

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fernanda de Lima Bizarro

EM MEIO A INFÂNCIAS E ARQUITETURAS ESCOLARES:
Um estudo sobre os pátios da Educação Infantil

Porto Alegre
2010

Fernanda de Lima Bizarro

EM MEIO A INFÂNCIAS E ARQUITETURAS ESCOLARES:

Um estudo sobre os pátios da Educação Infantil

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Dra. Leni Viera Dornelles

Linha de Pesquisa: Estudo sobre Infâncias

Porto Alegre

2010

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

B625e Bizarro, Fernanda de Lima

Em meio a infâncias e arquiteturas escolares: um estudo sobre os pátios da educação infantil / Fernanda de Lima Bizarro; orientadora: Leni Vieira Dornelles. Porto Alegre, 2010.

105 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.

1. Infância. 2. Educação infantil. 3. Escolarização. 4. Recreio. 5. Espaço físico. 5. Arquiteturas escolares. I. Dornelles, Leni Vieira. II. Título.

CDU – 373.2

Fernanda de Lima Bizarro

**EM MEIO A INFÂNCIAS E ARQUITETURAS ESCOLARES:
Um estudo sobre os pátios da Educação Infantil**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 03. set. 2010.

Prof. Dra. Leni Vieira Dornelles – Orientadora

Profa. Dra. Norma Regina Marzola – UFRGS

Profa. Dra. Susana Rangel Vieira da Cunha – UFRGS

Profa. Dra. Cristianne Maria Famer Rocha – ULBRA

Dedico este trabalho às crianças que muito me ensinam todos os dias, tornando meu fazer educativo um processo de constante estudo.

AGRADECIMENTOS

Há muito a agradecer no final desta jornada. Sei que corro o risco de esquecer-me de muitos que me estenderam a mão ao longo deste período, destes dois anos e meio. Mesmo assim, não me furto de registrar algumas palavras àqueles que se fizeram tão presentes, de algum modo, na escrita desta pesquisa.

Agradeço à prof^a.dr^a. Leni Vieira Dornelles, mestra querida, que acreditou numa ideia, numa vontade e num desejo investigativo. Incansável em sua leitura, seus debates, suas aulas e até mesmo em seus lembretes sobre os prazos...

Agradeço também às professoras que compõem minha banca de avaliação, professoras Cristianne Rocha, Norma Marzola e Susana Vieira da Cunha, que desde o projeto desta Dissertação apontam-me caminhos, a partir de suas rigorosas leituras e de importantes sugestões e contribuições. Tenham certeza de que com certeza enriqueceram este trabalho!

Aos colegas de linha de pesquisa, Antônio, Magali e Melissa e as mais recentes Circe e Grazielle, por motivarem-me através de seu empenho às suas próprias jornadas, e também por disponibilizarem-se na escuta e no auxílio imediato.

Às colegas de ingresso, Fernanda Moraes e Carine Weber por “um tempo bom” de estudos, de descontração e de muito aprendizado a partir de suas pesquisas.

Por fim, mas não menos importante, ao meu marido, por seu incurável interesse em ajudar-me nos meandros da computação, da impressão, da edição de imagens e, sobretudo, por ter podido ouvir minhas elucubrações acerca dos pátios infantis!

O verdadeiro mistério do mundo é o visível, e não o invisível. (Oscar Wilde)

RESUMO

Meu propósito é o de convidar os que me leem a pensarem comigo sobre a pesquisa que desenvolvo acerca dos espaços comumente chamados de pátios das Instituições de Educação Infantil. Ao mesmo tempo em que se relega aos pátios uma condição secundária, que os mantém longe de estudos sobre suas configurações, pouco a pouco, em muitas escolas estão sendo suprimidos. Seguindo instrumentalizada pela perspectiva pós-estruturalista no processo de escrita da Dissertação não me volto empiricamente aos tantos pátios escolares, mas ao estudo de suas normatizações, ou ainda, aos discursos presentes em documentos ou publicações editoriais selecionados e que tratam dos pátios. Assim, o material empírico desta análise é composto então por dois documentos recentes disponibilizados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e duas publicações editoriais das décadas passadas: - Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de EI – volume (MEC, 2008a) e encarte (MEC, 2008b); - Paisagismo no Pátio Escolar (FEDRIZZI, 1999); - A Cidade e a Criança (LIMA, 1989). A partir deles trato dos acontecimentos históricos que culminaram com a edificação das IEI tal como as conhecemos; focalizo os pátios em meio à discursividade que constitui a infância escolarizada; abordo a formação dos campos discursivos que, de algum modo, são autorizados ou legitimados como referenciais teóricos dos espaços escolares, sobretudo, referindo-se aos documentos analisados e aos pátios das IEI e dedico-me à questão que considero central ao tratar deste tema, tanto para as pesquisas relacionadas às infâncias, quanto às arquiteturas escolares. Surgidas no percurso desta investigação, as tantas indagações que destaquei acima me levaram a um pátio que me é diferente, um pátio que se mostra em diferentes aspectos. Um lugar que tem história, que se inventou tal qual se constituiu a própria institucionalização/escolarização de crianças pequenas. Um espaço que convida as crianças à nele permanecer. E, neste sentido, um ambiente com determinada função na escolarização e que significa muito às crianças que nas Escolas Infantis permanecem. Um espaço destinado ao contato com 'a rua', a fantasia, a brincadeira, a natureza, a aprendizagens, ao prazer. Tudo isso dentro dos limites da escola. Limites não apenas no sentido físico, mas de um ambiente calculado e controlado para tanto. Um lugar governado. Destaco, contudo, que as arquiteturas escolares – e/ou o governo das infâncias através de tais arquiteturas – não pertencem a um único discurso, no caso o pedagógico. Ao contrário, pertencem a um conjunto de práticas ou um campo de discursividades em torno deste espaço – a escola.

Palavras-chave: Infância. Educação infantil. Escolarização. Recreio. Espaço físico. Arquiteturas escolares.

ABSTRACT

My purpose is to invite those who read me to think with me about my research concerning spaces of Childhood Education Institutions commonly called schoolyards. At the same time it is being relegated to them a secondary condition that takes them away from studies of their settings, step by step, in many schools they are being suppressed. Following the post-structuralist perspective on the writing process of my dissertation, I do not turn myself to so many existing schoolyards empirically, but to the study of their norms and speeches presented on documents and selected editorial publications that analyze schoolyards. Therefore, the empiric material of this analysis is composed by two recent documents released by the Ministry of Education and Culture (MEC) and two editorial publications released in the past decades: Infrastructure Basic Parameters for Childhood Education Institutions – volume (MEC, 2008a) and booklet (MEC, 2008b) - School Yard Landscaping (Fedrizzi, 1999) - The City and the Child (LIMA, 1989). Starting from them, I write about historical events that culminated with the construction of the Childhood Education Institutions as we know; I focus on the schoolyards amid the discourse that constitutes childhood education; I aboard the formation of discursive areas that, somehow, are authorized or legitimized as theoretical benchmarks for school spaces, especially referring to the examined documents and the childhood education institutions schoolyards and I dedicate myself to the question I consider central to this theme both for research related to childhood, as to school architecture. Those many highlighted questions above, aroused in the course of this investigation, led me to not well-known schoolyard, one that shows itself in different aspects. It is a place that contains a history and that constituted itself just like the own young children institutionalization/schooling. It is a place that invites children to stay in it. And, in this sense, a space with a particular role in schooling and that means a lot to children who remain in the Childhood Schools. A space destined to connect to the street, fantasy, fun, nature, learning, pleasure. All of this within school limits, not only in a physical sense, but an environment calculated and controlled to this purpose. A governed place. I remark, withal, that school architecture - and/or government of childhood using that architecture – does not belong to just one speech, in this case the pedagogical one. It belongs to a set of practices or discursivities areas around this site: the school.

Keywords: Childhood. Childhood Education. Schooling. Recreation. Physical space. School architecture.

LISTA DE FOTOGRAFIAS*

Fotografia 1 – O difícil começo.....	11
Fotografia 2 – Infância escolarizada: a constituição do sujeito-aluno infantil.....	24
Fotografia 3 – Em meio a arquiteturas escolares para a infância: o pátio na produção da infância escolarizada.....	47
Fotografia 4 – Os <i>experts</i> e os pátios.....	57
Fotografia 5 – O governo do ‘recreio’.....	84
Fotografia 6 – Seguindo pelos descaminhos.....	100

* As fotografias utilizadas na abertura dos capítulos são disponibilizadas no site <http://emeibeth.blogspot.com>. Embora tenham sido fotografadas por mim e por outros educadores da escola (com prévia autorização dos pais dos alunos para veiculação), não possuem direitos autorais, sendo de domínio público. Para este trabalho foram por mim nomeadas após sua produção com recortes e escala de cinza. As demais imagens, inseridas no corpo do trabalho, apresentam-se com as referências bibliográficas.

SUMÁRIO

1 O DIFÍCIL COMEÇO	12
2 INFÂNCIA ESCOLARIZADA: a constituição do sujeito-aluno infantil	25
2.1 UM CONVITE À ESCOLARIZAÇÃO.....	32
2.2 A ARQUITETURA NA ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA.....	41
3 EM MEIO A ARQUITETURAS ESCOLARES PARA A INFÂNCIA: o pátio na produção da infância escolarizada	48
4 OS <i>EXPERTS</i> E OS PÁTIOS	58
4.1 OS PÁTIOS DA ESCOLA LIMPA.....	64
4.2 OS PÁTIOS NAS TEORIAS “PSI” E DO DISCURSO SOCIOINTERACIONISTA.....	75
4.3 OS PÁTIOS DO CONTATO COM A NATUREZA.....	81
5 O GOVERNO DO ‘RECREIO’	85
6 SEGUINDO PELOS DESCAMINHOS	101
REFERÊNCIAS	



O DIFÍCIL COMEÇO

1 O DIFÍCIL COMEÇO

E foste um difícil começo
Afasto o que não conheço
E quem vende outro sonho feliz de cidade
Aprende depressa a chamar-te de realidade
Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso.
(Sampa, Caetano Veloso)

Meu propósito inicial é o de convidar os que me leem a pensarem comigo sobre a pesquisa que desenvolvo acerca dos espaços comumente chamados de pátios das Instituições de Educação Infantil (IEI)¹.

Tal qual versado na canção de Caetano Veloso, começar esta Pesquisa foi para mim uma *difícil tarefa*. Desde o Projeto, qualificado em 2009, procurei afastar-me do que conhecia em relação a esses espaços escolares e do que neles aprendi a chamar de 'realidade'. Esforcei-me em pensar diferentemente do que pensava a esse respeito, em desconhecê-los ao mesmo tempo em que buscava por outros modos de analisá-los.

Numa licença poética (ou musical), esforcei-me por virar-me *do avesso do avesso do avesso* para investigar esses lugares. Lugares conhecidos desde os meus três anos de idade quando ingressei como aluna da então nomeada de etapa pré-escolar e nos quais transito hoje como professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre.

Minha relação com os pátios escolares infantis perpassa então grande parte de minha vida, num percurso cruzado por minhas próprias modificações: de criança rural escolarizada à adulta urbana, educadora, proponente, investigadora, pesquisadora. Percurso vivido em diferentes lugares, de onde vim, em cada um desses papéis, observando, testando, examinando, reinventando, pondo à prova o pátio escolar, sua arquitetura e os modos como se constituiu.

Opto pelo entendimento de que o termo arquitetura designa todo e qualquer espaço marcado pela intervenção do homem. E, neste sentido, todos os espaços, construídos/arquitetados a partir da ação humana, configuram-se em lugares ou

¹ Instituições de Educação Infantil são aquelas nas quais as práticas pedagógicas estão ligadas à educação de crianças dos zero aos seis anos. Práticas denominadas de Educação Infantil e que correspondem à primeira etapa da Educação Básica, de acordo com a Lei Nº 9.394 de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ao longo deste trabalho utilizo a sigla IEI para referir-me a elas.

ambientes. Deste modo, no decorrer desta Dissertação, utilizo as expressões *espaços*, *arquiteturas*, *lugares* e *ambientes* como designadoras de todo e qualquer espaço construído; referindo-me aos pátios escolares infantis, tema central da pesquisa, como edificações erguidas tanto para as escolas, quanto para a infância que nela convive.

Lugares muitas vezes detalhados nas plantas baixas das escolas como *áreas não-edificadas* em relação aos prédios escolares e ginásios ou ainda como *espaços recreativos* em distinção aos espaços ocupados pelas salas de aula ou salas de atividades múltiplas. Que, no entanto, evidencio, a partir de minha experiência enquanto educadora infantil, e mesmo das observações e relatos de outros educadores e de outras IEI, como ambientes edificados para as práticas escolares infantis tanto quanto os demais espaços escolares.

Para Viñao Frago (2005, p.19):

A consideração do espaço escolar como um espaço segmentado – no qual se distinguem, em primeiro lugar, as zonas edificadas das não edificadas e, dentro de ambas, as atribuídas a uma ou mais de uma função ou tarefa, dos espaços livres de atribuição, e abertos, portanto, a possíveis atribuições futuras – coloca, como primeira questão, a existência ou inexistência de um espaço específico para uma determinada função ou tarefa. Sua inexistência indicaria, em cada caso, a consideração de tal tarefa como não necessária ou a escassa importância a ela destinada. Sua existência, *sensu* contrário, seria um bom indicador da sua relevância inicial.

O autor narra ainda que as arquiteturas escolares parecem sofrer de certo imobilismo arquitetônico. De acordo com ele, a leitura arquitetônica das escolas, de um modo geral, leva-nos a observar que as escolas produzidas desde o início do século passado pouco sofreram alterações em seus programas arquitetônicos originais (VIÑAO FRAGO, 2001).

Concordo com as considerações de Viñao Frago, pois, de forma semelhante, observo nas Instituições de Educação Infantil (IEI) de Porto Alegre e de muitas outras cidades brasileiras das quais tenho conhecimento que seus programas arquitetônicos permanecem quase que inalterados. Inclusive nas instituições datadas de menos de duas décadas, que repetem esses mesmos padrões construtivos numa imobilidade que mantém, na maioria destas, os mesmos elementos, cores e usos arquitetônicos. Sendo recorrente nos pátios sua edificação contar com escorregadores, gangorras, balanços e caixas de areia em cores

primárias, e ainda deste modo estar representados. Representação e configuração que encontro inclusive no pátio da escola em que trabalho e que pode ser observado a título ilustrativo desta afirmativa na abertura de cada um dos capítulos deste trabalho.

Ao mesmo tempo em que se relega aos pátios uma condição secundária, que os mantém longe de estudos sobre suas configurações, pouco a pouco, em muitas escolas estão sendo suprimidos. Talvez aí se encontre a luta, o campo de forças no qual insiro minha pesquisa e o material por mim pesquisado, que o elevam ao *status* de lugar educativo, como importantes espaços antes não considerados pelas escolas.

Destaco ainda sobre os pátios escolares infantis que, embora sejam designados de forma corrente na literatura pesquisada como *espaços abertos* ou *espaços externos* (e, por conseguinte, empregadas as expressões *espaços fechados* e *espaços internos* como indicativas dos espaços localizados dentro dos prédios escolares), são lugares delimitados e fechados ao acesso de educadores e alunos.

Sua utilização está também definida nas rotinas das diferentes etapas ou níveis dentro das escolas. Sendo exigido, inclusive, em grande parte das IEI das quais tenho informação, tanto particulares quanto públicas, um planejamento de atividades e/ou relatório de avaliação individual das crianças em relação a este ambiente.

Contudo, não me utilizo de tais definições – *áreas não-edificadas*, *espaços recreativos*, *espaços abertos* e *espaços externos*, por entendê-las contrárias ao que penso e ao que me proponho, de não fixar, nem distinguir os pátios em uma oposição aos demais espaços da escola. Estes espaços, assim como os demais lugares arquitetados das IEI, localizam-se dentro dos muros ou cercas de suas edificações. Significo os pátios como lugares marcados pela intervenção do homem para o desenvolvimento de práticas escolares aos infantis. Por isso situo minha pesquisa acerca dos pátios escolares infantis *em meio a infâncias e arquiteturas escolares*. Considero por isso que minhas escolhas profissionais e acadêmicas e as tantas incertezas que surgiam e surgem em relação aos espaços arquitetados para as crianças conduziram-me a esta pesquisa, que trata dos pátios escolares que compõem o cenário das IEI.

E, por participar da trama, envolvo-me com a pesquisa relacionada à investigação documental a que me propus. Afinal, foram incontáveis às vezes em que ouvi de crianças dos diferentes níveis da Educação Infantil a exclamação: - Oba, pátio! Sempre notando a preferência das crianças das escolas em que trabalhei aos momentos de suas rotinas que os contemplam. E, talvez por isso, tenha começado a questionar suas arquiteturas, seus funcionamentos, suas proposições.

Examinando e reunindo referenciais teóricos para desenvolver minhas pesquisas², notei a escassez de análises e produções focadas nos pátios escolares, mesmo considerando as obras relacionadas aos pátios escolares no convívio de crianças maiores e adolescentes, oriundas majoritariamente da Arquitetura e Urbanismo ou Agronomia e em menor escala provenientes da Educação, Psicologia e Educação Física³. Dentre as publicações pesquisadas, selecionando-as por sua abordagem ao tema dos pátios escolares para crianças pequenas, reduziram-se a quantidades ínfimas⁴, ainda menores caso figurassem apenas as advindas somente do campo da Educação. Ainda que considerasse a quantidade de referenciais teóricos escassa, examinando-os deparei-me com importantes dessemelhanças teóricas, que aponto a seguir por configurarem-se como ponto de partida para a Dissertação.

