche e colocar a pré-escola nas políticas de expansão e na proximidade com o Ensino Fundamental. “Quando a proposta é promover um atendimento de qualidade para as crianças de 4 e 5 anos, isto se torna algo que parece caminhar na contramão das ações das secretarias” (p.13).

Outra investigação discutiu o processo de inserção das creches e pré-escolas à educação e propôs refletir como tem sido a efetivação da política pública educacional na primeira etapa da educação básica (CORSINO e NUNES, 2010).

O ingresso da Educação Infantil nos sistemas de ensino ocasionou implicações nas etapas subsequentes, por serem levadas a repensar concepções, rever práticas e adequar posições a partir das novas relações que se estabelecem. Porém, não se pode desconsiderar a busca permanente pela construção de uma identidade da Educação Infantil que seja capaz de resguardar suas especificidades, não sendo apenas um local salubre para as crianças ou um espaço preparatório para o Ensino Fundamental (CORSINO e NUNES, 2010).

As pesquisadoras ressaltam que apesar das mudanças políticas ocorridas em relação à Educação Infantil, ainda é possível encontrar instituições que funcionam de forma precária. As creches comunitárias seriam um exemplo dessa situação precária, ocupando, por vezes, espaços improvisados, localizados nas comunidades pobres, que, como o seu entorno, funcionam como podem, com recursos da comunidade e convênios com o poder público.

Segundo Corsino e Nunes (2010), os estudos que buscam analisar a Educação Infantil no âmbito das municipalidades ainda são escassos, principalmente aqueles em que visam analisar a multiplicidade de estratégias que vem sendo implantadas e seus impactos, decorrentes da transição de um atendimento assistencial para um atendimento educacional na Educação Infantil. Sobre isso, as pesquisadoras dizem ainda que:

O princípio é único: integrar os estabelecimentos aos sistemas de ensino significa funcionar com características educacionais, sob a coordenação da Educação. Todavia, os processos de transição e regulamentação são variados e distintos entre si, bem como as condições de funcionamento das instituições. Assim, os municípios convivem com os desafios decorrentes da mudança de concepção do atendimento às crianças de 0 a 6 anos nos discursos oficiais e nas práticas existentes no seu interior: a herança do trabalho assistencial, modelo que embasou as iniciativas públicas e

privadas de atendimento à criança pobre, caracterizando parte significativa dos estabelecimentos como depósito de crianças e a existência de sistema educacional pouco flexível e hierarquizado. (p. 6)

A maior consequência da integração de creches e pré-escolas à educação “tem sido a afirmação da Educação Infantil como direito das crianças: uma conquista histórica, que passou a responsabilizar o Estado pela educação das crianças desde que nascem” (CORSINO e NUNES, 2010, p.4).

A importância da identificação da produção científica relativa à Educação Infantil tem se mostrado fundamental, não só para orientar novas investigações, como também para ampliar o acesso à informação em todos os âmbitos de atuação na Educação Infantil. Dessa forma, estudos como levantamentos bibliográficos podem tanto contribuir com a elaboração de uma política consistente de atendimento à criança, quanto orientar a implantação e avaliação de programas.

A partir dessa revisão bibliográfica, foi possível perceber que as práticas desenvolvidas, na maioria das instituições pesquisadas, são pautadas em um modelo escolarizante, que desconsideram a criança como um sujeito criativo e ativo. Adotando modelos curriculares que não levam em conta a diversidade e nem as especificidades do trabalho nas instituições de Educação Infantil, menos ainda o posicionamento e as atitudes das crianças. O tempo para a brincadeira é escasso, enquanto que o tempo para as “atividades” dominam o dia a dia das crianças nas instituições.

Em relação aos espaços físicos ocupados por crianças e adultos nas instituições, a expectativa de melhorar as condições do atendimento, e conseqüentemente, dos espaços, buscando construir instituições com espaços físicos adequados para as crianças pequenas, esbarra em diferentes questões. Essas questões estão relacionadas ao cotidiano das instituições, as políticas que precisam de constante reflexão e a formação profissional dos educadores.

Diante das pesquisas analisadas, foi possível perceber que os espaços se apresentam como limitadores para as crianças. Observou-se carência de materiais, mobiliários, brinquedos. A legislação educacional brasileira possui um conjunto de documentos orientadores que enfatizam como direito da criança ter acesso a espaços físicos nas instituições de ensino adequados e de qualidade. Construir espaços físicos adequados, que atendam o que determinam os documentos orientadores, é um desafio inalcançável?

Partindo do pressuposto que as crianças são constituídas por experiências sociais e culturais distintas, isso exige que os espaços utilizados por elas na Educação Infantil sejam pensados para acolhê-las na sua complexidade. Desta forma, ao se pensar a

qualidade dessas instituições, se faz relevante pesquisar esses espaços que tanto influenciam as práticas e interações dos adultos e das crianças.

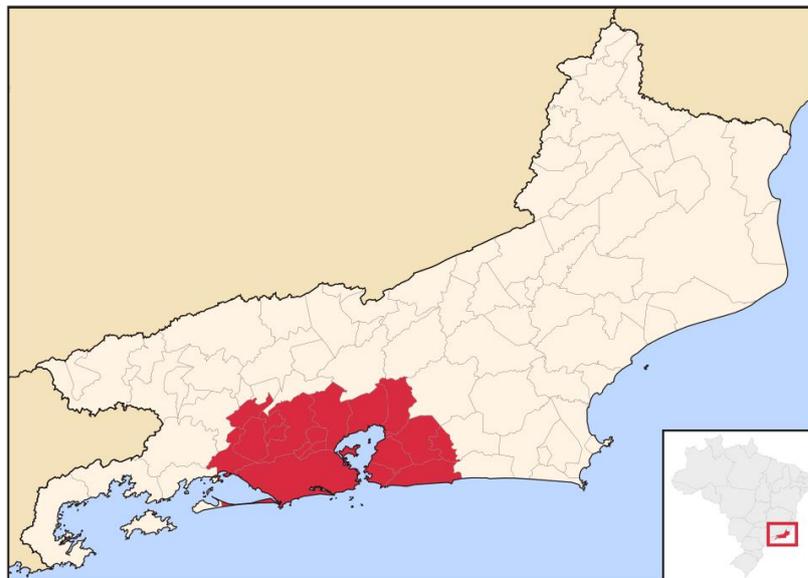
Capítulo 2 - OS CAMINHOS DA PESQUISA: A PROPOSTA E O CONTEXTO

Neste capítulo, apresento o processo de construção da metodologia utilizada na pesquisa. Inicialmente é justificada a escolha do município e das escolas em que essa pesquisa foi realizada. Em seguida, apresento a metodologia e o uso da fotografia como uma importante estratégia de coleta de dados. Por fim, trago as escolhas teórico-metodológicas através das quais foi possível analisar o campo empírico.

2.1 A escolha do campo

O estudo exploratório dessa pesquisa se desenvolveu no município do Rio de Janeiro. O município do Rio localiza-se na Região Metropolitana do estado, formada por 21 municípios⁶. O mapa abaixo localiza a Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro em relação ao estado.

Mapa 1: Localização da Região Metropolitana no Estado do Rio de Janeiro



Fonte: Colhido na *internet*, com palavras relacionadas aos mapas, <<https://www.google.com/imghp?hl=pt-PT&tab=wi>>.

⁶ Rio de Janeiro, Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São Gonçalo, São João de Meriti, Seropédica, Tanguá, Itaguaí, Rio Bonito e Cachoeiras de Macacu.

A Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro, de acordo com os dados do IBGE (2010), possui uma população de 11.599.156 habitantes, concentrando 72,54% da população do estado, que possui uma população de 15.989.929. Na Região Metropolitana se encontra a maior parte das indústrias. Reunindo, ainda, serviços especializados nos setores financeiro, comercial, educacional e de saúde.

A escolha do município do Rio de Janeiro para fins desta pesquisa justifica-se pela representatividade apresentada em relação aos demais municípios do estado no que se refere à população de 0 a 6 anos. Os municípios que compõe a Região Metropolitana somam um total de 1.164.469 crianças de 0 a 6 anos. Deste total, 565.414 crianças residem no município do Rio de Janeiro, o que representa 48% do total da Região (DATASUS, 2009). É a segunda maior metrópole do Brasil, possuindo uma população de 6.320.446 (IBGE, 2010).

Atualmente, a cidade do Rio de Janeiro está dividida em cinco áreas de planejamento (APs) e estas, em 33 Regiões Administrativas (RAs), que, por sua vez, se subdividem em 161 bairros⁷. A distribuição da população por essas diferentes áreas, está diretamente relacionada a fatores como o nível de rendimento, distância do Centro, crescimento populacional e concentração de atividades econômicas e culturais.

Este município, tal como outras metrópoles, é marcado por fortes contradições sociais. Isso se deve ao fato do crescimento econômico não caminhar junto com o atendimento das necessidades básicas da população. As implicações disso na prática acarretam problemas sérios à cidade, como, por exemplo, os altos índices de criminalidade e violência. Embora a cidade seja reconhecida como uma das principais metrópoles do mundo, uma boa parte dos seus habitantes vive em condições de pobreza. A maioria de seus subúrbios é composto por favelas. Nesses locais as condições de moradia, saúde, educação e segurança são precárias.

A despeito dessa situação, a cidade apresenta o segundo maior Índice de Desenvolvimento Humano do Estado (IDH) (0,842), segundo dados do PNUD, se configurando como um dos centros comerciais, econômicos e industriais do país, sendo internacionalmente conhecida pelos seus muitos ícones culturais. Tendo ainda o segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) do país, estimado em cerca de 220.924.561 (IBGE, 2012).

Em relação à rede educacional do município do Rio de Janeiro, esta atende 1.252.304 estudantes, divididos entre as redes estadual, federal, municipal e privada. Deste total, 253.497 estão matriculados na Educação Infantil. A rede municipal é a responsável pela maior parte do atendimento, como é possível observar na tabela a seguir:

⁷ Ver: Armazém de Dados, Instituto Pereira Passos. Disponível em: <http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/> Agosto de 2015.

Tabela 1 - Número de crianças matriculadas na Educação Infantil do Município por rede de ensino

Rede de Ensino	Número de Crianças Matriculadas	
Estadual	285	0.1%
Federal	681	0.2%
Municipal	131.731	52%
Privada	120.800	47%
Total	253.497	100%

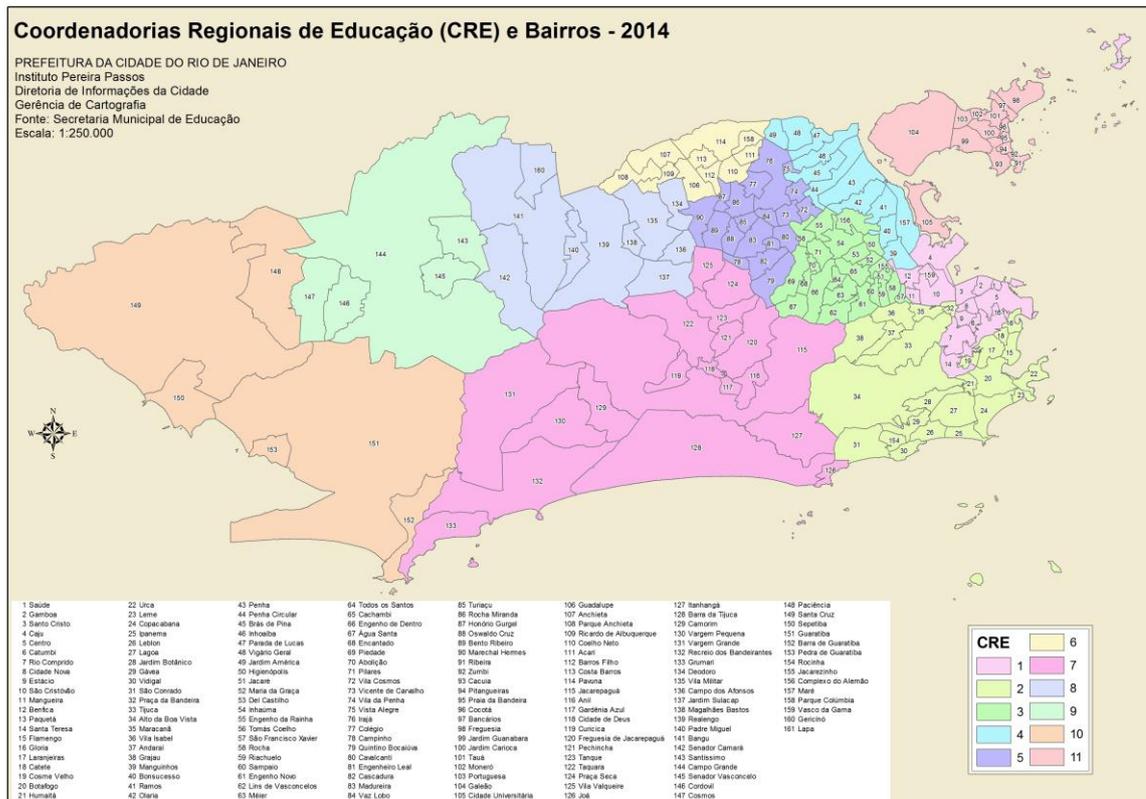
Fonte: Dados Censo escolar 2014 - INEP <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>

As 131.731 crianças atendidos pela rede municipal do Rio de Janeiro estão distribuídas pelas 1.003 escolas, 247 creches, 161 creches conveniadas e 213 Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI)⁸. Dentre as 1.003 escolas estão às escolas de Ensino Fundamental com turmas de pré-escola e também as exclusivas de Educação Infantil, que só atendem a pré-escola. Dessa forma, as fontes oficiais disponibilizadas não nos permitem saber o número específico das escolas com essas características.

A Secretaria Municipal de Educação (SME), seguindo o modelo de gestão descentralizada, está dividida em 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). As CREs são responsáveis pela organização regional do sistema educacional, tendo autonomia para gerenciar as escolas de acordo com a política educacional da SME..

Mapa 2 – Distribuição das Coordenadorias Regionais de Educação por Áreas de Planejamento e Regiões Administrativas – Município do Rio de Janeiro - 2014.

⁸ Dados obtidos no site: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>, em outubro de 2015.



Fonte: Mapoteca do Instituto Pereira Passos, Armazém de Dados, www.rj.gov.br, em agosto de 2015.

As CREs possuem autonomia administrativo-financeira e ficam localizadas próximas das unidades escolares que abrangem. Cada CRE possui um coordenador que é indicado pelo Secretário Municipal de Educação. O coordenador, por sua vez, indica os diretores das gerências que compõem a estrutura da Coordenadoria. A Gerência de Ensino é a responsável pela parte pedagógica, acompanhando as unidades escolares na implementação da política educacional do município. O acompanhamento é feito através de visitas escolares, reuniões com os diretores e coordenadores pedagógicos das escolas. Observando o número de escolas sob a responsabilidade de cada CRE, é possível afirmar que várias delas gerenciam mais escolas da rede pública municipal do que alguns municípios do estado do Rio de Janeiro (SCRAMINGNON, 2011).

A Coordenadoria Regional de Educação escolhida para este estudo foi a 2ª CRE. A escolha desta CRE se deu pelo fato de que desde que comecei a trabalhar como professora no município do Rio, sempre foi em escolas gerenciadas por esta Coordenadoria. O discurso presente pelas instituições que passei era sempre o mesmo: essa é a CRE que mais espaços adaptados têm para atender a Educação Infantil. Assim, comecei a me interessar por esses espaços adaptados. Um fato que reforçou a escolha por esta CRE foi, ao dar abertura ao processo para o desenvolvimento desta pesquisa, precisei ir a Secretaria Municipal de Educação (SME) falar com a pessoa responsável pelos

processos de pesquisas acadêmicas, ao explicar do que se tratava a pesquisa, a funcionária disse que “realmente, nesta CRE, a maioria dos espaços que atendem a Educação Infantil são adaptados. As regiões que esta CRE abrange são difíceis de encontrar terrenos para a construção de novas escolas, sendo necessário adaptar os espaços que já existem” (Caderno de campo, abril de 2015).

Foram selecionadas duas escolas para a pesquisa de campo. A primeira instituição selecionada é uma escola de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil. Siqueira (2011), ao pesquisar sobre a situação de turmas de pré-escola (crianças de 4 e 5 anos) em um município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, ressalta que uma das formas encontradas para expandir o número de vagas para este segmento é a implantação de turmas de pré-escola nos espaços do Ensino Fundamental. A partir disso, o questionamento sobre as condições de atendimento das crianças pequenas nos espaços de Ensino Fundamental se faz necessário.

A segunda escola foi escolhida pela história de sua construção. É a mesma escola em que trabalho atualmente. Esta escola possui um arranjo arquitetônico diferente, pois se trata de um antigo hotel, que se transformou em escola. Logo, também é um espaço adaptado para atender a Educação Infantil. Apesar de trabalhar há 4 anos nesta escola, quis lançar um olhar através de outras lentes para este espaço: as lentes de pesquisadora. Este espaço que, a princípio, me parecia tão familiar, no decorrer da pesquisa me fez perceber que há muitos vestígios e marcas a serem observados e analisados. No capítulo quatro, mais detalhes sobre as escolas serão apresentados.

Tendo em vista as dificuldades encontradas para a construção de novos espaços físicos para a Educação Infantil, resolvemos estudar as possibilidades dos espaços adaptados. Como são esses espaços? Como as crianças podem ser autoras desses espaços?

2.2 Crianças, espaço físico, fotografia: por uma metodologia de pesquisa

No espaço de pesquisa em ciências humanas, o exercício de olhar para si e para o outro se faz fundamental. Este “outro” pode ser o indivíduo a quem se busca investigar ou, em determinados momentos do processo, os próprios pesquisadores. Esse exercício, por vezes, causa uma tensão. Qual o lugar do pesquisador na pesquisa em ciências humanas?

Ao iniciar o trabalho de campo, muitas questões surgiram. Desconforto, estudo e a sensação de que sempre faltava algo para pesquisar estiveram presentes durante todo o processo. Para o pesquisador que se encontra em trabalho de campo dentro de uma

instituição de Educação Infantil, achar o seu lugar naquele espaço pode ser uma tarefa delicada. O pesquisador não é professor, não é criança, não faz parte da comunidade escolar, embora, durante um período, participe da rotina do grupo observado. Quando a pesquisa de campo é realizada na mesma instituição em que se trabalha, os desafios são ainda maiores. Como viver o campo sem perder de vista os limites entre ser pesquisador e profissional da instituição?

Conforme me aproximava do objeto de estudo, foi possível perceber quantas contradições e paradoxos envolvem o campo pesquisado. Como não julgar o que estava sendo observado? Como me manter no meu lugar de pesquisadora e não intervir? Como ser ética com os profissionais na apresentação dos dados?

Durante esse processo de pesquisa, o exercício de exotopia foi fundamental, pois “exotopia, de acordo com Bakhtin, é um desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior” (AMORIM, 2001, p.14). É a aproximação do olhar e o afastamento em seguida, a fim de permitir ao pesquisador assumir o lugar exterior ao sujeito pesquisado, para ver e buscar compreender aquilo que ele, de onde se encontra, não pode enxergar. Procurar a distância, o afastamento, de forma a favorecer que o real seja captado na sua provisoriamente e multiplicidade. Durante todo o processo de pesquisa, pude perceber a dificuldade em sermos exotópicos.

Amorim (2001) apresenta a pesquisa como um movimento alteritário sem o qual não há objeto de estudo, especialmente nas ciências humanas. Na relação dialógica entre o eu e o outro, o eu não é autônomo. Assim, esse exercício de enxergar através de outras lentes, por meio do diálogo, é essencial para apropriar-se de um discurso também estrangeiro. A pesquisa implica tradução daquilo que é estranho em familiar, procurando compreender que o estranhamento é uma construção.

Num primeiro momento, poderíamos dizer que o pesquisador é aquele que é recebido e acolhido pelo outro. Mas, nesse caso, qual a diferença entre pesquisa e viagem? Na verdade, o que queremos propor é a ideia de que o pesquisador pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la. (AMORIM, 2001, p. 26).

Nesse sentido, é importante buscar o ponto de vista do outro, reconhecendo nele a alteridade, aquilo que é capaz de nos surpreender. Ao mesmo tempo, há que se buscar certo distanciamento que permita a construção de um sentido para o que é visto. Para Bakhtin (1992), o discurso da vida e o discurso da arte têm o outro como interlocutor. A alteridade supõe a diversidade e a pluralidade. Nas interações entre eu e o outro se confrontam múltiplos discursos e, dessa forma, nos constituímos e somos constituídos

mutuamente. Nesta perspectiva, as ciências humanas renunciam à ilusão de transparência do discurso tanto dos sujeitos pesquisados quanto dos pesquisadores. Mas, alerta Amorim (2001), a ilusão de transparência a que se renuncia não deve ser confundida com uma renúncia à teoria e a todo trabalho de objetivação e conceitualização.

Segundo Kramer (2005), para Bakhtin, em ciências humanas, o objeto da pesquisa é sempre um sujeito que fala. Compreender a pessoa investigada como sujeito significa reconhecê-la como coparticipante do processo de pesquisa, como alguém capaz de produzir conhecimento sobre sua realidade. A experiência é partilhada com o outro, não diz respeito somente ao indivíduo, diz respeito ao coletivo.

A pesquisa com crianças tem se revelado um campo em desenvolvimento nas últimas décadas no Brasil. Há um esforço em consolidar uma visão da criança como aquela que tem desejos e necessidades, que tem voz e direito de ser ouvida. Kramer (2002) ressalta a importância do olhar infantil para aprender com as crianças, sem deixarmos nos infantilizar. A autora questiona a forma com que temos olhado para a infância na prática da pesquisa e a relevância de procurarmos conhecer as crianças. Acerca disso, Fernandes (2009) afirma:

No momento atual, em que a revolução tecnológica vem ocasionando mudanças nas maneiras das pessoas se relacionarem cotidianamente com o conhecimento e a cultura, causando perplexidade e insegurança nas gerações mais velhas, é quase um imperativo desenvolver pesquisas com crianças e não sobre crianças. [...] na pesquisa precisamos das vozes, dos olhares, das experiências e dos pontos de vista da criança para que ela nos ajude a construir espaços e tempos escolares mais condizentes com a cultura do nosso tempo (p.52).

Pereira (2012, p. 71) afirma que “o pesquisar é um pensar sobre o mundo onde o pesquisador, do lugar social que ocupa, escolhe na vida uma problemática para tratá-la pormenorizadamente no campo da ciência”.

Assim sendo, essa dissertação se propôs a pesquisar os espaços físicos adaptados ocupados por crianças e adultos em duas instituições públicas municipais que atendem creche e/ou pré-escola. Tendo como objetivo conhecer as características físicas e, também, o que as crianças têm a dizer sobre esses espaços. Buscando compreender as concepções de criança e infância que orientam o trabalho desenvolvido nessas instituições. Além disso, observar aspectos que aproximam e distanciam os espaços físicos das instituições pesquisadas com o que está contido nos documentos oficiais brasileiros referentes às políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, principalmente as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010), os *Parâmetros*

Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a, 2006b) e *as Orientações para a organização da sala na Educação Infantil: ambiente para a criança criar, mexer, interagir e aprender* (RIO DE JANEIRO, 2013). A escolha desses três documentos se deu por apresentarem orientações relacionadas aos espaços das instituições de Educação Infantil.

Diante desses objetivos, algumas questões são centrais nesta investigação:

1. Como são esses espaços adaptados? Atendem às necessidades e singularidades das crianças pequenas?
2. Quais as relações entre os espaços pesquisados e as práticas educativas?
3. Que concepções de criança e infância norteiam a organização desses espaços?
4. Em que aspectos os espaços físicos se aproximam e/ou se diferenciam do previsto nos documentos oficiais?
5. O que as crianças pensam sobre os espaços físicos da escola?

Para compreender o campo, a adequação da metodologia é fundamental. Frequentemente se faz necessária a conjugação de algumas estratégias metodológicas. Dessa forma, para encontrar respostas às questões formuladas nesta pesquisa, optou-se pela pesquisa bibliográfica, análise de documentos, observação dos espaços, ações, interações e práticas, fotografias dos espaços físicos das instituições pesquisadas e realização de oficinas com as crianças.

A pesquisa bibliográfica teve como objetivo realizar um levantamento dos principais documentos legais que orientam a política de Educação Infantil, como documentos relativos à infra-estrutura, propostas curriculares, diretrizes e critérios de qualidade. Tais documentos e políticas incorporam a produção teórica recente, mostrando o impacto das pesquisas nas políticas públicas. Foram utilizados também dados disponíveis no site da SME e do Instituto Pereira Passos (IPP). Essas fontes serviram de instrumento de apoio para o trabalho. Foi realizado ainda um levantamento do que vêm sendo produzido na área acadêmica sobre os espaços físicos, as práticas e as crianças de 0 a 6 anos.

As observações do cotidiano das crianças e adultos nos espaços das instituições aconteceram em uma turma de cada escola pesquisada. Em uma escola, a observação ocorreu em uma turma com crianças de 4 anos e na outra com crianças de 5 anos, durante um mês (junho), sendo duas tardes por semana em cada instituição. As notas de campo foram orientadas por um roteiro de observação (anexo). Ao observar, descrever e refletir sobre as situações vivenciadas, delineava-se o meu lugar de pesquisadora. Nessa perspectiva, o pesquisador se constitui ao mesmo tempo em que constrói seu objeto. “É o excedente de visão do autor/pesquisador sobre o objeto e campo da pesquisa, o olhar de

fora, que garantem a construção de um sentido sobre o que é focalizado” (GUIMARÃES, 2011, p.99).

Durante as observações nas turmas, a postura inicial de observadora que tudo anota não querendo deixar nada escapar, logo foi percebida pelas crianças. Especialmente por conta do caderno azul que sempre carregava comigo. “O que você está escrevendo?” “Posso escrever meu nome no seu caderno?” “Escreve aí que comi tudo!” (Caderno de campo, junho de 2015). Essas intervenções das crianças me fizeram refletir sobre como eu estava sendo vista por elas: aquela que tudo anota! Os adultos confirmavam essa ideia para as crianças. Por vezes, quando estava pelo corredor ou no refeitório acompanhando a turma observada, os adultos que passavam usavam a minha presença e a do meu caderno como uma maneira de conseguir das crianças aquilo que queriam. “Se você não comer tudo ela vai anotar no caderno”, “não pode correr, você quer que ela escreva no caderno as coisas feias que você está fazendo?” (Caderno de campo, Junho de 2015).

Para Bakhtin (1992), a pesquisa em ciências humanas é sempre estudo de textos. Diários de campo são mais que aparatos técnicos, são modos de conhecimento. Para serem entendidos os textos, é preciso explicitar as condições de produção dos discursos, práticas e interações. Texto e contexto são, para o pesquisador, importantes ferramentas conceituais. Bakhtin, ao tratar da relação entre autor e herói na criação artística, nos ajuda a pensar a relação entre pesquisador e o campo da pesquisa. Dessa forma, pode-se considerar o ato da pesquisa e da produção de texto como atos de criação.

Escolher a fotografia como metodologia de pesquisa me permitiu realizar um diálogo com a realidade observada através das fotos, possibilitando a compreensão das práticas e concepções de educação existentes nas instituições pesquisadas. Para Gusmão e Jobim e Souza (2008), a fotografia é uma forma de linguagem que possibilita diversas interpretações, se configurando como uma forma de contar histórias. As fotografias são tomadas neste estudo, como base para a construção de conhecimento sobre os espaços das instituições. O ato de fotografar exige uma postura crítica do pesquisador, especialmente quando é ele quem fotografa. Na seleção do que será registrado, há o envolvimento tanto do domínio técnico, quanto da sensibilidade do fotógrafo. A foto apresenta o que o pesquisador considerou importante de ser registrado. Dessa forma, o fotógrafo funciona como filtro cultural (LOPES, 2004).

Assim, a fotografia se configura como um terceiro olho. Aquele que enxerga detalhes, situações e práticas que, fora da lente, são vividas de formas muito distintas. O suporte encontrado na fotografia me permitiu romper as fronteiras do já conhecido e mergulhar num universo instigante e, por vezes, desconcertante. Com a máquina fotográfica fui provocada por perguntas para as quais ainda não tinha resposta. Na

revelação das fotos construía novas indagações. No próximo item deste capítulo será abordado mais especificamente o uso da fotografia como recurso metodológico.

Na tentativa de buscar a narrativa das crianças, optei por realizar oficinas com elas por considerar que esse procedimento seria adequado pelo seu caráter lúdico, criando um ambiente descontraído e, que, possibilitasse as crianças se sentirem a vontade para falar e interagirem entre si e com a pesquisadora. As oficinas foram realizadas com as crianças da turma observada de uma das escolas analisadas e aconteceram em três encontros realizados no mês de novembro de 2015. Nessas oficinas as crianças foram convidadas a fotografar os espaços físicos da escola. Elas me guiaram pelos espaços e fotografaram livremente. Depois de tiradas as fotos, as crianças tiveram a oportunidade de observar essas imagens e conversar sobre elas. A tentativa foi de conhecer e compreender o que as crianças pensam sobre o espaço físico da escola.

Qualquer estratégia metodológica traz consigo desafios éticos. Dessa maneira, os nomes das instituições, das crianças e adultos pesquisados foram substituídos por nomes fictícios de maneira aleatória. Essa medida visa não expor os adultos e as crianças. Com esse mesmo objetivo, as fotografias tiradas tanto por mim quanto pelas crianças são somente dos espaços físicos das escolas. As crianças e os adultos não aparecem nas fotografias.

2.2.1 Olhares, ângulos, registros: a fotografia como metodologia de pesquisa

O uso da fotografia como metodologia de pesquisa possibilitou uma aproximação entre o campo da linguagem artística com as demais linguagens e outros campos do saber. A tentativa foi propor um diálogo entre as linguagens visual e escrita. A fotografia pode ser entendida como parte da realidade e, dessa forma, produz sentidos sobre ela. Por isso, neste estudo, a fotografia se configura como um importante constituidor do olhar (GUIMARÃES e KRAMER, 2009).

Segundo Kossoy (2001), o mundo tornou-se “familiar” após a invenção da fotografia, pois o homem passou a ter um conhecimento mais amplo de outras realidades que lhe eram transmitidas unicamente pela tradição escrita, verbal e pictórica. A fotografia possibilita, dentre outras coisas, o autoconhecimento e a recordação. Sobre isso, Lopes (1998) nos diz ainda que:

[...] a leitura da imagem se apresenta como um método de aproximação da realidade, do particular, do fragmento, enfocado por diferentes ângulos e pontos de vista, em que é possível desvendar as leis do todo, do universal, da totalidade. Rever as fotos possibilita o desencadeamento do processo

de rememoração e reconstituição da história vivida, pelas imagens e nas imagens (p.77).

A fotografia não é neutra e também não representa fielmente a realidade, mas pode ser compreendida como uma possibilidade de concretização da imagem visual por um observador sensível à realidade, aos diferentes ângulos e olhares que podem ser dirigidos a ela, selecionados, registrados e reinterpretados. Segundo Jobim e Souza (2000, p.19),

Embora o homem tenha sido capaz de criar diferentes instrumentos técnicos para registrar e ganhar consciência de sua experiência no mundo, a maior riqueza interpretativa se dá no contato, na interação permanente, desses registros em si. Ora, deixar de se submeter à imagem, ou de ser dominado por ela, é saber criar novos sentidos, inventar composições que alterem nossa percepção do mundo em novas direções. A imagem construída, forjada, trabalhada, enriquecida com a multiplicidade de experiências e situações captadas do cotidiano em um único enquadramento, recria a realidade, transforma o real, sugere novas possibilidades para o exercício de uma variedade de experiências culturais.

Pensar nas fotografias que foram selecionadas para esta pesquisa me fez refletir sobre um universo infinito de imagens possíveis, uma vez que, a foto, não é um registro mecânico da realidade. A foto traz consigo a subjetividade do fotógrafo. A dissertação de Castro (2015) e a tese de Toledo (2014) estão de acordo com esta perspectiva. As leituras de seus trabalhos foram fundamentais no processo de construção da fotografia como recurso metodológico desta dissertação.

Castro (2015) investigou a linguagem fotográfica como possibilidade de produzir conhecimento sobre a maneira como as crianças percebem e interagem com os espaços da instituição escolar. A autora afirma que a fotografia permite perceber a perspectiva do lugar de onde se olha, numa aproximação ao universo do outro, buscando compreender diferentes visões de mundo. Dessa forma, possibilita outros tipos de observação porque transforma a natureza do olhar; o olhar, na fotografia, é direcionado. Sua proposta consistiu em realizar uma oficina de fotografia dos espaços da instituição escolar com as crianças. As crianças foram as fotografadas. Cada criança recebeu uma câmera fotográfica e também a liberdade de fotografar o que mais chamou a atenção delas naquele espaço. Depois das fotos terem sido tiradas, as crianças foram convidadas a rever essas fotos. Com esse movimento, as crianças puderam olhar novamente para as fotografias e dizer o que queriam mostrar com aquelas imagens e por quê.

Na pesquisa de Toledo (2014), as fotografias foram tomadas como base para a construção de conhecimento sobre os pátios escolares. A pesquisadora buscou mostrar com as fotografias tanto o que estava exposto nos espaços, como também os vestígios encontrados. Tendo Walter Benjamin como seu principal referencial teórico, as fotografias

tornaram-se coleções, peças que têm uma história. Dessa forma, foi possível organizá-las e reorganizá-las segundo aspectos que as uniam e as distanciavam, sendo esses aspectos os sentidos construídos numa relação dialógica entre pesquisador/coleccionador e campo de pesquisa/fotografias/peças da coleção. As fotografias utilizadas na tese são do banco de dados do grupo de pesquisa do qual Toledo (2014) faz parte. Com isso, foi possível revisitar o material de campo de pesquisas anteriores.

Apesar das três pesquisas, a de Castro (2015), Toledo (2014) e esta terem a fotografia como principal recurso metodológico, há algumas diferenças. Na dissertação de Castro (2015), as crianças foram autoras das fotografias e foi possibilitado a elas construir sentidos e relações sobre as fotos. Na tese de Toledo (2015) outros pesquisadores foram autores das fotos usadas por ela. No caso desta pesquisa, as crianças e eu fomos as fotografias.

Iniciar o processo de fotografar os espaços físicos das escolas pesquisadas não foi tarefa fácil. Por onde começar? Qual o melhor ângulo? Como captar através da foto as concepções, práticas e histórias daqueles espaços? Foram registradas um total de 400 fotos. Senti a necessidade de fotografar o mesmo espaço diversas vezes, por diferentes ângulos. Uma vez reunidas às fotografias, iniciou-se o processo de escolha das que iriam compor este trabalho. Diante de tantas fotografias e do receio de não conseguir visualizar nada diante de tanto a ser observado, foi necessário um movimento no sentido de fazer com que as imagens se sobressaíssem. O que essa foto desperta? Foi à pergunta que me fiz no momento da seleção das imagens. Dessa forma, assim como afirma Jobim e Souza (2000), foi possível dialogar e construir sentidos sobre as fotografias.

Nesse processo de escolha, um personagem importante da escrita benjaminiana ganhou relevo: o colecionador. Nos trechos a respeito da infância em Berlim, Benjamin (1995) fala sobre o menino e suas coleções, e como cada um dos objetos torna-se ainda mais significativo por fazer parte de um conjunto, pelas suas relações com os outros. O autor afirma que a existência do colecionador é uma tensão dialética entre dois polos: o da ordem e o da desordem, “e como um colecionador, o pesquisador procura, observa, registra, reúne as interações humanas para investigá-las e nesse processo a relação dialética entre a ordem e a desordem vai sendo estabelecida” (KRAMER, 2005, p.29).

Seguindo esses passos, procurei olhar as fotografias do campo como coleções, que poderiam ser organizadas de diferentes maneiras, e permitir que fosse possível enxergar pontos comuns, negativos, positivos e contradições. Assim, como na pesquisa realizada por Toledo (2014), as análises das fotografias buscaram mostrar tanto o que estava exposto nos espaços físicos pesquisados, como também os vestígios encontrados. Importante ressaltar que as fotografias não são a realidade em si, mas um recorte, um ponto de vista que surgiu a partir do meu olhar e do olhar das crianças para o campo. A partir desta

perspectiva, o uso da fotografia foi considerado um recurso metodológico adequado ao objetivo dessa pesquisa, se constituindo como uma forma de enriquecer a escrita e as análises.

2.3 O referencial teórico metodológico

Diante das escolhas metodológicas de pesquisa, apresento o referencial teórico que tornou possível a realização das análises. A contribuição do pensamento de Vigotski (1994, 2005, 2010) e Benjamin (1993,1995,2007) são destacados nesse trabalho, já que ambos compreendem a infância como uma construção social e as crianças como sujeitos sociais que produzem linguagem e cultura.

Para Benjamin (1993), crítico da modernidade e da cultura, as crianças são sujeitos da linguagem e da cultura e tem seu lugar social marcado pela realidade mais ampla. Suas produções trazem as marcas dos contextos sociais e políticos de seu tempo. Ao apresentar a sua experiência de infância, o autor traz uma história que é individual e ao mesmo tempo coletiva, história essa que pode ser re-significada por cada leitor a partir de sua experiência de ser criança em qualquer tempo e espaço. Nos fragmentos *Infância berlinense em torno de 1900*, *Rua de mão única* e *Imagens do pensamento* (Benjamin, 1995) encontramos uma visão sensível sobre a criança esboçando a sua maneira de ver o mundo, pelo avesso, a contrapelo da história. A criança apresentada por Benjamin é aquela que transforma os restos, subverte a ordem das coisas, é um ser único, colecionador, criador de cultura, transformador.

Benjamin (2007) afirma que a criança é um indivíduo social inserido em sua classe. “As crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem.” (p.94). Logo, não podem ser analisadas fora da perspectiva de seu pertencimento de povo e classe que as constituem. As crianças participam coletivamente na sociedade e são dela sujeitos ativos e não meramente passivos, porque interagem com as pessoas, com as instituições, reagem frente aos adultos e desenvolvem estratégias de luta para participar no mundo social. A criança deve ser estudada por si própria, entendendo a criança como um ser social e histórico, produtor de cultura e participante ativa das decisões no âmbito das instituições educacionais nas quais estão inseridas.

Outra contribuição de Benjamin (1995) a esta dissertação está em seus escritos sobre os espaços. O autor escreve sobre os espaços considerando tanto suas características físicas quanto o que está relacionado com a impressão estética que esses espaços causam nele. Assim, os sons, os cheiros, as pessoas, são elementos importantes

tanto quanto os aspectos físicos para que determinados espaços possam ser compreendidos. Ficando evidente, por essa perspectiva, que os espaços mudam conforme as ações das pessoas que neles estão.

A concepção de espaço para Benjamin também pode ser compreendida através do conceito de experiência. Benjamin (1995), ao escrever sobre as cidades em que viveu, o fez com muitos detalhes sobre a vida cotidiana e os costumes desses lugares. Essa escrita detalhada foi possível por causa das experiências vividas por ele nesses espaços. Para Benjamin (1995), experimentar a cidade significa ser capaz de percebê-la através dos olhos de seus habitantes, pois “a cidade se espelha em milhares de olhos, em milhares de objetivos” (p.197). Contudo, o essencial é deixar rastros, vestígios, para que os espaços não sejam esquecidos. Afinal, “não há canto no qual o morador já não tenha deixado seu vestígio” (p. 266).

Vigotski (1994,2005) apresenta uma psicologia do desenvolvimento considerando o homem um sujeito integrado e situado historicamente, socialmente e culturalmente. Ao trazer em sua abordagem as condições históricas e da própria experiência do sujeito, abre espaço tanto para singularidade e individualidade, quanto para a pluralidade e coletividade, já que a diferença é a própria condição humana e a cultura permite que o sujeito ao mesmo tempo em que recebe e se forma, cria e transforma. Baseado na abordagem sócio-histórica de Vigotski, é possível desconstruir a ideia abstrata e neutra de infância, podendo situá-la na cultura.

Para Vigotski (1994), o meio onde se insere a criança é fundamental. Para ele, o desenvolvimento humano é uma tarefa conjunta e recíproca e o papel do adulto seria o de parceiro mais experiente que cria situações em que as crianças, entre si e com o meio, sejam provedoras de desenvolvimento. Assim, à medida que o espaço favorece a descentralização da figura do adulto e promove as iniciativas infantis, as possibilidades de aprendizagem entre pares sem a intervenção direta do adulto são maiores. O autor afirma ainda que:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (VIGOTSKI, 1994, p.19-20)

Ainda para o autor, para compreender o papel do meio no desenvolvimento da criança se faz necessário abordá-lo não a partir de parâmetros absolutos, mas, sim, a partir de parâmetros relativos. O meio não deve ser considerado uma circunstância do

desenvolvimento da criança, mas é necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio. Para Vigostski (2010), cada idade possui seu próprio meio.

Antes de tudo, o meio, no sentido imediato dessa palavra, modificasse para a criança a cada faixa etária. Alguns autores dizem que o desenvolvimento da criança consiste na gradativa ampliação de seu meio. A criança que ainda não nasceu dispõe do útero da mãe como meio, já a criança que acaba de vir ao mundo também dispõe de um espaço muito pequeno na qualidade de seu meio mais próximo. Como se sabe, o mundo distante não existe para o recém-nascido. Para tal criança existe apenas o mundo que se refere precisamente a ela, ou seja, um mundo que se une em torno de um espaço estreito, formado por aparecimentos e objetos ligados ao seu corpo. Aos poucos o mundo distante começa a se ampliar para a criança, mas no começo também se trata de um mundo muito pequeno, o mundo do quarto, o mundo do parque mais próximo, da rua. Com os passeios, seu mundo aumenta e, cada vez mais, novas relações entre a criança e as pessoas que a circundam se tornam possíveis. Depois, o meio se modifica por força da educação, que o torna peculiar para a criança a cada etapa de seu crescimento: na primeira infância, a creche; na idade pré-escolar, o jardim de infância; na escolar, a escola (VIGOSTSKI, 2010, p.681).

Para a análise e compreensão dos espaços físicos das instituições escolares pesquisadas, dialogamos com Barbosa (2006), Frago e Escolano (1998), Horn (2004) Forneiro (1998) e Santos (2000, 2002). Esses autores afirmam que o espaço pode ser percebido de diferentes formas pelas crianças. Para elas, ele só é convidativo quando podem realizar a ação de brincar e/ou interagir de diferentes maneiras com o ambiente e com aqueles que o constituem: os adultos e seus pares. A partir das contribuições desses autores, o espaço é entendido neste trabalho de forma multifacetada, considerando as dimensões física, funcional, temporal e relacional, legitimando-se como um elemento curricular. A partir dessa compreensão, o espaço não é considerado neutro. A organização do espaço é a materialização de uma determinada concepção de infância e de criança e as formas de arrumação da sala, das mobílias, dos materiais disponíveis, da altura dos móveis e dos murais e dos brinquedos nos levam a refletir sobre a visão da instituição e os jeitos de ser e de conviver das pessoas que ali atuam.

Os diferentes espaços físicos das instituições escolares refletem as concepções e práticas dos educadores que nele atuam. De acordo com Forneiro (1998) o espaço da escola deve atender aos critérios de organização, que se resumem em estruturação, delimitação, transformação, estética, pluralidade, autonomia, segurança, diversidade e polivalência. A escola é espaço institucional, frequentado pelas crianças por horas diárias, durante muitos anos. Pensar o espaço é, portanto, compreender as questões físicas, materiais, sociais e culturais. Elementos como a cor, texturas, piso, altura de janelas, os móveis, corredores, refeitórios, banheiros, hall de entrada; a interligação entre estes

espaços; o desenho arquitetônico e suas formas, devem ser pensados de maneira a atender as especificidades das crianças pequenas. Dessa forma, o espaço é um elemento importante para o desenvolvimento da criança.

.No campo da política pública, autores como Kuhlmann Jr (1998) e Rua (1998) foram referências nesse estudo por discutirem questões da história e da política. Dessa forma, a concepção de política pública adotada neste estudo é a que a entende como “um conjunto de decisões e ações destinado à resolução de problemas políticos” (RUA, 1998, p.1). Para Rua (1998), os envolvidos nas decisões sobre as políticas públicas são atores do processo. São aqueles justamente que podem vir a ganhar ou perder, sendo, de alguma maneira, afetados pelas decisões que fazem parte de uma política. Nesse sentido, só é possível considerar como política as ações que conseguiram ser implementadas de fato.

Por fim, é possível afirmar que todo o referencial teórico foi mediador das análises das questões observadas no campo empírico desta pesquisa.

Capítulo 3 – EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS

Tratar do espaço físico significa compreendê-lo em um contexto maior, dessa forma são abordados todos os elementos e sujeitos que nele atuam. Assim, conhecer a história da criança brasileira e seu percurso de visibilidade social e política é o desafio deste capítulo. Início realizando uma breve contextualização histórica sobre o surgimento das instituições de Educação Infantil e as políticas públicas que impactaram de alguma maneira este segmento. Em seguida, é apresentado um panorama da atual situação da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro.

3.1 Políticas públicas para a Educação Infantil: contexto histórico

Em meados e fins do século XX, novas formas de conceber as crianças surgiram, fazendo-a emergir no contexto social como cidadã. Diante disso, as legislações passaram a afirmar uma nova concepção de criança, que deixa de ser, simplesmente, filha de cidadão, para ser assumida como sujeito de direito (TIRIBA, 2001).

Segundo Kuhlmann Jr (1998), há diversas opiniões sobre as causas que teriam tido influência na constituição das instituições pré-escolares – creches, escolas maternas e jardins da infância. A infância, a maternidade e o trabalho feminino são aspectos presentes no surgimento das instituições de Educação Infantil. As primeiras tentativas, no Brasil, de organizar espaços de atendimento à criança surgiram com um caráter assistencialista, partindo da ideia de que as mulheres que trabalhavam fora de casa precisariam de um lugar para deixar seus filhos.

O atendimento à criança fora do lar passou a ser reivindicado como um direito de todas as mulheres trabalhadoras. Ganhou força a ideia de que esse atendimento possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que a criança estava sujeita. Kramer (1995), ao debater sobre esse assunto, ressalta que o discurso do poder público, em defesa do atendimento das crianças pobres parte de determinada concepção de infância. Essas crianças são consideradas “[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças, privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos” (p.24). Por esse motivo e a fim de superar as deficiências de saúde e nutrição, assim como as deficiências escolares, são oferecidas diferentes propostas no sentido de compensar essas carências. Desta forma, para Kramer (1995), a pré-escola funcionaria como mola propulsora da mudança social, possibilitando a democratização das oportunidades educacionais.

A ênfase na educação da criança de 0 a 6 anos se delineou, nas políticas educacionais no Brasil, nos anos 1970, com essa visão de que a pré-escola superaria o problema do fracasso escolar. Às crianças tidas como carentes de cultura foi colocada uma situação de desigualdade, transformando a educação em um meio pelo qual seria devolvido a ela o que é seu de direito. Com a preocupação de atendimento a todas as crianças, independente da sua classe social, iniciou-se um processo de regulamentação desse trabalho no âmbito da legislação.

A Constituição que vem assegurar os direitos da criança é a de 1988. A Constituição “[...] foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil” (LEITE FILHO, 2001, p. 31). A partir dela, a educação passa a ser um dever do Estado e um direito das famílias. Desta forma, fica clara sua importância e seus direitos. A Constituição resultou em mudanças significativas na estrutura organizacional do país. Retomando suas bases federativas, trouxe de fato autonomia política a estados e municípios, além da possibilidade deles assumirem atribuições de gestão de políticas públicas. Determinando a organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração, especificando em seus parágrafos as competências dos sistemas na organização dos níveis de ensino, bem como afirmando que a União irá exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, garantindo as oportunidades educacionais e um padrão mínimo de qualidade do ensino.

Dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos. De acordo com seu artigo 3º, a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1990).

Nesse processo, destaca-se ainda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9394/96) que define a finalidade da Educação Infantil em promover o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Com a LDB, a Educação Infantil passa a ser entendida como a primeira etapa da educação básica, mas podemos analisar que essas conquistas estão longe de representar uma transformação nas práticas realizadas nas creches e pré-escolas. Conforme afirma Oliveira (2002, p.35):

A partir da Lei 9394/96, que estabelece novas diretrizes e bases para a educação nacional, o atendimento a crianças em creches (até 3 anos de idade) e pré-escolas (de 4 a 6 anos) constitui a educação infantil, nível de ensino integrante da educação básica. Esta condição, ao mesmo tempo que rompe com a tradição assistencialista presente na área, requer um aprofundamento do debate acerca de quais seriam os modelos de

qualidade para a educação coletiva de crianças pequenas. Essa condição rompe com a visão assistencialista presente na educação infantil.

Em 2005 uma importante mudança ocorreu na Educação Infantil no Brasil, que foi a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental com a lei nº 11.114 (BRASIL, 2005). Este, por sua vez, foi ampliado para nove anos de duração pela lei nº 11.274 (BRASIL, 2006c) e a Educação Infantil, pela Emenda Constitucional nº 53, passou a ser para crianças de 0 a 5 anos (BRASIL, 2006d).

A inserção das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental tem levantado indagações tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental. Kramer, Nunes e Corsino (2011), afirmam que essa medida foi uma tentativa de evitar rupturas na qualidade da oferta e na trajetória educacional das crianças dessa faixa etária. Porém, o ingresso da Educação Infantil nos sistemas de ensino tem implicações nas demais etapas que precisam repensar suas concepções e práticas, no sentido de adequar posições a partir das novas relações estabelecidas. É necessário garantir a essas crianças a continuidade pedagógica no que se refere aos objetivos, acompanhamento, conteúdos e avaliação.

Em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que traçou metas a serem alcançadas até 2021 e tomou como indicador para mapear a qualidade da Educação nacional o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Diante de uma perspectiva nada animadora e de estudos que comprovavam o impacto positivo da Educação Infantil sobre o aprendizado no Ensino Fundamental, a Educação Infantil, especialmente a pré-escola, passou a ser percebida como potencializadora do cumprimento das metas do PDE (SIQUEIRA, 2011). Nesse sentido, a Educação Infantil passa a ser entendida, de maneira equivocada, como uma fase de preparação da criança para atender as exigências de conteúdo, de comportamentos e de aptidões motoras exigidas no Ensino Fundamental. Para Dourado (2007), a educação deve ser entendida como prática social. Prática que constitui as relações sociais mais amplas, historicamente produzidas pelos sujeitos e sendo a escola, portanto, o lugar de produzir e apossar-se do conhecimento. Assim sendo, a escola tem a sua finalidade pelos fins político-pedagógicos, superando a finalidade de custo-benefício.

A mais recente mudança na política para a Educação Infantil foi a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009b), que tornou obrigatória a Educação para crianças de 4 até 17 anos. Para os Municípios, cuja atribuição constitucional prioritária é oferecer oportunidades educacionais de qualidade na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, esse novo paradigma legal exige a adoção de medidas para seguir ampliando a oferta de

pré-escola e Ensino Fundamental, alcançando o atendimento de toda a população a partir dos quatro anos de idade até 2016.

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental estão colocados em patamares diferentes na educação básica. A obrigatoriedade da educação das crianças com 4 e 5 anos de idade pode levar a compreensão equivocada de que é a partir daí que a educação básica começa, reforçando a antiga cisão entre creches e pré-escolas. Para Kramer, Nunes e Corsino (2011), há o risco de desvincular a Educação Infantil dos princípios pensados para a creche e a pré-escola e não se enfrentar a verticalidade do processo escolar, nem no que se refere à formulação de políticas públicas nem aos projetos curriculares. A fragmentação da educação básica é acentuada sem se atentar para as transições. As pesquisadoras dizem ainda que:

[...] diferentemente de diversas ações e programas implementados pelo governo, a sociedade não foi convidada ao debate sobre a obrigatoriedade e, com isso, as interpretações sobre a concepção educativa do que se espera para as crianças de 4 anos podem cair por terra, sem chances de germinarem os frutos das conquistas. Antecipação instrucional? Práticas escolarizantes? Reforço escolar? Estas são algumas das questões que começam a habitar os planejamentos educacionais. Apaga-se a história das políticas, a memória dos professores, suas lembranças e a experiência vivida com o argumento de que os sistemas devem concentrar a atenção neste novo suposto. Contudo, o passado, expulso da consciência pela porta da frente, costuma voltar, disfarçado, pela porta dos fundos (KRAMER, NUNES e CORSINO, 2011, p.75).

Por fim, não poderia deixar de destacar o Plano Nacional de Educação - PNE. O PNE, depois de uma longa discussão no Congresso Nacional desde o ano de 2010, foi aprovado pela Lei no. 13.005/2014, entrando em vigência no dia 26 de junho de 2014 e terá validade de 10 anos. Composto de 20 metas, que abrangem todos os níveis de formação, financiamento e investimentos, em sua Meta 1 visa universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência.

Fica evidente, diante de tantas conquistas legais, que a Educação Infantil vem ganhando maior visibilidade tanto no âmbito político quanto no teórico, no qual é possível perceber uma nova forma de olhar para as especificidades das crianças. Porém, as mudanças legais apresentadas aqui neste breve histórico, e tantas outras, nem sempre resultam em melhorias das condições educacionais. Há ainda um longo caminho a ser percorrido no que diz respeito às ações e programas do governo em busca de uma Educação Infantil pública de qualidade.