A maior parte das publicações encontradas fundamentava-se no Sociointeracionismo⁵, perspectiva através da qual a Educação Infantil vem tratando

² Há alguns anos, instigo-me a ensaiar pesquisas referentes a esses lugares. Propus-me a refletir acerca da organização desses espaços escolares, de suas concepções e proposições de usos (BIZARRO, 2007). Procurei ainda examinar tais espaços como aparatos, inseridos em práticas discursivas que os constituem e constituem igualmente infâncias escolarizadas (BIZARRO, 2009).

³ Em consulta ao Sistema de Bibliotecas da UFRGS, realizada em outubro de 2007, a partir do termo 'pátio escolar', foram encontradas somente doze publicações relacionadas ao tema desta Dissertação, todas oriundas da Arquitetura, Agronomia e Engenharia: Fedrizzi (1991, 1999, 2002, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b, 2004c, 2006 e 2007), Cardoso (2002) e Ruivo (2006), sendo estas últimas publicações de pesquisas acadêmicas orientadas por Fedrizzi. Em reconsulta ao mesmo banco de dados em outubro de 2009 foram encontradas mais três publicações provenientes da Educação (FREIRE, 2008 e GRECCO, 2008) e Psicologia (CAMARGO, 2007). Em revisões bibliográficas mais abrangentes acerca dos pátios escolares, realizadas a partir do Scielo nos anos de 2007 e 2008, destacaram-se as pesquisas da Arquitetura, Educação e Psicologia, ligando o tema à ludicidade e ao desenvolvimento infantil e/ou à interação social: Fernandes, Freyberger, Mazzilli, Sarti, Souza, Tiriba. Das pesquisas acerca das arquiteturas escolares, não estritamente ligadas aos pátios, relacionadas a questões referentes ao governo infantil destacam-se Mota, Prata, Rocha e Straub.

⁴ Dentre as publicações acerca dos espaços escolares relacionadas às IEI ou para esta etapa de ensino, destacam-se as publicações de Carvalho & Rubiano, Faria, Forneiro, Horn e Lima.

⁵ Entendido como desdobramento da perspectiva sócio-histórica surgida na Rússia, em meados da década de 1930. Baseada em princípios filosóficos dialéticos de base marxista e que buscava explicar o desenvolvimento da cognição através da interação dos sujeitos, na qual a história e a cultura se sobrepõem aos demais elementos. Contribuiu assim para o entendimento dos processos

da organização dos espaços educativos das escolas nas últimas décadas, utilizando-se de contribuições teóricas de Vygotsky e Wallon. Nesta perspectiva, os espaços escolares, inclusive os pátios, configuram-se como recursos de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal. Recursos que podem ser acessados pelas crianças quando tais espaços estão organizados de modo a atender as necessidades específicas de seus usuários, de acordo com sua faixa etária e características desenvolvimentais (BIZARRO, 2007).

Inseridas nesta perspectiva, Carvalho e Rubiano (1994), por exemplo, reconhecem que os aspectos físicos do espaço exercem impacto sobre os comportamentos de seus usuários e acreditam que as IEI devam por isso constituir um contexto de socialização para as crianças pequenas. Contexto que, para as autoras, deve ser diferente do contexto do lar ou mesmo da escola “tradicional”, estabelecendo relações entre as crianças, descentradas do educador.

Contudo, alguns poucos referenciais e produções acadêmicas selecionadas não se inserem em tal perspectiva. Utilizando-se de referenciais teóricos considerados pós-estruturalistas, fundamentando suas pesquisas, sobretudo com leituras de Michel Foucault, estes autores empreendem análises dos espaços escolares não por proposições de organização, mas questionando seus usos, elementos, funcionamentos e tratando, sobretudo, das questões relativas à disciplina e ao controle. Além de Mota, Prata, Rocha e Straub, citadas em nota anterior, destacam-se as pesquisas relacionadas ao tema realizadas por Varela e Viñao Frago.

Nesta perspectiva, dentre outros autores, Rocha (2002) desenvolveu pesquisas sobre espaços escolares por entendê-los como construções que produzem corpos dóceis, disciplinados, educados a partir da vigilância contínua sobre eles. São relações que ocorrem dentro e fora da escola, sendo a organização dos espaços um dos modos em que se fazem. Em suas análises sobre as produções de Foucault acerca dos espaços, Rocha (2002) discute as relações que partem do poder e do saber para o entendimento do que produz a organização dos espaços nas escolas.

de ensino-aprendizagem, pressupondo a aprendizagem através da inter-relação dos sujeitos no meio cultural e histórico e considerando os sujeitos ativos nessas interações estabelecidas para a construção do conhecimento. Estudado no Brasil com maior ênfase a partir da década de 1980, observando-se efetivamente suas contribuições aos sistemas de ensino e a um aumento do número de publicações relacionadas ao tema a partir da década de 1990.

A partir destas diferentes perspectivas teóricas relacionadas aos pátios escolares anteriormente apontadas, das dessemelhanças que desde aquele momento povoaram meu olhar investigativo, qualifiquei meu Projeto de Pesquisa (BIZARRO, 2009). Parti do incômodo que essas leituras me causaram – entre crianças institucionalizadas, configurações-modelos, adultos e crianças, corpos docilizados, disciplinas, controles, sanções através de cores e formas, cercas, muros, portões. Elegi então aproximar-me da perspectiva pós-estruturalista, julgando-a como ferramenta para proceder a um exame inicial destes escritos, referentes aos pátios das infâncias escolarizadas.

Propus-me então, entre tantos outros intentos, “a percorrer esses discursos que constituíram e constituem os pátios das IEI, buscando neles perceber as relações de poder que se estabelecem a partir de sua ordenação [...] indagar as formas pelas quais os espaços escolares, sobretudo os pátios infantis, configuraram-se tal como os conhecemos” (BIZARRO, 2009, p.8).

Posso dizer que, a partir de meu Projeto e fundamentalmente partindo (ou partindo-me?!) das tantas questões apontadas pela Banca de Qualificação e por minha Orientadora, chego ao ponto em que me encontro (o que não considero representar uma evolução, mas tão somente mais uma de tantas mudanças). Se havia me considerado metamorfoseada de propositora à investigadora, transformo-me (ou corrompo-me/perverto-me/desencaminho-me?!) novamente, ainda que neste mesmo papel investigativo dos pátios escolares infantis.

Seguindo instrumentalizada pela perspectiva pós-estruturalista no processo de escrita da Dissertação não procurei responder de forma unívoca quaisquer das questões a que me propus. Pretendi somente tornar manifesto, a partir destes questionamentos, os tantos sinais que ligam meu olhar a esses espaços – povoado muito mais de parênteses, reticências,... (e até mesmo exclamações) do que interrogações e que, talvez, possam remeter os leitores igualmente a outros olhares em relação aos pátios.

Destaco que para tal investigação não me volto empiricamente aos tantos pátios escolares, mas ao estudo de suas normatizações, ou ainda, aos discursos presentes em documentos ou publicações editoriais selecionados e que tratam dos pátios. Friso ainda que, embora o tema da Dissertação que desenvolvo se relacione aos pátios, o objeto de minha pesquisa são os discursos que tratam destes espaços arquitetados para a escolarização das crianças pequenas, circulantes em diferentes

publicações. Selecionados a partir da apreciação de muitas das publicações, documentos e produções acadêmicas em nível de Pós-Graduação sobre pátios escolares para crianças realizadas no Brasil nestas últimas duas décadas. E que muitas vezes assemelham-se aos discursos em circulação em livros e documentos diferentes dos que aqui apresento.

Disponho-me, portanto, ao compartilhamento de uma seleção de leituras acerca dos pátios infantis e ao exame de seus discursos sobre os pátios das IEI. Analisando suas possíveis recorrências e, do mesmo modo, debruçando-me sobre algumas possíveis particularidades, questionando-me sobre sua constituição, os processos que os configuram ou configuraram de determinadas formas. Formas pelas quais os pátios são representados e como comumente os identificamos.

Julgo relevantes a uma investigação pormenorizada quatro escritos que tratam dos pátios das IEI. Escolhidos pelas seguintes características: I. a especificidade na abordagem dos espaços escolares para a infância escolarizada – considerando-se os pátios como foco ou item essencial; II. por possuírem certa representatividade nacional; III. e ainda por sua heterogeneidade, tanto de campo de saber quanto de referenciais e/ou abordagens.

O material empírico desta análise é composto então por dois documentos recentes disponibilizados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e duas publicações editoriais das décadas passadas, sendo respectivamente:

- Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de EI – volume (MEC, 2008a) e encarte (MEC, 2008b);
- Paisagismo no Pátio Escolar (FEDRIZZI, 1999);
- A Cidade e a Criança (LIMA, 1989).



Destaco ainda que deste material empírico, destas quatro publicações apresentadas, utilizo-me não apenas de seus escritos, mas de suas imagens, fotografias e/ou desenhos. Ilustrações que representam, de algum modo, uma normatização dos pátios escolares infantis e que apresento, ao longo dos capítulos que se seguem, segundo critério de relevância ao tema e ao posicionamento teórico proposto nesta Pesquisa. Imagens que observo a partir de suas visibilidades; naquilo que remetem ou fazem pensar dentro desta análise. Insiro-as ao texto por considerá-las, tal como os escritos, práticas discursivas. E, ao tratar das imagens como discursos, não extraio delas significados mais ou menos ocultos, enunciados teóricos, nem as discuto como verdades absolutas. Considero que, tal como os discursos escritos, as imagens se produzem, se constituem [visualmente] e nos contam acerca desses espaços e da infância por elas representadas. Imagens que, representando as arquiteturas da infância e esta infância escolarizada, cruzam-se não apenas com os excertos dos próprios documentos, mas com imagens/práticas escolares por mim vistas/vividas.

Os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil – volume (MEC, 2008a) e encarte (MEC, 2008b) constituem-se como as mais recentes publicações de âmbito federal que normatizam os espaços das IEI, referenciando muitas das pesquisas produzidas relacionadas aos seus espaços. Tendo, respectivamente, quarenta e oito e trinta e uma páginas, ambos em edições ilustradas.

Destinados tanto aos dirigentes municipais de educação, às equipes multidisciplinares que propõem concepções arquitetônicas das IEI quanto aos gestores e demais profissionais. Estão disponíveis em muitas IEI, tendo sido enviados às secretarias estaduais e municipais de Educação para distribuição nas unidades; sendo possível também obtê-los por meio de *download*, no *site* do Ministério de Educação⁶. Elaborados a partir de uma parceria entre educadores, engenheiros e arquitetos,

[...] com base nos estudos e nas pesquisas do Grupo Ambiente-Educação (GAE), que desenvolve projetos relacionados à qualidade dos ambientes escolares com ênfase nas relações entre o espaço físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento da criança, além da sua adequação ao meio ambiente. (MEC, 2008a, p.5)

⁶ <http://portal.mec.gov.br>

A publicação *Paisagismo no Pátio Escolar*⁷ (FEDRIZZI, 1999) tem como especificidade o tema dos pátios escolares para crianças, objetivando contribuir para a discussão no campo educacional. Com cinquenta e cinco páginas, em edição ilustrada.

Fedrizzi propõe que seu livro sirva como um manual de auxílio a todos aqueles envolvidos “[...] na melhoria dos pátios escolares para benefício das crianças [...]” (FEDRIZZI, 1999, p.7), dirigindo-se aos diretores, professores, pais, estudantes, arquitetos e paisagistas.

Em *A Cidade e a Criança*⁸ (LIMA, 1989), a autora propõe-se a discutir os espaços oferecidos às crianças e ainda, a partir de suas observações e registros, compreender como tais crianças percebem, captam e utilizam esses espaços. Com cento e duas páginas em edição ilustrada.

Lima dirige seus escritos, sobretudo aos gestores escolares e educadores, por acreditar que os espaços, embora possam ser propostos ou projetados por arquitetos como resultado de suas concepções, *são organizados, distribuídos e direcionados pelos que detêm o poder de fazê-lo* (LIMA, 1989, p.9).

A partir do material apresentado, proponho-me então a analisar os discursos que deles emergem, situando-os em seus efeitos; naquilo que produzem, excluem, interditam, significam à infância que em seus espaços convive.

A respeito do discurso, Foucault (1996, p.8-9) apresentava sua hipótese. Para ele,

[...] em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

⁷ Beatriz Fedrizzi é paisagista gaúcha, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e conta com pesquisas e publicações editoriais acerca dos pátios escolares; além de lecionar as disciplinas “Percepção Ambiental”, do Programa de Pós-Graduação em Engenharia, e “Paisagismo”, do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, ambos da UFRGS, orientando também diversas pesquisas acadêmicas relacionadas ao tema dos pátios escolares nestes Programas.

⁸ A respeito das autoras destas publicações destacadas para a análise, ressalto que Mayumi Lima (1934-1994), arquiteta paulista, é referenciada em grande parte das pesquisas e publicações brasileiras acerca dos espaços escolares para crianças, incluindo os documentos disponibilizados pelo MEC (2008a/2008b). Sua obra, de cunho crítico, é objeto de pesquisa de inúmeras dissertações e teses em diferentes universidades brasileiras, das quais destaco como uma das mais recentes a pesquisa de Buitoni (2009).

O desejo de investigar os discursos que tratam dos pátios escolares infantis constitui assim meu objeto de pesquisa, uma materialidade visível, que instituiu em suas arquiteturas:

[...] um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. (ESCOLANO, 2001, p.26)

E que, segundo Escolano (2001), *para além desta materialidade, expressa e reflete igualmente ainda determinados discursos*. Discursos que se tornam visíveis ao olhar que os examina; discursos acerca das infâncias, das concepções pedagógicas, das culturas que nele circulam. Ao mesmo tempo em que trato, nesta pesquisa, da especificidade dos espaços escolares, considero que os documentos para os quais me volto para esta análise mostram também a criança escolarizada em sua relação com este lugar. Lugar afirmado como “o” lugar da criança, por excelência, e que também a produz.

Examino então os pátios das IEI através desses discursos – considerando-os, portanto, não apenas conformadores de suas configurações, mas como aparatos de institucionalização das crianças nas escolas, como táticas de governo da infância escolarizada. Infância que, diferentemente da infância que vivi e de muitas outras atuais, passam muito mais de quatro horas nas escolas, em jornadas que totalizam até doze horas de atividades diárias nestas instituições.

Discursos que, como também afirma Escolano (2001), não estão ocultos, e que podem ser vistos “[...] como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja por si mesma bem explícita ou manifesta” (p.45).

Entendo ainda que tais discursividades pertençam a jogos de verdade⁹ – produzidos e escritos – para que, através dos quais os sujeitos-infantis se relacionem com suas arquiteturas. Arquiteturas desta forma regradas, medidas e normatizadas. Em meio a poderes e verdades sobre os infantis, de sua escolarização e de seus espaços. Utilizando-me do sentido de prática discursiva de Foucault que compartilho com Fischer (2001, p.200):

⁹ Acerca da utilização do termo jogos de verdade, compartilho do entendimento de Ewald (1993, p.52), segundo o qual “uma verdade seria um sintoma de uma sujeição”. Ainda de acordo com o autor: “Há, talvez, menos saberes verdadeiros e saberes falsos, ciência e ideologia, que saberes legítimos ou ilegítimos” (1993, p.52).

[...] tudo é prática em Foucault [...] enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constitui práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam.

O que apresentei neste capítulo inicial, **O Difícil Começo**, foram os caminhos que me levam ao tema desta pesquisa, à perspectiva teórica na qual situo meus escritos e os materiais a partir dos quais realizo minha investigação. A partir destes, procedo ao exame de seus discursos, acerca dos pátios, investigando-os em suas relações de poder¹⁰, com as diferentes infâncias e/ou com as produções destas. Poderes que não se exercem de um único lugar ou em uma única direção, mas que circulam entre todas as relações dentro das IEI, desde o traço que as arquiteta, das propostas que nelas se elaboram, dos ambientes ali configurados, dos educadores que os põem em prática e de cada um dos alunos dos diferentes níveis de ensino que nelas convivem.

No capítulo a seguir, intitulado **Infância Escolarizada: a constituição do sujeito-aluno infantil**, trato dos acontecimentos históricos que culminaram com a edificação das IEI tal como as conhecemos. Eventos que, ao mesmo tempo em que constituíram o sujeito-aluno infantil propriamente dito, a criança matriculada a partir de seu nascimento até os seis anos de idade, também edificaram os espaços físicos das escolas, ajustando-o a esta população. Procuro ainda, neste capítulo, relacionar tais eventos com os discursos presentes nos documentos em análise, buscando neles perceber os modos de endereçamento aos educadores e a outros profissionais vinculados aos espaços das IEI. Da mesma forma, busco observar nos materiais a ligação de seus discursos, constituintes dos espaços físicos, com a produção desta infância, a infância escolarizada.

No terceiro capítulo, que nomeio **Em Meio a Arquiteturas Escolares para a Infância: o pátio na produção da infância escolarizada**, focalizo os pátios em meio à discursividade que constitui a infância escolarizada. Investigo então, nas publicações selecionadas e em seus discursos, excertos que tratam particularmente

¹⁰ Utilizo-me neste sentido do entendimento de Foucault (2005) acerca das relações de poder. Para ele: “Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui. [...] Cada luta se desenvolve em torno de um foco particular de poder. [...] e se designar focos, denunciá-los, falar deles publicamente é uma luta, não é porque ninguém ainda tinha tido consciência disto, mas porque falar a esse respeito [...] é uma primeira inversão de poder, é um primeiro passo para outras lutas contra o poder” (p.75-76).

desses espaços. Refiro-me às normatizações e às recomendações, desde sua construção e organização até as possíveis relações entre suas arquiteturas com a escolarização da infância.

O capítulo quatro, denominado **Os Experts e os Pátios**, trata da formação dos campos discursivos que, de algum modo, são autorizados ou legitimados como referenciais teóricos dos espaços escolares, sobretudo, referindo-se aos documentos analisados e aos pátios das IEI. *Expertises* que se formaram e circulam por todos os documentos analisados. Neste capítulo, busco evidenciar os discursos que constroem os pátios escolares infantis, apresentando-os em três seções que designam os enunciados recorrentes nestes materiais de Pesquisa: “Os pátios da Escola Limpa”, Os Pátios nas Teorias “Psi” e do Discurso Sociointeracionista” e “Os Pátios do Contato com a Natureza”.

No quinto capítulo, **O Governo do ‘Recreio’**, dedico-me à questão que considero central ao tratar deste tema, tanto para as pesquisas relacionadas às infâncias, quanto às arquiteturas escolares. Não é minha pretensão esclarecer tais questões, mas mantê-las em discussão. O termo governo, reiteradamente definido em pesquisas situadas nos estudos pós-estruturalistas como produtivo, não se relaciona à violência, à submissão e a outras formas de coerção que não se relacionam a ele. Refiro-me então a este termo, governo, conforme a noção desenvolvida por Foucault (2005, p.289). Entendendo, portanto, que a população [infância escolarizada] está para este governo como sujeito de necessidade, aspirações e também como seu objeto; consciente daquilo que quer e inconsciente ao que se quer que ela faça. A partir disto, conecto neste capítulo o governo e as questões da disciplina e controle aos discursos extraídos dos documentos em análise que tratam dos momentos vividos nos pátios escolares, para observá-los em sua produção, referindo-se à infância escolarizada.

Por fim, no sexto capítulo, momento que nomeio **Seguindo pelos Descaminhos**, compartilho minhas impressões a partir desta Pesquisa, dos estudos desenvolvidos no campo da arquitetura escolar, e mais especificamente, desses espaços que considero singulares, os pátios das IEI. Faço ainda alguns apontamentos que julgo necessários ao findar este momento investigativo, sinalizando uma trajetória que não determina rumos nem pretende findar-se.



***INFÂNCIA ESCOLARIZADA: A CONSTITUIÇÃO DE
UM SUJEITO-ALUNO INFANTIL***

2 INFÂNCIA ESCOLARIZADA: a constituição de um sujeito-aluno infantil

É exatamente esta a preocupação geral que anima a investigação foucaultiana dos últimos anos: analisar a formação do homem moderno através dos mecanismos por meio dos quais cada um passa a se relacionar consigo mesmo e a desenvolver toda uma autêntica arte de existência destinada a reconhecer-se a si como determinado tipo de sujeito. (DO Ó, 2008, p.38)

Para do Ó (2008), as investigações que se utilizam dos escritos de Foucault preocupam-se de forma geral em analisar a formação dos modelos de sujeito formados na modernidade, narrando assim os modos através dos quais a sociedade pôde constituir *determinados tipos de sujeito*. De acordo com o autor, dentre estes sujeitos analisados, figura o que se denomina sujeito-aluno, *o modelo de aluno autônomo* – tão nosso conhecido e que a escola tem promovido e sob tradições político-culturais as mais diversas (DO Ó, 2008, p.38). Do Ó acredita ainda que este modelo de aluno *explica-se na tecnologia de governo discutida por Michel Foucault*. E, acerca de sua constituição, conclui que “[...] foi exatamente a tentativa de viabilizar esta tecnologia disciplinar-normalizadora que esteve na origem da descoberta do aluno e do seu tratamento diferenciado a partir do último quartel do século XIX” (DO Ó, 2008, p.39).

Por não propor-me a analisar totalidades, não insiro meus escritos em explicações que se encerram a outros possíveis olhares ou a outros modos de ver tal constituição. Entretanto, compartilho do entendimento de do Ó (2008) sobre esse sujeito, que se constitui nas relações de poder-saber, governado por tecnologias, dentre as quais figura a institucionalização escolar:

Importa desde logo constatar que o processo de afirmação e consolidação histórica da chamada escola de massas, a partir de finais do século XIX, nos faz ver que as crianças e os jovens passaram a ser definidos desde então e antes de qualquer outro pelo rótulo de *escolares*. (DO Ó, 2008, p.38)

Utilizo-me dos escritos de do Ó relacionados à constituição do sujeito-aluno moderno por julgá-los relevantes ao recorte desta constituição que investigo a seguir. Destaco, porém, deste sujeito-aluno que se constitui a partir do século XIX, o *sujeito-aluno infantil*, o qual se configura como a população-objeto dos documentos investigados nesta Pesquisa e foco inicial de minha análise.

Os estudos acerca da constituição do sujeito-aluno infantil me convidam a enunciá-lo, a transformar a vontade de saber acerca deles em palavras; permitem-me percorrer ou refazer parte da construção deste campo de saber/poder, do governo deste objeto de conhecimento/pesquisa. Ou como pondera do Ó (2008), a constituição destes sujeitos [sujeitos-alunos infantis], os discursos que tratam deste campo de saberes relativo aos infantis, *me animam a investigá-lo*, e ainda a discorrer sobre o que deles se pode inferir.

Definindo a população – a infância escolarizada – aproximo-me da *explosão discursiva* relacionada a ela; termo utilizado por Foucault (1997) ao recorrer às transformações ocorridas em torno de determinado tema, *depuradas em um vocabulário autorizado, através de códigos, restrições e do controle de suas enunciações, situações, lugares e locutores*. Foucault (1997) referia-se a outra temática, que não à das infâncias; contudo utilizo-me de sua designação, *explosão discursiva*, por entender que ela me possibilita compreender a situação em que se produziram os saberes no campo dos estudos das infâncias.

Apesar disso, não recorro à constituição da categoria infância, mas de uma de suas possíveis denominações – a da infância escolarizada – e de sua constituição particular, em sua relação com os espaços escolares, tema investigado nos discursos objetos desta pesquisa, uma vez que partilho da compreensão de que

[...] não é mais possível se tratar de uma só infância como a preconizada pela Modernidade. É preciso pelo menos que se leve em consideração que existem muitas outras infâncias. Existem infâncias mais pobres e mais ricas, infâncias do Terceiro Mundo e dos países mais ricos, infâncias da tecnologia e a dos buracos e esgotos [...]. (DORNELLES, 2005, p.71)

Tratando da categorização desta infância escolarizada, entendo, porém, que esta não a fixa nem a determina de todos os modos. Acredito que a infância institucionalizada pela escola o é em relação permanente com outras identidades infantis, que circulam entre saberes/poderes, determinando-a de algum modo.

Infâncias que reportam aos espaços criados no século XVI para auxílio a populações desfavorecidas, advindos em grande parte das igrejas, mas que, pouco a pouco, passaram a ser assumidos pelo Estado civilizado. Estado que, apoiando-se em áreas que estavam se desenvolvendo tais como a da saúde pública, do direito de família, da educação, assume a tarefa da assistência às populações (KUHLMANN JR., 1998). E que, ao longo do século XVIII, escolarizaram-se a partir

de uma nova necessidade: do afastamento ou separação entre infantes e adultos (MÜLLER, 2007). Educação que naquele momento tratava então de uma preparação à vida adulta, ligada a outro imperativo, o de capacitá-los a determinadas funções a serem exercidas no futuro, preparando-os assim para serem úteis à família e à sociedade.

Em relação à vinculação das crianças a essa necessidade de permanecerem nas escolas, que se instaura ao longo do século XVIII, liga-se inicialmente a finalidade de resguardá-las da *nocividade* do contato familiar. Neste sentido, Costa (1999, p.173) denota sobre a intervenção médica sofrida pelas famílias a partir do século XIX:

Intervenção que revelava os segredos da vida e da saúde infantis, ao mesmo tempo em que prescrevia a boa norma do comportamento familiar dos adultos. Na família higiênica, pais e filhos vão aprender a conservar a vida para poder colocá-la a serviço da nação.

Deste modo, o regime de internato de crianças nas escolas configurava-se como protótipo do espaço da ordem, do espaço disciplinar, dedicando-se aos corpos, a seu adestramento. Exclusivos para as crianças, as quais, longe da família e da rua, longe da interferência perniciosa do meio, em regime de tempo integral, desenvolviam-se para uma sociedade ordenada pelo saber médico. Para Costa (1999, p.179-181):

As crianças isoladas das influências do ambiente prestavam-se, docilmente, aos ensaios médicos sobre educação física e moral. [...] O enquadramento disciplinar da criança teve seu horizonte nesta sociedade ordenada conforme as aspirações dos médicos.

Costa (1999) ilustra também o valor atribuído à moral para a educação obtida nesses espaços de ordem e disciplina, configurados nos primórdios da escola moderna:

Se a questão se limitasse ao ensino da leitura, caligrafia e aritmética, nada mais fácil que ser professor. Mas trata-se de nada menos que formar corações, preparar homens para a sociedade, aperfeiçoá-los física, moral e intelectualmente. (ARMONDE *apud* COSTA, 1999, p.181).

Observa-se então que, desde meados do século XIX, a atuação da Medicina teve papel fundamental na constituição do sujeito-aluno infantil. Destacando-se desde então a escolarização da infância como imprescindível, um

investimento no regramento da infância para que possível fosse dela colherem-se os 'bons frutos':

Lei, medicina, civilização: o necessário para tornar doces os costumes de um povo. Por isso, a medicina se articula com a educação. O governo despótico entrega a moral ao capricho dos pais e mestres; a criança é o germe são que convenientemente regado poderá representar, em seu desenvolvimento completo, qualidades úteis. (MACHADO, 1978, p.195-196)

A educação para a infância assim estabeleceu-se. Inicialmente em instituições religiosas, nas quais a finalidade primordial era a de assisti-la a partir dos preceitos e ensinamentos morais, nos asilos e orfanatos. Mas, desenvolvendo-se sob a égide do Estado, ligou-se, sobretudo, às questões da ordem, disciplina, higiene e saúde pública, constituindo as primeiras escolas que ainda se configuram como os moldes iniciais das que atualmente conhecemos.

Kuhlmann Jr. (1998, p.74), neste sentido, enfatiza que:

As diferentes instituições de educação infantil foram criadas na primeira metade do século XIX, ou mesmo no final do século XVIII (...) Mas as evidências históricas mostram que elas encontraram suas *condições de meio favoráveis* na segunda metade do século XIX, acompanhando o processo de expansão do ensino elementar.

No Brasil, de acordo com o Kuhlmann Jr. (1998), as primeiras propostas de instituições pré-escolares ocorreram na segunda metade do século XIX. A partir do lançamento do jornal *A Mãe de Família*, no Rio de Janeiro, em 1879, surgem as primeiras referências à creche em nosso país. Seu redator principal, um médico especializado em moléstias infantis, e o público-alvo, mães da burguesia.

Dentre os artigos desta publicação, vale destacar uma alínea escrita pelo Dr. K. Vinelli, médico dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, intitulado *A Creche (asilos para a primeira infância)*. Seu texto retratava "um problema para as donas de casa, em relação à educação das crianças de suas escravas", a partir da Lei do Ventre Livre:

Que tarefa não é a de educar o filho de uma escrava, um ente de uma condição nova que a lei teve de constituir sob a condição de um ingênuo! Que grave responsabilidade não assumimos conservando em nosso lar, junto de nossos filhos, essas criaturinhas que hoje embalamos descuidosas, para amanhã vê-las talvez convertidas em inimigos da nossa tranquilidade, e quiçá mesmo da nossa honra! (KUHLMANN JR., 1998, p.83).

Vê-se então, a partir de textos como o publicado no Jornal A Mãe de Família, descrito acima, que, no decorrer do século XIX, as instituições escolares específicas para a infância apresentam-se como *solução para os cuidados da infância*, tendo nas relações sociais um ponto de difusão.

Kuhlmann Jr. (1998) destaca também, em relação aos acontecimentos históricos relacionados à emergência das instituições escolares para as crianças, a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância, no Rio de Janeiro, em 1899 e que posteriormente propagou-se por todo o país, e a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, “a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro”, também no Rio de Janeiro, neste mesmo ano. Instituições chamadas, em sua criação, de creches populares no Brasil, que tinham como característica atender majoritariamente mães trabalhadoras domésticas ou operárias das indústrias.

Para a população brasileira abastada, surgiram neste mesmo momento, em âmbito privado, as instituições denominadas de pré-escolares. Seu cunho estrategicamente diferenciado pela palavra *pedagógico* atraiu as famílias da elite. Utilizando-se da atribuição de jardim de infância para não confundir-se com asilos e creches para os pobres, baseavam-se nos *kindergarten* europeus, de orientação froebeliana¹¹.

Assim, tanto para os filhos das classes abastadas, quanto para os descendentes dos escravos ou filhos de domésticas e operárias, existiam instituições específicas, próprias, em cada caso, para a melhoria do estado intelectual e moral da população infantil.

Difundidas em todo o país a partir do início do século XX, as instituições de Educação Infantil não eram defendidas de forma generalizada, sendo considerada por autores que a preconizavam como *um mal necessário* (KUHLMANN JR., 1998, p.87). E ainda:

¹¹ Friedrich Froebel (1782-1852): fundador dos jardins de infância, destinados aos menores de 8 anos, a partir do princípio de que a criança é como uma planta em sua fase de formação, exigindo cuidados periódicos para que cresça de maneira saudável. A criança, segundo o educador, trazia em si a semente divina de tudo o que há de melhor no ser humano. Cabia à educação desenvolver esse germe e não deixar que se perdesse. Para ele, as brincadeiras são o primeiro recurso no caminho da aprendizagem. Com base na observação das atividades dos pequenos com jogos e brinquedos, foi um dos primeiros pedagogos a falar em autoeducação. Só difundida no início do século 20, graças ao movimento da Escola Nova. As brincadeiras previstas por Froebel eram, quase sempre, ao ar livre para que a turma interagisse com o ambiente.

As novas instituições não eram apenas um mal necessário, mas representavam a sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle e elaboração da política assistencial que estava sendo gestada [...] cada saber apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos ou jardins-de-infância. (KUHLMANN JR., 1998, p.88).

Embora estabelecida a partir dos discursos médicos, a educação das crianças pequenas cede, paulatinamente, o seguimento de um novo processo, do estabelecimento das áreas da Psicologia e Pedagogia. Áreas que abarcaram quase que totalmente, a partir do século XX, os saberes acerca dos processos de escolarização. E foi a partir destas áreas que sobejaram escritos e saberes acerca desta infância, de sua constituição e de sua educação. Segundo do Ó (2008, p.39), *bastaria um conhecimento efetivo das leis psicológicas de cada escolar para modificar, de alto a baixo, a instituição escolar*. Uma vez que, no século XX, a escola declarava falida a pedagogia autoritária e uniformizadora que até então educava os infantes, ajustaram-se suas práticas à diversidade de casos particulares. Práticas que *iriam se transformar, assim, em máximas pedagógicas por excelência da modernidade* (DO Ó, 2008, p.39). Categorizar uma infância como infância normal, tornava-se então a nova máxima a reger a escola.

Deste modo o sujeito-aluno infantil constituiu-se. As crianças que outrora conviviam nos espaços dos adultos, sendo consideradas suas miniaturas, destes diferenciaram-se. A infância torna-se necessitada de cuidados específicos, sendo, pouco a pouco, desprovida de certas capacidades, dentre as quais a de frequentar certos lugares ou permanecer com os adultos em tempo integral.

Assim, profissionais voltados para esta infância escolarizada debruçam-se sobre livros, manuais, vídeos educativos, legislações, documentários – para aprender sobre as infâncias (ou tentar apreendê-las). Ao mesmo tempo em que se naturalizam os espaços e as práticas pelas quais se institucionalizam a produção teórica acerca das crianças e da infância, objeto de estudo das ciências humanas, desenvolve-se. Através de publicações ao mesmo tempo, designam e constituem o objeto sujeito-aluno infantil, numa profusão de saberes que vem à cena buscando compreender a infância inserida nas IEI. Saberes sustentados por uma vontade de poder sobre as vidas das crianças; conduzindo-as a partir de determinadas práticas, institucionalizando-as (CORAZZA, 2004).

Acoplam-se então as palavras criança e escolarização. A educação para a disciplina, a educação para a normalidade, parecem representar a infância ideal, tornando a escolarização infantil o rumo naturalizado das crianças. Tal, como afirmou Müller (2007), “o sujeito-criança será sempre sujeito da educação, mesmo esquivando-se da denominação de sujeito-aluno infantil”. E, em contrapartida, com a pedagogização e psicologização, na qual se considera a infância como categoria sujeita à educação, passa-se a considerar as infâncias ‘dos outros lugares’ – diferentes dos espaços escolares – anormais ou delinquentes, inadaptadas, evadidas.

Utiliza-se muitas vezes do termo ‘criança escolarizada’ como equivalente de ‘criança educada’, sentido adquirido pela escola desde o século XIX. Soma-se a ele a preocupação com a normalização das crianças pequenas através desta mesma escolarização. Sendo na atualidade a Educação Infantil recorrentemente prescrita por pediatras e especialistas no desenvolvimento infantil como tentativa de solucionar os ditos ‘atrasos globais’ das crianças pequenas (de fala, motores, cognitivos, afetivos, entre outros). De um modo ou de outro, alcançam-se os propósitos desenhados para a infância, no ingresso destas às IEI.

A institucionalização das crianças na escola, local constituído na modernidade, tornou-se, por tais razões, recorrente na vida das crianças. Difundindo-se, nos meios de comunicação, nas políticas voltadas para a infância, como o *lugar da criança*. Porém, ao pensar sobre os espaços escolares, discorro sobre este entendimento, que parece se assegurar de nos ensinar, desde a constituição da escola moderna, de muitos modos, que o lugar da criança é sim a escola. Criança que, na EI, por sua especificidade, abarca os bebês e crianças pequenas e que, quanto à permanência, torna a frequência, senão obrigatória, ao menos diária e em período integral.

Concordo com Dornelles (2005) quando a autora afirma não ser possível tratar a infância como única e universal. Por isso, por pensar em suas pluralidades, por entender que a infância para a qual a escola se constitui não é única, considero que não deveria haver uma escola constituída por uma única configuração arquitetônica. Se formularmos espaços ideais, estes irão pressupor crianças idealizadas.