3.2 Expansão da Educação Infantil e a qualidade dos espaços: tensões e desafios

É possível afirmar que, atualmente, os maiores desafios da Educação Infantil são: expandir a cobertura do atendimento e melhorar a qualidade. A relação entre esses dois desafios é 'indissociável. Afinal, para que a cobertura do atendimento aumente, é necessário dispor de espaço físico adequado para as crianças pequenas.

Em pesquisa realizada por Nunes, Corsino e Kramer (2011), que teve como um de seus objetivos realizar um balanço da situação da Educação Infantil no estado do Rio de Janeiro 15 anos após a LDB, e 10 anos após a pesquisa realizada por elas em 1999⁹, as pesquisadoras verificaram que houve um aumento de 13,8% das matrículas na Educação Infantil. Mas, ao tomar como base os municípios do estado nos censos escolares de 2001 e 2009, é possível perceber, em números absolutos, que o número de matrículas na creche expandiu 75,7% e houve uma redução de 0,7% na pré-escola. O acréscimo de matrículas na creche está relacionado, por um lado, a responsabilidade do setor público no atendimento deste segmento e, por outro, pela percepção da importância da educação nos primeiros anos de vida da criança em sua trajetória educacional. Em relação à diminuição do número de matrículas na pré-escola, os fatores que podem ter influenciado é a inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental.

A taxa de cobertura de atendimento no estado do Rio de Janeiro em relação à pré-escola é de 66%. Com esse baixo percentual é possível deduzir que um número considerável de crianças esteja fora da escola ou estão no Ensino Fundamental de forma indevida. Em relação à creche, a situação é ainda mais complicada, a taxa de cobertura é de pouco mais de 16% (NUNES, CORSINO e KRAMER, 2011). Este índice em relação à creche está abaixo da meta estabelecida pelo PNE (2001 - 2010), que previa que até 2010, 50% das crianças deveriam ser atendidas.

Segundo Lima (1995) há uma centralidade dos espaços escolares no processo de expansão de matrículas da rede pública. Para a autora, ou os espaços permaneciam com as opções existentes, ocasionando, assim, no rebaixamento da qualidade do atendimento ou deveriam ser construídas novas instalações, “quer por ampliação das existentes quer por expansão da rede através de novas unidades” (p.75). Esse rebaixamento da qualidade que fala a autora foi pautado pela redução de custos, e não por mudanças no conceito dos

⁹ A pesquisa “Formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: um balanço 10 anos depois” teve como estratégias metodológicas a aplicação de questionários (retornados por 59 municípios) e a realização de 23 entrevistas com as Coordenações de Educação Infantil das Secretarias Municipais de Educação.

espaços escolares e como eles devem ser para atender adequadamente a faixa etária pretendida.

A situação dos espaços físicos das instituições escolares no estado do Rio de Janeiro é preocupante. Encontramos muitos espaços inadequados e em péssimas condições. A expansão das redes tem ocorrido de diferentes maneiras, vão desde iniciativas mais efetivas, como a construção de novos espaços escolares para a Educação Infantil, até iniciativas precárias e emergenciais, como o uso de espaços alternativos: aluguel de casas, prédios comerciais, aproveitamento de salas em escolas de Ensino Fundamental buscando adaptá-las para atender as crianças menores. Neste último caso, as turmas de Educação Infantil, quase sempre, são colocadas em espaços ruins e separadas das crianças maiores. As crianças acabam ficando em espaços que não foram construídos para serem escolas de Educação Infantil, sendo adaptados e sem condições de recebê-las. (TOLEDO, NUNES, CORSINO e SIQUEIRA 2011).

Alguns documentos sobre infra-estrutura, propostas curriculares, diretrizes e critérios de qualidade foram elaborados na tentativa de indicar caminhos para melhorar a qualidade do atendimento e, conseqüentemente, dos espaços oferecidos as crianças nas instituições. Destacam-se aqui quatro desses documentos: *As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010), *Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a, 2006b), *Os Indicadores da qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a) e *as Orientações para a organização da sala na Educação Infantil: ambiente para a criança criar, mexer, interagir e aprender* (RIO DE JANEIRO, 2013). Nesses documentos, há referências sobre as características físicas dos espaços escolares e também sobre os direitos das crianças que estão relacionados com o uso desses espaços.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), têm por objetivo orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. Com força de lei, as Diretrizes consolidam a discussão sobre a importância da qualidade na Educação Infantil. O documento apresenta como eixos norteadores da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil os seguintes princípios:

- I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p.2).

Apesar de não tratar especificamente sobre os espaços institucionais, é possível perceber a necessidade em organizar os espaços de forma a favorecer práticas e interações que propiciem o desenvolvimento de uma proposta pedagógica baseada nesses princípios.

Os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a, 2006b,) apresentam estudos e parâmetros nacionais relacionados à qualidade dos ambientes das instituições de Educação Infantil. Segundo os parâmetros, “o espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, ‘brincável’, explorável, transformável e acessível para todos” (p.8). Os parâmetros sugerem aos dirigentes municipais que criem uma equipe multidisciplinar para “definir as diretrizes de construção e reforma das unidades de educação infantil” (BRASIL, 2006b, p.11). O Ministério da Educação (MEC) encarrega os municípios da tarefa de elaborar as suas diretrizes de construção e reformas. Dessa forma, este documento não tem caráter mandatório. Esses aspectos, por um lado são compatíveis com a diversidade da realidade brasileira e com o sistema descentralizado da educação, por outro, parecem contribuir pouco para mudar a situação de precariedade das escolas de Educação Infantil do país (TOLEDO, 2014).

Os *Indicadores da qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a), caracteriza-se como um instrumento de auto-avaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil. Este documento foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na Educação Infantil, juntamente com as famílias e pessoas da comunidade.

As *Orientações para a organização da sala na Educação Infantil: ambiente para a criança criar, mexer, interagir e aprender* (RIO DE JANEIRO, 2013) é um documento formulado pela SME em parceria com a Gerência de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro, que tem o objetivo de pontuar algumas observações e sugestões acerca da organização dos espaços/ambientes/materiais, para a oferta de uma educação de qualidade para as crianças pequenas. A proposta do documento é servir de inspiração para os profissionais das creches e escolas, na tentativa de se criarem ambientes que sejam atraentes para as crianças e os adultos.

Mesmo com os avanços legais que passaram a garantir os direitos das crianças e da criação desses documentos que ressaltam a importância de espaços adequados às especificidades da Educação Infantil, as mudanças efetivas dessas políticas ainda estão distantes de se concretizarem.

Nesse sentido, as políticas de indução cumprem um papel fundamental na tentativa de melhorar a qualidade dos espaços e expandir o número de vagas. Neste caso, destaca-se o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Proinfância, formulado pelo MEC em convênio com os municípios e que tem por objetivo “garantir o acesso de crianças a creches e

escolas de Educação Infantil públicas, especialmente em Regiões Metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nesta faixa etária” (BRASIL, 2011). Voltado à construção e melhoria das condições das instalações físicas das escolas públicas de Educação Infantil, foi instituído pela Resolução nº. 6, de 24/04/2007, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (BRASIL, 2007), a partir da consideração de que a construção de creches e pré-escolas, bem como a compra de equipamentos e mobiliário, são fundamentais para a melhoria da qualidade da educação.

Os projetos arquitetônicos do Proinfância são definidos em três tipos (A, B ou C), com as seguintes características¹⁰:

- **Projetos tipo A:** especificações propostas pelo proponente;
- **Projetos tipo B:** escola de Educação Infantil com capacidade de atendimento de 240 crianças com até cinco anos de idade, em dois turnos, ou 120 crianças em turno integral. A estrutura conta com oito salas pedagógicas, sala de informática, secretaria, pátio coberto, cozinha, refeitório, sanitário, fraldário, entre outros ambientes, todos adaptados para pessoas com deficiência;
- **Projetos tipo C:** tem capacidade de atender 120 crianças, em dois turnos, ou 60 em turno integral. Possui quatro salas pedagógicas e os demais espaços são iguais ao modelo arquitetônico do tipo B.

Os dados disponibilizados pelo FNDE (2012) indicam os desafios que se impõem à execução dos convênios pelas municipalidades para a construção das creches e pré-escolas. Apenas cerca de metade das obras financiadas pelo Proinfância conseguiram em dois anos chegar à fase de finalização e solicitar recursos para a compra de mobiliário e equipamentos. Observa-se que a gestão de recursos públicos é uma questão administrativa complexa, pois no caminho entre a descentralização dos recursos e a conclusão das obras há ainda muitos entraves.

Apesar desses entraves para a implantação dos convênios pelos municípios, no estado do Rio de Janeiro, no ano de 2013, havia 7 municípios com 8 unidades do Proinfância em funcionamento. Este número pode ser considerado pequeno, tendo em vista os 7.421 estabelecimentos de Educação Infantil de todo o estado registrados pelo Censo Escolar do mesmo ano, mas já possibilita investigar os possíveis efeitos desta política indutora de expansão do acesso a Educação infantil da rede pública nos municípios em que este programa foi implementado (CORDEIRO, NUNES e TOVAR, 2015).

¹⁰ Cf. Ministério do Planejamento (**Proinfância, investimento certo nas crianças do Brasil**, 20 de maio de 2012, <<http://www.pac.gov.br/noticia/a67414f1>>, acesso em 20/08/2015).

A implantação do Proinfância nestes sete municípios contribuiu para o aumento do número de matrículas, como pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 2 – Expansão da Rede em Número de Matrículas dos Municípios com unidade do Proinfância no Estado do Rio de Janeiro*

	2010	2013	2013 vs 2010	Proporção da Variação
Rede Pública (Proinfância)	0	1.110	1.110	54%
Rede Pública (outros)	7.144	7.723	579	28%
Rede Privada	3.584	3.961	377	18%
Total	10.728	12.794	2.066	100%

* Dados referentes a modalidade regular de ensino dos sete municípios do Estado do Rio de Janeiro que tinham ao menos uma unidade do Proinfância em funcionamento até 2013.

Fonte: Pesquisa Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: o programa PROINFÂNCIA e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos. (CNPq-Faperj 2011-2014).

Podemos observar que das 2.066 novas matrículas criadas para a Educação Infantil entre 2010 e 2013, o Proinfância é responsável por 1.110 delas, representando 54% de todo o incremento deste período. Por essa perspectiva, na rede pública, o Proinfância foi responsável por duas a cada três novas matrículas desta amostra.

O PNE (2014), em sua Meta 1, faz referência ao Proinfância e vimos que este Programa foi capaz de abrir 1.110 novas matrículas nos municípios em que as unidades construídas já estão em funcionamento, mas o desafio ainda é grande. Se o objetivo é atender a todas as crianças de 4 e 5 anos e pelo menos metade das crianças de até 3 anos, serão necessárias 7.689 novas matrículas, neste caso, sete vezes mais do que o resultado já obtido com as unidades implementadas (CORDEIRO, NUNES e TOVAR, 2015).

No município do Rio de Janeiro, uma das metas da prefeitura até 2016 é ter 35% dos seus estudantes frequentando a escola em turno único. Para colocar esta meta em prática foi criada a *Fábrica de Escolas*. Esta Fábrica constitui-se de quatro espaços que serão responsáveis pelo armazenamento, logística e construção de 136 novas unidades escolares da rede municipal e outras 77 serão reformadas e ampliadas. Com essas construções, estima-se que 103 mil novas vagas serão criadas em toda a cidade¹¹. Essas medidas demonstram haver um consenso quanto à importância dos espaços físicos e de recursos materiais para uma escola pública de qualidade.

Os recursos materiais também merecem atenção ao se pensar à qualidade dos espaços escolares. No estado do Rio de Janeiro, em pesquisa realizada por Nunes,

¹¹ Informações obtidas através do site da Prefeitura do Rio de Janeiro. <http://www.riosempresente.com.br/projetos/fabrica-de-escolas/>. Acesso em agosto de 2015.

Corsino e Kramer (2011), observou-se que há municípios que fornecem às instituições de Educação Infantil material didático, de limpeza, livros, transporte escolar e mobiliário adequado. Porém, em alguns municípios, apesar de terem a disposição material didático, afirmam não utiliza-lo. Diante disso, é possível constatar que, não basta ter os recursos disponíveis, é necessário saber o que fazer com eles.

A falta de vagas e de espaços de qualidade para atender as crianças na Educação Infantil é um desafio vivido cotidianamente por crianças, educadores, equipes das Secretarias Municipais de Educação. Mesmo com os avanços, a oferta de Educação Infantil no estado do Rio de Janeiro vem sendo marcada por disparidades de acesso em relação à faixa etária, à localização, à renda familiar entre outros.

As dificuldades encontradas na tentativa de melhorar os espaços são muitas. Um dos principais obstáculos para a expansão da oferta de vagas na Educação Infantil é a não disponibilidade de terrenos adequados para a construção de novas escolas. Os espaços das redes municipais do estado do Rio de Janeiro, de maneira geral, são insuficientes para atender a demanda por vagas. Por conta disso, a concretização de espaços adequados para atender as necessidades das crianças pequenas parece estar muito distante ainda. O desejo é que sejam construídos novos espaços, projetados especialmente para a Educação Infantil (NUNES, CORSINO e KRAMER, 2011).

Capítulo 4 – EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Segundo Benjamin (1995), na singularidade existe a possibilidade de compreender a totalidade. Pensando assim, as observações e as fotografias dos espaços físicos das escolas analisadas possibilitam conhecer pistas sobre a situação da Educação Infantil no município do Rio de Janeiro.

Neste capítulo apresento e analiso as escolas a partir do meu olhar de professora/pesquisadora. Os espaços físicos que serão mostrados referem-se aos diferentes ambientes em que crianças e adultos interagem em duas escolas públicas do município do Rio de Janeiro. A ideia é realizar um entrelaçamento entre as minhas impressões sobre os espaços das escolas analisadas, as fotografias, o que dizem os documentos referentes às políticas públicas para a Educação Infantil e alguns eventos observados nas escolas. Evento neste trabalho esta de acordo com o sentido dado por Kramer (2014), baseada em Corsaro, como sequência de ações compartilhadas que começam com o conhecimento da presença de dois ou mais atores que se relacionam e tentam chegar a um sentido comum (p.2).

No primeiro momento, as escolas são apresentadas separadamente, considerando suas particularidades e buscando compreender seu contexto. No segundo momento, as escolas são analisadas juntas, como peças de uma coleção, buscando os pontos comuns, negativos, positivos e contradições. Além disso, pretende observar os aspectos que aproximam e distanciam os espaços físicos das instituições pesquisadas com o que está contido nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010), nos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a, 2006b) e nas *Orientações para a organização da sala na Educação Infantil: ambiente para a criança criar, mexer, interagir e aprender* (RIO DE JANEIRO, 2013). Para Benjamin (1995), fazendo analogia entre conhecimento e coleção, a figura do colecionador é uma inspiração para o pesquisador, que na sua interação com o objeto de pesquisa, reúne eventos, as falas, as imagens, em busca de significados.

A tentativa é procurar nas escolas as marcas e os marcos. As marcas daqueles que fazem a Educação Infantil: as crianças, os professores e gestores. Mas, ao mesmo tempo, olhar para os marcos, para os documentos, procurando na força da lei e nas orientações, traços que se aproximam ou se distanciam desses documentos que orientam

as políticas de Educação Infantil (TOLEDO, 2014). O objetivo principal é buscar o diálogo entre as leis, as orientações e a história do espaço das instituições.

4.1 A escola de Pedra

A Escola de Pedra, assim chamada pelas crianças em nosso primeiro encontro, é uma escola de Ensino Fundamental que atende turmas de Educação Infantil. As crianças a chamam assim, pois a escola foi construída tendo uma imensa pedra em seu caminho.



Foto 4.1. a. Vista externa da escola



Foto 4.1. b. Vista lateral da escola

Não consegui na escola nenhuma informação referente a data de inauguração e nem há quanto tempo a escola atende as crianças da Educação Infantil. A diretora adjunta também não soube informar com exatidão o quantitativo de crianças matriculadas. “Acho que deve ser umas 430 crianças no total. Eu trabalho nessa escola há 10 anos e desde que estou aqui temos turmas de Educação Infantil.” (Caderno de campo, junho de 2015).

Segundo dados do Censo Escolar 2014, a escola atende a crianças da pré-escola (a partir dos 4 anos de idade) até o 6º ano do Ensino Fundamental. Atendendo a um total de 405 crianças. Desse total, 72 crianças estão na Educação infantil, representando 18% das matrículas. Na escola há quatro turmas de Educação Infantil, sendo três no turno da manhã e uma no turno da tarde. Ainda segundo dados do Censo, há 25 funcionários na escola. Desse total, quatro são professores de Educação Infantil. Os professores de Educação Infantil trabalham apenas um turno na escola, enquanto que a maioria do Ensino Fundamental trabalham em horário integral.

As crianças da Educação Infantil, além da professora regente, contam também com professores de Educação Artística e Educação Física. As aulas com esses professores acontecem uma vez por semana.

4.1.1 Anotações de campo: a chegada à escola e algumas impressões

A Escola de Pedra fica perto do lugar onde moro, passei em frente a ela por diversas vezes, mas nunca havia entrado. A escola fica a beira mar. O muro e as árvores que a cercam não permite que seja vista por quem está do lado de fora.

O horário de entrada das crianças do turno da tarde é às 13h, cheguei na escola às 13h30. O portão estava fechado e não havia ninguém na entrada. Toco a campainha. Não ouço nada. Aguardo. Resolvo tocar novamente. Ninguém aparece. Do portão dá pra ver dentro da escola. Não há movimentação nem de criança, nem de adulto. Me pergunto se está tendo aula. Depois de 20 minutos aguardando, vejo uma senhora varrendo o chão próxima ao portão. Resolvo chamar por ela. Ela não me ouvi (ou finge não ouvir). Tento ainda mais algumas vezes. Nada! Tento a campainha novamente. Nada! Penso em desistir. Até que uma moça aparece no portão, ela estava saindo da escola. Ao me ver ali, pergunta com quem eu gostaria de falar. Eu me apresento e digo que gostaria de falar com a diretora. “Você está aqui tem tempo?”. Digo que sim. Conto ainda que toquei a campainha algumas vezes. “Essa campainha não funciona. Você podia ter entrado logo, o portão parece estar fechado, mas não está”. Penso que poderia ter algum aviso na entrada informando sobre a campainha. Ela abre a corrente em volta do portão, que realmente não estava trancado, e diz que vai me levar até a sala da direção. A escola possui dois andares, a sala da direção fica no segundo andar. Conversando com ela, descubro que não é funcionária da escola, mas sim uma ex-aluna que está sempre por lá. Andamos por um corredor, vejo um refeitório, uma sala fechada, um bebedouro, e um aviso sobre os horários de entrada e saída das turmas. Subimos um vão de escada. Fico impressionada com a vista: um amplo espaço externo. Viramos para a direita. Chegamos! Eu agradeço e nos despedimos.

Como não vejo ninguém, mesmo com a porta da sala da direção entreaberta, resolve bater antes de entrar. Ninguém aparece. Ouço vozes, e, por isso, sei que há pessoas lá dentro. Bato novamente. Uma pessoa aparece. Eu me apresento, explico o que estou fazendo ali, mostro a carta que recebi da SME me autorizando a realizar a pesquisa na escola. Ela, então, se apresenta como a diretora adjunta. Muito séria, me pede para aguardar dizendo que precisa ligar para a 2^o CRE para confirmar alguns dados, parece desconfiada. Eu digo que tudo bem. Enquanto aguardo, uma professora, bastante irritada, aparece com uma criança: “Não dá pra ficar com ele na sala. Está atrapalhando todo mundo.” A diretora adjunta diz que não pode ficar com a criança. “Todo dia tem isso, não posso ficar com ele aqui.” Contrariada, a professora sai da sala com a criança.

Aguardo mais uns 5 minutos. A diretora adjunta me chama, agora sem a aparência séria e desconfiada, com uma expressão simpática, pede para que eu explique

novamente a pesquisa e o que vou fazer na escola. “Como a sua pesquisa é com a Educação Infantil e você só pode à tarde, só tem a turma da professora Isabela¹². São crianças de 5 anos.” A diretora adjunta me leva até a professora.

A professora Isabela estava na sala dos professores. “A turma está tendo aula de artes”. A diretora adjunta pede que Isabela me leve para conhecer a escola. Andamos um pouco. Não vejo crianças, nem ouço barulho. Enquanto andamos pela escola, Isabela me pergunta sobre a pesquisa. “Você vai ter muito o que pesquisar aqui, o nosso espaço é péssimo.” Circulamos pouco pela escola, e logo fomos para a sala da turma. “A aula de artes já vai terminar, preciso estar na sala quando as crianças voltarem.” A sala é escura, com muitas mesas e cadeiras, armários trancados com cadeados, não vejo brinquedos e não vejo livros. Me sinto desconfortável. Enquanto aguardávamos a chegada das crianças, duas professoras entraram na sala. Isabela fez as apresentações: “Essa é a Aline, ela veio aqui para pesquisar o nosso espaço.” “Aqui a gente tem muita reclamação das famílias por conta do espaço. Aqui é um tanto perigoso.” Disse uma delas.

As crianças finalmente chegam. Elas me olham curiosas, mas não falam comigo. A professora pede para sentarem nas cadeiras. Fico aguardando que Isabela me apresente para a turma, mas isso não acontece. “Vou deixar vocês brincarem, mas não quero bagunça.” As crianças se dirigem para um armário com gavetas e vejo que ali ficam alguns brinquedos. “Os brinquedos novos eu guardo no meu armário, se deixar junto com os antigos eles quebram tudo”. As crianças começam a pedir para a professora os brinquedos que estão no armário dela. Ela deixa as crianças pegarem. Algumas crianças querem desenhar. Também precisam pedir a professora para pegar lápis e papel no armário dela. Conto quantas crianças estão na sala: 13. Pergunto a professora quantas crianças estão matriculadas na turma. “Aqui são 19 crianças, mas nunca vem todas.”

Duas meninas se aproximam e perguntam meu nome. Eu digo e pergunto o delas: Vanessa e Cris.

VANESSA: Você vai ficar aqui na escola?

ALINE: Vou sim. Vou ficar um tempo aqui com vocês. Tudo bem?

VANESSA: Tudo bem!

As crianças começam a vir falar comigo, perguntam o meu nome e o que estou fazendo ali. Eu respondo. A professora parece não gostar das intervenções das crianças. “Cuidado, você está dando muita corda para elas.”

Hora do lanche. A professora pede para as crianças guardarem os brinquedos e pegarem o lanche na mochila. Pergunto se a escola não oferece comida para as crianças. “Oferece sim, tem o almoço e o lanche, mas algumas crianças trazem o lanche de casa.”

¹² Os nomes verdadeiros foram substituídos por nomes fictícios.

Os lanches levados, em sua maioria, são biscoitos e sucos industrializados. Antes de ir para o refeitório, a professora me alerta: “Pega a sua bolsa, não é para deixar aqui. Não podemos confiar.” Peguei minha bolsa, as crianças fizeram a fila e descemos para o refeitório.

Terminado o lanche, a professora pede para as crianças sentarem no chão do lado de fora do refeitório e vai chamando cada uma para beber água e ir ao banheiro. “Não quero ninguém pedindo para beber água ou ir no banheiro depois.” De volta a sala, a professora diz que as crianças podem brincar mais um pouco. “Essa turma é a mesma que eu dei aula ano passado. Como ano passado eu peguei firme com eles em relação as letras e números, esse ano estou pegando mais leve, deixando eles brincarem mais”.

Quando se aproxima do horário da saída, a professora pede para as crianças guardarem os brinquedos. Feito isso, elas pegam as suas mochilas e vão com a professora para o lado de fora da sala. Uma funcionária da escola é reponsável por aguardar com as crianças os responsáveis virem buscá-las.

Nunca entrei em uma escola que tivesse um espaço externo tão amplo e uma vista tão linda para o mar. Porém, a estrutura física da escola não é acolhedora. Há uma frieza na relação dos adultos com as crianças, nas poucas marcas das crianças nos espaços, na institucionalidade que pode ser percebida pelas mesas e armários de ferro, cadeados, grades, nas cores das paredes. A professora pouco interage com as crianças da turma, se dirigindo a elas somente para dar ordens ou chamar a atenção. Essa situação me fez lembrar do poema de Manoel de Barros:

No aeroporto, o menino perguntou:
 - E se o avião tropicar num passarinho?
 O pai ficou torto e não respondeu.
 O menino perguntou de novo:
 - E se o avião tropicar num passarinho triste?
 A mãe teve ternuras e pensou:
 Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?
 Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?
 Ao sair do sufoco, o pai refletiu:
 Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.

A dureza, igual a da pedra que faz parte da escola, parecia marcar as relações entre adultos e crianças. A liberdade e a poesia que Manoel de Barros afirma aprendermos com as crianças, muitas vezes parecem abafadas pela imposição do ponto de vista do adulto sobre a criança. Parece haver uma pedra no caminho entre a professora e as crianças, entre as crianças e a utilização dos espaços da escola. A primeira ida a escola me trouxe sentimentos divergentes: sinto desconforto, mas ao mesmo tempo alegria por estar com as crianças e curiosidade para conhecê-las melhor, observar a relação delas com os espaços da escola (Caderno de campo, junho de 2015).

4.1.2 Espaço externo

A Escola de Pedra fica em frente a uma avenida bastante movimentada e próxima da entrada de uma comunidade. Há um ponto de ônibus na porta da escola, por isso, a circulação de pessoas no seu entorno é grande. Apesar da escola ser à beira mar, quando entramos nela, num primeiro momento, não é isso que vemos.



Foto 4.1.2. a. Entrada da escola



Foto 4.1.2. b. Entrada da escola

Como pode ser observado pelas imagens, há muito lixo na entrada da escola. A beleza convidativa da paisagem na qual a escola está inserida é confrontada pelo acúmulo de resíduos, dos quais uma parte sequer está acondicionada de maneira apropriada. O lixo representa um problema fundamental para toda a sociedade e para lidar com ele adequadamente não basta escondê-lo, mas certamente a escolha de um lugar e de uma forma para tratá-lo contribui para o efeito que ele pode gerar no ambiente. Seria necessário grande esforço para alterar uma primeira impressão negativa? Uma entrada disposta para agradar às crianças teria efeito na representação que elas fazem da escola?

Ainda na parte externa, no primeiro andar da escola, há um parquinho. Isabela me diz que esse é o espaço da Educação Infantil. “Chamamos de parquinho, mas, como você pode ver, não tem praticamente nada aqui.”(Caderno de campo, junho de 2015). Nesse parquinho só há um brinquedo de plástico, o escorrega.



Foto 4.1.2. c. Parquinho



Foto 4.1.2. d. Parquinho

O chão é todo de cimento. Há algumas árvores, mas não tem grama, areia e nem brinquedos disponíveis para as crianças. Em nenhum dia que estive na escola, a turma observada fez uso desse espaço. Olhando esse espaço, penso o quanto ele é amplo, mas muito mal aproveitado e cuidado. Observando mais atentamente, vemos os riscos que crianças e adultos correm ao utilizá-lo.