Busco então nos documentos selecionados para esta Pesquisa enunciados que se relacionam não apenas com a produção dos lugares, mas com a produção

desta infância: a infância escolarizada e de algum modo idealizada, da criança lúdica, da criança que nesta escola descobre o mundo. Evidencio assim alguns de seus discursos. Discursos que trato como objetos, que me permitiram examinar a ordenação desta infância e, ao mesmo tempo, desta escola.

Parto de duas questões norteadoras para a leitura dos documentos selecionados para análise no que concerne aos modos de pensar esta infância e sua relação com as arquiteturas escolares:

I. Os escritos convidam a criança pequena a estar na escola? Para quem é endereçado tal convite? Como devem ser esses lugares para a infância?

II. São explicitadas, nestes escritos, as formas através das quais a arquitetura escolar colabora na manutenção da permanência das crianças na escola e na escolarização destas?

2.1 UM CONVITE À ESCOLARIZAÇÃO

Início este subcapítulo a partir da primeira questão que norteou a leitura dos materiais selecionados para análise: os escritos convidam a criança pequena a estar na escola? Para quem é endereçado tal convite? Como devem ser esses lugares para a infância?

Não é minha intenção, como friso desde o princípio desta Pesquisa, valorar tais materiais (valorizando-os ou desvalorizando-os ou uns em relação a outros). Meu intuito é apenas o de situá-los, ou melhor, situar suas discursividades, no que se refere ao convite à escolarização dos infantes.

Quanto à primeira indagação desta questão, referente ao convite às crianças para que frequentem a escola: ao folhear os documentos em análise, encontro inúmeros trechos que se configuram em evidências deste convite, não apenas para que nele estejam, mas nele permaneçam de forma sistemática. Convites que, por figurarem em publicações destinadas não às crianças, mas aos diversos profissionais envolvidos com a escolarização das crianças pequenas, a estes são endereçados.

Conforme destaque da apresentação dos documentos do MEC (2008a e 2008b), estes se endereçam:

Aos dirigentes municipais de educação [...] à equipe multidisciplinar [...] aos arquitetos e aos engenheiros [...] aos gestores e aos demais profissionais da instituição de Educação Infantil. (MEC, 2008a, p.11-13)

Como se observa neste excerto apresentado, o Ministério da Educação (MEC, 2008a e 2008b) refere-se em seus escritos aos diferentes profissionais citados. Contudo, no decorrer da leitura, torna-se claro o endereçamento aos educadores como responsáveis pela adequação dos espaços escolares:

O professor [...] prepara o ambiente da Educação Infantil, organiza-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos. (MEC, 2008a, p.7)

Pode-se verificar, a partir deste último recorte destacado, que, embora os documentos (2008a e 2008b) sejam endereçados a uma equipe multidisciplinar, destacam-se fundamentalmente as ações dos educadores, como as últimas responsáveis por uma institucionalização *boa e importante* na vida das crianças.

Fedrizzi (1999) inicia seu livro mencionando que as responsabilidades no trabalho de organização e adequação dos espaços escolares dividem-se entre os diversos profissionais envolvidos com os pátios escolares:

Este manual é para diretores, professores, pais, estudantes, arquitetos e paisagistas que demonstrarem interesse em mudar os pátios escolares. [...] As seções 1, 2 e 3 são direcionadas mais para a comunidade escolar, enquanto a seção 4 destina-se aos paisagistas e arquitetos. Mas todos aqueles que estejam interessados em melhorar o pátio escolar devem ler todas as seis seções. (FEDRIZZI, 1999, p.7-9)

Porém, noto no decorrer da leitura de seu livro, que se dirige basicamente aos diretores e educadores, aos quais segue orientando inclusive sobre formas de obter auxílio de outros profissionais para que estes possam realizar suas propostas:

No final deste manual, você encontrará endereços de pessoas e organizações que poderão lhe auxiliar. [...] Você não é nenhum “super-homem” ou “mulher-maravilha”, portanto, não tente fazer tudo sozinho. [...] Você deve começar com a comunidade escolar. [...] Diretores e professores são um bom começo. (FEDRIZZI, 1999, p.23-24)

Lima (1989), embora assuma um posicionamento crítico em seu livro, a favor do que defende como o *segmento mais fraco de todos os dominados*: a

criança (p.11), igualmente dirige-se aos professores como fundamentais na proposição desses espaços:

[...] muitos profissionais [da arquitetura] forçaram crianças a permanecerem quatro ou mais horas sobre piso cimentado [...] governantes e administradores ficaram satisfeitos consigo mesmos [...] Nesse processo, somos todos co-responsáveis. [...] enquanto educadores, pais ou simples adultos. (LIMA, 1989, p.10-11)

A autora entende que os arquitetos desligados da educação equivocam-se na adequação destes espaços à finalidade que se propõe, considerando somente os custos dos projetos (LIMA, 1989). Para ela, seria dever destes e/ou dos pais dos alunos batalharem pela adequação das escolas. Parecer exposto pela arquiteta que entendo como pertinente, inclusive para a manutenção da escolarização das crianças.

Segundo o excerto de Lima (1989), são os adultos que detêm o poder de planejar, organizar ou modificar os espaços escolares. Considero correta a afirmativa de que estes espaços são planejados e de responsabilidade dos adultos. Porém, neste caso, não creio ser passível de crítica, uma vez que não há a possibilidade de que os espaços institucionais cujo objetivo é o da escolarização das crianças possam ser planejados de outra forma que não cunhados e organizados por adultos.

Destaco ainda a respeito do posicionamento de Lima (1989) que a compreensão da atuação dos adultos, e sobretudo do educador junto aos espaços da criança, não exclui a circularidade deste poder, não a torna passiva em suas relações interpessoais, nem em sua relação com os espaços. Pois, como referi anteriormente, utilizo-me acerca das relações de poder do entendimento de que: “Ninguém é, propriamente falando, seu titular [do poder]” (FOUCAULT, 2005, p.76).

Assim, considero que as crianças nos espaços propostos pelo adulto deles fazem outros usos, diferentes daqueles planejados ou propostos, criam e/ou transformam ainda que temporariamente elementos, disposições e configurações dos espaços em que convivem. Independentemente da proposição pelo adulto de que assim o façam. Como o fazem quando, por exemplo, as crianças que se utilizam das árvores como esconderijos ou casinhas, das gangorras como motocicletas, dos escorregadores como trampolins, do gira-gira como ponto de encontro para sentar e conversar, do “brinquedão” (brinquedo multifuncional feito de toras de madeira)

como lugar de destaque no qual só entram as crianças escolhidas por eles, da areia para desenhar e escrever,... Entre tantas outras situações que observo nas crianças que frequentam o pátio da escola em que trabalho e de muitas outras, as quais comumente tenho observado.

Observo também nos documentos que a partir de seus discursos sinaliza-se um convite aos pais e familiares das crianças: “O professor [...] incorpora os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas [...]” (MEC, 2008a, p.7). E em outro excerto do mesmo documento:

A existência de um espaço acolhedor e convidativo logo na entrada da UEI¹² pode estabelecer um “ponto de encontro”, um ambiente de convivência, capaz de congrega pais, crianças e professores, estreitando a relação entre a comunidade e a UEI. (MEC, 2008a, p.31-32)

Excertos que narram, a partir da qualificação destes espaços, aos pais que deixam seus filhos nas IEI, que em seus espaços há garantia de tranquilidade. E ainda que seus valores culturais sejam transmitidos às crianças. Pais que têm igualmente seu espaço garantido, sendo sempre bem recebidos, orientados, atendidos e valorizados. Os pais, por sua vez, podem proporcionar tais espaços aos seus filhos, ofertando assim locais recomendados para que neles as crianças permaneçam em turno integral, ou seja, doze horas diárias, pois serão neles igualmente acolhidos e valorizados. Espaços ‘apropriados’ à educação, nos quais os pais têm a responsabilidade de inscrever seus filhos, uma vez que a eles e seus benefícios à família não corresponde.

Preceitos que ainda na atualidade difundem-se, a partir de questões como da alimentação e higiene adequadas nas escolas públicas, ou do limite e estímulo adequado nas particulares. E que se ligam a outro princípio, difundido ao longo do século XIX, a partir de questões muito semelhantes, de manejo das crianças, de higiene, de atendimento adequado. Assim, ainda dissemina-se, de algum modo, a ideia de que a família pode tornar-se nefasta aos filhos:

Os pais que, por complacências e amores mal entendidos, contribuíram no primeiro período da vida para a ruína do temperamento e constituição de seus filhos, continuam desgraçadamente [...] a exercer sua funesta influência sobre eles,

¹² Nos documentos do MEC em análise, denominam-se de UEI ou Unidade de Educação Infantil as instituições escolares para a etapa da Educação Infantil. Instituições que em meu texto nomeio, como mencionado no capítulo inicial desta pesquisa de IEI.

no interior dos estabelecimentos a que foram confiados [...] não reparando que, procedendo assim, lhes preparam para o futuro males sem dúvidas imensamente mais deploráveis. (COSTA, 1999, p.171)

Partindo de instruções relacionadas aos espaços físicos escolares e a sua especificidade, como no excerto retirado do documento do MEC (2008a):

A Meta nº 18 estabelece como objetivo “adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos”, o que passa a exigir uma atenção especial no planejamento do espaço e na organização do ambiente considerando as várias atividades de cuidado (banho, repouso e alimentação), bem como a diversidade de situações e atividades a serem oferecidas às crianças para evitar um ambiente de confinamento e monotonia. (MEC, 2008a, p.38)

A partir de instruções como esta, transcrita no excerto acima, os espaços das IEI reafirmam-se como os adequados a esta etapa da vida e de ensino, *de zero a seis anos*. Espaços construídos para que neles as crianças estejam desenvolvendo-se em tempo integral, atingindo assim o máximo de suas potencialidades. Parece-me, inclusive, que cada vez mais não se admita como condição de normalidade crianças fora das escolas. Por meio de discursos como este que, embora sejam diferentes dos circulantes nos séculos passados, as instituições escolares permanecem desautorizando o cuidado familiar e também seu saber sobre os cuidados de seus próprios filhos. Lega-se às instituições escolares – e aos discursos que as configuram – a legitimidade de saberes sobre as infâncias. Ao mesmo tempo em que se deixa às crianças a necessidade de permanecerem em seu interior.

Relaciona-se deste modo a conduta dos pais em ofertarem este ambiente aos seus filhos como uma responsabilidade. O contrário pode assim ser entendido como negligência ou falta de cuidado¹³. E, a Educação Infantil, ainda que não seja

¹³ A manutenção da frequência das crianças matriculadas na etapa da EI pode ser observada nas esferas estadual e municipal, que realizam desde 2007 de forma sistemática o controle de frequência das crianças através do preenchimento de Fichas de Comunicação do Aluno Infrequente (Ficai). No município de Porto Alegre realizam-se sistematicamente contatos telefônicos com as famílias evadidas e até mesmo ações junto aos Conselheiros Tutelares e Ministério Público, tal como ocorre no Ensino Fundamental. Também se realizam atividades pela Secretaria Municipal de Educação, dentre as quais destaco “Onde está o meu colega?” ofertada para todas as escolas da RME de Porto Alegre dentro do programa “Gincana Solidária”. Em âmbito federal destaca-se ação do Ministério da Educação (MEC), que realiza o controle desta frequência das crianças através dos relatórios de frequência obrigatória de alunos do programa Bolsa Família (BF).

etapa obrigatória da educação tal como o fundamental, estende-se paulatinamente ao mesmo fim.

‘Fazer viver e não deixar morrer’ torna-se um compromisso do governo desta população. Garante-se deste modo que as crianças que não receberiam, por exemplo, uma alimentação adequada em casa, a façam dentro das IEI. Ao mesmo tempo, aquelas crianças que por falta de limites receberiam o rótulo de desvio de comportamento a partir dos efeitos sociais, também garantem na escola seu enquadramento às normas e rotinas não somente escolares, mas da sociedade.

A transformação da criança em sujeito-aluno infantil tem a escola como veículo, organizada internamente para que haja *uma investida total sobre a vida infantil* (MACHADO, 1975).

Para Müller (2007), a partir do atrelamento entre infância e institucionalização, a escolarização das crianças passou a ser um trajeto natural da infância. Trajeto que certamente se constituiu, como abordei anteriormente, de muitos modos, a partir de produções deste campo de saber, como se pôde averiguar em inúmeros excertos históricos, dentre os quais os apresentados por Costa (1999) e Kuhlmann Jr. (1998), mas que ainda na contemporaneidade atrela-se às discursividades que tratam da escolarização das crianças.

Ademais, no decorrer dos quatro documentos observo que, a partir de seus discursos, ao mesmo tempo em que se reforça o papel do educador nesta adequação, ligam-se os espaços escolares, de forma geral, ao cunho pedagógico. Enaltecendo desta forma tais espaços como promotores do desenvolvimento infantil adequado, das aprendizagens infantis. Como destaque nos seguintes excertos:

O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos. [...] Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos. (MEC, 2008a, p.8-9)

E também:

O espaço da escola é um material pedagógico e lúdico riquíssimo para a população, professores e crianças que será por eles transformado intencionalmente. Essa transformação não é só uma questão de projeto arquitetural, limitada à ação do arquiteto, mas é,

sobretudo, a transformação do modo de pensar o espaço/serviço educativo [...]. (LIMA, 1989, p.102).

Através da proposta da organização dos espaços escolares infantis em ambientes agradáveis e educativos, organizados pelo professor, a criança é convidada a estar na escola. Lugar intencionalmente construído para que ela tenha prazer de nele estar e aprender [brincando]:

A escola do futuro é uma escola onde as crianças gostarão de estudar. Uma boa escola é onde as crianças têm uma boa perspectiva do seu futuro. [...] Faça as crianças acreditarem que elas podem, o que elas fazem pode fazer a diferença. Promova a curiosidade delas e as ajude a se tornarem responsáveis e independentes no que diz respeito a sua aprendizagem. (FEDRIZZI, 1999, p.13)

É interessante assinalar também deste trecho acima a ideia de que a escolarização das crianças é ainda uma preparação para o futuro. Através do convívio em seus espaços a criança pode se tornar então responsável e independente. Fato que se relaciona com a própria história destas instituições e que permanece presente em seus discursos. Como destacava Costa (1999, p.181), desde sua constituição a escolarização *tratava de preparar homens para a sociedade, aperfeiçoá-los física, moral e intelectualmente*.

A partir dos excertos já apresentados, acerca dos ambientes preparados para a escolarização das crianças, enceto a análise do último item desta primeira indagação: como são propostos esses lugares para a infância nos documentos analisados.

Seus discursos me reportam aos espaços educacionais propostos por Froebel. Espaços que, conforme citei anteriormente, originaram os jardins de infância nos séculos XVIII e XIX. Remetem-me ainda às propostas de Rousseau¹⁴, que foram seguidas no decorrer do século XX pelo movimento denominado Escola Nova. Ambos os pressupostos estabelecem, em certo sentido, as bases da Educação Infantil, na qual a aprendizagem das crianças pequenas liga-se ao espontâneo, ao natural, muito mais do que ao educador e às atividades dirigidas. Constituídos historicamente, a partir de enunciados como os extraídos destes

¹⁴ Segundo Rousseau (1712-1778), o objetivo do educador [mestre], seria interferir o menos possível no desenvolvimento próprio do jovem educando até os 12 anos. O filósofo entendia que tal procedimento educativo preservava o coração destes do vício e do erro. Para ele, a criança devia ser educada em liberdade, vivendo cada fase de sua infância na plenitude de seus sentidos, enquanto a razão ainda se forma.

documentos, segundo os quais os espaços escolares da educação infantil prescindem dos educadores em sua função educativa. Discursos que, em seus primórdios, eram oferecidos somente à população brasileira abastada, em âmbito privado, enquanto se denominavam de instituições pré-escolares. Mas que observo, com a leitura destes documentos circulantes no século XXI, oferecem-se a toda à população infantil.

Parece-me então, a partir disto, que o cunho *pedagógico* utilizado inicialmente como atrativo às famílias da elite torna-se também uma estratégia contemporânea para as famílias populares nas IEI das esferas públicas. Além disso, os asilos e creches antes destinados a esta população não servem mais como opção de oferta, embora continuem existindo informalmente nas vilas e bairros mais pobres, denominados como creches comunitárias, recebendo a orientação e fiscalização das secretarias municipais de educação.

A partir dos discursos destacados destes excertos, observo que as IEI se produzem como lugares construídos para as crianças a partir da escuta qualificada do professor e em conformidade com a especificidade do atendimento infantil. Ambientes considerados então os lugares da educação dos infantes, etapa da educação e do cuidado por excelência.

Ambientes desta forma considerados *pedagógicos* e que recebem tal denominação não apenas por serem previstos pelo professor, mas por estarem em conformidade com sua utilização, com elementos determinados e que promovem o desenvolvimento infantil das crianças que neles convivem, e que neles se tornam seus protagonistas, tornam-se sujeitos deste processo, de sua educação: “[...] fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo. A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado”(MEC, 2008a, p.7). E ainda reconhecendo

[...] a criança como *sujeito* do processo educacional e como principal usuário do ambiente educacional. [...] Assim, a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social) constitui-se em requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil. (MEC, 2008a, p.21)

Para Lima (1989), o desejável seria igualmente partir da escuta dos anseios das crianças, num processo em que estas se tornariam ativas, no rearranjo destes espaços de seu cotidiano. Mudanças que tornariam a escola carregada da vida das

crianças, das suas particularidades, um espaço adequado ao estabelecimento de relações com o mundo e com as pessoas: “Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão” (LIMA, 1989, p.30).

Outro ponto importante desta análise corresponde ao fato de que, nos excertos selecionados em todos os documentos, verifica-se que os espaços das IEI são descritos como privilegiados para o convívio das crianças pequenas, embora cada um deles assuma objetivos diferentes com seus escritos¹⁵, propondo-se a servir como subsídios (MEC, 2008a/2008b), manual prático (FEDRIZZI, 1999) e “livro denúncia”¹⁶ (LIMA, 1989).

Discorrendo sobre esse *status* que a escola adquire e que a legitima como o espaço da infância, Müller (2007) aponta-nos para a *complexidade de se pensar a infância ideal*. Para a autora, não há como desvincular deste esforço de entender o sujeito criança, seus espaços, os espaços da cidade, os espaços para todos. Entendo que a Escola Infantil há muito colabora, e de diversas formas, para a compreensão da infância como um tempo diferenciado, reafirmando até mesmo a necessidade de espaços distintos dos adultos.

Excertos que ensinam ou reafirmam que a adequação dos espaços escolares dá-se conjuntamente com a ideia de que estes sejam a elas necessários. Corroborando minha hipótese de que, embora a EI constitua ainda uma etapa não obrigatória da Educação Básica, de muitas formas, através das prerrogativas legais [como na Resolução nº5, de 17 de fevereiro de 2009]¹⁷, convida-se o sujeito-aluno infantil a estar e permanecer na escola enquanto *lugar ideal* ao seu desenvolvimento.

Entendo que a imersão dos sujeitos nas IEI, tal como em quaisquer outros espaços reais ou virtuais arquitetados para as infâncias, produz certo tipo de sujeito-infantil. E compreendo que

¹⁵ Objetivos pertencentes aos diferentes campos teóricos e discursivos aos quais os autores se reportam e aos quais retornarei nos capítulos seguintes.

¹⁶ Termo utilizado na apresentação do livro, cunhado a partir do objetivo da escrita desta autora.

¹⁷ Resolução nº 5, de 17 de fevereiro de 2009, institui em seu Art. 5º que: A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

[...] a invenção da infância implica a produção de saberes e “verdades” que têm a finalidade de descrever a criança, classificá-la, compará-la, diferenciá-la, hierarquizá-la, excluí-la, homogeneizá-la, segundo novas regras e normas disciplinares. (DORNELLES, 2005, p.19)

Creio também que tais discursos, acerca das infâncias e da invenção de uma criança idealizada, atravessam lugares, histórias e processos culturais (DORNELLES, 2005). Por isso, noto nos espaços escolares infantis e em seus usos uma condição de possibilidade da produção desta criança.

Ao mesmo tempo em que se convida a criança a estar na escola, num ambiente estrategicamente organizado, o convite estende-se ao professor. O que reforça ainda mais sua importância na organização desses ambientes escolares:

Considerando que crianças e profissionais da Educação Infantil passam, em média, um terço de seu dia no interior da creche ou da pré-escola que frequentam, a qualidade desses ambientes afeta significativamente a vida de seus usuários, além de influenciar o projeto político-pedagógico e o processo educacional ali desenvolvido. (MEC, 2008a, p.34)

Enfim, a partir de excertos como os aqui apresentados, observo que de algum modo remete-se o educador a refletir sobre sua jornada de trabalho [de tempo integral] e sobre suas ações educativas. Ações que, segundo tais enunciados, podem beneficiar não apenas às crianças, mas o dia a dia do trabalho do educador nos espaços da escola. O espaço torna-se assim um aliado. O que me conduz à próxima questão – referente à arquitetura das IEI e sua relação com essa infância.

2.2 A ARQUITETURA NA ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Neste ponto da Pesquisa, chego então aos espaços escolares e aos modos através dos quais se constituem na produção da criança escolarizada. Entendo que a arquitetura configura-se como um importante dispositivo no processo de escolarização da infância. Pressuposto possível a partir do entendimento de que este espaço, sua arquitetura, configura-se como lugar de ocupação humana e como território para aprendizagem. Segundo Viñao Frago (2005, p.17):

A constituição do espaço como lugar [...] É o resultado de sua ocupação pelo ser humano. O espaço se projeta, se vê ou se imagina, o lugar se constrói. [...] Nesse sentido, a instituição escolar ocupa um espaço que se torna, por isso, um lugar. Um lugar

específico, com características determinadas, aonde se vai, onde se permanece umas certas horas de certos dias, e de onde se vem. [...] Desse modo é que surge, a partir de uma noção objetiva – a de espaço-lugar –, uma noção subjetiva, uma vivência individual ou grupal, a de espaço-território.

Observo que esses espaços escolares sinalizam assim uma possibilidade de infância, frequentadora ou não desses lugares, mas que na relação com eles constantemente é reportada. Por isso, as infâncias me parecem, em algum ponto, governadas pela escola, e igualmente, por suas arquiteturas. Arquiteturas que muitas vezes servem de parâmetro do que é necessário às crianças, de como deve ser o espaço considerado infantil; inclusive em relação com as outras infâncias, que ocupam outros espaços, tais como os hospitais e casas abrigo, conformadas muitas vezes a partir dos estudos acerca dos espaços escolares.

Chego então à segunda questão que norteou a leitura dos materiais desta pesquisa: são explicitadas, nestes escritos, as formas através das quais a arquitetura escolar colabora na manutenção da permanência das crianças na escola e na escolarização destas?

Como descrevi anteriormente, os quatro materiais de análise, de algum modo, fazem referência à escolarização da criança pequena como algo que pode tornar-se positivo e desejável pelas próprias crianças, através da arquitetura de seus espaços:

Os aspectos estético-compositivos dizem respeito à imagem e à aparência, traduzindo-se em sensações diferenciadas que garantam o prazer de estar nesse ambiente. Nessa vertente estão incluídas a diversidade de cores, texturas e padrões das superfícies, o padrão construtivo, as formas, as proporções, os símbolos, os princípios compositivos, enfim, os elementos visuais da edificação, que podem ser trabalhados para despertar os sentidos, a curiosidade e capacidade de descoberta da criança, e que, de certa forma, excitam o imaginário individual e coletivo. (MEC, 2008a, p.25)

No excerto transcrito evidencia-se que, para que as IEI tornem-se atrativas às crianças, a aparência destas ou suas características estético-compositivas devem ser orientadas neste sentido. De tal modo que não apenas se destaquem da paisagem urbana, mas que elas representem, a partir de suas cores, texturas, padrões, formas e símbolos, o prazer dos sentidos e a excitação da fantasia.

A partir da necessidade deste lugar, do investimento na vida das crianças, em seu bem-estar, em seu desenvolvimento, as IEI edificam-se seguindo

parâmetros de construção, seguindo para tanto normas vigentes em cada período histórico, explicitadas em legislações específicas. Normas produzidas inicialmente, sobretudo a partir do discurso médico. Segundo o qual, tornava-se imperiosa a normatização de todas as grandes instituições, por serem focos de aglomerados de pessoas. Segundo Machado (1975, p.278):

O esquadramento urbano projetado e executado pela medicina se completa com a análise de espaços específicos que têm a finalidade de alcançar algum objetivo social e a que os médicos da época chamam grande estabelecimento.

Da escola exige-se então o “controle positivo da vida da criança”, o que ocorre nessa instituição particular para a faixa etária e perfeitamente medicalizada. Segundo os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil, tal espaço:

[...] poderia se caracterizar pela multiplicidade de ambientes, pelos desníveis de piso, pela variedade dos pés-direitos, da luz, das cores e pela possibilidade de usar painéis e panôs, fugindo sempre que possível das salas cartesianas. Pisos e paredes seriam, ao mesmo tempo, elementos concretos de arquitetura e construção, de ensino e de brinquedo [...] Com relação às aberturas, estas podem ter também tamanhos e alturas diversas, promovendo um interessante jogo de luz e sombra, ao mesmo tempo em que estimulam a curiosidade a partir de diferentes enquadramentos do mundo externo. (MEC, 2008a, p.30)

E ainda:

Deve possuir dimensões compatíveis com o número de crianças atendidas, recomendando-se 1,50 m² por criança, orientação solar adequada e estar contíguo à sala de atividades, de uso exclusivo para essa faixa etária. Caso a instituição não possa contar com um solário específico para as crianças de 0 a 1 ano, estas devem ser levadas para o banho de sol nas áreas externas existentes. (2008b, p.16)

A partir destes excertos, verifica-se que os espaços, anteriormente regidos apenas pela Medicina, ligam-se fortemente ao discurso pedagógico. A separação entre os lugares de crianças e de adultos torna-se evidente não somente como proposição de resguardar a criança de todos os males que a sociedade poderia lhe poupar, tanto físicos como morais, como ocorrido nos séculos XVIII e XIX. Mas suas arquiteturas pouco a pouco receberam orientações que a diferenciaram, que edificaram um lugar específico para tanto, através de características

cuidadosamente arquitetadas que tornaram as IEI distintas e facilmente reconhecíveis na paisagem das cidades:

Essa entrada principal deve ser marcante e identificada pela comunidade, e os percursos desenvolvidos a partir desta devem ser facilmente reconhecíveis. É importante que se diferencie de algum modo do contexto urbano, destacando-se e revelando sua importância e significado como edificação destinada à educação, com imagem reconhecida e compartilhada pela comunidade (castelos d'água e totens de identificação imprimem uma marca à instituição, acentuando seu caráter). (MEC, 2008a, p.32)

Assim, um caráter [produzido] lúdico reveste sua fachada, suas paredes, pisos e teto. Padroniza o uso das cores primárias e secundárias e torna frequentes os elementos da fantasia. Espaço no qual tudo, ou quase tudo, está ao alcance da infância escolarizada. A arquitetura de cada uma das IEI é então concebida “como local voltado para cuidar e educar crianças pequenas, incentivando o seu pleno desenvolvimento” (MEC, 2008b, p.11).

Ainda quanto ao uso das cores, seguindo os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil do MEC: “As cores têm importância fundamental para os ambientes destinados à educação da primeira infância, pois reforçam o caráter lúdico, despertando os sentidos e a criatividade” (MEC, 2008a, p.30).

De fato, o uso das cores enquanto recurso ligado à ludicidade e educação de crianças nos espaços escolares é fator de grande importância; através dele reconhecemos facilmente tais instituições e remetemo-nos à categoria infantil. Acontecimento que observo não apenas na escola em que atuo, mas na grande maioria das IEI e até mesmo em espaços extraescolares comerciais (tais como supermercados, lojas, entre outros) e residenciais, que com isto almejam a fácil identificação e representatividade junto a esta população. A arquitetura escolar para a infância parte da premissa de que a criança que nela convive, para sentir-se contemplada, precisa de um ambiente lúdico, através não apenas dos elementos e usos deste espaço, mas das cores que nela figuram.

Arquitetura que, para além das normas de saúde pública, volta-se então às crianças e aos seus ritmos próprios. Conforme se lê nos seguintes excertos, subdivididos de acordo com a faixa etária, respectivamente para crianças de 0 a 1 ano e 1 a 6 anos:

As crianças de 0 a 1 ano, com seus ritmos próprios, necessitam de espaços para engatinhar, rolar, ensaiar os primeiros passos, explorar materiais diversos, observar, brincar, tocar o outro, alimentar-se, tomar banho, repousar, dormir, satisfazendo, assim, suas necessidades essenciais. Recomenda-se que o espaço a elas destinado esteja situado em local silencioso, preservado das áreas de grande movimentação e proporcione conforto térmico e acústico. (MEC, 2008b, p.11)

O espaço físico para a criança de 1 a 6 anos deve ser visto como um suporte que possibilita e contribui para a vivência e a expressão das culturas infantis – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil (p.16). [...] quadro e cabides acessíveis às crianças e, quando possível, contemplar também quadro azulejado onde os trabalhos das crianças possam ser afixados. (MEC, 2008b, p.17)

Assim, à infância destina-se um lugar adequado não apenas no que se refere às questões de higiene e segurança, mas cujas cores e formas organizam-se para múltiplas finalidades, dentre as quais almejando, sobretudo, a participação infantil. Anseio advindo de discursos que neste século parecem constar como condição de existência deste espaço infantil considerado ideal dentre os quais se situam os evidenciados em Lima (1989). Como expliquei anteriormente, a publicação de Lima (1989) foi utilizada como referencial teórico das publicações do MEC; ambas utilizadas para a pesquisa.

A partir disto, tornou-se imperioso, na edificação desse espaço, a união dos múltiplos fatores, da higiene e segurança à função educativa e prazerosa:

Espaço destinado a atividades diversas, organizado de forma estimulante, confortável, aconchegante, segura, adequada à proposta pedagógica da instituição e que permita o desenvolvimento da criança, dando-lhe suporte para a realização de explorações e brincadeiras. (MEC, 2008a, p.12)

Sobre a organização dos espaços escolares como ação educativa, Forneiro (1998) reafirma que: “A escola é um lugar artificial. Um lugar que as crianças não escolhem, mas que outros escolhem por elas, e tampouco escolhem as pessoas com as quais convivem nesse lugar” (p.240). Segundo Forneiro (1998), o educador, modificando elementos-condicionantes, pode favorecer as interações e trocas, o jogo e as atividades coletivas e igualmente propiciar possibilidades de observações e intervenções individualizadas. Para a autora, o espaço acumula recursos de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal para as crianças, recursos esses que

somente estarão à disposição das crianças se organizados de modo adequado, em todos os elementos que *o condicionam*.

Desse modo, observo que Forneiro, tal como outros autores que dissertam sobre os espaços escolares, não problematiza a escolha de as crianças estarem ou não neste lugar. Noto que destes se infere apenas a proposição que cabe aos educadores entenderem os espaços como educativos e, portanto, sua organização como parte do currículo da EI. Além disso, igualmente não problematizando as características constituídas para esta infância.

Porém, noto em minha prática docente de EI, que as crianças de forma geral vêm à escola de habitações cujas mobílias, cores e estética não são diferenciadas entre seus usuários, adultos e crianças. Sendo estes igualmente espaços nos quais elas se desenvolvem, brincam, e nos quais fazem uso do que lhes está disponível. Entendo que as crianças muitas vezes se sentem acolhidas em ambientes semelhantes aos quais estão acostumadas. Da mesma forma, penso que diferenciar-se dos demais lugares não necessariamente deva constituir-se como regra geral às escolas ou ainda ser considerado positivo ou negativo para as crianças.

Observo, além disso, que muitas vezes os ambientes escolares por suas características [infantil, educativo, lúdico] que os diferenciam dos demais, por serem essencialmente pensados para as crianças [idealizadas], causam-lhes estranhamento e medo. Principalmente naquelas crianças ditas 'em adaptação', que não reconhecem esses espaços como o seu lugar.

Destaco, por fim, que todo ambiente arquitetado pelo homem constitui-se num lugar artificial, ou 'não natural'. Afinal, nenhum espaço social o é. Penso que, em relação a eles, nos cabe então não apenas propormos, mas pensá-los, pensar sobre aquilo que propomos. E a este pensar prestam-se os próximos capítulos desta análise.



***EM MEIO A ARQUITETURAS ESCOLARES PARA A
INFÂNCIA: O PÁTIO NA PRODUÇÃO DA INFÂNCIA
ESCOLARIZADA***

3 EM MEIO A ARQUITETURAS ESCOLARES PARA A INFÂNCIA: O PÁTIO NA PRODUÇÃO DA INFÂNCIA ESCOLARIZADA

[Área externa] Deve corresponder a, no mínimo, 20% do total da área construída e ser adequada para atividades de lazer, atividades físicas, eventos e festas da escola e da comunidade. Contemplar, sempre que possível, duchas com torneiras acessíveis às crianças, quadros azulejados com torneira para atividades com tinta lavável, brinquedos de parque, pisos variados, como, por exemplo, grama, terra e cimento. Havendo possibilidade, deve contemplar anfiteatro, casa em miniatura, bancos, brinquedos como escorregador, trepa-trepa, balanços, túneis, etc. Deve ser ensolarada e sombreada, prevendo a implantação de área verde, que pode contar com local para pomar, horta e jardim. (MEC, 2008b, p.26)

Das arquiteturas escolares interessam-me, sobretudo, os pátios. Espaços que, como destaque no excerto do MEC (2008b) que elegi para abrir este capítulo, corresponde, ou deveria corresponder, a um quinto da área construída de todas as escolas. E, dentre as muitas proposições para eles, tais como as sugeridas pelo MEC neste único parágrafo, molhar-se, pintar, brincar, ter contato com uma diversidade de materiais e ainda com a natureza, de ser espaço para apresentações, os destaque. Parto destas discursividades por me possibilitarem pensar nos modos que atuam na escolarização das crianças.

Pátios que, tal como os demais espaços escolares infantis, compuseram-se nas relações e disputas acerca das infâncias e, também, da EI; em meio às discursividades que o cercam. E que têm se tornado foco de investimento das IEI, tanto na ampliação de seus usos, quanto na aplicação de recursos. E, neste sentido, faz-se interessante destacar que, ao passo que muitas Escolas Fundamentais se diferenciam de outras na busca pela excelência de ensino alcançada na diversidade de seus laboratórios, na formação de seus professores e na quantidade de atividades extracurriculares, as IEI investem em seus pátios. Desta forma, se constroem nesses lugares, que antes eram subutilizados em relação às salas de aula e áreas cobertas, desde minifazendinhas com animais domésticos e do campo, até as minicidades com regras de trânsito, comércio e órgãos legislativos¹⁸. Ações

¹⁸Exemplos como estes já são frequentes em Estados nos quais a concorrência entre as escolas particulares é grande, caso de São Paulo e Rio de Janeiro. Verifica-se tal afirmação, por exemplo, a partir de publicações acerca das escolas públicas e privadas, entre as quais destaco a edição especial *Veja Educação*, da revista *Veja São Paulo* 2009. Na referida publicação, um dos quesitos para avaliação da qualidade das escolas em destaque era a extensão dos pátios, propiciador de atividades diversas, além do contato com a natureza. Movimento que também se inicia em Porto

que, segundo Fedrizzi (1999), têm-se difundido em todo o mundo, num movimento denominado *Learning Through Landscapes* (LTS) ou Aprendendo com a Paisagem e que propõe modificações nos pátios escolares.