Foto 4.1.2. e. Caixa d'água no parquinho



Foto 4.1.2.f. Buraco



Foto 4.1.2.g. canto esquerdo do parquinho

A quantidade de água no chão nos faz perceber que há um vazamento na caixa d'água. O buraco no chão tampado de maneira improvisada representa um risco para as crianças pequenas que utilizam esse espaço. No canto esquerdo do parquinho, é possível ver buracos que sugerem a plantação de árvores, mas, como podemos observar, só há areia e pedras.



Foto 4.1.2 h. Fundo do parquinho

Na outra ponta do parquinho, vemos um emaranhado de cadeiras e restos de mesas que não são mais usados. O espaço que deveria ser para as crianças da Educação Infantil brincarem ao ar livre, serve de depósito para guardar objetos quebrados que não tem mais utilidade. Novamente a escola aparenta desmazelo. Enquanto me mostrava esse espaço, a professora falava dele com pesar, lamentando não frequentá-lo com sua turma

por conta dos riscos que representa para as crianças. Essa situação me fez lembrar as palavras de Benjamin:

Sujeira e miséria crescem como muros, obra de mãos invisíveis, em torno deles. E assim como o indivíduo pode suportar muito por si, mas sente justa vergonha quando sua mulher o vê suportá-lo e ela própria o atura, assim é lícito ao indivíduo aturar muito enquanto está sozinho e tudo enquanto o esconde. Mas nunca é lícito a alguém firmar sua paz com a pobreza quando ela cai como uma sombra gigante sobre seu povo e sua casa. Ele deve, então, manter seus sentidos vigilantes para cada humilhação que lhes é infligida e mantê-los disciplinados até que seu sofrimento tenha trilhado, não mais a ladeirante rua da amargura, mas o caminho ascensional da revolta (BENJAMIN, 1995, p. 22).

Diante daquele pátio, me pareceu existir uma espécie de sombra que facilmente impede os olhos de enxergar as possibilidades de transformação. Naquele instante percebi que a sombra, era a inscrição deixada ao longo do tempo pelo conjunto de fatores que conduziu aquele pátio a ter o aspecto observado.

Quando subimos para o segundo andar da escola, o que vemos é um pátio externo bem amplo, com uma vista deslumbrante para o mar.



Foto 4.1.2.i. Pátio



Foto 4.1.2.j. Pátio

O primeiro nível do pátio é todo de cimento e é cercado por uma grade baixa com grande espaçamento. É nesse pátio que as aulas de Educação Física costumam acontecer. No segundo nível vemos mais cimento, pedra, areia e grama. A grama parece estar lá esperando cuidados, assim como todo esse espaço.

Uma pequena parte do pátio é coberta, o que possibilita seu uso em dias chuvosos. Nesse espaço há dois bancos de madeira e um desenho no chão para as crianças brincarem de amarelinha.



Foto 4.1.2.k. Pátio coberto



Foto 4.1.2.l. Bancos no pátio coberto

A professora disse que uma criança da turma já se machucou brincando nesse espaço e que a diretora havia pedido para que as crianças da Educação Infantil não brincassem lá. Em um dos dias em que estive na escola, as crianças pediram muito para a professora para brincar do lado de fora. Ela atendeu a solicitação das crianças. Foi à única vez, durante o período de observação, que as crianças brincaram fora da sala.

“As crianças ficaram muito animadas com a possibilidade de brincar do lado de fora. Pediram a professora permissão para levar uma bola, ela deixou. Quando chegamos no pátio, todas as crianças correram sem rumo. Depois de um tempo, foi possível vê-las se agrupando e começando a brincar de maneira mais organizada. Alguns meninos foram para o segundo nível brincar com a bola, nesse momento eles ficam fora do campo de visão da professora. Fiquei apreensiva durante todo o tempo que ficamos no pátio. É um espaço amplo, mas sem segurança para as crianças. As grades que cercam o pátio são baixas e vazadas, é preciso ficar atenta o tempo todo. Além disso, tem a pedra. As crianças podem subir nela, não há nenhuma proteção que impeça as crianças de subirem se quiserem. A professora me diz que usou poucas vezes o pátio, mas quando vai com as crianças está sempre atenta e já conversou com elas sobre o que podem ou não fazer nesse espaço. Passamos 20 minutos no pátio, depois voltamos para a sala” (caderno de campo, junho de 2015).

Os espaços externos da Escola de Pedra trazem riscos para às crianças e os adultos. A situação é agravada pela decisão da gestão municipal, que construiu naquele terreno uma escola. Uma política que leva a educação com tal improviso, com descaso e a falta de manutenção desses espaços como é o caso dessa e de tantas outras escolas públicas, é uma política que remete às palavras de Benjamin (1995, p. 22): “Pobreza não é desonra’. Muito bem. No entanto, desonram os pobres. Fazem isso e o consolam com o provérbio”.

4.1.3 Espaço interno

Logo que entramos na Escola de Pedra a sensação é de se estar em qualquer outro lugar, menos em uma escola. Não há nenhum elemento, com exceção do letreiro com o nome e alguns avisos no mural, que indiquem que ali é uma escola.



Foto 4.1.3.a. Entrada parte interna da escola



Foto 4.1.3.b. Entrada parte interna da escola

As paredes azul e branca não exibem murais e nem produções das crianças. À primeira vista chama a atenção a grade e a pedra. Causa uma impressão de vazio, de falta de vida. Horn (2004), afirma que o espaço na Educação Infantil não deve ser entendido somente como um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, mas é, antes de tudo, um recurso, configurando-se como um parceiro do professor na prática educativa. O espaço carrega em sua configuração signos e símbolos que o habitam, sendo rico em significados.

Continuando por essa entrada, a primeira porta que vemos é a do refeitório. O refeitório é amplo, com muitas mesas e cadeiras. Tendo ainda, um bebedouro para as crianças. Não consegui fotografar esse espaço, sempre que tentei estava sendo usado ou trancado. No primeiro andar, há também uma sala de aula. Isabela me disse que é a sala das crianças de 4 anos. “Por serem menores, eles ficam no primeiro andar que é perto do refeitório, dos banheiros, não precisam subir e descer escadas” (Caderno de campo, junho de 2015). A sala estava vazia, ela só é ocupada no turno da manhã.

Mais a frente fica o laboratório de informática.



Foto 4.1.3.c. Porta do laboratório de informática



Foto 4.1.3.d. Laboratório de informática

“Me impressiono com a entrada da sala: grade, corrente e cadeado fecham essa porta. Esta sala parece não ser usada, tendo em vista os computadores empoeirados, as caixas empilhadas e os plásticos bolha espalhados pelo chão.” (Caderno de campo, junho de 2015).

Ainda no primeiro andar ficam os dois únicos banheiros disponíveis para as crianças: um para os meninos e outro para as meninas. Os banheiros são iguais, só muda o que está escrito na porta. As crianças da Educação Infantil dividem o mesmo banheiro com as crianças do Ensino Fundamental. As pias são altas, dificultando o uso pelas crianças da Educação Infantil. Os banheiros estavam limpos, mas era nítido que precisavam de manutenção. Em frente ao banheiro das crianças, ficam os banheiros dos professores e funcionários.



Foto 4.1.3.e. Pias



Foto 4.1.3.f. Vaso sanitário



Foto 4.1.3.g. Banheiros dos professores e funcionários

Ao lado do banheiro das crianças, ficam os bebedouros. Assim como acontece com a caixa d'água, os bebedouros também apresentam vazamento de água. Bebedouros verticais como o da imagem abaixo, nas escolas que atendem crianças pequenas, exigem muita manutenção. Por serem pequenas, as crianças não conseguem atingir a altura necessária para usá-los, tendendo a ficar na ponta dos pés e se apoiando neles. Por conta disso, o bebedouro tende a ceder ao peso da criança. Com o passar do tempo, as placas metálicas que o revestem acabam se desprendendo pelo contato direto com a ponta dos pés das crianças. Além disso, as crianças apresentam dificuldade em apertar o botão e beber água ao mesmo tempo. O impacto visual do chão molhado não é agradável.



Foto 4.1.3.h. Bebedouros

“LARISSA: Eu acho aqui muito feio.
 ALINE: Por que você acha feio?
 LARISSA: Tem muita água no chão, fica tudo sujo.
 ALINE: Como você gostaria que fosse?
 LARISSA: Sequinho e colorido.”
 (Caderno de campo, junho de 2015).-

Para ter acesso ao segundo andar, a única possibilidade é utilizando a escada.



Foto 4.1.3.i. Vista da escada

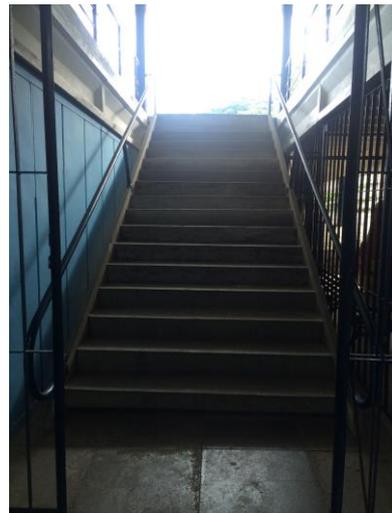


Foto 4.1.3.j. Escada

Assim que chegamos ao segundo andar, nos deparamos com o espaço externo amplo, como já foi relatado anteriormente. Virando a direita, entramos em um corredor. O corredor é comprido e largo, podemos ver algumas produções das turmas nas paredes, há um banco colorido de madeira, imitando lápis de cor, situado na entrada da sala da direção. As duas pontas do corredor são fechadas por grades de ferro, o que permite que a luz de fora ilumine o ambiente e também possibilita a quem está dentro ver o entorno da escola. Comparado ao primeiro andar, este parece mais com uma escola, tem um pouco mais de vida.



Foto 4.1.3.k. Entrada do segundo andar



Foto 4.1.3.l. Corredor

Na ponta direita do corredor, há um espaço que foi organizado pela professora da sala de leitura. Nesse espaço há mesas e cadeiras, estantes com livros, um quadro negro. Lembra uma sala de aula. Como não há brinquedos disponíveis para as crianças fora da sala, a ideia foi organizar um espaço que permitisse as crianças brincadeiras de faz-de-conta. A brincadeira e o faz-de-conta são meios da criança desenvolver a linguagem. Imaginando, a criança se comunica, constrói histórias e expressa vontades. O faz-de-conta é o primeiro contato da criança com as regras e com o papel de cada um. A imaginação tem ainda uma função importante na regulação das próprias emoções e das ações. Brincando a criança desenvolve a capacidade de imaginar, se inseri na cultura e aprende a conviver em grupo. Sobre esse espaço, a professora da sala de leitura disse:

“Não tem muito atrativo para as crianças aqui na escola. Pensei em organizar esse espaço para que elas pudessem brincar juntas, usar a imaginação, brincar de faz-de-conta. Mas eu acho que aqui é pouco utilizado. Não sei se os professores gostaram daqui. Eu gostaria que as crianças brincassem mais fora da sala de aula” (Caderno de campo, junho de 2015).



Foto 4.1.3.m. Espaço do corredor

Ao lado da sala da direção, fica a sala dos professores. A sala é grande. Nesse espaço há uma mesa com algumas cadeiras, poltronas, sofá, um mural com algumas informações e avisos. Toda a parte de traz da sala se abre, permitindo o acesso a uma varanda cuja a vista é muito bonita. Todas as salas do lado direito tem acesso a essa varanda.



Foto 4.1.3. n. Sala dos professores



Foto 4.1.3. o. Varanda



Foto 4.1.3.p. Vista da varanda

A sala da turma observada fica no começo do corredor, do lado esquerdo. A sala é utilizada por duas turmas diferentes, uma no turno da manhã e a outra a tarde. Na porta vemos um cartaz escrito “EI”, decorado com flores feitas com papel colorido. Na sala há sete mesas com quatro cadeiras cada, um quadro negro, alguns trabalhos expostos nas paredes, o alfabetário em cima do quadro, dois armários grandes, uma televisão, um armário azul onde ficam guardados os brinquedos e um ventilador.



Foto 4.1.3. q. Entrada da sala



Foto 4.1.3.r. Sala da turma observada



Foto 4.1.3.s. Sala da turma observada

Impressiona a quantidade de mesas e cadeiras na sala. Há mais cadeiras do que crianças matriculadas na turma. O espaço para circulação também é mínimo. O excesso de mesas e cadeiras nas salas, deixando pouco espaço para a movimentação, pode carregar em si uma concepção de controle, como afirma Horn (2004),

A dificuldade de alguns educadores em trabalhar “com corpos que se movimentam” é muitas vezes evidente. Por muito tempo, se afirmou a estratégia de se controlar o pensamento das crianças por meio de controle dos movimentos. [...] percebo que sempre existe um “lugar nobre” destinado a mesas e cadeiras, o que legitima o fato de estar sentado, estar desenhando, pintando, recortando; cada criança com seu lápis, com suas tintas, com sua tesoura. Em geral, essa é a organização do espaço de uma sala de aula quadrada ou retangular, onde as mesas ocupam o lugar central e, encostados nas paredes, os livros (quando existem), a prateleira de jogos, os brinquedos da “casinha”, o local para pendurar trabalhos e mochilas (p. 20).

Outro fato que impressiona são as grades, correntes e cadeados presentes na sala. Os dois armários grandes que ficam na sala pertencem as professoras e são fechados com correntes e cadeados. Nesses armários são guardados tudo o que não pode ficar ao alcance das crianças “para não estragar”: lápis, papel, brinquedos, livros de literatura, pertences pessoais das professoras. Há um clima de desconfiança dos adultos em relação as crianças e entre os próprios adultos que circulam pela escola. Tudo precisa ser trancado, escondido. As crianças não tem liberdade para manusear um livro de literatura quando tem vontade, por exemplo. O uso fica a critério da professora, sendo necessário que ela abra o seu armário e permita que a criança pegue o livro.



Foto 4.1.3.t. Armários

Os brinquedos disponíveis para as crianças na sala são escassos. Em sua maioria estão quebrados e sujos. Os brinquedos novos, alguns comprados pela professora, ficam trancados em seu armário. Os brinquedos ficam guardados em um armário azul com gavetas, em um dos cantos da sala. Próximo do armário há tapetes emborachados. Observando as crianças brincando, vejo que esse espaço não é usado por elas. As crianças costumam brincar sentadas nas cadeiras.



Foto 4.1.3.u. Armário com brinquedos

Apesar da proximidade com o mar e de contar com algumas árvores no entorno da escola, a sala é quente. Há um ventilador, mas o mesmo encontra-se empoeirado e necessitando de manutenção. As salas do lado esquerdo do corredor também dão acesso a uma varanda. Abrir as portas que dão acesso a essa varanda é uma boa alternativa para tentar aliviar o calor, mas como essa varanda é cercada por uma grade baixa e sem segurança para as crianças, as portas ficam meio abertas somente.



Foto 4.1.3.v. Ventilador



Foto. 4.1.3 w. Janelas

A sala de leitura também fica no segundo andar. Isabela me disse que esse é um espaço recente na escola. A porta estava trancada quando tentamos entrar. Isabela teve que ir a sala da direção pegar a chave para que pudessemos abrir. “Essa é a primeira vez que estou entrando aqui. Foi a professora da sala de leitura que organizou tudo isso.” (Caderno de campo, junho de 2015). A sala é realmente bem organizada, porém parece não ser um espaço muito frequentado. Durante o período em que estive na escola, a porta sempre esteve trancada. Olhando mais atentamente é possível perceber que o espaço ainda está em construção: murais inacabados, computadores ainda desmontados.



Foto 4.1.3.x. Sala de leitura



Foto 4.1.3 y. Sala de leitura

Chama a atenção novamente os armários trancados com correntes e cadeados, a televisão cercada por grades.



Foto 4.1.3. z. Sala de leitura

Observar os espaços internos da Escola de Pedra me trouxe a seguinte indagação: como uma escola cercada por uma paisagem tão bonita, pode ser tão pouco atrativa por dentro? Ser disponibilizado para a criança um espaço repleto de objetos com os quais seja possível criar, imaginar, brincar, é fundamental. A forma como os espaços são organizados interfere, de forma significativa, nas aprendizagens infantis. Por isso, as instituições escolares devem ampliar as experiências das crianças, dando elementos que incentivem à sua atividade criadora. A imaginação depende da riqueza e da diversidade de experiências anteriores do ser humano, pois a experiência é a base para a construção da fantasia. Quanto mais rica for à experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe essa imaginação. Assim sendo, quanto mais à criança experimentar, mais ela será capaz de imaginar (VIGOTSKI, 2009).

4.1.4 Murais e paredes

Na Escola de Pedra encontramos poucas marcas da Educação Infantil nos espaços, nos murais e paredes não é diferente. As produções expostas fora das salas de aula são, em sua maioria, das turmas do Ensino Fundamental. O corredor do segundo andar é o local onde encontramos as produções das turmas.



Foto 4.1.4.a. Corredor

Nas paredes há trabalhos relacionados ao dia do meio ambiente, dia das mães, sobre o descobrimento do Rio de Janeiro (em 2015 foram comemorados os 450 anos da cidade). Através das imagens, é possível perceber a pouca interferência das crianças nas produções, sendo nítido que a maior parte do que está exposto foi feito pelos adultos. O mural deveria ser um espaço de divulgação, valorização e socialização das produções das crianças.



Foto 4.1.4.b. Mural meio ambiente



Foto 4.1.4.c. Mural dia das mães

Os trabalhos expostos indicam que as datas comemorativas estão presentes no currículo da escola. O currículo organizado assim, seleciona determinados conhecimentos e valores. Ao trabalhar o dia das mães com as crianças, por exemplo, está sendo ignorado a mudança no perfil das famílias, que nem sempre contam com a presença da figura materna.

Na sala da turma observada há poucos trabalhos expostos. Os que tem, em sua maioria, estão relacionados ao ensino das letras e números e não foram feitos pelas crianças.

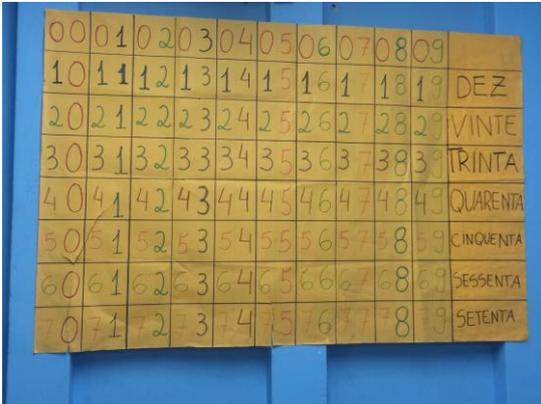


Foto 4.1.4.d. Cartaz com números

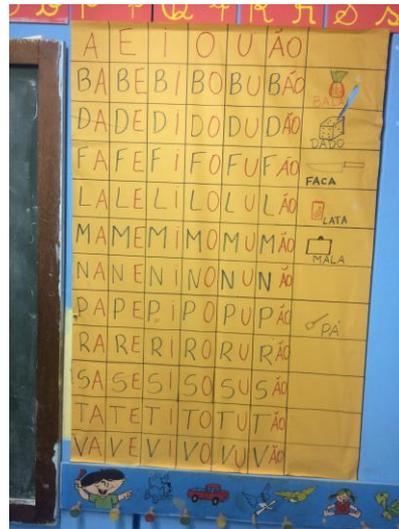


Foto 4.1.4.e. Cartaz com letras



Foto 4.1.4.f. Mural da sala



Foto 4.1.4.g. Cartaz meios de transporte

A professora me mostrou alguns trabalhos feitos pelas crianças da turma que estavam guardados em seu armário. Ela me disse que pediu para as crianças desenharem a comunidade onde moram, e resolveu me mostrar por ter ficado impressionada com a qualidade das produções das crianças.



Foto 4.1.4.h. Produções das criança

Quando a professora permite que as crianças façam seus próprios desenhos, ela se impressiona justamente por não conhecer as crianças. Os desenhos feitos pelos pequenos, são muito mais elaborados e complexos do que essas produções escritas e feitas pelos adultos.

No segundo andar da escola, nos deparamos com uma pintura que toma toda a parede de entrada para o corredor. A pintura, feita por um profissional, reproduz uma floresta e traz alguns personagens: Fred Flintstones, Pluto, Mickey, Pica-Pau, Pato Donald.



Foto 4.1.4.i. Pintura na parede

Um grande contraste é produzido no interior da escola com a existência desse painel com figuras de Walt Disney numa paisagem colorida. A paisagem de beleza singular que há no encontro do mar com a pedra no entorno da escola, parece emudecer diante do apelo fora de contexto exercido por figuras que não dialogam com a infância vivenciada na escola. A escola, que tem em seu entorno uma bela paisagem, prefere retratar em suas paredes desenhos descontextualizados, que estão ali somente para decorar. Por que não utilizar as produções das crianças? Seus desenhos são muito mais elaborados do que essas imagens prontas e muitas vezes fora de contexto. As produções das crianças poderiam contribuir positivamente para o espaço ficar mais bonito e harmonioso.

4.2 A escola hotel

Era uma vez um prédio construído pela iniciativa privada com a finalidade de ser um hotel 5 estrelas. O hotel funcionou por pouco tempo, faliu e o prédio acabou

abandonado. Alguns anos se passaram, até que a Prefeitura adquiriu o imóvel e instalou nele um Centro de Cidadania, órgão da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, e uma escola.

A Escola Hotel é a escola em que trabalho atualmente e foi inaugurada em 2004. No prédio de 18 andares, além da escola, que funciona nos cinco primeiros, há também um posto de saúde e Centros de Assistência Social ligados à infância, à pessoas portadoras de necessidades especiais e à terceira idade. A entrada da escola se dá por um portão na lateral do prédio.



Foto 4.2.a. Vista externa da escola



Foto 4.2.b. Vista lateral da escola

A escola conta com 830 estudantes. Desse total, 587 estão na Educação Infantil, representando, aproximadamente, 70% das matrículas. Há na escola 24 turmas de Educação Infantil (sendo 2 turmas destinadas a crianças de 3 anos – creche, 11 turmas de crianças de 4 anos – pré-escola I e 11 turmas de crianças de 5 anos – pré-escola II), 4 turmas de Educação Especial e 8 turmas de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Além de possuir duas Salas de Recursos para atender estudantes com necessidades educacionais especiais, inclusive aqueles que não estão matriculados na escola, mas moram no seu entorno.

A escola, apesar de atender diferentes segmentos, é considerada uma escola de Educação Infantil, tendo ganho, por duas vezes, o Prêmio Anual de Qualidade da Educação

Infantil oferecido pela Prefeitura. Essa escola é a responsável pelo maior contingente de matrícula de Educação Infantil da 2º CRE.

Na escola há 35 professores, todos concursados, sendo 14 professores de Educação Infantil, 2 professores de Educação Especial, 5 professores de Educação Física, 3 professores de Educação Artística, 8 professores do PEJA, 2 professores de Sala de Recursos e 1 professor de Sala de Leitura. Na equipe gestora, há o diretor, diretora adjunta, apoio a direção e coordenadora pedagógica.

Um fato curioso: em 2015 a escola atendia crianças a partir dos 3 anos de idade, mas em 2016 não atenderá mais crianças nessa faixa etária. Segundo o diretor da escola, a procura de vagas pelas famílias das crianças de 3 anos era pequena, sendo a maior procura para as crianças a partir dos 4 anos. Penso que essa medida é um reflexo da obrigatoriedade do ensino à partir dos 4 anos. Não atendendo mais as crianças da creche, será possível atender mais crianças na pré-escola. .

As crianças da Educação Infantil, além do professor regente, contam também com professores de Educação Artística, Educação Física e Sala de Leitura. As aulas com esses professores acontecem toda semana, com exceção da sala de leitura. Nesse caso, como a professora trabalha em horário parcial e a prioridade é atender as turmas de jovens e adultos, foi elaborado um horário diferenciado para que todas as turmas de Educação Infantil pudessem ser atendidas por este profissional. As aulas de Sala de Leitura acontecem a cada 15 dias, com duração de 40 minutos.

4.2.1 Anotações de campo: a chegada à escola e algumas impressões

Assim que obtive a autorização da SME para iniciar a pesquisa na escola, fui conversar com o diretor. Expliquei para ele do que se tratava a pesquisa e o que eu pretendia fazer. Disse a ele a faixa etária que gostaria de realizar as observações e ele me sugeriu uma turma. Como já realizaria as observações na Escola de Pedra em uma turma com crianças de 5 anos, achei que seria interessante observar na Escola Hotel as crianças de 4 anos.

A turma que o diretor escolheu para que fossem realizadas as observações, teve como diferencial contar com a presença de um professor homem. Digo diferencial tendo em vista que dos 14 professores de Educação Infantil que trabalham na escola, ele é o único homem. Segundo dados do Censo Escolar de 2014, dos 37.411 professores regentes atuando na Educação Infantil no estado do Rio de Janeiro, apenas 1.459 são do sexo masculino. Historicamente, o trabalho docente na Educação Infantil esteve relacionado ao sexo feminino. De acordo com Souza (2010), o cuidar e educar, nessa primeira etapa da educação básica, se relacionavam à maternidade e ao ambiente doméstico, características

consideradas femininas. Por conta disso, no imaginário social, lecionar para as crianças pequenas seria uma tarefa da mulher.

Como único homem trabalhando com turmas de Educação Infantil na escola, o professor disse haver ainda muito preconceito ligado, principalmente, à sexualidade, mas ele enxerga também algumas vantagens.

“Existe uma quantidade de preconceito diretamente ligado à sexualidade, possível de ser observado em diferentes lugares da sociedade em relação ao homem na Educação Infantil. Existem ainda outros preconceitos que conferem até alguma vantagem no exercício da profissão, como é o caso da mística ‘referência masculina’. Quase sempre essa expressão está carregada da crença de que um professor homem, pelo fato de ser homem, possui atributos ligados à competência. Neste caso, em minha perspectiva, a questão de gênero na educação retorna ao lugar comum. Os homens levam vantagem, como em outros setores da sociedade. Certa vez fiz uma busca na internet com a chave ‘educadores famosos’. O buscador elencou nomes relevantes para a educação e não apenas educadores. Entre os quarenta primeiros nomes haviam cinco mulheres.” (Caderno de campo, junho de 2015).

Estava ansiosa para começar as observações, conhecer melhor as crianças. As crianças não me eram totalmente estranhas. Mesmo trabalhando no turno da manhã, já tinha estado na escola algumas vezes à tarde, mas nunca havia passado todo o período. Trabalhando na escola há 4 anos, sendo um ambiente tão familiar para mim, será que conseguirei manter uma postura de pesquisadora? Pensava nisso a todo momento.

O turno da tarde inicia às 13h00, cheguei na escola às 13h10. Como já sabia a turma que iria realizar as observações, fui direto para a sala da turma que fica no 3º andar. A caminho da sala senti um clima diferente na escola. A sensação que me deu, foi de estar num espaço totalmente diferente do que estou acostumada pela manhã. O cheiro, a movimentação, as crianças, tudo parecia ser diferente.

Quando cheguei na sala haviam 10 crianças acompanhadas pelo professor (Ricardo). Falei com o professor (ele já sabia da minha chegada) e ele me pediu para sentar e aguardar, pois as crianças ainda estavam chegando e logo iriam para o refeitório almoçar. As crianças ali presentes, estavam lendo livros sentadas nas cadeiras. Pensei em sentar com elas, conversar, mas não quis atrapalhar, percebi que estavam concentradas no que liam. Resolvi sentar em uma cadeira mais afastada. As crianças que chegavam, se dirigiam ao professor, apertavam a sua mão e desejavam boa tarde. Ricardo chamava a atenção daquelas que não me cumprimentavam. “Você já desejou boa tarde para a professora Aline?” Perguntei ao professor os horários do almoço e leite das crianças, ele me mostrou um quadro que fez com as atividades fixas da turma.

Quadro de Horários					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13h00	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada
13h30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13h50	Escovação	Escovação	Escovação	Escovação	Escovação
14h15			Educação Artística		
15h00	Educação Física	Parquinho	Educação Física		Sala de leitura
15h45					Parquinho
16h15	Leite	Leite	Leite	Leite	Leite
16h30			Parquinho		
17h30	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Fonte: Quadro elaborado pelo professor com as atividades fixas da turma.

Passado um tempo, agora com 19 crianças na sala, todos desceram para almoçar (o refeitório fica no primeiro andar). Depois do almoço, já tendo retornado para a sala, o professor pediu para que as crianças sentassem no chão e fizessem uma roda. Na roda, Ricardo me apresentou para a turma. “Essa é a professora Aline, ela trabalha aqui na escola, mas só pela manhã. Ela vai passar um tempo aqui com a gente”. As crianças ficaram animadas com a novidade. O professor pediu para que eu explicasse para as crianças o que estava fazendo ali. Eu contei para as crianças sobre a pesquisa, os dias que ficaria com elas, durante quanto tempo. “Você vai olhar tudo o que a gente fizer?” Luiza me perguntou. Eu digo que sim. Ainda na roda, Ricardo avisou para as crianças que no dia seguinte não haveria aula, pois seria centro de estudos dos professores e pediu, em seguida, para que as crianças pegassem as agendas que estavam nas mochilas e colocassem em cima de sua mesa. Todos fizeram o que foi pedido. Lucia observou que o professor cortou o cabelo. “Olha, o professor cortou o cabelo!” As crianças começam a comentar sobre o novo corte de cabelo do professor. “Vocês gostaram?” Todas as crianças respondem bem animadas: “sim!”

Ricardo avisa: “agora vamos separar as equipes”. A sala da turma é organizada por cantos de atividades. O professor chama as crianças e vai dizendo onde cada uma deve ficar. Ele divide a turma em pequenos grupos nesses cantos. Acontece uma espécie de rodízio, cada grupo passa um tempo determinado pelo professor brincando nesses cantos de atividades.

Em um dos cantos, que as crianças chamam de “casinha”, cinco crianças brincavam de fazer bolo. Elas fazem de conta que é o aniversário da Joana. Começam a cantar parabéns. O professor se aproxima do grupo, e com a voz firme, diz: “o que vocês

estão fazendo é um absurdo. Essa é uma das poucas músicas que sei tocar no violão e vocês não me pediram para tocar junto?” As crianças, que antes aparentavam estar apreensivas, pois acharam, pelo tom de voz do professor, que iriam levar uma bronca, deram muita risada quando perceberam que Ricardo estava brincando. O professor pegou o violão e cantou parabéns junto com as crianças. Apesar de cada grupo brincar num espaço determinado na sala, as crianças circulam livremente. Depois de 40 minutos brincando, o professor pede para que as crianças guardem os brinquedos. As crianças ficam bem agitadas. Elas começaram a correr pela sala, como se estivessem competindo umas com as outras para ver quem guarda os brinquedos mais rápido. Feito isso, a pedido do professor, todos sentaram no chão novamente. Eles começaram a conversar sobre uma atividade que já havia sido iniciada na semana anterior.

PROFESSOR: Nós combinamos de fazer o quê? (Pergunta apontando para um desenho que está no quadro)

JULIA: A pirâmide

PROFESSOR: Vocês sabem o que tem dentro da pirâmide?

GUILHERME: Um barco!

JULIA: Não pode ter barco dentro da pirâmide.

PROFESSOR: Claro que pode, Julia! Ele não falou que na dele tem?

JULIA: Na dele agora pode ter barco, então.

PROFESSOR: Vamos fazer mais o que?

CARLOS: O sarcófago.

PROFESSOR: Boa, Carlos! Quem está no sarcófago, vocês lembram?

CARLOS: A mumia do rei.

PROFESSOR: E do lado dele faremos o sarcófago de quem? Qual o animal preferido dele?

CRIANÇAS: O gato!

PROFESSOR: Então vamos separar as equipes.

CRIANÇAS: Vamos!

Utilizando caixas de papelão, as crianças construiriam a pirâmide e os sarcófagos. O primeiro grupo ficou responsável por pintar de amarelo as caixas de papelão. O segundo ficou responsável pelo sarcófago do rei e o terceiro pelo sarcófago do gato. Embora sentado com o grupo que está fazendo o sarcófago do rei, o professor ficou situado de forma que conseguia ter uma visão panorâmica da turma. As crianças chamaram pelo professor poucas vezes durante a atividade, mas em todas ele respondeu prontamente as solicitações.

O professor me disse que foram as crianças que escolheram pesquisar sobre as pirâmides do Egito. “Estávamos sentados na roda e eu perguntei o que elas gostariam de pesquisar. Uma criança falou sobre as pirâmides. Resolvi levar o tema para votação, a turma decidiu por unanimidade pesquisar sobre isso.”

Luiza se aproximou de mim e perguntou: “você está brincando?” Digo que estou escrevendo. “Ah, então você está estudando”. Depois, ela volta para a sua equipe que está

pintando as caixas e conta para as outras crianças o que eu estava fazendo. A atividade é interrompida por conta do horário do lanche. A volta do lanche para a sala é próxima do horário da saída. As crianças pedem para o professor tocar violão. “Queremos cantar”, dizem as crianças. O pedido delas é atendido prontamente. E assim a turma fica até o momento em que os responsáveis pelas crianças chegam na sala para buscá-las.

O clima na turma é agradável, me senti bem a vontade naquele espaço. O professor parece ser muito querido e próximo das crianças. Percebi uma sintonia entre as crianças e o professor. Em diferentes momentos, não havia necessidade de ser dita uma única palavra para que o professor e as crianças conseguissem se fazer entender. Era uma escuta silenciosa, em que os olhares e os gestos eram os protagonistas. O olhar atento do professor, que organiza, acolhe e dá segurança possibilita as crianças um espaço para criar e serem autônomas (Caderno de campo, junho de 2015).

No primeiro dia de observação foram a escola 19 crianças. Durante o período de realização da pesquisa, essa foi a média de presença. Em nenhum dos dias, as 25 crianças matriculadas na turma estiveram presentes ao mesmo tempo.

4.2.2 Espaço externo

A visão de fora da escola impressiona, um prédio alto em frente a uma avenida bastante movimentada. Obras para a construção do metrô, um supermercado, a quadra de uma escola de samba, prédios e mais prédios estão no entorno da escola. Quando entramos, vemos azulejos, concreto. Há algumas poucas plantas no térreo. Para entrar na escola há opções de acesso por rampa ou escada.

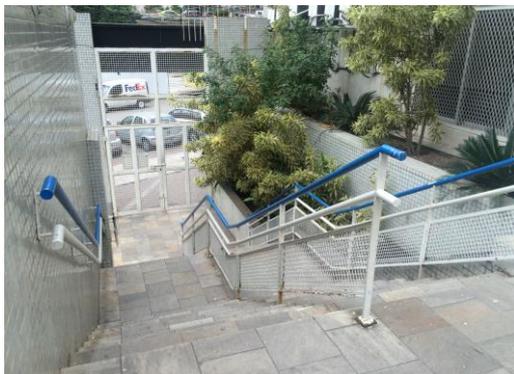


Foto 4.2.2.a. Entrada pela escada



Foto 4.2.2.b. Entrada pela rampa

O único elemento na entrada que demonstra que ali é uma escola de Educação Infantil é a presença do parquinho. O parquinho é fechado por um muro e uma cerca de metal com apenas um acesso. Há dias e horários específicos para cada turma da escola

utilizar este espaço: três vezes por semana, durante 30 minutos. Além do parquinho, há também um pátio coberto e outro aberto disponível para as crianças. Nesses pátios é que as aulas de Educação Física costumam acontecer.



Foto 4.2.2.c. Parquinho



Foto 4.2.2.d. Parquinho



Foto 4.2.2.e. Pátio coberto



Foto 4.2.2.f. Pátio aberto

O chão do parquinho é coberto por grama sintética. O toque é áspero, em nada parecida com a suavidade da grama natural. Nesse caso, vemos a tentativa de imitação da natureza. A existência de uma vegetação adequada no pátio escolar favorece a construção de uma perspectiva ecológica. Nesse sentido, o pátio se torna uma ferramenta importante para a discussão sobre educação ambiental. Como afirma Tiriba (2007), é um caminho sem volta, se as crianças não começarem, desde muito cedo a interagir com a natureza aprendendo a respeitá-la.

Pelo fato de não ser coberto, em dias chuvosos as crianças não podem utilizar o parquinho e nem o pátio aberto. Inclusive o pátio coberto, dependendo da intensidade da chuva não é possível utilizá-lo. Nesse caso, as crianças não têm a oportunidade de brincar em espaços maiores em dias chuvosos.

A quantidade de brinquedos disponíveis no parquinho parece ser insuficiente para que todas as crianças da turma consigam utilizá-los de maneira satisfatória. Há no

parquinho: três casinhas (uma de plástico e duas de madeira), um balanço, um escorrega, um túnel e duas gangorras de plástico. Durante as observações, foi possível perceber as disputas pelos brinquedos, em especial, o balanço, que só há um disponível. Em uma turma com 25 crianças, tendo um tempo limitado para o uso desse espaço, nem todas as crianças conseguiam ter a sua vez de utilizar o balanço.



Foto 4.2 2.g. Balanço do parquinho

“JULIA: Professor, eu quero brincar no balanço.

PROFESSOR: Vai lá e conversa com a Clara. Diz que agora é a sua vez.

JULIA: Clara, você já ficou muito tempo. É a minha vez agora.

CLARA: Eu fiquei bem pouquinho!

PROFESSOR: Clara, agora é a vez da amiga. Daqui a pouco vamos sair daqui e a Julia não brincou no balanço nenhuma vez.

CLARA: Sempre só dá para brincar um pouquinho...”

(Caderno de campo, junho de 2015).

Há ainda banheiros e bebedouros para as crianças no térreo.



Foto 4.2.2.h. Banheiro do térreo

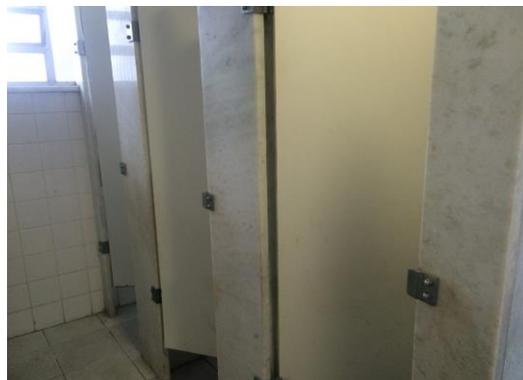


Foto 4.2.2.i. Banheiro do térreo



Foto 4.2.2.j. Bebedouros do térreo

Há dois bebedouros no térreo, apenas um deles tem uma parte mais baixa que possibilita as crianças menores utilizarem sem ajuda. Como pode ser observado através da imagem, duas cadeiras foram colocadas para que as crianças pudessem usar a parte mais alta dos bebedouros sozinhas. Apesar das crianças, com a ajuda desses objetos, conseguirem beber água sem ajuda, acaba se tornando perigoso tendo em vista o vazamento de água que há nos bebedouros. Em volta deles, durante o período de observação, esteve sempre com poças de água.

“CLARA: Professor, eu caí no bebedouro
 PROFESSOR: Como foi isso, Clara?
 CLARA: Estava molhado, meu pé escorregou e eu caí da cadeira.”
 (Caderno de campo, junho de 2015).

O espaço externo das instituições de ensino merece atenção por parte dos educadores, pois é o lugar onde a criança tem a oportunidade de se movimentar ao ar livre na escola. Esses espaços devem ser planejados de forma a apresentar desafios para que as crianças brinquem com segurança e façam suas descobertas corporais, através das emoções e habilidades físicas. Horn (2004) enfatiza que o espaço escolar não se restringe somente as paredes da sala de aula. Para a autora, os espaços externos são como o prolongamento dos espaços internos, sendo utilizados por meio de uma perspectiva pedagógica. A relação das crianças e dos adultos com a área externa das instituições é permeada por diversos fatores, que vão desde as condições físicas dos espaços até o que as crianças e adultos entendem por Educação Infantil.

4.2.3 Espaço interno

O primeiro andar da Escola Hotel dispõe de uma cozinha e de um refeitório. No refeitório cabem 150 crianças. As dimensões do refeitório fazem com que ele seja usado também para as reuniões de responsáveis que acontecem aos sábados¹³.



Foto 4.2.3.a. Cozinha



Foto 4.2.3.b. Refeitório



Foto 4.2.3.c. Bancada da cozinha

As crianças fazem as refeições sempre no refeitório, consumindo somente os alimentos oferecidos pela escola. São duas refeições, tanto no turno da manhã quanto no da tarde: Almoço e leite. Há um horário específico para cada turma da escola realizar as refeições, contando, geralmente, com quatro turmas por horário. Mesmo com toda essa organização, nem sempre o momento da refeição é tranquilo.

“Chego à escola e as crianças da turma estão entrando no refeitório. Um pouco confuso esse momento. O refeitório está bem cheio. Muitas crianças circulando com pratos nas mãos, barulho, agitação. Até todas as crianças

¹³ As reuniões acontecem um sábado por mês de acordo com o calendário da SME.

da turma sentarem e se acalmarem leva um tempo. Todos sentados, o professor começa a servir a refeição. As cozinheiras preparam os pratos, o professor os pega na bancada da cozinha e vai entregando para as crianças que estão sentadas. Nem todas aceitam. Quando as crianças terminam, elas próprias levam os pratos até a bancada da cozinha. A bancada é alta, a maioria das crianças precisam levantar os pés para alcançá-la. Fico apreensiva, pois já se criou uma pilha de pratos de vidro. Fico com receio que alguma criança, ao tentar colocar o seu prato nessa pilha, derrube todos os outros. Para meu alívio, a cozinheira recolhe os pratos da pilha para lavá-los. As crianças que não comeram toda a comida, antes de deixar o prato na bancada, jogam as sobras no lixo. De sobremesa: tangerina. O professor também pega as frutas na bancada e pergunta para cada uma se quer ou não a fruta. O almoço dura 30 minutos, 10 minutos a mais do que o horário disponibilizado para a turma.” (Caderno de campo, junho de 2015).

As paredes do refeitório são pintadas de branco e o piso é de azulejo também na cor branca. Por ser assim, passa uma sensação de frieza. Por ser um espaço de grande circulação, algumas vezes é solicitado aos professores que tragam os trabalhos produzidos por suas turmas para expor no refeitório, porém, isso geralmente acontece, quando está próximo das reuniões de responsáveis.

O segundo, o terceiro e o quarto andar da escola possuem uma estrutura semelhante: São sete salas, cinco banheiros para as crianças, bebedouros, um banheiro para cadeirante, um banheiro para os adultos e uma copa para uso dos professores. Todas as salas são climatizadas. As salas de aula, apesar de cada turma organizar de um jeito diferente, têm alguns elementos em comum: mesas e cadeiras, armários, televisão, aparelho de DVD, computador (sem acesso a internet), ventilador, ar condicionado e quadro branco. No quinto andar ficam as salas das turmas do PEJA, a sala da direção, da coordenação e a secretaria.

A sala da turma observada fica no terceiro andar da escola. A porta da sala é azul e branca, com uma abertura que permite a quem está fora ver dentro da sala sem precisar abri-la e vice-versa. A sala fica entre dois banheiros para uso das crianças.



Foto 4.2.3.d. Entrada da sala

Quando entrei na sala pela primeira vez, a sensação era de se estar em um espaço bagunçado. Há algumas mesas e cadeiras, um computador, uma pia, livros, brinquedos, uma televisão, violão, um varal cortando a sala com produções e fotos das crianças penduradas, tapete emborrachado azul, um ventilador, armários. Com um olhar mais atento, foi possível perceber uma ordem na aparente desordem. O que mais chamou a minha atenção foi o fato da arrumação da sala sempre mudar. Era uma surpresa cada vez que eu chegava para realizar as observações, a sala sempre estava de um jeito diferente. “Procuro conversar com as crianças sobre a organização da sala. As mudanças que fazemos são em conjunto, as crianças ajudam em tudo.” (Caderno de campo, junho de 2015).



Foto 4.2.3.e. Sala da turma observada



Foto 4.2.3.f. Sala da turma observada



Foto 4.2.3.g. Sala da turma observada

A sala é dividida em cantos de atividades. Há muitos brinquedos, livros e jogos. Tudo ao alcance das crianças.



Foto 4.2.3.h. Canto dos Jogos



Foto 4.2.3.i. Canto dos livros

A sala, dividida em cantos temáticos, estimula a brincadeira de faz-de-conta, desenvolve a autonomia, socialização e cognição das crianças. A sala de aula precisa ser um ambiente estimulante, capaz de favorecer múltiplas possibilidades de ação.

“Depois do almoço, já na sala, o professor senta com as crianças na roda e avisa que irá separar as equipes. Ele vai chamando as crianças e diz o lugar que elas devem ir. Apesar do professor ser o responsável por separar as equipes, ele leva em consideração o pedido das crianças. Algumas crianças pedem para ficar deitadas nos colchonetes, elas tiram os sapatos e ficam deitadas batendo papo. As crianças da mesa maior, brincam com bonecos e jogos de encaixe. Um outro grupo fica no canto dos livros. Na “casinha”, um grupo brinca com panelas, bonecas e instrumentos musicais. No tapete emborrachado, um grupo de meninas brincam com jogos de encaixe.” (Caderno de campo, junho de 2015).

Independente da organização, sempre havia algumas cadeiras no fundo da sala. Nessas cadeiras, o professor costumava colocar sentadas as crianças que, segundo ele, apresentavam algum comportamento inadequado.

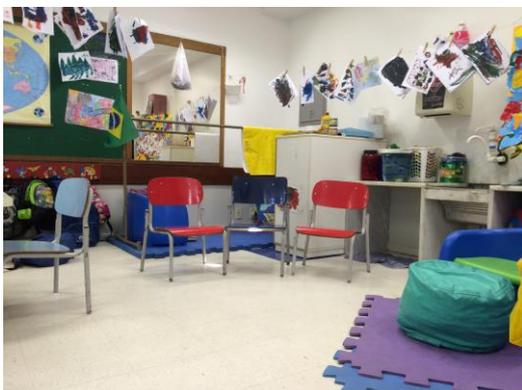


Foto 4.2.3.j. Fundo da sala

“Enquanto estão na roda conversando sobre as atividades do dia, uma criança começa a gritar e chorar.

PROFESSOR: O que aconteceu Letícia?

LUCAS: O Marcelo bateu no joelho dela.

PROFESSOR: Letícia, esse choro é de quem quer chamar atenção para que o amigo seja punido. Não é um choro de dor. Pode ir sentar na cadeira vermelha.

Letícia senta na cadeira sem questionar e para de chorar.

PROFESSOR: Marcelo, vai até a Letícia e pergunta se ela está bem e se quer colocar gelo no joelho.

Marcelo faz o que o professor pediu. Letícia diz que quer o gelo. Após pedir para que a professora da sala ao lado supervisione a sua turma, Ricardo acompanha Marcelo até a copa para pegar gelo. Quando voltam, Marcelo coloca o gelo no joelho da Letícia. Letícia continua sentada na cadeira vermelha até o professor chamar ela de volta.” (Caderno de campo, junho de 2015).

As crianças já reconhecem essas cadeiras como as “cadeiras do castigo”.

“Enquanto o professor conta uma história para a turma, resolvo sentar em uma das cadeiras que estão no fundo da sala. Clara se aproxima de mim e pergunta: ‘Aline, o professor te colocou de castigo?’ Eu digo que não e pergunto por que ela acha isso. ‘É nessa cadeira que o professor coloca a gente quando fazemos bobeira’” (Caderno de campo, junho de 2015).

No terceiro andar também fica a Sala de Leitura da Educação Infantil. É neste espaço que as aulas de Sala de Leitura acontecem. A sala é um espaço aconchegante, colorido e bem organizado. Há um tapete emborrachado com almofadas coloridas no chão, livros que ficam em prateleiras e armários na altura das crianças, fantoches, uma televisão e um aparelho de som.



Foto 4.2.3.k. Sala de leitura



Foto 4.2.3.l. Sala de leitura



Foto 4.2.3.m. Sala de leitura

Ainda no terceiro andar, encontramos a Sala dos Professores. Neste espaço há mesas e cadeiras, um computador (com acesso a internet), armários, uma cafeteira, um tapete emborrachado e almofadas. Os professores costumam ficar neste espaço quando as crianças estão nas aulas de Educação Artística e Educação Física.



Foto 4.2.3.n. Sala dos professores

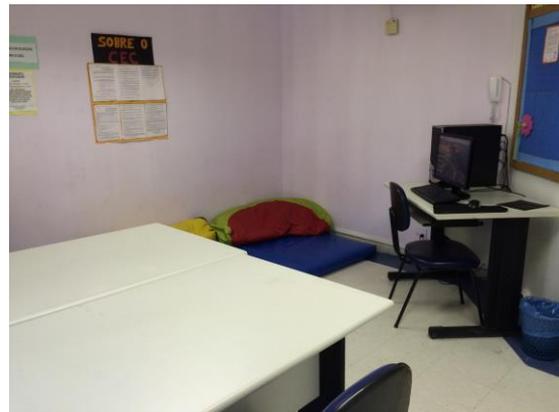


Foto 4.2.3.o. Sala dos professores

No quarto andar fica localizada a Sala de Leitura dos estudantes do PEJA. Os professores da escola, incluindo os da Educação Infantil, também podem frequentar este espaço e pegar, sempre que quiserem, livros emprestados. Há uma variedade de livros e revistas sobre educação disponíveis. Há na sala mesas com cadeiras, armários e um computador para uso dos estudantes e professores.



Foto 4.2.3. p. Sala de leitura do PEJA



Foto 4.2.3. q. Sala de leitura do PEJA

No quarto andar também fica o Laboratório de Ciências. Apesar de não haver nenhuma proibição por parte da direção da escola para o uso desse espaço pelas crianças, ele é pouco utilizado pelas turmas de Educação Infantil. Sendo usado com maior frequência pelas turmas do PEJA. No laboratório há um quadro branco, mesas e cadeiras e bancadas com materiais para serem realizadas experiências.



Foto 4.2.3.r. Laboratório de Ciências



Foto 4.2.3.s. Laboratório de Ciências

Os banheiros utilizados pelas crianças são todos adequados para a Educação Infantil. Nos banheiros há um chuveiro, dois vasos sanitários, duas pias e um espelho na altura das crianças. As paredes e o piso são todos de azulejo na cor branca.



Foto 4.2.3.t. Banheiro das crianças



Foto 4.2.3.u. Banheiro das crianças

Por ser uma escola vertical, com cinco andares, as escadas fazem parte do cotidiano das crianças e adultos da Escola Hotel. Para ir almoçar ou tomar o leite no refeitório, ir brincar no parquinho, é necessário subir e descer as escadas. Para ajudar no fluxo, há uma regra: a subida das turmas é feita pelo lado esquerdo e a descida pelo lado direito. A escada é branca, com corrimão pintado na cor azul. Há grades de proteção na escada.



Foto 4.2.3. v. Escadas

“Acompanhando a turma, percebi o desafio que é subir e descer aquelas escadas todos os dias. É gasto também um tempo considerável do dia no uso dessas escadas. Apesar de fazer esse mesmo trajeto com a minha turma pela manhã, observar o movimento das outras turmas da escola foi interessante. As crianças que estão na frente, próximas do professor, sobem e descem as escadas segurando no corrimão com todo o cuidado, já aquelas que estão no fundo, onde o olhar do professor não as alcança, pulam, seguram a criança que está na frente. Ricardo disse não gostar de filas. ‘Estou tentando não fazer fila com as crianças, mas não é fácil, essas escadas não facilitam muito.’” (Caderno de campo, junho de 2015).

Por fazer parte de um prédio de 18 andares, há elevadores na Escola Hotel. Porém, os elevadores não podem ser usados pelas crianças e seus responsáveis. Os professores também não podem utilizá-los com suas turmas, com exceção daqueles que por alguma razão física ou de saúde não podem usar as escadas.



Foto 4.2.3.w. Elevador social



Foto 4.2.3.x. Elevador de serviço

4.2.4 Murais e paredes

Para Faria (2005), a organização do espaço físico deve levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico. A busca de uma educação estética possibilita desenvolver nas crianças a sensibilidade, a imaginação, a observação, a compreensão do mundo através da arte. Os corredores e as paredes da Escola Hotel são repletos de trabalhos das turmas de Educação Infantil. Percebo um empenho da gestão e dos professores em tornar os corredores um espaço vivo, colorido, bonito. Parece ser uma forma de oferecer um contraponto ao que esperaríamos, a princípio, de uma escola vertical com corredores muito extensos, muitas escadas e elevadores.



Foto 4.2.4.a. Corredor



Foto 4.2.4.b. Corredor

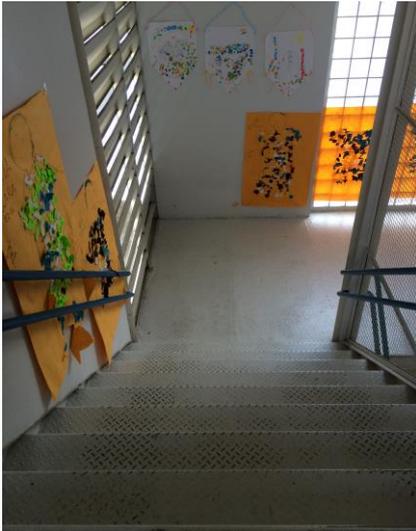


Foto 4.2.4 c. Escada

Com o projeto intitulado “450 anos da Cidade do Rio de Janeiro: Aqui eu moro, aqui nós vivemos”, que teve o objetivo de mostrar para as crianças a história da cidade do Rio de Janeiro, as transformações sofridas, os pontos turísticos. As produções expostas nos murais e paredes tinham, em sua maioria, relação com o projeto.