Em meio a ações e movimentos que propõem modificações nos pátios, estes vêm se constituindo, consolidados por discursos que se aliam ao desejo que temos, como educadores infantis, de qualificar os espaços de nossas escolas. Desejo que, como abordei no capítulo anterior, igualmente se constitui em discursos que nos são endereçados a partir de diferentes publicações e que, de algum modo, também nos subjetivam, nos levam a pensar não somente nos planejamentos e avaliações do ensino, mas nos espaços educativos oferecidos aos nossos alunos. Espaços que, ainda de acordo com o segundo capítulo, convidam as crianças à nele permanecerem, de modo agradável, lúdico e prazeroso. Neste caso, “a regulação é o mecanismo de controle que estimula, incentiva, diversifica, extrai, majora ou exalta comportamentos e sentimentos até então inexistentes ou imperceptíveis” (COSTA, 1999, p.50).

Parece-me que, mesmo sem tantas inovações, para meus alunos, e muitos outros das IEI, das esferas públicas e privadas, os momentos no pátio são os mais desejados e aguardados. Funcionando, inclusive, como moeda de troca para o ‘bom comportamento’ das crianças nas salas de aula: não é incomum que atrelemos o bom comportamento à liberação do pátio. O contrário também ocorrendo – para aqueles que não seguirem as regras estabelecidas para os momentos em sala de aula, a falta do pátio é quase certa. Num governo desta população, posto em ação por nós, educadores, na relação das crianças com os espaços e tempos escolares. Obviamente um governo pouco descrito, mas negociado constantemente no cotidiano das IEI, descrito por Lima (1989, p.39):

Assim, a infância é tratada como uma doença a ser curada ou um estado de desvio a ser corrigido, premiando as crianças capazes de se aproximar mais do comportamento adulto e punindo aquelas que se afastam do padrão estabelecido. O domínio sobre o movimento do corpo faz parte da estratégia de controle do pensamento da criança.

Alegre, do qual se pode destacar entre outros, o exemplo do Colégio Israelita, que investiu na montagem, em seu pátio, de uma cidade denominada *Ir Ktaná* (uma pequena cidade de 500 metros quadrados construída para que os alunos possam trabalhar princípios de cidadania, judaísmo, ecossustentabilidade e empreendedorismo).

Diferentemente do funcionamento dos pátios a partir das séries iniciais, nas IEI os momentos no pátio são considerados parte da *rotina*, parte do planejamento pedagógico diário. Como abordei no capítulo inicial desta Dissertação, na etapa da Educação Infantil a utilização dos pátios está definida dentro das rotinas de cada uma das etapas ou níveis de ensino, do Berçário ao Jardim. Sendo em grande parte das instituições exigidos planejamentos, registros e/ou relatório de avaliação das crianças em relação a este ambiente, tido como ambiente de aprendizagem.

Assim, os pátios são para a Educação Infantil tal como os demais espaços destinados à aprendizagem das crianças, destas e de outras instituições escolares, como as salas de aula, a biblioteca, a brinquedoteca, os laboratórios e/ou as salas de atividades múltiplas. Mas, apesar disso, os pátios compõem os momentos tidos por crianças e educadores como de 'recreio' infantil. A função dada ao pátio, de recreação das crianças, possibilita a elas a realização de atividades não dirigidas pelos educadores, chamadas por estes de amplas ou ainda, pejorativamente, de "corre-corre". Sendo que, quando estas não são permitidas, resta às crianças a alternância no uso dos equipamentos disponíveis no pátio. Em geral configurados do mesmo modo que os dos parques e praças fora das escolas, com balanços, gangorras, escorregadores e caixas de areia.

E, embora representem cerca de duas horas dentro das rotinas diárias das crianças nas IEI, uma em cada turno, os pátios escolares permanecem 'escapando' de um exame rigoroso acerca de suas configurações, dos modos através dos quais se torna o que é. Jaume (2004, p.375) evidencia essa dicotomia presente nas escolas em relação aos espaços internos e os pátios, que nomeia como espaços externos:

Existe uma clara divisão entre a atividade pedagógica como exclusiva dos espaços internos e a atividade de diversão e desafogo para os espaços externos, em uma atitude de considerar a sala de aula como lugar privilegiado de todas as atividades tidas como educativas.

Por isso, ao referir-me a estes pátios, volto-me aos discursos sobre eles. Considerando-os um recorte particular, uma fração dentre tantas outras discursividades possíveis que constituem tais pátios. Friso que, embora não compreendam uma totalidade, nem representem alguma essência, tais discursos,

pelos lugares que ocupam¹⁹, se legitimam narrando esses lugares, regulando-os, normatizando-os.

Considero tais discursos enquanto uma composição, que envolve tanto os elementos teóricos, o conhecimento e a racionalidade do poder, quanto o conjunto de instrumentos que materializam os dispositivos, examinando-os como *práticas discursivas*. Práticas que não atuam como leis em última instância, mas que, como se propõem, produzem saberes acerca dos pátios escolares infantis e das possíveis relações entre estes e a produção da infância escolarizada:

A partir das análises e dos diagnósticos, é possível propor recomendações e gerar diretrizes para qualquer tipo de edificação, particularmente para aquelas de uso coletivo e de grande complexidade, como é o caso das edificações das redes municipais destinadas à Educação Infantil. Dentre as melhorias que podem ser implementadas no processo, haverá possibilidade de se adotar uma sistemática de prevenção, em vez de correção, nos programas de manutenção, estabelecendo padrões em toda a rede municipal de edificações destinadas à Educação Infantil. (MEC, 2008a, p.35)

Discursos que buscam não necessariamente desqualificar ou negar o que se torna indesejável aos espaços escolares de forma geral, visando, sobretudo, a prevenir o virtual. Virtual que se produz a partir da apresentação de novos fatos, tais como a melhoria do processo de edificação das IEI que, conforme se destaca no excerto do MEC (2008a) acima descrito, adota mecanismos de prevenção ao invés de corretivos.

E, para desenvolver o entendimento exposto, refiro-me à noção de *norma* desenvolvida por Foucault²⁰. Segundo o qual, a norma, diferentemente da lei, que se impunha e/ou ainda se impõe através de mecanismos repressores, por meio de um poder coercivo, essencialmente punitivo, age através de dispositivos que empregam uma tecnologia de sujeição própria.

Assim, o excerto acima descrito assim como os demais que aqui apresento, em última instância não se convertem em lei. Sua ação dá-se muito mais na informação, descrição, sugestão, convite. Desenvolvendo-se como a resultante de uma combinação de práticas criadas a partir dos saberes disponíveis – enunciados, concepções, princípios e de instrumentos que materializam o dispositivo – técnicas e

¹⁹ Publicações do Ministério da Educação e editoriais vinculados a trabalhos desenvolvidos junto a Universidades e Prefeituras.

²⁰ Ao longo de muitas de suas entrevistas, artigos e publicações.

regulamentos dentre os quais se incluem a organização arquitetônica dos espaços e a criação de necessidades físicas e emocionais articulados.

E, neste ponto, vale destacar ainda o que Ewald (1993) enfatiza deste princípio normativo. Contrária ao poder repressivo, a norma produz, valoriza, intensifica a conduta desejável, muito mais do que interdita ou impede. E, assim, a norma extrai seu poder normalizador. Em uma tecnologia de sujeição própria que, de acordo com Costa (1999), dada na articulação entre saberes e dispositivo, ou ainda, na combinação destes discursos teóricos e das ações práticas.

São duas as questões que norteiam esta investigação:

- I. De que forma os pátios são apresentados quanto ao seu papel dentro das IEI e, também, para as crianças?
- II. Qual o sentido dos pátios na manutenção deste “lugar de criança”?

Quanto à primeira indagação: de que forma os pátios são apresentados, quanto ao seu papel dentro das IEI e, também, para as crianças?

No Brasil, grande número de ambientes destinados à educação de crianças com menos de 6 anos funciona em condições precárias. [...] Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infra-estrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. Entre eles está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido. (MEC, 2008a, p.10)

Nos Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil do Ministério da Educação (MEC, 2008a), o pátio apresenta-se aos educadores e, por conseguinte às crianças, como espaço privilegiado de contato com a natureza, de liberdade, de convívio e/ou de prática de atividades motoras amplas e esportes.

Já em Fedrizzi (1999, p.10):

O tipo de vida que levamos contribui para o estresse e, conseqüentemente, para a fadiga mental. Um pátio escolar bem planejado com vegetação tem a capacidade de diminuir esses problemas, oferecendo uma qualidade de vida melhor. Pesquisas têm demonstrado que a capacidade de concentração e de coordenação motora das crianças melhoram quando as mesmas

têm contato com a natureza. [...] O recreio pode se tornar mais agradável para as crianças se os pátios escolares forem melhorados, oferecendo diferentes oportunidades para brincar, acabando com o tradicional 'corre-corre'. Os professores podem ensinar de um modo mais eficiente fora da sala de aula. A aprendizagem pode ser divertida!

Neste excerto da autora, é possível identificar quatro diferentes justificativas da importância dos pátios escolares para as crianças. O pátio da redução do estresse mental, o colaborador nas capacidades infantis, o da diminuição da desorganização infantil e o propiciador de inúmeras situações de aprendizagem.

Lima (1989), embora conteste, no decorrer de seu livro, a falta de ação ou transformação das crianças nos espaços escolares e, ainda, a falta de oferta de vagas à população infantil em instituições públicas, considera os pátios escolares como substitutos das ruas *em que se podia brincar*.

[...] aqueles espaços permeáveis onde seja possível o jogo e a brincadeira que envolvam os companheiros da mesma idade [...] À maioria das crianças restam, pois, os espaços públicos-privados [...] das escolas. (LIMA, 1989, p.92-93)

E ainda no Documento do MEC:

As áreas de vivência ou ponto de encontro podem também funcionar em determinados trechos mais amplos das circulações horizontais, suavizando a desagradável sensação proporcionada pela grande extensão de corredores. Na organização e na setorização das áreas de vivência e recreação, precisam ser previstos espaços cobertos que possam oferecer a oportunidade de utilização em dias chuvosos ou a flexibilidade de uso para atividades diferenciadas. (MEC, 2008a, p.27-28)

Examino as possíveis relações em funcionamento a partir deles e que se referem aos pátios e à infância escolarizada. Enunciados entendidos como *uma função que atravessa a linguagem* (FISCHER, 2001, p.201) e que compõem o discurso ou a discursividade acerca do tema estudado. Através dos quais as arquiteturas dos pátios se constituem e os modos de interdição e/ou exclusão também.

A partir dos excertos apresentados das publicações do MEC, Fedrizzi e Lima, torna-se possível dar visibilidade aos discursos deles extraídos e que determinam o papel dos pátios escolares nas IEI. Discursos acerca da importância dos pátios enunciados a partir de saberes legitimados, aos quais aponto a partir de

quatro proposições distintas, mas que se complementam quanto à relevância destes espaços:

I. o pátio é fundamental às crianças, por permanecerem longos períodos confinadas em ambientes fechados, diminuindo a desorganização destas e melhorando a aprendizagem (MEC, FEDRIZZ, LIMA);

II. o pátio é um espaço particular que, por seu caráter lúdico, presta-se à movimentação ampla das crianças, para convivência e brincadeira (MEC, FEDRIZZI, LIMA);

III. o pátio é um lugar seguro e adequado à população infantil, que nele aumenta suas capacidades de relacionar-se e concentrar-se (MEC, FEDRIZZI);

IV. o pátio é um espaço privilegiado para contato com a natureza, diminuindo inclusive a fadiga mental (FEDRIZZI).

Friso que os enunciados destacados foram por mim identificados, de forma semelhante, em muitas outras publicações relacionadas ao tema, como máximas a serem alcançadas nestes lugares. Correspondendo a uma espécie de ordenamento dos pátios, não descrito com os mesmos vocábulos, mas que representa os pátios escolares infantis ou o que eles poderiam ser. E, embora as IEI e as práticas educativas inscritas nas escolas estejam aparentemente desvinculadas destes documentos, destes enunciados, são juntamente com seus discursos que elas se constituem. Deste modo, as IEI, sua arquitetura, educadores e alunos são, ao mesmo tempo, produtores e produzidos por tais discursos; sendo por eles ordenados, regulados. Em última instância, tais discursos os determinam, os referenciam, os configuram.

E, considerados a partir de enunciados que os descrevem, conforme narrei anteriormente, os pátios escolares nos subjetivam, nos tornam sujeitos dos diferentes acontecimentos fatíveis, de suas possibilidades. A partir de seu ordenamento, olhamos para os diversos espaços ao ar livre que nos rodeiam, dos *playgrounds*, das praças, de outras possibilidades de pátios escolares. Observamos também os comportamentos das crianças nas salas de aula. “Afim, em dia de chuva, as crianças são mesmo mais agitadas, não é mesmo?” ou “Em dia de sol é impossível prender a atenção das crianças das IEI nas salas de aula”. Crenças de muitos educadores que, de algum modo, relacionam-se aos enunciados acerca dos pátios. Enunciados que nos contam sobre esse sujeito-aluno infantil e sobre suas necessidades, seus anseios, seus interesses.

Penso que de muitos modos os enunciados ordenam os usos dos pátios, a partir deles aprendemos acerca de suas arquiteturas, do governo dos sujeitos em seus espaços. Neste ponto destaco que o termo governo não se refere a um comportamento passivo em relação aos espaços ou aos educadores. Mas imerso em relações de poder/saber, ordenados nas práticas discursivas. Somos todos, educadores e educandos, sujeitos subjetivados por esses discursos. Assim, são os enunciados que nos remetem aos acontecimentos possíveis, às ações, à circulação. Discursos que não nos prendem nem cerceiam a liberdade, mas agem como dispositivos reguladores, normatizando e normalizando nossas condutas.

As arquiteturas das infâncias escolarizadas definem-se como aparatos, produzidos nas práticas discursivas que as constituem e que, de certo modo, constituem essa infância que as habita. Práticas estas que se encontram ditas, escritas, fotografadas, desenhadas e que, deste modo, constituem essa infância e os seus lugares. Por isso, na análise dos discursos contidos nos documentos, considero os pátios produtivos para além dos discursos que de algum modo os normatizam. Distinguindo-se como importantes dispositivos na escolarização da criança pequena.

Assim chego à segunda indagação: qual o sentido dos pátios na manutenção deste “lugar de criança”?

Os pátios das IEI, apresentados como ambientes privilegiados do contato com a natureza, da ludicidade, das atividades amplas, cujo papel é o de colaborar na escolarização das crianças, para as quais se organizam, assumem ainda para si outro sentido:

Um pátio escolar é muito mais do que um lugar para colocar as crianças durante o período em que elas não estão nas salas de aula. [...] nos últimos anos, a urbanização tem diminuído as áreas onde as crianças podem brincar livremente. As crianças passam mais tempo em instituições do que antigamente. Para muitas crianças, o pátio é o único espaço aberto e seguro para desenvolver diferentes tipos de atividades. (FEDRIZZI, 1999, p.11)

A partir do excerto acima apresentado, o pátio adquire então em relação à infância escolarizada o sentido de proporcionar a ela o contato com a rua, com a natureza, de forma segura, dentro dos muros da escola. Contato que, ainda segundo a autora, é de muitas formas impossibilitado fora do espaço escolar.

Além disso, Fedrizzi (1999) apresenta, no decorrer da seção 2 de seu livro, finalidades ou usos que se pode fazer nesse espaço. Para ela, o pátio é “um lugar para ensinar e aprender, um lugar para brincar, socializar-se, ter contato com a natureza, cultivar, praticar esportes, as crianças serem cuidadas e respeitadas, onde se pode ficar sozinho”. Todas estas finalidades ligam-se à apresentação dos pátios já transcrita de Fedrizzi (1999, p.10), identificados por quatro justificativas da manutenção dos pátios escolares para as crianças. [O pátio da redução do stress mental, colaborador nas capacidades infantis, da diminuição da desorganização infantil e propiciador de inúmeras situações de aprendizagem].

E, a partir de proposições como estas de Fedrizzi (1999), entre as outras aqui apresentadas, o pátio admite para si grande valor nesta manutenção da IEI enquanto “lugar de criança”. O pátio é sim a importante moeda de troca entre crianças e educadores, por adquirir, para além de todas as funções e usos de que dele se pode inferir, o *status* de representar a rua. Configura-se, embora dentre os limites da escola, um entremeio, cuja permeabilidade com o externo é maior do que entre todos os demais espaços escolares, desde a visualidade através das telas ou grades ou mesmo através dos sons que ultrapassam os muros. Da possibilidade de nele entrarem e saírem objetos, como a bola (ou o tênis, o chinelo,...) jogada para o meio da rua ou para o terreno vizinho. Das conversas com os passantes das calçadas, do encontro com o pai que não mora mais em casa, entre tantas outras situações que vivencio com meus alunos. E que me parecem sinais de que, mesmo dentro de nossas cercas, há contato com a vida “lá fora” e que esse contato é procurado e valorizado pelas crianças.



OS EXPERTS E OS PÁTIOS

4 OS EXPERTS E OS PÁTIOS

[...] a persistência, como invariantes arquitetônicas, das estruturas construtivas que conseguiram formalizar os técnicos modernistas no início do século [passado] em modelos que correspondiam aos postulados do higienismo, à racionalidade panóptica e ao movimento em favor da graduação pedagógica. (FRAGO, 2001, p.23)

Quando investiga a produção historiográfica relativa aos espaços e tempos escolares, Viñao Frago auxilia-nos no entendimento destes como um campo de estudos. E, a partir deste entendimento, a análise dos espaços escolares evidencia não apenas os elementos, usos e configurações arquitetônicas, mas sua constituição particular, numa discursividade que cruza ‘os muros’ das escolas. Assim, tal como os espaços e tempos escolares estudados por Viñao Frago (2000), os pátios também se constituíram a partir de determinada *expertise*.