Foto 4.2.4.d. Mural 450 anos



Foto 4.2.4.e. Cartaz 'O que tem na cidade?'



Foto 4.2.4.f. Cartaz 'Pontos turísticos'

É possível observar a participação das crianças nas produções expostas nos murais e paredes. Contudo, vemos a interferência do adulto ao escrever, seja o título da produção ou uma descrição do que a criança desenhou. Para Kramer, Nunes e Corsino (2009), essa questão nos leva a refletir sobre a tendência da cultura escrita que circula nos espaços de Educação Infantil, acaba que somente é registrado aquilo que se pode ler. Além disso, sabemos que as crianças não apresentam uma ideia fechada em relação às suas produções. Podemos perguntar várias vezes para uma criança pequena o que ela acabou de desenhar e em cada uma, provavelmente, ela terá uma resposta diferente. Conforme afirma Vigotski, inicialmente as crianças desenham de memória, ou seja, o que conhecem e não o que veem. “As crianças são muito mais simbolistas que realistas e não estão, de maneira alguma, preocupadas com a similaridade completa e exata, contentando-se com indicações apenas superficiais” (1994, p.127).

Nos murais e paredes da Escola Hotel, também vemos atividades desenvolvidas como “linhas de produção”, todas iguais, com desenhos já prontos em que a participação das crianças é somente colorir. Esse tipo de atividade faz com que a criança não deixe sua marca pessoal nas produções



Foto 4.2.4.g. Mural 'Pontos Turísticos'



Foto 4.2.4.h. Mural 'Viva São João'

. É importante que os educadores valorizem tudo o que é produzido pelas crianças, não só quando está pronto, mas valorizar e acompanhar o processo da criação artística, pois cada um tem o seu tempo, sua percepção sobre determinado tema.

4.3 As marcas e os marcos: o olhar para o campo através dos documentos

Durante a realização da pesquisa e no momento de escolha das fotografias que iriam compor este trabalho, algumas questões surgiram e outras ganharam relevo. O que a escola Hotel e a Escola de Pedra têm em comum? O que as diferencia? Em que aspectos

os espaços físicos analisados se aproximam e/ou se diferenciam do previsto nos documentos oficiais?

Para responder essas indagações, neste item, as escolas são analisadas juntas. O objetivo é encontrar os pontos comuns, negativos, positivos e contradições entre as escolas e no que se aproximam e se distanciam do que está contido nos seguintes documentos: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010), escolhido por seu caráter mandatório, os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a, 2006b) e as *Orientações para a organização da sala na Educação Infantil: ambiente para a criança criar, mexer, interagir e aprender* (RIO DE JANEIRO, 2013) por serem referências e apresentarem orientações relacionadas aos espaços físicos das instituições de Educação Infantil.

Cabe salientar que apesar da Escola Hotel ter sido construída antes da publicação dos documentos escolhidos para análise deste item e de não ter conseguido informações sobre o ano de construção ou do início de funcionamento da Escola de Pedra, ambas estariam sujeitas à adaptação ou reforma, de acordo com as orientações e aspectos técnicos contidos nos documentos. Cabe destacar ainda que, apesar da Escola de Pedra ter sido construída, inicialmente, para atender as crianças do Ensino Fundamental, podemos analisá-la também a partir desses documentos que são específicos para a Educação Infantil, tendo em vista que a escola passou a atender este segmento, sendo necessário, portanto, adaptar seus espaços para atender as crianças menores.

De acordo com *Os Parâmetros de Infraestrutura* (BRASIL, 2006a, 2006b) para a construção dos espaços de Educação Infantil é necessário que haja compromisso de interdisciplinaridade por parte de todos os profissionais envolvidos. “O projeto interdisciplinar é a melhor maneira de se evitar conflitos, erros e redundâncias decorrentes de decisões isoladas e estanques” (p.15). Dessa forma, deve-se buscar a relação harmoniosa com o entorno onde a instituição será construída, garantindo conforto ambiental dos seus usuários e a adequação dos ambientes internos e externos, com as práticas pedagógicas, a cultura, o desenvolvimento infantil e a acessibilidade. Porém, o que parece, é que as autoridades não tem conhecimento dessas orientações. A Escola de Pedra foi construída em um terreno inadequado, há uma imensa pedra que impossibilita que as crianças usufruam de todos os espaços da escola com segurança. A dimensão é um fator importante, o documento reforça que não é qualquer terreno que pode ser construída uma escola. O recomendando pelos *Parâmetros de Infraestrutura* é “que a área construída corresponda a 1/3 da área total do terreno e não ultrapasse 50%”, mas, “em face da dificuldade de encontrar terrenos adequados disponíveis, consideram-se taxas de ocupação mais altas, respeitando-se a legislação de cada município” (BRASIL, 2006b, p.22).

O documento recomenda ainda que, preferencialmente, o terreno propicie o desenvolvimento da edificação em um único pavimento. Além disso, diz que se deve evitar qualquer barreira de acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais, “proporcionando conforto e evitando constrangimentos, valorizando assim o convívio com a diferença” (BRASIL, 2006b, p. 31). A acessibilidade universal deve ser garantida desde o processo de construção das instituições de ensino. O ambiente construído deverá ser o menos restritivo possível. As *Diretrizes Curriculares* também garantem a acessibilidade em relação aos espaços, materiais, objetos e brinquedos para as crianças com qualquer tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2010). Devendo ser garantido o acesso por meio de rampas ou plataforma de percurso vertical com as adaptações necessárias para que seja seguro. Além disso, devem ser garantidos banheiros com sanitários, chuveiros e cadeiras para banho, brinquedos e equipamentos adaptados para a utilização de crianças com necessidades especiais (BRASIL, 2006b, p. 27).

Ambas as escolas analisadas contam com mais de um pavimento. Porém, na Escola Hotel, há diferentes possibilidades de acesso a escola: rampa, escadas e elevadores. Além disso, conta com banheiros para cadeirantes e Salas de Recursos para atender as crianças com necessidades especiais. Diferente da Escola de Pedra, em que a única forma de acesso ao segundo pavimento é através da escada, o que já impossibilita que uma criança cadeirante, por exemplo, fique de maneira confortável na escola..

Segundo As *Diretrizes Curriculares* (BRASIL, 2010), um dos eixos norteadores para as práticas pedagógicas que compõe a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixo as interações e a brincadeira. Assim, é função das instituições garantirem espaços para a brincadeira, em respeito à criança e à sua maneira de se relacionar com o mundo. Tanto o espaço exterior quanto o interior da instituição podem ser considerados como áreas disponíveis para as brincadeiras livres (RIO DE JANEIRO, 2013, p.19). Apesar disso, na Escola de Pedra, não percebi, por parte dos adultos, a valorização desta prática. A brincadeira parece ser algo para passar o tempo e menos importante, que só está sendo permitida agora pela professora por ela já ter, no ano passado, ensinado as letras e os números. Além disso, as crianças não brincam na parte externa da escola. Na Escola Hotel, a brincadeira faz parte do dia-a-dia das crianças observadas, sejam livres ou dirigidas.

As *Diretrizes curriculares* (BRASIL, 2010) apontam também, como um dos eixos norteadores da proposta pedagógica, a ética. Nesse sentido, visa, entre outros aspectos, promover à interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, bem como ao não desperdício dos recursos naturais. O que vemos nas duas escolas é um grande desperdício de água e comida. Em ambas as escolas encontramos vazamento de água em seus bebedouros. Na Escola Hotel, na hora

do almoço, as crianças costumam jogar muita comida no lixo. Não percebi em nenhuma das instituições ações por parte dos professores ou da gestão no sentido de reverter essa situação.

A escola possui um papel na vanguarda do esforço para o uso sustentável dos recursos que dispomos em nosso planeta. Contudo, não estaria à prática pedagógica, observada pelos vestígios deixados nos espaços, denunciando esta negligência? Quase sempre a dinâmica estabelecida para a realização das refeições na escola sofre com a limitação do tempo destinado a alimentação, que acaba por favorecer uma relação mecânica que produz o desperdício sistemático.

Em relação ao **espaço externo**, recomenda-se que seja adequado para atividades de lazer, atividades físicas, eventos e festas da instituição e da comunidade. Diz ainda que devem estar previstas “áreas externas necessárias ao processo educativo” (BRASIL, 2006b, p.18). Na interação com o mundo natural as crianças são estimuladas em sua curiosidade e criatividade e, por isso, sempre que possível, deve-se cuidar dos aspectos paisagísticos, o que inclui “não só o aproveitamento da vegetação, mas também os diferentes tipos de recobrimento do solo, como areia, grama, terra e caminhos pavimentados” (BRASIL, 2006b, p.27). É recomendável ainda, contar com espaços cobertos para que as crianças possam brincar livremente em espaços mais amplos em dias chuvosos ou de muito calor. Além disso, contar com equipamentos suficientes para todas as crianças brincarem “sem esperar por muito tempo na área externa como balanços, escorregadores, velocípedes, bicicletas, patinetes, carrinhos de mão, de boneca, entre outros” (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 20). É recomendável que tenha ainda:

Água e areia. As crianças podem brincar, despejando areia ou grãos (em substituição à areia) de um recipiente para o outro, mexer com pazinhas, gravetos, colheres, funis, bacias, potes, formas, panelinhas, carrinhos, caminhões, animais e pessoas em miniaturas. É o tipo de atividade que não precisa ser oferecida todos os dias, mas deve fazer parte da rotina das crianças, pelo menos uma vez por semana, cabendo a cada unidade adaptar a atividade dentro das possibilidades que o espaço proporciona (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 20).

As *Diretrizes Curriculares* (BRASIL, 2010), não faz menção especificamente à área externa das instituições, mas, ao apresentar uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade quando “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p.1), e ao incluir o respeito ao meio ambiente, o documento aponta para a importância do contato da criança com a natureza. Dessa forma, o ambiente externo das instituições é o local privilegiado para que ocorra esse contato. Os documentos orientam ainda que a área seja ensolarada e

sombreada, prevendo a implantação de área verde, que pode contar com local para pomar, horta e jardim (BRASIL, 2006b, p. 26).

A área externa das duas escolas analisadas não se aproximam de algumas concepções contidas nesses documentos. A Escola Hotel conta com dois pátios: um coberto e um aberto, e também um parquinho. Apesar da área externa ser bem cuidada, não há árvores, bancos e nem brinquedos suficientes para as crianças. Em dias chuvosos ou mais quentes não é possível utilizar o parquinho, pois o mesmo não é coberto. Não há contato das crianças com areia, água, mato. Na Escola de Pedra, na área externa, não há brinquedos, as árvores estão do lado de fora da escola. Não há vestígios que indiquem a presença de crianças, este não parece ser lugar para elas. Por conta do terreno em que a escola foi construída, a sua área externa representa um perigo para as crianças. O espaço não oferece diversidade de elementos como areia, água, madeira, não há refúgios, cantinhos. Dessa forma, não permite o contato das crianças com diferentes materiais e restringe as brincadeiras. O pátio destinado às crianças da Educação Infantil não tem nada além de buracos, concreto e móveis quebrados, por conta disso, as crianças ficaram dentro da sala quase todo o tempo em que estive com elas.

Segundo *Os Parâmetros de Infraestrutura* (BRASIL, 2006a, 2006b), deve-se valorizar o espaço da entrada da escola, espaço de transição entre o ambiente exterior e os ambientes da instituição propriamente ditos, incluindo paisagismo, proteção contra intempéries e comunicação visual. A existência de um espaço acolhedor e convidativo logo na entrada das unidades pode estabelecer uma espécie de ponto de encontro entre a família, às crianças e os profissionais da instituição. A entrada das duas escolas não é nada acolhedora. Na Escola Hotel, quando entramos, nos deparamos com cimento, azulejos, há apenas algumas plantas na entrada. Não há bancos para que as crianças e adultos possam sentar para conversar, não há produções das crianças. Não vemos as marcas das crianças e adultos no espaço da entrada. Na Escola de Pedra, quando entramos, vemos lixo, um espaço vazio e sem vida.

Em relação aos **espaços internos** das instituições, a ambientação das salas deve relacionar a proposta pedagógica e o conhecimento dos processos de desenvolvimento da criança. Segundo as *Diretrizes Curriculares* (BRASIL, 2010), “para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos [...]” (p.19). A adaptação do mobiliário, dos equipamentos e do próprio espaço no tamanho da criança permite uma maior autonomia, favorecendo o processo de desenvolvimento a partir da relação da criança com o espaço 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 ideia de construção do conhecimento a partir da ação e da intervenção no meio (BRASIL, 2006b, p. 28).

Para organizar um ambiente estimulante para cada faixa etária, é fundamental considerar a história das crianças e as características gerais do grupo. Sendo muitas as possibilidades de organização e de uso dos materiais. No ambiente da sala não pode faltar: espaços para as crianças ampliarem seus movimentos, oportunidade de escolha de atividades ou de ficar sozinho em algum momento caso a criança queira. Organizar, junto com as crianças, diferentes cantinhos (leitura, jogos), propostos a partir das sugestões das crianças e das intencionalidades do planejamento. Deve-se ter como objetivo oferecer às crianças a vivência de situações que lhes possibilite maior comunicação, autonomia e independência (RIO DE JANEIRO, 2013).

Nas salas das turmas observadas, há o mesmo tipo de mesas e cadeiras: feitas de ferro e pesadas, dessa forma dificulta a locomoção destas por parte das crianças. Na Escola Hotel, todos os armários e estantes da sala observada são acessíveis para as crianças. Havia uma diversidade de materiais e brinquedos disponíveis. As crianças tinham autonomia para pegar os materiais que estivessem interessadas em utilizar no momento, sem precisar da ajuda dos adultos. A organização da sala também era feita de forma coletiva e organizada através de cantos de atividades. O professor buscava dialogar com as crianças sobre a forma de organização dos espaços e a importância do cuidado com os materiais e brinquedos. Na Escola de Pedra, não havia muitos armários na sala observada. Dos três disponíveis, um era usado para guardar os brinquedos. Os outros dois pertenciam às professoras e ficavam trancados com correntes e cadeados. Nos armários trancados ficavam guardados alguns livros de literatura, lápis, papel, brinquedos e jogos que a professora não deixava ao alcance das crianças “para não estragar”. O espaço para circulação era mínimo, as mesas e cadeiras ocupavam praticamente todo o espaço da sala.

As janelas das salas, segundo os *Parâmetros de Infraestrutura* (BRASIL, 2006a, 2006b), além de proporcionar ventilação e iluminação adequadas, devem estar ao alcance das crianças, de forma que elas consigam visualizar o ambiente externo. Na Escola Hotel, há duas janelas grandes em cada sala, o que permite ventilação e iluminação de maneira satisfatória, porém as janelas são altas para as crianças. Na Escola de Pedra, apesar de toda uma parede da sala se abrir dando acesso a uma varanda, as salas não são ventiladas e ficam escuras.

Em relação aos banheiros, eles devem ser também de fácil acesso, localizado próximo às salas de atividades e às áreas de recreação, além de conter equipamentos para o uso de pessoas com necessidades especiais. A autonomia das crianças vai estar

relacionada à adaptação dos equipamentos às suas proporções. Para evitar acidentes, há que se ter piso antiderrapante próximo às áreas do chuveiro, e cantos arredondados nos equipamentos (BRASIL, 2006b). Nas duas escolas os banheiros não seguem todas essas orientações. Na Escola Hotel, os banheiros são próximos às salas e há também banheiros na área externa. Apesar do banheiro ser adequado para atender as crianças pequenas, com pias e vasos nas proporções ideais, não conta com pisos antiderrapantes. Na Escola de Pedra, os banheiros não foram adaptados para atender as crianças da Educação Infantil. As crianças pequenas usam o mesmo banheiro das crianças do Ensino Fundamental. Os banheiros ficam no primeiro pavimento da escola, neste andar há somente uma sala de aula, ou seja, a maioria das crianças da escola precisa ir para o primeiro andar para utilizar os banheiros. Os banheiros da Escola de Pedra não contam com nenhum equipamento específico para atender as crianças com necessidades especiais.

Sobre os **murais e paredes**, é recomendado que as paredes das instituições apresentem o que tem sido desenvolvido com e pelo grupo. Deve-se, assim, construir murais juntamente com as crianças. As atividades expostas revelam a participação e a identidade do grupo. Nesse caso, “o trabalho do adulto deve estar presente, no sentido de subsidiar o protagonismo da criança” (RIO DE JANEIRO, 2013, p.12).

As paredes podem nos revelar a identidade do grupo. A sua utilização pode denotar dois sentidos: o entendimento do adulto sobre aquilo que a criança ainda precisa para ter o seu trabalho exposto, ou o entendimento de que as crianças são sujeitos capazes de criar e expressar seus interesses e opiniões, por meio de diferentes linguagens (oral, escrita, artes, música, dramatização...). As paredes nos revelam a concepção, a natureza e a dinâmica do trabalho feito com e pelas crianças. Revelam, portanto, a maneira como a criança é vista pelo adulto (RIO DE JANEIRO, 2013, p.12).

Na Escola de Pedra, a maioria dos trabalhos expostos pela escola eram do Ensino fundamental. Os da turma observada se limitavam ao espaço da sala. Em ambos os casos, era nítida a pouca ou nenhuma participação das crianças nas produções. Isso demonstra uma concepção de trabalho que não privilegia a autonomia e a criatividade das crianças, predominando atividades direcionadas ou feitas pelos adultos. Na Escola Hotel, as paredes dos corredores e escadas é o local privilegiado para expor as produções das crianças. Foi possível observar que a maioria dos trabalhos tinham relação com o projeto anual da escola e realizadas pelas crianças. Porém, vemos também atividades em que não é levada em consideração a criatividade das crianças, com desenhos prontos e todos iguais.

Sobre **adaptações e reformas**, *Os Parâmetros de Infraestrutura* sugerem aos gestores das escolas de Educação Infantil encaminhar às autoridades um “quadro de necessidades e solicitações dos itens básicos para construção e reforma da unidade de

educação infantil”, além de orientar que, após a obra, os gestores realizem relatórios periódicos sobre o estado da unidade, apontando problemas e possíveis soluções (BRASIL, 2006b, p.13). Essa questão é fundamental a todos os espaços escolares, pois estão sujeitos à ação do tempo, do clima e fatores que não podem ser previstos, como a violência, por exemplo. Móveis, brinquedos, bebedouros, pintura precisam de manutenção. Na Escola Hotel, há o setor responsável pela manutenção de todo o prédio, este setor atende também os cinco andares da escola. Problemas com o ar condicionado, nos banheiros, móveis quebrados, há o conserto ou troca quando necessário. A escola também costuma ser pintada duas vezes por ano. Em relação à Escola de Pedra, é nítido que a escola precisa de manutenção e reforma, mas nada parece ser feito para melhorar a qualidade dos espaços oferecidos às crianças e adultos.

O direito das crianças em relação aos espaços das instituições está relacionado ao entendimento de que o espaço na Educação Infantil deve promover desafios, descobertas e aprendizagens e que facilite a interação de todos com o ambiente. As crianças não têm direito somente a uma vaga na escola, mas também a uma escola com espaços adequados e proposta pedagógica apropriada. A adequação dos espaços às necessidades das crianças e às especificidades da Educação Infantil são condições para um cotidiano de qualidade.

A partir da análise realizada nesse item, é possível perceber os desafios enfrentados pelas duas escolas em relação ao espaço físico. Observa-se a distância entre as orientações oficiais e as duas escolas analisadas, em especial a Escola de Pedra. As imagens que formam essa coleção mostram uma política inconsequente que não parece se preocupar com os espaços oferecidos às crianças. Colocam as crianças em espaços que não foram feitos para atendê-las, sem qualquer preocupação em reformá-los e/ou adaptá-los para o bem estar dos pequenos.

Capítulo 5 – Com a câmera, as crianças

Durante muito tempo as crianças foram entendidas como seres humanos em miniatura, um ser incompleto, uma folha em branco que precisava ser preenchida, fazendo sentido estudá-las somente por essas características. Nesse sentido, é comum ainda que os adultos olhem para as crianças como um vir a ser, um ser que ainda não é, que será no futuro. Devido a sua posição inferior nas sociedades, durante um longo período, as crianças foram ignoradas e marginalizadas nos estudos sociológicos. Segundo Sarmiento (2008),

As crianças não sendo consideradas como seres sociais plenos, são percebidas como estando em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre novas gerações, se as crianças são o 'ainda não', o 'em vias de ser', não adquirem um estatuto ontológico social pleno, no sentido em que são verdadeiros entes sociais, completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos, nem se constituem, como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma transição, incompletude e dependência (SARMENTO, 2008, p. 20).

Nos últimos anos, estudos relacionados com a sociologia da criança e da infância, apresentam novas abordagens e também vem transformando as mais tradicionais. A concepção de infância alicerçada na história e na cultura, elaborada nos últimos anos, tem sido alimentada por estudos que identificam as singularidades infantis não em oposição ao universo adulto e sim reconhecendo que as crianças são atores sociais plenos, inseridos em um mundo amplo e em uma sociedade marcada por contradições. Nesse contexto, surge a sociologia da infância que busca colocar as crianças no centro da cena, a partir do entendimento que suas culturas e relações sociais devem ser estudadas em si mesmas, no presente, e a partir do que elas dizem e não apenas do que os adultos dizem sobre elas (CASTRO, 2015).

As crianças possuem vivências próprias, inseridas na cultura, e maneiras próprias de expressar o que entendem sobre o mundo. E é “neste processo de atribuir significados à realidade e às relações sociais que se forja o patrimônio cultural inerente ao grupo de crianças, permitindo que se fale de cultura de pares” (CORSARO, 2011, p. 4). O autor define cultura de pares “como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2005, p. 1).

Tendo como ponto de partida essas concepções, foi intenção também dessa pesquisa buscar conhecer o que pensam as crianças sobre os espaços físicos da escola. O que é relevante para as crianças sobre os espaços em que passam parte do seu dia? Como elas apresentam esses espaços? Para responder essas indagações, foram realizadas oficinas de fotografias com as crianças em uma das escolas analisadas: a Escola Hotel¹⁴. A escolha da escola se deu pelo critério de familiaridade. Sendo a escola em que trabalho há 4 anos, construí nesse tempo uma boa relação com a direção e tenho, ainda, contato com as famílias das crianças que autorizaram a participação delas nas oficinas.

As oficinas aconteceram em novembro de 2015 e foram realizadas em três encontros. No primeiro, conversei com a turma sobre a pesquisa e o que pretendia fazer. Levei máquinas fotográficas para as crianças manusearem e foram dadas instruções básicas de uso da máquina. No segundo encontro, relembramos as instruções para uso da máquina, combinamos as regras para a realização da atividade e traçamos o percurso que faríamos para fotografar os espaços. Onze crianças participaram desse momento e foram tiradas 589 fotos. No terceiro encontro, a intenção foi conversar com as crianças sobre as fotografias tiradas por elas. A pesquisadora selecionou 110 fotos que foram apresentadas para as crianças usando o computador. Revendo as fotos, as crianças puderam dizer o que queriam mostrar com a imagem e por quê. Inclusive, algumas crianças que não estavam presentes no segundo encontro, puderam dar contribuições sobre as fotografias, opinando, lembrando, criando novos enredos. O diálogo foi gravado e, depois, transcrito para análise. O objetivo desse capítulo, portanto, é apresentar a escola a partir do olhar das crianças. Cabe destacar que as fotos que compõem este capítulo foram escolhidas pelas crianças, assim como as legendas que as acompanham.

Antes de iniciar a oficina em nosso segundo encontro, sentamos em roda para definir qual o caminho iríamos percorrer para fotografar os espaços. Sugeri que as crianças fossem falando e eu iria anotando o percurso em meu caderno, todas concordaram. Foi unanimidade iniciar o percurso pelo parquinho. Depois, as crianças decidiram ir na “sala da professora Aline” que fica no segundo andar da escola, em seguida iríamos para a sala da turma, depois para o “Espaço dos adultos” (Laboratório de Ciências, Sala dos Professores, Sala do Café) e, por último, decidiram fotografar o refeitório. Para tentar organizar esse trajeto, sugeri que, depois do parquinho, fôssemos para o refeitório, já que o parquinho fica no térreo e o refeitório no primeiro andar. Dessa forma, não precisaríamos ficar subindo e descendo as escadas a todo o momento. A minha lógica no sentido de organizar a caminhada pela ordem dos andares, estava querendo se sobrepor a vontade das crianças.

¹⁴ Como relatado no capítulo anterior, a turma observada da Escola Hotel era composta por 25 crianças de 4 anos de idade.

Como o objetivo era fazer com que as crianças me mostrassem os espaços a partir do seu olhar, tendo como critério o que mais agradam a elas, não fazia sentido insistir para que a minha ideia fosse aceita pelo grupo. Dessa forma, o percurso que fizemos foi o escolhido pelas crianças.

1. Parquinho (Térreo)
2. “Sala da professora Aline” (Segundo andar)
3. “Nossa sala” (Terceiro andar)
4. “Espaços dos adultos” (Laboratório de Ciências, Sala dos Professores, Sala do Café)
5. Refeitório (Primeiro andar)

5.1 Parquinho

Quando perguntei para as crianças por onde elas gostariam de começar a fotografar, a resposta foi unânime: “Parquinho!” Durante o período de observação foi possível perceber o quanto a área externa é desejada pelas crianças. Era comum perguntarem para o professor: “hoje é dia de parquinho?”. Quando percebiam que não podiam brincar na parte de fora, as crianças demonstravam descontentamento. Tiriba (2005) afirma que as crianças têm interesse pelos espaços externos, pois são espaços que conseguem ter experiências significativas. No parquinho, costumam escolher o que fazer e são livres para explorar e criar.

As idas da turma ao parquinho aconteciam três vezes por semana, durante 30 minutos. Mesmo tendo esse horário definido, o professor me disse que tem o costume de descer para o pátio¹⁵ com a turma praticamente todos os dias. Como só há brinquedos dentro do parquinho, no pátio as crianças costumavam brincar com bola, galinha choca e de correr. Por ser bastante frequentada pela turma, as crianças demonstraram familiaridade com a área externa da escola.

“ALINE: O que tem aqui na parte de fora?”

CARLOS: Ali é o parquinho (apontando para frente com a mão). Se você olhar para traz vai ver o pátio. Aqui também é pátio, mas é coberto.

ALINE: Tem mais o que?

JOÃO: Tem a parte de correr (rampas), mas o professor fala para a gente ter cuidado.

CLARA: Tem que ter cuidado na rampa. Se cair, vai machucar.