Expertise que reúne, nos documentos em análise, assessores do MEC, engenheiros, arquitetos, paisagistas, e em menor escala, a participação de educadores; compondo o *corpus* dos especialistas que neste capítulo evidencio.

Acerca desta participação dos educadores, nas produções dos espaços escolares, Nosella (2002) narra que esta não ocorreu de forma sistemática ao longo da história das edificações escolares brasileiras. Para este autor, existiram períodos de distanciamento ou até mesmo de rupturas, segundo as políticas educacionais e governos que se desenvolviam nas diferentes épocas.

Afirmativa endossada por Buffa (2002), a partir de um estudo dos espaços escolares paulistas que compreende o período de 1893 a 1971. Segundo a autora, embora durante o período estudado tenham se desenvolvido uma aproximação entre as concepções pedagógicas e a construção dos prédios e espaços escolares, foi somente durante a consolidação da linguagem moderna da arquitetura, na década de cinquenta, que o trabalho do pedagogo nos espaços escolares foi exaltado: “O trabalho de um arquiteto é sempre uma obra educacional ainda que não seja ele um professor. Entretanto, quando se juntam mestre e arquiteto então uma obra poderá ser duplamente exaltada”. (DUARTE *apud* BUFFA, 2002). Ainda segundo Buffa (2002), aproximação que se interrompe novamente a partir da década de sessenta.

Somam-se a esta asseveração outras de mesmo sentido, como em recente publicação em uma revista da área da Educação Infantil²¹, na qual a reportagem da capa destaca o título *Desencontros entre Arquitetura e Pedagogia*. Reportagem que, a partir de depoimentos de destacados arquitetos²² que desenvolvem projetos e estudos neste campo e ainda uma pedagoga pesquisadora deste assunto²³, tem como objetivo o resgate do envolvimento dos educadores nos projetos de edificações escolares. Sinalizando também para esta *expertise* quando afirma: “De extrema importância no projeto pedagógico, o espaço é um dos aspectos mais negligenciados nas escolas de educação infantil” (p.44). Ao que acrescenta: “Isso é preocupante em um país onde a demanda por creches e escolas de educação infantil só cresce. [...] é estarrecedor como as políticas públicas não levam em conta os resultados de pesquisas nessa área” (p.45).

Neste sentido, a observação da pouca participação dos educadores na produção tanto dos pátios quanto de outros espaços escolares reafirma o cenário apontado por Buffa (2002). E faz, talvez, parte deste movimento de afirmação dos pedagogos e de seu envolvimento com a arquitetura escolar como legítimos nesta *expertise*.

Remeto-me então a Rose (1998), compreendendo que os pátios escolares, tal como quaisquer outros espaços infantis, estão imersos em tecnologias que, embora pareçam reunir diferentes ordens de realidade, têm como finalidade alcançar determinado resultado comum, o de governar as almas [infantis], dirigir a conduta [das crianças] que transitam por esses espaços. Conjunto nomeado por Rose (1998) de *expertise*, e que reúne diferentes discursos cujo objetivo comum é o de ditar normas e padrões a serem seguidos em determinado campo. A respeito desta tecnologia de governo das almas, denominada de *expertise*, Rose (1998) ainda explica que foi com a entrada da população no pensamento político que o governo passou a tomá-la como seu objeto, a ser quantificado e controlado.

A partir disto, os discursos que tratam dos pátios, a *expertise* que se forma para compô-lo faz parte das ações e cálculos que passaram a ser dirigidos tanto para maximizar as forças da população [escolarizada] quanto para organizar cada

²¹ Revista Pátio, nº18, ano VI, nov./2008 - fev./2009.

²² Paulo Sophia, Ana Beatriz Goulart de Faria e Adriana Freyberger.

²³ Maria da Graça Horn.

um dos indivíduos [sujeitos-alunos] de forma eficaz. O nascimento dos saberes sobre as subjetividades dos sujeitos liga-se então aos programas para governá-los.

Expertise que se relaciona, portanto, ao governo e à população governada, a qual Rose (1998, p.42-43) explica:

A expertise da subjetividade tem-se tornado fundamental para nossas formas contemporâneas de sermos governados e de governarmos a nós próprios. Mas não porque os experts conspiram com o estado para iludir, controlar e condicionar os sujeitos. [...] Ela obtém seu efeito não através da ameaça da violência ou do constrangimento físico, mas através da persuasão inerente às suas verdades, das ansiedades estimuladas por suas normas e das atrações exercidas pelas imagens da vida e do eu que ela nos oferece.

No caso das arquiteturas escolares, e mais especificamente no que concerne aos pátios escolares infantis, considero que tal *expertise* normatiza a construção de seus espaços, desde seus *layouts* até a sua funcionalidade.

Refiro-me então, neste capítulo, como apresentei inicialmente, a todos os profissionais autorizados a dar ‘conselhos’, a discorrer sobre os pátios e que também denomino *experts*. Especialistas que povoam o campo discursivo dos pátios escolares infantis, aqui evidenciados a partir da análise das publicações a que me propus investigar.

Campo que, como explica Kuhlmann Jr. (1998, p.88), desde o início do século XX não se compõe somente ou majoritariamente de médicos e/ou dos discursos médico-higienistas:

[...] não havia apenas médico-higienismo na educação infantil. Além da puericultura, que passou a integrar os currículos das escolas normais, desenvolveram-se estudos de psicologia infantil e métodos pedagógicos para a criança pequena.

Assim, parto da observação realizada no início desta Pesquisa, de que os espaços escolares contemporâneos são, em geral, planejados por engenheiros e/ou arquitetos, associando-se a estes, mais recentemente, paisagistas e agrônomos, quando correspondem a espaços ao ar livre, para examinar quem são os *experts* que circulam no material analisado.

Neste sentido, entendo que a vontade de verdade acerca dos pátios e de seus usos pelos infantis operacionalizam o governo através da formação desta *expertise*. Portanto, os sujeitos-alunos infantis são desta forma governados, por

técnicas de administração e regulação da conduta, que pregam a busca e a manifestação desta verdade sobre si mesmo. Ou seja, o governo das almas faz-se a partir do julgamento normativo de nós mesmos. Julgamento que leva os sujeitos escolares a *seguirem os conselhos dos experts na administração do eu*, a pertencer ou *retornar à normalidade* (ROSE, 1998, p.44).

Técnicas que se exemplificam na observação da 'vontade infantil' em relação aos pátios. Vontade que diariamente anseia por momentos nesses espaços, que crê que neles se pode fazer o que quiser, que se afirma nas vozes das crianças com as quais convivo: "No pátio a gente pode gritar, correr, ... No pátio a gente pode!". E que, segundo observo, denota a esses lugares o *status* de lugar de 'liberdade' ou liberação. 'Vontade' afirmada às crianças que ingressam nas IEI, ensinada por outras que nelas estão há mais tempo e pelos próprios educadores. A partir da qual as crianças anseiam por estar no pátio, sendo este o seu desejo.

Técnicas investigadas a partir da discursividade acerca dos pátios, numa especificidade que penso contribuir para que as IEI sejam os lugares autorizados e legitimados como os lugares de criança, no qual elas estão e gostam de estar. Produzidas e postas em circulação, no caso dos espaços escolares, nos discursos que se vinculam à arquitetura e/ou à pedagogia, a partir de verdades que neles se estabelecem. Saberes e poderes em funcionamento há alguns séculos e que constituem não apenas a Escola Infantil como a conhecemos, mas produzem realidades e verdades acerca dela. Realidades e verdades que julgo possíveis de serem examinadas, não perdendo de vista que, a partir da circularidade das relações [de saber/poder], não estão em um único lugar e não são exclusividade de ninguém. Verdades e/ou realidades dentre as quais se encontra a de que o pátio é o lugar considerado pelas crianças como "sem as profes", nos quais, embora os educadores encontrem-se, é possível, mesmo que por poucos instantes, fugir de seus olhares e da direção das condutas e ações.

Circularidade [do poder] que, acredito, permite aos pátios, tal como a outros espaços escolares, alternâncias nas relações [de poder] e na afirmação das diferentes identidades. E que Dornelles (2005) explica, uma vez que considera que tanto as crianças como os educadores podem de algum modo, escapar²⁴ ou resistir

²⁴ O termo utilizado faz referência à Dornelles (2005). No capítulo "Inventando Infâncias", do livro 'Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber', a autora discute a produção do sujeito infantil na modernidade ocidental e sua imersão no jogo entre infância e poder, buscando

ao que os espaços conformam. Circularidade que, nesses espaços, possibilita as crianças até mesmo dirigirem as ações das demais, governarem o uso dos equipamentos, decidirem “quem pode ou não pode subir no trem”. Embora tais escapes não signifiquem a opção das crianças por fugir dos usos ‘normais’ dos pátios – do brincar, correr, interagir.

Discursos por isso entendidos como práticas orientadas para a descoberta da verdade sobre o eu, para a constituição das subjetividades modernas destes sujeitos-alunos infantis. Subjetividades constituídas a partir das técnicas desenvolvidas nas *expertises* (ROSE, 1998) e que nada têm de sujeição.

E a propósito destas técnicas dentre as quais a arquitetura escolar e os discursos de seus *experts* fazem parte, desta tecnologia²⁵ que atua nas IEI e em sua discursividade, deste domínio instrumentalizado no investimento nos corpos e almas infantis, à escola atribui-se uma função primordial:

Enviem-se em primeiro lugar as crianças à escola não com a intenção de que elas lá aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecer tranquilamente sentadas e a observar pontualmente o que se lhes ordena. (Kant *apud* EWALD, 1993, p.51)

A partir deste excerto observa-se que, há muito, se atribui às salas de aula da escolarização infantil a função de ensiná-las a sentar, a estar na fila, a não correr, a falar na hora certa, nelas permanecendo a executar tarefas de modo tranquilo; ou a docilizar mentes e corpos infantis. Pergunto-me, então, qual seria o sentido escolarizante na atualidade, no que se refere aos pátios? O que nos dizem os especialistas no assunto?

Parto de duas questões investigativas que nortearam a leitura no que concerne à *expertise* que normatiza os pátios, referindo-me a estas como discursos desta *expertise* aos usos dos pátios escolares infantis:

- I. Quais os *experts* autorizados a recomendar acerca da utilização dos pátios?
- II. Quais as discursividades que preenchem o tempo em que os sujeitos-alunos infantis passam nos pátios?

entender como foram e continuam sendo ‘fabricados’ os controles da Infância e analisando como as crianças estão conseguindo ‘escapar’ deste conceito.

²⁵ É interessante neste ponto acrescentar a elucidação de Ewald (1993) acerca das tecnologias políticas. “O que varia de uma tecnologia política para outra não é o facto de uma regra aparecer onde não existia, é a passagem de uma regra para outra, o seu desvio ou a sua apropriação numa nova estratégia de poder” (p.51).

Quanto à primeira questão, nos documentos do MEC (2008a/2008b) e nas publicações de Lima (1989) e Fedrizzi (1999), diferentes *experts* compõem o quadro daqueles que estão autorizados a ensinar-nos sobre como os pátios devem ser planejados. Paisagismo no Pátio Escolar (FEDRIZZI, 1999) foi escrito por uma *expertise* vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A Cidade e a Criança (LIMA, 1989) escrito por uma arquiteta responsável por inúmeros projetos junto a escolas e prefeituras no estado de São Paulo. E os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil do MEC (Volume) foram escritos por um grupo denominado GAE, vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que *reúne profissionais e pesquisadores de áreas e instituições distintas* (MEC,2008a, p.5). Grupo que *advoga*:

[...] pela importância de arquitetos, engenheiros, educadores, psicólogos, trabalharemos juntos, na hora da elaboração de projeto arquitetônico de espaços para a Educação Infantil. [Segundo o qual] Defendemos tal premissa, por entendermos que a construção de uma unidade de educação infantil demanda planejamento e envolve estudos de viabilidade, definição das características ambientais²⁶.

Por fim, quanto ao encarte dos Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil do MEC (2008b), *profissionais da Secretaria Municipal de Educação e da Superintendência de Desenvolvimento da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte* (p.7).

Para além de suas profissões, majoritariamente dos campos da Arquitetura e Urbanismo E Paisagismo e em menor escala, advindos da Educação e Psicologia, busco remetê-los aos campos discursivos a partir dos quais teorizam. Chegando assim a segunda questão norteadora.

Noto que a organização discursiva referente aos pátios remete a essa *expertise* estabelecida, não defendendo, porém, suas áreas de atuação, mas algumas das correntes teóricas que embasam seus discursos. Analiso então esta *expertise* em suas nuances, no intento de evidenciar, a partir de seus enunciados, as correntes teóricas às quais se referenciam. Chego então a três seções, reunidas a partir da recorrência de suas proposições. São elas: “Os Pátios da Escola Limpa”,

²⁶ Excerto retirado do documento “Abordagem Conceitual e Metodológica do Grupo Ambiente-Educação”, 2005, 18p.

“Os Pátios nas Teorias “Psi” e do Discurso Sociointeracionista” e “Os Pátios do Contato com a Natureza”.

Friso, no entanto, que tal divisão é meramente didática e que tais discursividades circulam pelos pátios, se entrecruzando muitas vezes, como destaco a seguir, inclusive nos documentos analisados.

4.1 OS PÁTIOS DA ESCOLA LIMPA

No Brasil, grande número de ambientes destinados à educação de crianças com menos de 6 anos funciona em condições precárias. Serviços básicos como água, esgoto sanitário e energia elétrica não estão disponíveis para muitas creches e pré-escolas. Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infraestrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. (MEC, 2008a, p.10)

O excerto retirado dos Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil do MEC expõe um fato que ainda faz parte da realidade brasileira da Educação Infantil, referente ao número ainda considerável de IEI que não possuem sequer saneamento básico. Além disto, o mesmo texto faz menção ainda à necessidade de se preverem outros tantos elementos nestas instituições para que, tanto a saúde física e mental das crianças, quanto seu desenvolvimento, sejam satisfatórios. E, dentre os elementos referentes à infraestrutura das IEI que se relacionam com a saúde infantil, encontra-se o pátio.

O pátio da ‘escola limpa’ é limpo no que se refere à higienização e/ou medicalização de seus espaços, na ‘aspepsia’ dos usos que dele pode ser feito. Este pátio ‘limpo’ segue limpo desde a adequação de suas dimensões, da normatização referente à localização do terreno como um todo até a função que o constituiu elemento indispensável na edificação escolar, a de prever, sobretudo, saúde às crianças e, por consequência, às suas famílias.

Segundo Machado (1978), a cidade como um local de agrupamentos entra no plano da norma para a proteção do próprio homem que nela habita. Sendo que, no Brasil, desde o século XIX, as cidades estão no raio de ação da Medicina Social e de suas categorizações, realizadas a partir das análises de diagnóstico da desordem urbana. Deste modo, ao mesmo tempo em que a saúde depende da adequada circulação das pessoas, também se torna necessário o saneamento do ar e da água, das ruas e bairros e ainda da movimentação e da aglomeração de seus

habitantes. Na verdade, o governo dos espaços desta forma estabeleceu-se concomitante ao governo de sua população. E, a partir disto, torna-se imperioso: “Organizar positivamente a cidade em seus aspectos mais variados, heterogêneos, díspares, mas ao mesmo tempo inter-relacionados, confluentes, dependentes” (MACHADO, 1978, p.260).

No caso das instituições escolares, esta preocupação igualmente emerge entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. O que, de acordo com Viñao Frago (2000), ocorre por meio das primeiras instruções técnico-higiênicas para a construção das escolas, num movimento denominado higienista. Movimento que se evidencia como a primeira forma de organização dos espaços da escola moderna e a partir do qual emergiram normatizações acerca, por exemplo, da localização dos prédios escolares, de sua orientação solar, a ventilação e iluminação, das dimensões das salas e dos outros espaços da escola. Normas ainda descritas em quaisquer documentos oficiais que tratam das edificações escolares e cujo cumprimento tem amparo legal da LDB/1996, entre outras resoluções estaduais e municipais. Até mesmo porque, como descreve o excerto com o qual iniciei esta seção, muitas são as edificações que ainda não seguem tais normas.

Interessante notar tal racionalização presente nos discursos do MEC, por exemplo:

Assim, o projeto, a edificação e as reformas das unidades de Educação Infantil devem buscar: [entre outros itens] a relação harmoniosa com o entorno, garantindo conforto ambiental dos seus usuários (conforto térmico, visual, acústico, olfativo/qualidade do ar) e qualidade sanitária dos ambientes. (MEC, 2008a, p.21)

E na especificidade dos pátios:

Considerar a relação entre a área construída e as áreas livres (áreas de recreação, área verde/paisagismo, estacionamento e possibilidade de ampliação). O Ibam (1996) recomenda que a área construída corresponda a 1/3 da área total do terreno e não ultrapasse 50%. (MEC, 2008a, p.22)

A estas se seguem, principalmente nos Parâmetros do MEC, por seu cunho normativo e mesmo político, segundo o qual: “É desejo do MEC que este [...] contribua para um processo democrático de implementação das políticas para as crianças de 0 a 6 anos” (MEC, 2008b, p.3), muitas outras normas para a constituição dos espaços escolares, desde aquelas para a adequada construção dos prédios, da

pintura das paredes até do uso adequado das aberturas, da disposição dos cômodos e dos mobiliários, referentes à iluminação e ao arejamento do ar, entre outras.

Porém, dentre as referências ao que chamo de 'escola limpa' nos documentos analisados, menciono apenas algumas daquelas que relacionam diretamente os espaços escolares à infância escolarizada.