JOÃO: Só pode fotografar o parquinho?

ALINE: Não, você pode fotografar o que quiser.

JOÃO: Eu gosto da parte de correr. Vou tirar foto!”

(Caderno de campo, novembro de 2015)

¹⁵ Na área externa da Escola Hotel há um pátio coberto, um pátio aberto e um parquinho. O parquinho é fechado por um muro e uma cerca de metal com apenas um acesso, como relatado no capítulo anterior. Somente o parquinho tem dias e horários definidos para uso das turmas.



Foto 5.1.a. Parte de correr

Durante a observação das fotografias, as crianças continuaram me apresentando o espaço, em especial os brinquedos do parquinho.

“LUCAS: Esse daqui é o brinquedo novo.
 CLARA: É um túnel e também dá pra subir nele.
 LUCAS: É o que eu mais gosto!”
 ALINE: Dá para fazer mais alguma coisa no brinquedo novo?
 CAMILA: Dá para se esconder!”
 (Caderno de campo, novembro de 2015)



Foto 5.2.b. Brinquedo novo

A fala das crianças sobre o “brinquedo novo” e da possibilidade de se esconder nele, me remeteu a um fragmento de Benjamin (1995) chamado *Crianças escondidas*:

Já conhece todos os esconderijos da casa e retorna para eles como a um lugar onde se está seguro de encontrar tudo como antes. O coração palpita, ela prende a respiração [...] Atrás do cortinado, a criança transforma-se, ela mesma, em algo branco e que sopra como o vento, converte-se em fantasma [...]. Por nenhum preço ela pode ser encontrada. Quando ela faz caretas, dizem-lhe que basta o relógio bater as horas e a careta ficará para sempre. O que há de verdade nisso tudo, a criança sabe-o no seu esconderijo. (p.80)

Pensando na área externa como um espaço de interações e brincadeiras, é possível imaginar a criança retratada por Benjamin na busca de um esconderijo onde possa partilhar sua fantasia, transformando o brinquedo no que a sua imaginação alcançar. No parquinho da Escola Hotel, outros brinquedos também proporcionam essa experiência.

“CLARA: Eu que tirei essa foto da casinha do escorrega! Ela é bem alta!
 CAMILA: A de madeira é a maior. Tem a casa de plástico também, mas dessa eu não gosto.
 ALINE: Por que você não gosta?
 CAMILA: Porque está quebrada e é pequena.
 JOÃO: A de plástico não tem mais porta e nem janela.
 CAMILA: As crianças quebraram. As crianças da outra turma, não foi a gente.”
 (Caderno de campo, novembro de 2015).



Foto 5.2.c. Casinha de plástico



Foto 5.2.d. Casinha do escorrega



Foto 5.2.e. Casinha de madeira

“ALINE: Do que vocês brincam nas casinhas?
 CAMILA: De mãe, pai e filho.
 CLARA: Na casinha do escorrega eu brinco de escorregar.
 JULIA: Na casinha do escorrega a gente consegue ver os prédios.
 JOÃO: Eu brinco de me esconder, de monstro.
 CAMILA: Os meninos assustam as meninas.”
 (Caderno de campo, novembro de 2015).

No parquinho da Escola Hotel há três casinhas, como apresentadas pelas crianças. Cada uma delas parece proporcionar diferentes tipos de brincadeiras. Na casinha do escorrega, as crianças gostam de subir e ficar sentadas em cima olhando para a parte de fora da escola. As casinhas de madeira e de plástico são apresentadas pelas crianças como espaços para brincar de “mãe, pai e filho” e de se esconder. Apesar de não ter nenhum brinquedo dentro dessas casinhas, as crianças conseguem ressignificar esses espaços, passando a ser um lugar para brincar de ser monstro ou de relações familiares.

“CLARA: Eu gosto de correr no pátio!

ALINE: O que mais vocês gostam de fazer no pátio e no parquinho?

LUCAS: Gosto do balanço, de empurrar o Gustavo no balanço.

ALINE: O que mais poderia ter no parquinho?

CAMILA: Mais brinquedos. Bonecas, carrinhos, panelinhas.

LUCAS: Cordas para pular.

CLARA: Quero parquinho todo dia. Só vamos quando tem sol, quando chove não dá.”

(Caderno de campo, novembro de 2015)

As brincadeiras observadas no parquinho e no pátio, no geral, foram mais agitadas. Quando estão na área externa da escola, às crianças costumam correr e gritar quase que o tempo todo, as brincadeiras mais tranquilas dificilmente acontecem. A parte de fora da escola parece ser o lugar para correr, gritar, pular, um lugar para extravasar.



Foto 5.2.f Prédio que é escola

CAMILA: O que é isso?

LUCAS: É a escola!

JULIA: É grande!

CLARA: A escola é alta. Eu já fui lá no alto, dá pra ver tudo embaixo.

CAMILA: Parece um prédio.

LUCAS: É um prédio. É um prédio que é escola.

ALINE: Vocês sabem o que já foi esse prédio antes de ser escola?

CRIANÇAS: Não!

ALINE: Aqui era um hotel. O hotel parou de funcionar e a prefeitura comprou e construiu uma escola.

LUCAS: Hotel? Isso é engraçado,

ALINE: Por que, Lucas?

LUCAS: Aqui não tem cama e nem guarda roupa. Eu já fui para um hotel que tinha isso.

ALINE: Os hotéis costumam ter cama mesmo, mas, agora, aqui não é um hotel, é uma escola.

CAMILA: Na escola não tem cama.

ALINE: Que parte do hotel vocês acham que era essa sala que nós estamos?

LUCAS: Eu acho que era o quarto.

CAMILA: Um quarto bem grande e cheio de brinquedos!

(Caderno de campo, novembro de 2015)

5.2 “Sala da turma da professora Aline”

“LUCAS: Quero ir na sala da sua turma

ALINE: Por quê?

LUCAS: Quero ver o que tem lá.

CLARA: Também quero ir.

CAMILA: Eu também quero.

CLARA: Acho que lá tem muitos brinquedos!”

(Caderno de campo, novembro de 2015)

Assim que entraram na sala, as crianças correram em direção as estantes em que ficam guardados os brinquedos e começaram a fotografar.



Foto 5.2.a. Carros



Foto 5.2.b. Carro grande

“LUCAS: Eu tirei a foto dos carros!

LUCIA: Esses brinquedos são da sala?

LUCAS: São da sala da Aline.

ALINE: Por que você tirou essa foto, Lucas?

LUCAS: Eu queria mostrar os carros para os meus amigos.”

(Caderno de campo, novembro de 2015)

Na parede do fundo da sala, estava um painel feito pelas crianças da turma da professora Aline representando o Sistema Solar. Tinha o sol, os planetas, meteoro e um robô, tudo feito com material reciclado: caixas de ovos, rolinhos de papel higiênico e papelão.



Foto 5.2.c. Planetas

“CLARA: Olha gente, os planetas.
 LUCAS: Quem fez os planetas?
 ALINE: A minha turma que fez. Vocês gostaram?
 CRIANÇAS: Sim!
 CARLOS: Vamos fotografar para mostrar para a nossa turma.”
 (Caderno de campo, novembro de 2015).



Foto 5.2.d. Livros

“LUCAS: Essa foto fui eu que tirei!
 CLARA: Eu também tirei fotos dos livros
 VICTOR: Tem um varal de livros! Podemos fazer na nossa sala.
 LUCIA: Eu tenho o livro do monstro.
 CAMILA: Eu gosto de livros!”
 VICTOR: A sala da turma da Aline é legal!
 (Caderno de campo, novembro de 2015).

Se, a princípio, o que motivou as crianças a escolherem esta sala para fotografar foi à curiosidade, pois se tratava de um espaço da escola que não conheciam, depois que entraram, o que motivou as crianças a tirarem as fotografias, foi poder mostrar, através das imagens, como é e o que tem nessa sala para as outras crianças da turma.

5.2.1 Banheiro

Saindo da “Sala da Turma da Professora Aline”, uma das crianças pediu para usar o banheiro que fica ao lado da sala. Os banheiros das crianças do segundo andar são diferentes dos banheiros dos outros andares. Os banheiros costumam ter duas pias, os do segundo andar só têm uma.

“CARLOS: Gente, esse banheiro é diferente. Só tem uma pia!
 CLARA: Vamos ver!
 LUCIA: É verdade. Por que só tem uma?
 ALINE: Eu não sei porque os banheiros daqui são diferentes. Vocês nunca vieram aqui?
 CRIANÇAS: Não!
 CARLOS: Pode fotografar o banheiro?
 ALINE: Claro!”
 (Caderno de campo, novembro de 2015).



Foto 5.2.1.a. Vaso com água amarela.

“CARLOS: Eu tirei essa foto. É o meu xixi!
 CLARA: Eca!
 LUANA: Você não deu descarga?
 CARLOS: Dei depois de tirar a foto.
 LUANA: Sempre depois de usar o banheiro tem que usar a descarga e lavar as mãos.”
 (Caderno de campo, novembro de 2015).



Foto 5.2.1.b. Torneira com água forte

“ALINE: Quem tirou essa foto da torneira, vocês lembram?
 CARLOS: Fui eu!
 ALINE: Por que você tirou essa foto?
 CARLOS: Eu gostei da água saindo, é uma torneira com água forte.
 LUCIA: A do nosso banheiro não é forte.
 CARLOS: No outro andar da escola é tudo diferente.”
 (Caderno de campo, novembro de 2015)

Os materiais utilizados nos banheiros em prédios públicos costumam ser brancos. Esses espaços não parecem receber muita atenção por parte de quem os projetou, engenheiros e arquitetos, nem pelos profissionais da instituição.

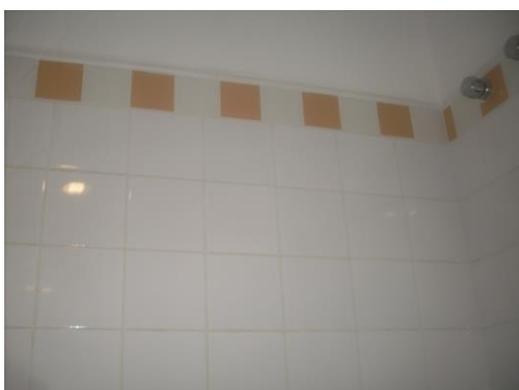


Foto 5.2.1. c. Azulejo colorido

“ALINE: Onde é isso, vocês sabem?
 CARLOS: É o banheiro.
 ALINE: Como você sabe, Lucas?
 CARLOS: Eu tirei essa foto.
 ALINE: Por que você tirou essa foto?
 CARLOS: É tudo branco e só tem um pouquinho de cor no alto.
 CAMILA: O banheiro é todo branco, só tem um pedacinho com cor.
 CAMILA: Eu acho feio!
 LUCAS: Eu também!
 ALINE: O que poderia ser diferente para fazer desse espaço mais bonito?
 CAMILA: Podia pintar tudo de amarelo!
 LUCAS: De azul também!
 CAMILA: Colorido!”
 (Caderno de campo, novembro de 2015).

A sensibilidade estética apresentada pelas crianças ao observarem as fotografias, nos mostra o quanto elas estão atentas aos detalhes. No espaço em que tudo era branco, chama a atenção delas o único lugar que havia um pouco de cor. A partir da minha pergunta, as crianças disseram o que poderia fazer desse espaço mais bonito: um pouco mais de cor.

5.3 “Nossa sala”

A sala da turma observada foi muito fotografada pelas crianças, passamos bastante tempo fotografando este espaço. Ao observar as fotografias da sala, as crianças rapidamente identificaram que espaço era esse.

“LUCAS: Olha lá, é a nossa sala!”
(Caderno de campo, novembro de 2015)



Foto 5.3.a. Castelo

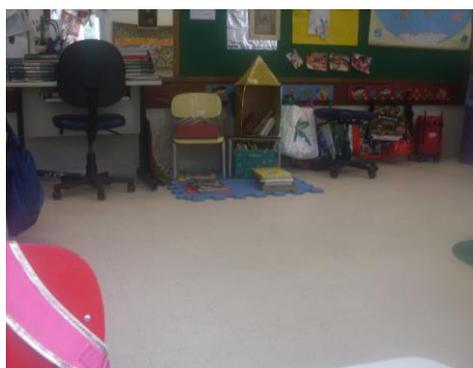


Foto 5.3.b. Cantinho dos livros



Foto 5.3.c. Mural do mapa



Foto 5.3.d. Brinquedos

Observando a sala da turma, fica fácil compreender o porquê das crianças se identificarem com esse espaço e chamarem de “nossa sala”. Toda a organização é pensada em conjunto, não há canto que não tenha as marcas das crianças da turma. Seja com as produções das crianças e textos coletivos criados pela turma pendurados no varal ou colocados no mural da sala, seja na forma que os livros estão organizados.

“MIGUEL: Olha, o cantinho dos livros!
JULIA: Eu ajudei a arrumar esse cantinho.
LUCAS: Eu também!
MIGUEL: Eu ajudei mais.
CARLOS: A turma da manhã que fica nessa sala também ajudou. O professor que disse.
JULIA: A sala é de duas turmas.”
(Caderno de campo, novembro de 2015)



Foto 5.3.e. Computador

“CAMILA: O computador!
 LUCAS: Eu gosto de computador!
 ALINE: Por que você gosta?
 LUCAS: Tem jogos.
 JULIA: O professor coloca vídeo pra gente ver.
 MATHEUS: É o que eu mais gosto, jogar no computador.
 ALINE: O que mais vocês gostam de fazer na sala de vocês?
 LUCAS: Tocar violão, cantar.
 JULIA: Brincar de panelinha
 LUNA: Eu gosto de pintar, desenhar, escrever o nome.”
 (Caderno de campo, novembro de 2015)

5.3.1 “Sala dos livros”

No mesmo andar da sala da turma, fica também a Sala de Leitura. Antes de seguir com o nosso trajeto, as crianças pediram para beber água. Em frente a um dos bebedouros do terceiro andar, fica a Sala de Leitura. Julia viu a sala e, muito animada, perguntou se poderíamos entrar para fotografar.

“JULIA: Vamos? Essa sala é muito bonita!
 LUCAS: Eu também quero ir.
 MATHEUS: Eu quero!
 ALINE: Todo mundo quer entrar para fotografar?
 CRIANÇAS: Sim!”
 (Caderno de campo, novembro de 2015).

Assim que entraram, as crianças começaram a fotografar as partes “mais legais da sala”. Começaram a contar também, eufóricos, o que mais gostam de fazer quando estão nesse espaço.

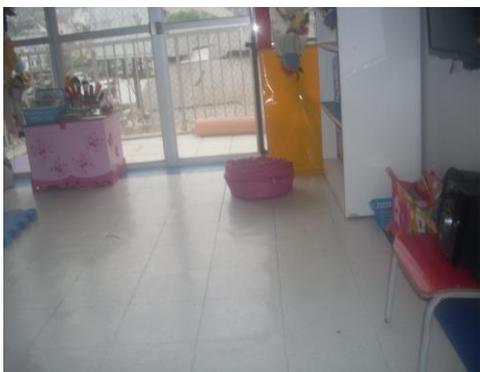


Foto 5.3.1.a. Fantoches



Foto 5.3.1.b. Livros



Foto 5.3.1.c. Almofadas para sentar

“JULIA: Eu vou tirar foto da estante com livros.

MATHEUS: Eu gosto de sentar nas almofadas para ler o livro do astronauta.

LUCAS: Os fantoches são muito legais. Tem para colocar na mão toda e nos dedos.

ALINE: O que vocês fazem quando vem para cá com a professora da Sala de Leitura?

CAMILA: A professora conta histórias, deixa a gente tocar nos livros.

CARLOS: A gente senta no tapeta e conversa.

MATHEUS: A gente brinca!”

(Caderno de campo, novembro de 2015)

5.4 “Sala dos adultos” (Laboratório de Ciências, Sala dos Professores e Sala do Café)

Como já apresentado no capítulo anterior, o Laboratório de Ciências fica no quarto andar da escola e seu uso é livre para todas as turmas. Porém, as crianças da Educação Infantil pouco usam esse espaço. A turma observada não havia entrado no laboratório até o dia que fomos fotografar.

“LUCAS: Eu quero ir na sala que fica lá no alto.

ALINE: Qual sala?

LUCAS: Uma que tem o mosquito grande.

ALINE: Vocês já entraram nessa sala?
 CAMILA: Dá pra ver da porta que na sala tem um mosquito da dengue bem grande.
 ALINE: Um mosquito de verdade?
 LUCAS: Não, de brincadeira. Eu não sei quem fez.
 ALINE: Vocês estão falando do Laboratório de Ciências?
 CAMILA: A sala que as crianças não podem entrar.”
 (Caderno de campo, novembro de 2015)

Quando entraram na sala, as crianças ficaram maravilhadas com tantos materiais diferentes que nunca tinham visto antes ou nunca haviam tocado: tubos de ensaios, seringas, pilhas, fios, alicate.



Foto 5.4.a. Gaveta



Foto 5.4.b. Armário com materiais

As crianças, ao fotografarem o espaço, logo perceberam que aquele ali, talvez, não fosse mesmo um espaço para elas: as bancadas são altas e as gavetas difíceis de abrir por elas. Na análise das fotografias, as crianças falaram mais sobre essa questão.

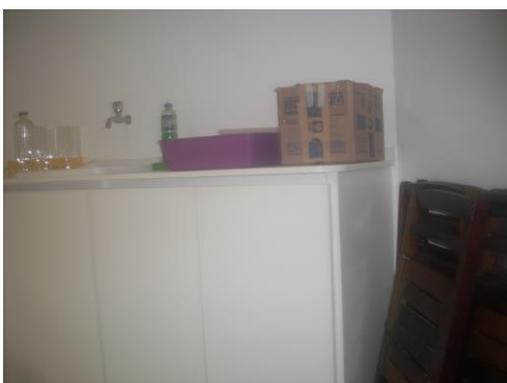


Foto 5.4.c. Pia grande

“LUCAS: O Laboratório de Ciências é muito legal!
 CAMILA: Eu gostei de entrar lá.
 JULIA: Vamos pedir para o professor levar a gente lá de novo?
 CRIANÇAS: Vamos!
 MATHEUS: Eu entrei nessa sala. A pia fica no alto.
 CAMILA: É tudo muito grande!
 ALINE: Se a pia fica no alto, como vocês vão fazer para usar?”

JULIA: Quem é pequeno não consegue usar.”
(Caderno de campo, novembro de 2015)

Além do Laboratório de Ciências, outros espaços da escola foram citados pelas crianças como espaços “só dos adultos, que as crianças não podem usar” (Caderno de campo, novembro de 2015). Percorrendo o trajeto escolhido por elas, passamos por alguns desses lugares. As crianças, apesar de reconhecerem esses espaços, não parecem ter uma relação de pertencimento.



Foto 5.4.d. Sala dos professores

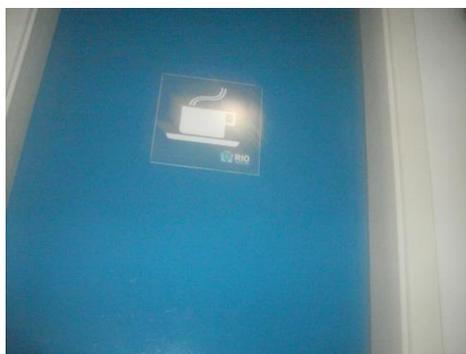


Foto 5.4.e. Sala do café

“MATHEUS: O que é isso?

LUCAS: Essa é a sala do café. Criança não pode entrar, só os adultos.

JULIA: O professor vai nessa sala para fazer café.

ALINE: Essa é a porta da copa. Vocês sabem o que tem aí dentro?

LUCAS: Tem geladeira, tem pia. A porta estava aberta uma vez e eu vi.

ALINE: A gente não conseguiu entrar. A porta estava fechada, não foi?

LUCAS: Foi. Estava fechada porque criança não pode entrar.”

(Caderno de campo, novembro de 2015)

Como é possível observar nas fotografias, os lugares da escola tidos pelas crianças como “espaços dos adultos”, de fato não são espaços organizados para acolher as crianças. O Laboratório de Ciências, por exemplo, não foi projetado para atender de maneira confortável as crianças da Educação Infantil. Talvez, por isso, seja um espaço pouco frequentado por elas. A Sala dos Professores e a Sala do Café, são ambientes que as crianças não são convidadas a entrar, as portas destas salas estão sempre fechadas para elas.

5.5 Refeitório

“CAMILA: Eu quero fotografar o refeitório
 LUCAS: Eu quero também. A comida é boa!
 MATHEUS: Eu gosto de comer na escola.
 MARCELO: Eu sempre como a comida toda!”
 (Caderno de campo, novembro de 2015)

Ao entrar no refeitório para fotografar, as crianças estavam muito animadas. Ficaram contando o que mais gostam de comer, o lugar que mais gostam de sentar, quem prefere que sente do seu lado para bater papo enquanto almoçam. Durante a observação das fotografias, as fotos abaixo foram às favoritas da turma.



Foto 5.5.a. mesas e cadeiras



Foto 5.5.b. Janela

“LUCAS: Eu gosto de sentar na cadeira perto da janela, porque eu posso olhar os prédios.
 ALINE: Você consegue olhar os prédios sentado na cadeira? A janela não é alta?
 LUCAS: É, mas eu levanto um pouco e consigo ver.
 JULIA: A janela é bem grande!
 MATHEUS: Eu gosto de sentar com o Marcelo, a gente come tudo muito rápido.
 MARCELO: É sempre bom quando tem banana!
 ALINE: O que mais vocês gostam no refeitório?
 CAMILA: Eu gosto de correr, mas não pode.
 LUCAS: Se correr pode cair, quebrar o prato e se machucar.
 MARCELO: Sempre tem muita criança lá.
 ALINE: Você acha ruim ter muita criança, Marcelo?
 MARCELO: Tem criança que faz bagunça.”
 (Caderno de campo, novembro de 2015)



Foto 5.5. c. Pia alta

“LUCAS: Essa é a pia do refeitório.

CAMILA: É a pia dos adultos.

MATHEUS: Eu sempre quero lavar a mão na pia alta, mas eu não consigo.

ALINE: Tem uma pia mais baixa no refeitório. Por que você não usa a mais baixa?

MATHEUS: Porque eu gosto da pia mais alta. Quando eu crescer, vou poder usar tudo grande!”

(Caderno de campo, novembro de 2015)

O refeitório é um espaço destinado para as refeições, de sentar com o outro, de compartilhar. Pela fala das crianças, o fato do refeitório estar sempre cheio parece não ser agradável. Através das janelas, as crianças conseguem olhar para o que está além da escola: a rua, os prédios, as pessoas. Durante o período de observação, foi comum ouvi-las conversando sobre o que viam fora da escola. Parece ser mais interessante olhar para fora, do que para o refeitório cheio de crianças.

5.6 Elevador, escadas e corredor

Apesar de não fazer parte do percurso elaborado pelas crianças, ao circular pelos espaços da escola para fotografar, foi inevitável não passar pelos corredores, escadas e elevadores. Por todos os andares que passamos, as crianças pediram para fotografar os elevadores.

“MATHEUS: Cadê as fotos do elevador? Eu tirei fotos do elevador.”

(Caderno de campo, novembro de 2015)



Foto 5.6.a. Elevador azul



Foto 5.6.b. Elevador e desenhos

“MATHEUS: Vamos parar aqui e tirar foto do elevador?

JULIA: Vamos!

LUCAS: Eu gosto de usar o elevador.

ALINE: Vocês usam o elevador aqui na escola?

JULIA: Sim!

LUCAS: A gente só usa quando vai lá para o alto da escola.”

ALINE: O que vocês fazem lá no alto?

MATHEUS: A gente assiste filme, dança para a mãe e o pai.

LUCAS: Eu queria usar sempre o elevador!”

(Caderno de campo, novembro de 2015)

Como já mencionado no capítulo anterior, as crianças, os responsáveis e os professores não podem usar os elevadores da escola, com exceção daqueles que, por alguma razão física ou de saúde, não podem usar as escadas. O “alto da escola” que as crianças se referem, é o auditório que fica no décimo oitavo andar do prédio. O auditório é utilizado quando tem alguma programação diferente na escola, como: apresentações das turmas, peças de teatro, exibição de filmes. Pela falta de um espaço que possibilite a presença de várias turmas ao mesmo tempo nos andares do prédio que correspondem à escola, o auditório acaba sendo uma opção nessas ocasiões.

As escadas também foram bastante fotografadas pelas crianças, ainda mais quando encontravam produções das outras turmas nas paredes.

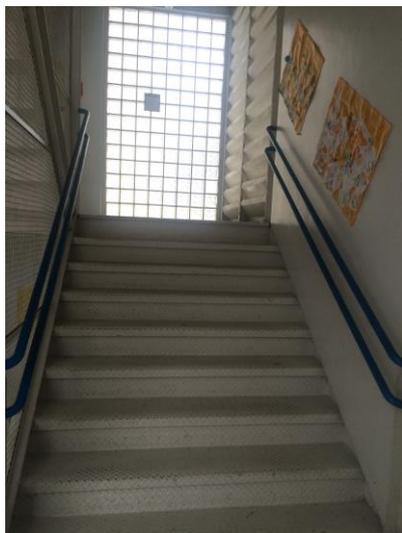


Foto 5.6.c. Escada fantasma



Foto 5.6.d. Menina caipira.

“CAMILA: Aqui tem muita escada. Toda hora a gente usa a escada.

JULIA: A gente fica cansado!

LUCAS: Fica mesmo.

DAVI: Na escada tem fantasma. Eu tenho medo!

LUCAS: Tem fantasma mesmo. Ele fica andando na escada.

ALINE: Vocês já viram esse fantasma?

DAVI: Eu não!

LUCAS: Tem desenhos na escada.

JULIA: Não tem fantasma. A escada é o lugar de descer para casa.

CAMILA: A escada é lugar de fazer fila.”

(Caderno de campo, novembro de 2015)

Nos corredores da Escola Hotel ficam expostas as produções das crianças, assim como avisos e informações gerais sobre os horários de uso das salas, por exemplo. Tudo o que encontravam que tinha algo escrito nos corredores, às crianças quiseram fotografar. As câmeras das crianças apontaram para tudo o que foi escrito pelos adultos.

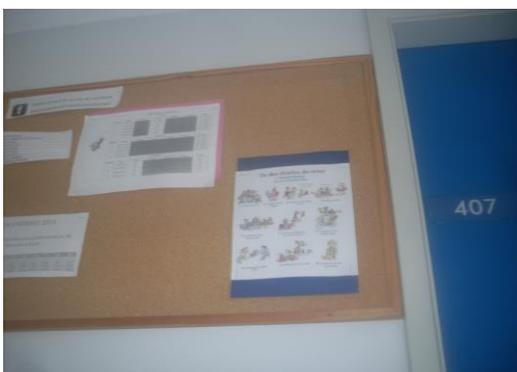


Foto 5.6.e. Avisos importantes

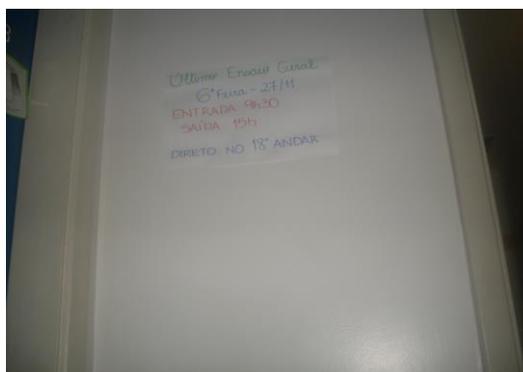


Foto 5.6.f. Aviso da professora



Foto 5.6.g. Letra da professora



Foto 5.6.h. Letra da professora

“LUCAS: Eu tirei foto de muita coisa escrita.

CAMILA: Eu também tirei.

ALINE: Por que vocês tiraram essas fotos?

LUCAS: Porque as letras são importantes.

CAMILA: Na escola a gente aprende as letras, os números, a fazer o nome.

ALINE: Vocês sabem por que é importante?

LUCAS: É importante aprender, minha mãe disse.”

ALINE: O que mais vocês aprendem na escola?

CAMILA: Pintar, desenhar.

(Caderno de campo, novembro de 2015)

As crianças parecem reproduzir a fala dos adultos sobre a importância de se aprender as letras e os números, mas isso não parece ter um significado real para elas. Segundo Nunes, Corsino e Kramer (2009), as crianças aprendem sobre a escrita desde muito pequenas, muito antes de saberem ler e escrever. A inserção social na cultura escrita significa as oportunidades que as crianças e os adultos têm de ter experiências significativas com a escrita. Na Educação Infantil, mais importante do que o aprendizado das letras, é o aprendizado de significados e práticas.

5.7 As crianças e as fotografias

A oficina de fotografias com as crianças proporcionou a elas participarem ativamente da pesquisa e possibilitou, ainda, a construção de significados sobre os espaços da escola em que passam parte do seu dia. Dessa forma, as crianças puderam circular livremente pelos espaços e ficaram satisfeitas por me guiarem pela escola. Era visível a satisfação delas em serem elas as protagonistas, me guiando nesse processo. Assim como na pesquisa de Castro (2015), as crianças puderam explorar, através do uso da máquina fotográfica, possibilidades de registro do seu olhar. Nesse sentido, a oficina de fotografia foi além de seu objetivo, pois proporcionou, não somente, o conhecimento sobre o espaço, mas também de si.

Inicialmente, ainda eufóricas por estarem com as máquinas nas mãos, as crianças fotografaram tudo o que viam sem muito cuidado, sem foco. Depois, foi possível observá-las sendo mais criteriosas sobre o que fotografavam, prestando atenção aos detalhes, ao enquadramento das fotos. Como não podiam fotografar uns aos outros, as crianças criaram estratégias para conseguir se fotografar e fotografar o amigo. “Pode fotografar o pé? Só pelo pé não dá pra saber quem é.” (Caderno de campo, novembro de 2015).

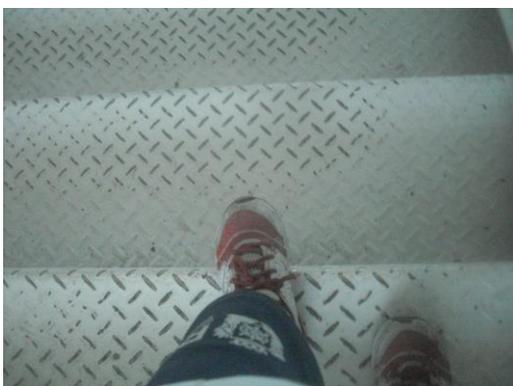


Foto 5.7.a. Pé



Foto 5.7.b. Pé

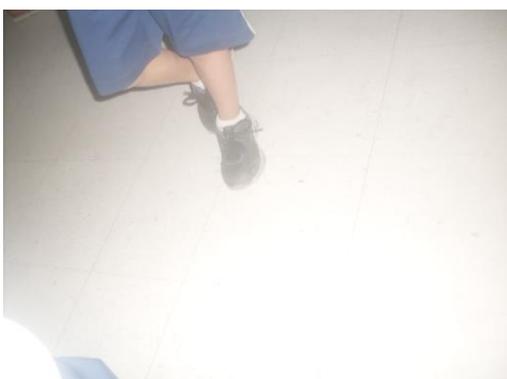


Foto 5.7.c. Pé

Apesar de dizerem que pelo pé não seria possível se reconhecerem, as crianças mostraram conhecer bem umas as outras durante a observação das imagens.

“LUCAS: Aquele ali é o pé do Matheus.
 MATHEUS: É mesmo.
 JULIA: Aquele outro é da Camila.
 ALINE: Vocês estão reconhecendo os amigos pelo pé?
 LUCAS: É, eu sei o tênis que ele usa.”
 (Caderno de campo, novembro de 2015)

O uso da máquina também proporcionou as crianças criarem narrativas. Brincando com os recursos da máquina, elas conseguiram atribuir outros sentidos para os espaços e objetos.

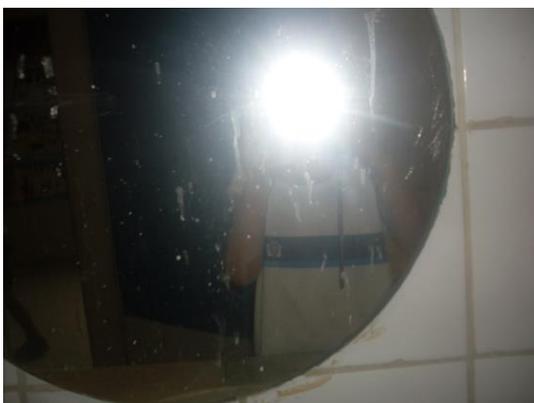


Foto 5.7.d. A lua



Foto 5.7.e. A lua

“MATHEUS: Gente, eu consegui fazer uma coisa muito legal!
 JULIA: Nossa!
 LUCAS: Tá parecendo a lua.
 MATHEUS: É, eu fiz a lua!
 CAMILA: Aqui é o céu. Você fez a lua e eu vou fazer as estrelas.”
 (Caderno de campo, novembro de 2015)

As crianças se mostraram atentas e curiosas em todos os espaços que entraram. Não buscaram olhar para os espaços de maneira superficial: abriram gavetas, armários, pediram para entrar em lugares que estavam fechados. A criança subverte a experiência pela maneira como procede com os objetos e é em si mesma a própria subversão, porque desrespeita a ordem e o sentido estabelecido. Essa questão me remete a um dos fragmentos de Benjamin (1995), *A caixa de costura*. O bordado que a mãe costura encanta o menino não pelo desenho ordenado, que aos poucos vai tomando forma do lado direito do pano. Mas o que o encanta é o emaranhado que se forma no avesso do bordado. Esse

avesso encanta, pois desafia a decifrar o enigma que se forma. Se o lado direito revela um caminho preciso, o avesso esconde a confusão que nos desafia a decifrar o enigma. O que encantava a criança era também a caixa, na qual “havia o fundo escuro, a desordem, onde reinava o entrançado desfeito e onde sobras de elástico, ganchos, colchetes, retalhos de seda, se amontoavam” (BENJAMIN, 1995, p. 129).

6 - Considerações finais

A escrita das considerações finais nos faz pensar na amplitude do tema que foi estudado e na certeza que ainda há muito a ser explorado. A sensação é de que algumas questões foram deixadas no caminho. Enfrentei aqui o desafio de analisar os espaços adaptados de duas escolas do município do Rio de Janeiro. Porém, essa análise, apesar de ter a minha autoria, foi construída no diálogo com diferentes olhares: os meus e os das crianças.

Chegar ao campo não é tarefa fácil, ficamos diante de um desconhecido, que, na realidade, não nos é um total estranho. Para Bakhtin (1992, p.4), necessitamos tirar véus da face do ser mais próximo, véus colocados pelas nossas posições, para que possamos ver a feição verdadeira do que nos parecia ser familiar. Ao chegar às escolas para realizar a pesquisa, já tinha pressupostos que conduziam o meu olhar. Buscava nos espaços e nas observações aquilo que pudesse confirmar ou não. Em contrapartida, o outro, nesse caso os sujeitos da escola, também tem sua maneira de nos olhar, suas expectativas. Nesse caso, fazer a pesquisa de campo foi um exercício de tirar véus das pessoas, das práticas, dos espaços.

A construção dessa dissertação só foi possível porque as escolas abriram suas portas para a minha entrada. Essas escolas nos dão pistas sobre as condições e práticas dos/nos espaços adaptados que atendem a Educação Infantil no município do Rio de Janeiro. As duas instituições analisadas, evidenciam que as condições dos espaços oferecidos às crianças não são boas. Ambas as escolas enfrentam desafios na busca de espaços físicos de qualidade para as crianças. No caso da Escola de Pedra, os desafios quanto ao espaço estão relacionados à adaptação para atender a Educação Infantil de um espaço que foi construído para atender as crianças do Ensino Fundamental e as características peculiares do terreno sobre o qual a escola foi construída. A Escola Hotel, por sua vez, enfrenta o desafio de atender as crianças pequenas em um espaço verticalizado e com pouca oferta de espaços amplos como quadras ou áreas verdes.

Em relação à sala da turma observada da **Escola de Pedra**, alguns aspectos do mobiliário e da organização são característicos do modelo institucional: o quadro-negro, o excesso do número de mesas e cadeiras na sala. As características que identificam essa sala especificamente como de Educação Infantil, são o tamanho das cadeiras e mesas das crianças e o tipo de decoração. O espaço para circulação das crianças dentro da sala é mínimo.

A partir da organização da sala e observando os murais e paredes da Escola de Pedra, é possível dizer que a concepção de Educação Infantil da escola está vinculada à preparação das crianças para atender às exigências e aptidões motoras exigidas no Ensino Fundamental. Os poucos trabalhos expostos na sala da turma, eram todos voltados para o ensino das letras e dos números. As crianças não eram autoras das produções. As fotografias e as observações nos possibilitam perceber uma perspectiva escolar que segue o modelo de experiência do Ensino Fundamental.

As crianças da turma observada da Escola de Pedra passaram quase que o tempo todo que estiveram na escola dentro da sala, por conta da precariedade da área externa. A falta de organização e segurança da área externa impossibilitam as crianças de frequentarem espaços mais amplos. Assim, na escola, não há o atendimento a necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com água, areia. Sendo uma escola localizada em um lugar tão bonito, poderia ser mais bem cuidada.

Além disso, a acessibilidade universal não é garantida. Nenhum espaço da Escola de Pedra é adaptado para atender as crianças com necessidades especiais. Os espaços das escolas devem ser pensados de forma que seja possível integrar e incluir a todos. Conseguindo fazer com que todos e cada um nas suas possibilidades e limitações, consigam aprender e se desenvolver integralmente. Na realidade, a Escola de Pedra não foi adaptada para atender as crianças da Educação Infantil, sejam elas portadoras de alguma necessidade especial ou não.

O laboratório de informática e a sala de leitura, não são espaços utilizados pelas crianças da Educação Infantil da Escola de Pedra. Essas salas ficaram trancadas durante todo o período de observação.

A sala da turma observada da **Escola Hotel** era viva, colorida, repleta de produções feitas pelas crianças. A organização da sala foi pensada em conjunto entre o professor e as crianças. Todos os cantos de atividades foram organizados coletivamente, por conta disso, as crianças se sentiam parte daquele espaço e se referiam a sala como “nossa sala”. A organização da sala mudava com frequência. Havia muito espaço para movimentação. As mesas e cadeiras ocupavam o papel de coadjuvante. A maior parte do tempo, durante o período de observação, as crianças brincaram nos cantos de atividades ou sentaram no chão para realizarem alguma atividade, conversar, cantar.

Apesar das práticas da turma observada evidenciar o protagonismo e a criatividade das crianças, os murais e paredes da Escola Hotel nos mostram uma concepção de Educação Infantil em que a escrita está no centro da cena. Praticamente todos os trabalhos expostos tinham a intervenção do adulto, seja colocando o título do trabalho ou descrevendo o que a criança desenhou. Além disso, haviam trabalhos produzidos como linhas de produção: imagens prontas e todas iguais. Apesar de a escola trabalhar com

projetos, através dos murais e paredes, vimos que as datas comemorativas estão presentes na escola.

O fato da escola ser vertical e contar com cinco andares, faz com que as escadas façam parte do dia-a-dia das crianças e adultos. Perde-se um tempo no deslocamento com as turmas pela escada. Além disso, impossibilita outras formas de movimentação das crianças pela escola que não seja fazendo fila.

A área externa da Escola Hotel, apesar de bem cuidada, não apresenta diversidade de brinquedos e de brincadeiras para as crianças. São poucos os brinquedos disponíveis no parquinho. A área externa é toda de concreto, tendo algumas poucas plantas. No parquinho, a grama utilizada é a sintética. As crianças não tem possibilidade de brincar com areia e água.

A Escola Hotel conta com banheiros adaptadas, rampas de acesso à escola e elevadores para atender as crianças com necessidades especiais, porém, o parquinho da escola não é adaptado.

Esta dissertação também foi construída com o objetivo de valorizar a participação das **crianças**, por isso, na Escola Hotel, as crianças foram convidadas a fotografar os espaços da escola e expressar suas opiniões. Na medida em que produzem discursos, as crianças podem nos ajudar a tornar os espaços melhores.

Foi unânime o interesse das crianças pela área externa da escola. As crianças falaram muito sobre esse espaço. Para elas a área externa é o lugar de correr e brincar. Além disso, disseram que gostariam que tivessem mais brinquedos e mais tempo para utilizar esse espaço.

As crianças sinalizaram que nem todo o mobiliário estava adequado pra elas. Na visita ao Laboratório de Ciências perceberam que as bancadas e a pia eram altas para elas, assim como as janelas do refeitório. Relataram, ainda, os espaços que consideram serem só dos adultos, em que a entrada delas não era permitida.

As crianças mostraram uma relação de pertencimento com a sala frequentada por elas diariamente. O uso de materiais e brinquedos era, na maior parte das vezes, liberados pelo professor. Facilitando a ação do brincar e estimulando o uso independente dos materiais, brinquedos e cantos de atividades.

Ao observar as fotografias, as crianças demonstram sensibilidade estética em relação aos espaços. Essa estratégia metodológica proporcionou as crianças mais tempo para observar os espaços da escola. Além disso, o uso da máquina proporcionou as crianças fotografarem os espaços para poder mostrar aos amigos, através das imagens, os espaços que elas não conheciam.

O presente trabalho permitiu reflexões. Foi possível observar que ainda há divergências entre o que dizem os documentos oficiais referentes a políticas públicas para

a Educação infantil e o que realmente vemos na prática. Ainda que os documentos sejam importantes, sozinhos eles não garantem a mudança. Pensar em um atendimento de qualidade, depende de investimentos em formação de professores e gestores e na valorização dos profissionais que trabalham na Educação Infantil.

É necessário organizar espaços acolhedores, que possibilitem às crianças a exploração da natureza e da cultura, que atendam as suas necessidades de conforto, de expressão. A arquitetura das instituições infantis inscreve na sua materialidade as concepções dos seus idealizadores. Mas acredito fortemente que os ocupantes desse espaço educativo, local de propriedade coletiva pública, com seus modos de pensar, suas concepções acerca do ser e estar no mundo, apropriam-se dele dinamicamente, podendo transformá-los, reelaborando a história de sua produção e dos seus produtores.

Acredito que o maior desafio que se coloca aos profissionais da educação, apesar de todas as limitações que possa existir, é fazer da escola um espaço criador e re-criador. Lima (1989) diz que:

É preciso, pois, deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através de sua própria ação (p.72).

A educação, como atividade humana espontânea ou formal, sempre teve seu lugar e seu espaço, pois, como assinala Faria (1999, p. 76), “a pedagogia faz-se no espaço e o espaço consolida a pedagogia”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, K. A. **O espaço da creche: que lugar é este?** Apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 2004.

ALCÂNTARA, C. V. M. de. **Aventuras no país das maravilhas Foucaultianas.** Apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 2005.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas.** São Paulo: Musa Editora, 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C. (org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil.** Porto Alegre, Artes Médicas, 2006.

BARBOSA, S. N. F.; BARROS, C. **“Nossa, que audácia!”: tensões, polêmicas e desafios da gestão da Educação Infantil municipal.** Trabalho apresentado na 34ª Reunião Anual da ANPED. Natal/RN, 2011.

BENJANIM, W. **Obras Escolhidas I: magia e técnica: arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

BENJANIM, W. **Obras escolhidas II: rua de mão única.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2007.

BORBA, A. M. **Infância e cultura nos tempos contemporâneos: um contexto de múltiplas relações.** Revista Teias, Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília/DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

BRASIL, **Lei 11.114**, de 16/05/2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Encarte dos Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. **Lei nº11. 274**, 2006c.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº53**, 2006d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, 2009b.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **“Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância”**, 2011.

Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&view=article&id=12317 Acesso em 07/06/2015.

BRASIL. MEC/INEP. **Resultados do Censo Escolar 2014 - Educacenso - MEC/Inep** (www.inep.gov.br).

CASTRO, L. G.; **Espaços, práticas e interações na Educação Infantil**: o que dizem as crianças. Rio de Janeiro, 2015. 135p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

CORDEIRO, E.; NUNES, M. F. R.; e TOVAR, F. B.; As políticas públicas indutoras e o Programa Proinfância. In: NUNES, M. F.R. (org.) **Proinfância e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos**. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro, 2015.

CORREA B.C.; BUCCI, L. **A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças**. Trabalho apresentado na 35ª Reunião Anual da ANPED. USP-FFCLRP, 2012.

CORRÊA, P. M.; MANZINI, E. J. **Acessibilidade em parque infantil**: um estudo em escolas de Educação Infantil. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2010.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, maio/ago. de 2005, p.443-464.

CORSINO, P; NUNES, M. F. R. **Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil**. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2010.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil**: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, v.28, n 100, pp 921-946, Especial – Out. 2007.

FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da Educação Infantil**. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, São Paulo: Cortez, 1999.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.) **Educação Infantil pós – LDB**: rumos e desafios. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

FAZOLO, E. **Pelas telas de um aramado**: Educação Infantil, cultura e cidade. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPED. UFRRJ, 2009.

- FERNANDES, A. H. **Infância e Cultura: o que narram às crianças na contemporaneidade?** Rio de Janeiro, 2009. Tese de Doutorado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- GOMES, D. S. G. da S. **Reflexões sobre o diálogo entre espaços físicos e o cotidiano na Educação Infantil**. Apresentado na 29º Reunião Anual da ANPED Caxambu/MG, 2006.
- GUIMARÃES, D.; KRAMER, S. Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos. In: KRAMER, S. (org.) **Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 2009.
- GUIMARÃES, D. **Relações de entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GUSMÃO, D.; JOBIM E SOUZA, S. **A estética da delicadeza nas roças de Minas: sobre a memória e a fotografia como estratégia de pesquisa-intervenção**. *Psicologia & Sociedade*, 20, Edição especial, 24-31, 2008.
- HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a construção do espaço na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- JOBIM E SOUZA, S. (org.). **Mosaico – Imagens do conhecimento**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.
- KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- KRAMER, S. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.116, julho de 2002, p.42-59.
- KRAMER, S; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.
- KRAMER, S. **Na pré-escola, na escola: a insustentável leveza de ser e estar com crianças?** 2014. [mimeo.].
- KRAMER, S. (org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.
- KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KOSSOY, B. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- LANSKY, S. **Espaços urbanos com crianças**. Trabalho apresentado na 36ª Reunião Anual da ANPED. FUMEC/UMA, 2013.
- LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina; LEITE FILHO, Aristeo. (Orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001
- LIMA, M. S. **A criança e a cidade**. São Paulo: Nobel, 1989.

LOPES, A. E. Foto-grafias as artes plásticas no contexto da escola especial. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (orgs.) **Infância e produção cultural**. Campinas/SP: Papyrus, 1998.

LOPES, A. E. **Olhares compartilhados: o ato fotográfico como experiência alteritária e dialógica**. Rio de Janeiro, 2004. Tese de Doutorado – Departamento de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MEAD, G. H. (1934/1967). **Mind, self and society**. Chicago: The University of Chicago Press. Disponível em <<http://spartan.ac.brocku.ca/lward/>>.

_____ (1898). **The child and his environment**. Transaction of the Illinois Society for Child-Study 3, p. 1-11. Disponível em <<http://spartan.ac.brocku.ca/lward/>>.

_____ (1896). **The relation of Play to Education**. University Record 1, n. 8, p. 141-145. Disponível em <<http://spartan.ac.brocku.ca/lward/>>.

MOTTA, F. M.; SANTOS, N. de O. **Entre crianças e alunos: a construção do trabalho pedagógico em escolas para crianças de 4 a 6 anos**. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPED. PUC-Rio/UERJ, 2009.

NASCIMENTO, A. M. do. **“Quero mais, por favor!” - disciplina e autonomia na educação infantil**. Trabalho apresentado na 34ª Reunião Anual da ANPED. Natal/RN, 2011.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P., KRAMER, S. (orgs.). Relatório de Pesquisa: **Educação Infantil e Formação de Profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999—2009)**. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PANSINI, F.; MARIN, A. P. O ingresso de crianças de seis anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. **Educação e Pesquisa**, v.37, n.1, p. 87-104, jan./abr. 2011.

PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (orgs.). **Infância em pesquisa**. – Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). **As Crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997

RIO DE JANEIRO. SME/GED. **Orientações para a organização da sala na Educação Infantil: ambiente para a criança criar, mexer, interagir e aprender**. 2013.

ROCHA, A. B. L.; BHERING, E. **Creche como contexto de desenvolvimento: um estudo sobre o ambiente de creches em um município de SC**. Apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED Caxambu/MG, 2006.

RUA, M. das G. Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos In: **O Estudo da Política: Tópicos Seleccionados** ed. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2002.

SANTOS, M. et al. **Território e sociedade: entrevista com Milton Santos**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

SANT'ANA, R. B. de. **Rotina e Experiências formativas na Pré-escola**. Apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 2004.

SARMENTO, M. (org.) **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. 2002 (mimeo).

SCRAMINGNON, G. B. da S. **“Eu lamento, mas é isto que nós temos.”** O lugar da creche e de seus profissionais no município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO.

SIQUEIRA, R. B. **“Implantação de turmas de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental: Solução ou paliativo?”**. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2011.

SIMIANO, L. P.; VASQUES, C. K. **Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês**. Trabalho apresentado na 34ª Reunião Anual da ANPED. UFRGS, 2011.

SILVA, I. de O. e; LUZ, I. R. da; FARIA FILHO, L. M. de. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15 n. 43, p. 84-98, jan./abr. 2010.

SILVA, S. C. V. da; MACHADO, C. A. dos S. A pesquisa sobre as práticas de Educação Infantil: investigando as micro relações sociais. Apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPED Caxambu/MG, 2007.

SOUZA, M. I. de. **Homem como professor: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais**. Dissertação de Mestrado apresentado à faculdade de Ciências e Letras Ribeirão Preto/ USP. Ribeirão Preto, 2010

TOLEDO, M. L. P. B. de. **Entre o exposto e o escondido, marcas e vestígios de pátios de escolas de Educação Infantil**. Rio de Janeiro, 2014. 224 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

TOLEDO, M. L. P. B.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; SIQUEIRA, R. Condições da Educação Infantil nas redes municipais: entre arranjos e soluções. In: NUNES, M. F. R.; Corsino, P.; KRAMER, S. Relatório de Pesquisa: **Educação Infantil e Formação de Profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999—2009)**. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

TIRIBA, L. Consciência ecológica se aprende com o pé no chão. **Revista Criança – do professor da Educação Infantil**. Brasília: MEC/DPE/SEB, 2007.

TIRIBA, L. Pensando mais uma vez e reinventando as relações entre Creche e famílias. In: GARCIA, R.L. & LEITE, A. (orgs.) **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, PP. 59 – 80.

TUAN, Y. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

VIGOTSKYI, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, L. **Imaginação e criação na infância**. Comentado por Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**. PSICOLOGIA USP, São Paulo, 2010, 21(4), 681-701.

VIGOTSKI, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Anexo 1



Programa de Pós-Graduação em Educação Roteiro de observação

- 1) Como é o Entorno da escola?
- 2) Impressão geral da escola (clima da escola, organização, Limpeza, etc.)
- 3) Como são os mobiliários das salas?
- 4) Quem organiza a sala? Os educadores? As crianças? Ambos?
- 5) O arranjo da sala permite que as crianças desenvolvam atividades diferentes no mesmo período?
- 6) As produções das crianças são expostas? O que essas produções dizem sobre a prática dos educadores?
- 7) .Que tipos de materiais educativos existem na Instituição?
- 8) Acervos e artefatos culturais (livros, brinquedos e murais, em particular) influenciam práticas, rotinas e interações? Como?
- 9) Autonomia das crianças para se movimentar nos diferentes espaços da escola e na escolha de objetos.
- 10) Há na rotina atividades na área externa? Como isso acontece? Qual a frequência?

Anexo 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Crianças, vestígios e práticas: o que dizem os espaços físicos da Educação Infantil

Pesquisadoras:

Mestranda: Aline do Nascimento Ricci

Orientadora: Maria Fernanda Rezende Nunes

Justificativa e Objetivos:

O objetivo geral da pesquisa é analisar os espaços físicos adaptados ocupados por crianças e adultos nas escolas. As questões orientadoras da pesquisa são: Como as crianças circulam pelos espaços? Quais as relações entre os espaços pesquisados e as práticas educativas? O que as crianças falam e fazem dos/nos espaços nas instituições de Educação Infantil? O que as crianças expressam sobre os espaços através da fotografia?

Procedimento metodológico:

Oficinas de fotografias com as crianças.

Eu, _____ responsável por _____ autorizo a sua participação na pesquisa acima identificada, de maneira voluntária, livre e esclarecida. Declaro estar ciente dos objetivos do estudo e dos procedimentos metodológicos. Fui informado (a) de que se trata de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO. Estou ciente de que a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, o (a) identificar, será mantido em sigilo.

Recebi, ainda, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, caso o(a) menor se sinta desconfortável em participar da pesquisa, pode sair a qualquer momento. Também fui

informado(a) de que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa.

Está claro que minha participação é isenta de despesas. Não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP HOSPITAL UNIVERSITÁRIO GAFFRÉE E GUINLE – HUGG (21) 2264-5177 ou mandar um *email* para cephugg@gmail.com.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2015.

(Assinatura do responsável)

Nome completo: _____

Número da Identidade (RG) _____

E-mail: _____

Telefone: _____

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)