É interessante pensar que, para além da estratégia que governa a população através da adequação destes espaços, a escola moderna igualmente entra no plano da norma impondo outra verdade:

A instituição escolar e o ensino só merecem esse nome quando se localizam ou se realizam num lugar específico. [...] num lugar especificamente pensado, desenhado, construído e utilizado [...] para este fim. (VIÑAO FRAGO, 2001, p.69)

Faz-se ainda relevante mencionar o que me parece ser o objetivo final de todas essas proposições médicas e pedagógicas e que buscavam constituir um lugar ideal para que as crianças pudessem ser educadas, ou a constituição dos espaços escolares modernos:

A escola projetaria seu exemplo e influência geral sobre toda a sociedade, como um edifício estrategicamente situado e dotado de uma inteligência invisível que informaria culturalmente o meio-humano que o rodeia. (VIÑAO FRAGO, 2001, p.33)

Por certo, conforme cita Viñao Frago, nossas escolas informam a população, através das arquiteturas e dos discursos sobre elas, como devem ser os espaços promotores da saúde das crianças. Muitas vezes reforçados por palestras, para as quais se convidam enfermeiras, médicos e sanitaristas. Assim, o plano que normatiza a limpeza, ligada à higiene dos espaços e das pessoas, o plano da não doença nesses espaços, vigora em nós. Num discurso acerca de nós, num saber/poder produtivo que nos faz, entre outros atos, abriremos as janelas das salas de aula no inverno para que o ar circule, iremos com as crianças para o pátio para tomar sol "pois faz bem", ensinarmos normas de higiene e cuidado pessoal dentro de nossos currículos.

Em relação aos pátios, o modelo projetado pelas escolas, a partir da normatização das dimensões, dos elementos e disposições e das cores, passa também a servir de influência aos espaços que se configuram em seus moldes, como citei anteriormente, dos *playgrounds* às áreas condominiais, entre outras. A

norma que vale para a escola vale para toda a população infantil, mesmo que fora dela.

Outro fator relevante a partir do movimento higienista refere-se à localização das instituições escolares na malha urbana. Segundo Machado (1975), todos os lugares considerados produtores de doenças passam a ser expulsos do centro das cidades a partir dos séculos XIX e XX. Porém, no que se refere às escolas, a medicina social da época prescreve tal exigência justificando-a pela *importância da criança para a sociedade*. Assim, as escolas retiram-se dos centros urbanos por serem tais zonas *próximas a hospitais que infectam o ar e a quartéis onde se passam cenas obscenas que podem ser testemunhadas pelas crianças* (MACHADO, 1975). Recomendando-se então que:

[...] se edifique nos arrabaldes da cidade [...] sobre um terreno refratário à umidade, em local arejado e ensolarado [...]; que seu meio ambiente, afastado dos vícios de conduta e de higiene da cidade, permita o desenvolvimento da saúde física e moral das crianças. (MACHADO, 1975, p.298-299)

É interessante notar que as IEI, públicas, sobretudo, localizam-se majoritariamente nas periferias. Fato recomendado e apregoado pelo MEC (2008a), mas cuja justificativa contemporânea é de que se deva, quanto à localização das IEI, estar onde a criança estiver:

Considerar as distâncias percorridas pelas crianças, os possíveis obstáculos a serem transpostos, dificuldades e facilidades de acesso até a instituição; condições do tráfego (vias locais são as mais indicadas, pois deve-se considerar os transtornos provocados no trânsito nos conturbados horários de entrada e saída das crianças) e as atividades vizinhas (atividades que acontecem no entorno, se existem fábricas ou outras atividades que prejudiquem a localização da unidade, verificando sempre a segurança da população a ser atendida). Na localização das entradas, é necessário prever área de espera externa junto ao alinhamento para diluir a aglomeração de pessoas que sempre se forma nos horários de entrada e saída da unidade de Educação Infantil (Ibama 1996). É aconselhável evitar a localização junto a zonas de ruído (aeroporto e indústrias). Em casos inevitáveis, deve-se solicitar aos órgãos competentes soluções de isolamento acústico (barreiras acústicas). (MEC, 2008a, p.23)

O cunho social, e até certo ponto, assistencial, que se liga à Educação Infantil desde seus primórdios, é visível neste excerto. Porém, ressalto o cunho econômico de tais medidas, uma vez que quanto mais perto localizarem-se as

condições urbanas para o desenvolvimento da própria função da escola, que uma vez estando adequadas em relação à sonoridade, circulação de pessoas e moradia da população, tanto melhor.

O pátio 'limpo' denota assim, a partir desta discursividade, sua função estratégica e econômica no governo desta população. Se, na escola, todos os “ambientes devem ser bem ventilados visando ao conforto térmico e à salubridade, proporcionando renovação do ar para evitar a proliferação de focos de doenças (alergias respiratórias, por exemplo)” (MEC, 2008a, p.24), o pátio é o local que possibilita às crianças, entre outras medidas importantes de saúde, o contato com o ar externo e ainda o banho de sol:

[Sugestões para os aspectos construtivos:] portas que possibilitem a integração com a área externa (que pode ser um solário, parque, pátio, etc.), para banho de sol. (MEC, 2008b, p.12)

Caso a instituição não possa contar com um solário específico para as crianças de 0 a 1 ano, estas devem ser levadas para o banho de sol nas áreas externas existentes. (MEC, 2008b, p.16)

Fedrizzi (1999) também frisa a importância dos pátios para a saúde da população escolar. A autora afirma, utilizando-se de dados de uma pesquisa da Fundação Gaia, que: “Diferentes estudos têm mostrado que crianças que têm contato com a natureza no ambiente da escola são mais saudáveis” (p.19).

Ao discorrer sobre a articulação histórica existente entre a medicina e a educação dos infantis, Machado (1978) atenta-nos ainda para outra questão, segundo a qual, na perspectiva médica, a criança era entendida como “o germe são que convenientemente regrado poderá representar, em seu desenvolvimento completo, qualidades úteis” (p.195). A partir disto, denota-se que, na própria história das edificações escolares, a ‘escola limpa’ recebe medidas médicas preventivas que tratam também da idoneidade moral, asseio e comportamento de seus alunos.

De acordo com Corbin (*apud* MÜLLER, 2007), a mentalidade higienista liga-se então à moralidade dos sujeitos: “A influência reconhecida do físico sobre o moral determina o valor do limpo e do ordenado” (p.69). E, neste ponto, torna-se interessante observar acerca da definição da escola que vigora a partir da ordem médica:

Trata-se, portanto, de uma nova escola. [...] Que possui um espaço milimetricamente salubre, apto a criar saúde física e moral. Grande

diferença daquela escola onde reina o medo da palmatória, onde os alunos recitam tabuadas, onde o mestre franzino é rei, onde a casa escura e barulhenta fica em rua tortuosa. (MACHADO, 1975, p.305)

O pátio torna-se assim, a partir desta perspectiva da higiene e limpeza que constitui os espaços escolares, um ambiente asséptico:



(MEC, 2008a, p.35)



(MEC, 2008a, p.14)

Ambiente que aponta, inclusive, para os elementos e visualidades que compõem tanto seus espaços quanto sua população. População organizada e orientada quanto aos lugares pelos quais se pode transitar e sobre as ‘marcas’ possíveis de existir nesses ambientes. Esquadrinha-se a arquitetura do pátio, esquadrinha-se também a população infantil. Tal como se pode observar nos pátios fotografados que figuram nos documentos do MEC (2008a), pátios de IEI que se apresentam em impressão monocromática (embora nos mesmos documentos existam muitas referências ao uso das cores), sem crianças, sem marcas, cercados e delimitados quanto aos trajetos que neles se podem percorrer.

Também a respeito da limpeza dos pátios, instrui Fedrizzi (1999, p.46): “Procure manter o pátio o mais limpo possível, isso mostrará mais respeito e as pessoas tenderão a fazer menos desordem e sujeira”. É interessante notar neste excerto a relação entre a manutenção e a limpeza dos pátios com a prevenção da sujeira e o vandalismo por seus usuários. Deste modo, como afirmou Viñao Frago, a escola projeta-se como um modelo arquitetônico da higiene e limpeza, ensinando a comunidade a habitar espaços como esses.

Modelo que organiza e ‘higieniza’ os espaços que, para Lima (1989, p.10), voltam-se ao disciplinamento dos alunos:

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

A ideia de que os sujeitos precisam estar limpos na escola relaciona-se com elementos para além da própria higiene e ordenamento dos espaços, referindo-se, conforme Lima (1989) aponta, ao *empobrecimento ou emagrecimento dos espaços escolares*. Empobrecimento que se dá à medida que os espaços escolares passaram a ser direito de todas as camadas da população:

Não era mais possível a experiência conjunta de crianças maiores e menores no recreio, na mesma hora e no mesmo espaço. A racionalização passou a justificar esse empobrecimento: “Crianças não precisam de biblioteca, mas de livros à disposição na classe”; “O salão só serve para reunir os alunos uma vez por ano”; “Crianças maiores e menores se machucam”. (LIMA, 1989, p.37-38)

No caso dos pátios, modelo que conduz às cores sólidas e alternadas, aos mesmos ‘aparelhos’ ou equipamentos, conforme a autora observa:

[...] encontramos sistematicamente os mesmos aparelhos de estrutura metálica, pintados quase sempre, de azul e vermelho. São trepa-trepas, gangorras e gira-giras que disputam o espaço com um tanque de areia. Sem dúvida, são brinquedos que as crianças utilizam com prazer, mas que não permitem [...] nenhuma ideia nova. (LIMA, 1989, p.69-70)

Padrão de pátio encontrado em grande parte das IEI, mas que para Fedrizzi (1999, p.18) não deveria corresponder à visualidade dos pátios na contemporaneidade:

Devem ser oferecidos brinquedos para todas as idades, mas lembre-se de que para brincar não se faz obrigatória a existência de equipamentos tradicionais (balanços e escorregadores). [...] Estudos identificaram que [...] brinquedos contemporâneos [...] são muito mais atrativos para as crianças.

A respeito da função dos pátios nas IEI, Fedrizzi ainda complementa: “Lembre-se de que as quadras de esportes, assim como os brinquedos tradicionais,

não são as benfeitorias mais importantes em um pátio escolar” (FEDRIZZI, 1999, p.36).



(FEDRIZZI, 1999, p.13)



(FEDRIZZI, 1999, p.41)

Recomendações igualmente observadas nos referenciais do MEC, cujas fotografias dos pátios escolares remetem a este modelo de pátio, denominado contemporâneo:



(MEC, 2008a, p.8)

Embora, em alguns trechos, como o destacado dos Parâmetros do MEC, ainda faz-se menção em relação ao que o pátio deve contemplar:

Contemplar, sempre que possível [...] **brinquedos de parque**, pisos variados, como, por exemplo, grama, terra e cimento. Havendo possibilidade, deve contemplar anfiteatro, casa em miniatura, bancos, **brinquedos como escorregador, trepa-trepa, balanços, túneis, etc.** Deve ser ensolarada e sombreada, prevendo a implantação de área verde, que pode contar com local para pomar, horta e jardim. (MEC, 2008b, p.26, grifos meus)

Então, me indago, será que a grande modificação nos pátios seria a substituição dos brinquedos tradicionais por contemporâneos? Substituindo brinquedos metálicos coloridos por brinquedos de toras de madeiras ou em formatos arrojados estaríamos modificando o pátio em sua função na escola? Possivelmente não.

Observo destes excertos e imagens que, embora exista, em todos os referenciais analisados um discurso que preza por outras funções a desenvolverem-se nos pátios, invariavelmente a padronização das cores e funções dos equipamentos nele instalados, as atividades que se orientam para a recreação e atividades motoras amplas parecem imperar. Funcionando, de fato, como meus alunos observam como a máxima desses espaços escolares: “sentamos nas salas para podermos correr no pátio”.

Logo, se não existe por parte do educador a utilização do pátio como uma moeda de troca, há sim, nas IEI, um acordo de conduta. Que permite aos alunos das escolas infantis que nesse espaço haja certa ‘liberação’. Garantida, claro, a partir de discursos dentre os quais o da necessidade de manter os organismos infantis ‘saudáveis’. Organismos que precisam mover os músculos, receber luz e sol e ainda distrair a mente daquilo que se considera ‘atividade escolar por excelência’, ocorrida nas salas de aulas. O discurso que aqui denominei ‘pátio limpo’, em referência ao pensamento higienista.

Movimento que, segundo Lima (1989), leva às escolas a ideia de “limpeza” não se referindo apenas à higiene, mas também à ausência de marcas das crianças em seus espaços:

Normalmente, marcas pessoais são proibidas pelos professores e diretores das escolas, consideradas como forma de sujeira ou de depreciação. Essa concepção de sujeira, como termo de classificação para as formas de manifestação de uso e de apropriação do objeto pelo usuário, é uma constante na escola, reforçada pela política de não manutenção dos equipamentos públicos, desenvolvida em toda a história da administração pública do país. (LIMA, 1989, p.59)

Limpeza e ausência de marcas observadas também nesta fotografia dos muros da Escola Municipal Maria Salles Ferreira, de Belo Horizonte. Escola apresentada em sua fachada como exemplo de integração visual com o entorno e da estética contemporânea:



(MEC, 2008b, p.29)

De fato, as formas orgânicas dos muros desta escola, as aberturas que neles se fazem para o exterior, a ausência de grades, são inovações. Inovações que não representam, porém, a ação das crianças sobre esse espaço, como afirmam as recomendações do Ministério apresentadas repetidamente ao longo de suas publicações e inseridas no segundo capítulo desta pesquisa, como no seguinte excerto: “A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado” (MEC, 2008a, p.7).

Imagem que, como as demais apresentadas nos referenciais do MEC, remetem à falta de ação das crianças agindo nesses espaços. Embora, de forma geral, note-se em muitas escolas que procuram de algum modo deixar que as crianças produzam em seus espaços algumas ‘marcas’, estas ocorrem, sobretudo nos muros, sendo os pátios ‘ofertados’ à pintura.

Pintura que ocorre comumente em ação conjunta ou com a supervisão dos adultos, dentro de normas que se referem tanto ao teor dos desenhos quanto às cores e à disposição. Como afirma Lima (1989, p.64): "Algumas escolas que cederam seus muros para receber a pintura dos seus alunos tiveram o cuidado de orientá-los para o tipo de desenho que deveria ser feito sempre voltado para mensagens de paz, amor e ecologia”.

Neste sentido, há alguns anos sugiro, por exemplo, que os muros de minha escola possam ser lugares para manifestações artísticas das crianças. A escolha do pátio dá-se porque em geral nas escolas tinta é considerada sujeira, estando fora de cogitação deixar as crianças realizarem atividades como estas dentro da sala de aula ou dos espaços cobertos, sem uma preparação preventiva e/ou minimizadora

de tais sujidades. Recebendo de pronto outras ‘sugestões’ mais viáveis esteticamente, entre as quais a de trazer alguns jovens da escola ao lado para que em nossos muros possam manifestar a cultura da comunidade, a de convidar os grafiteiros para que nesse espaço se expressem,... Enfim, a cultura infantil não parece ser nem dentro de IEI como aquela na qual venho atuando a ser vista como manifestação local, embora desta comunidade as crianças também façam parte.

Então, a respeito do discurso higienista que permeia os espaços escolares e, dentre eles, seus pátios, Lima (1989) enfatiza que:

De um lado, há um discurso de que a questão da higiene e saúde deve ser tratada menos como conteúdo de disciplina que se dá em aula e mais como criação de hábitos ligados à limpeza, higiene e alimentação sadia, o que seria correto. [...] De outro lado, persiste a ideia de que a escola, para ser considerada limpa, tem de ostentar paredes, portas e janelas sem marcas de crianças, ou, quando aparecem desenhos, deve ser o desenho “organizado e limpo”. (LIMA, 1989, p.60-63)

Assim, nas discursividades que tratam do que nomeei ‘pátios da escola limpa’, arquitetos e engenheiros ocupam posição de destaque. São os *experts* autorizados a enunciar tais lugares:

[...] documentos exigidos para a aprovação legal do projeto e para licenciamento da obra, tais como: apresentação dos registros dos responsáveis pelos diversos projetos (prefeitura, Crea), ART (Anotação de Responsabilidade Técnica sobre os projetos – arquitetura, estrutura, instalações, Rima, etc.), bem como um conjunto completo de desenhos dos projetos e de suas especificações técnicas. (MEC, 2008a, p.20)

Deste modo, embora seja considerada a contribuição pedagógica na organização dos pátios, na escolha de seus equipamentos, nos usos que desses espaços pode se fazer, a *expertise* que ordena o pátio como estrutura e acerca das recomendações e de seu uso na instituição escolar, pertence à *expertise* dos técnicos – arquitetos e engenheiros.

E, embora os acontecimentos nos pátios possam não ser previstos pela norma, dela dificilmente se afastam. Como explanava Rose (1998), a racionalidade política consiste em “tornar pensável a realidade (...), de tal modo que ela se ajuste ao programa político” (p.41). Justificando-se assim o modo de ser sujeito infantil [e/ou educador infantil] também no pátio escolar. Em uma espécie de educação moral, através da qual o sujeito reconhece-se como sujeito de suas verdades,

reconhece-se na lei de verdade, encontrando nela as formas para entender-se a si mesmo. E, neste sentido, as discursividades se cruzam, e o governo liga-se aos conhecimentos das ciências sociais e humanas, os quais abordo a seguir.

4.2 OS PÁTIOS NAS TEORIAS “PSI” E DO DISCURSO SOCIOINTERACIONISTA

Este trabalho [...] busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança–criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. (MEC, 2008a, p.8-9)

O excerto acima apresenta o objetivo da criação e distribuição dos Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura das IEI (MEC, 2008a e 2008b). A partir dele observo uma outra discursividade que se refere aos espaços escolares como promotores tanto do desenvolvimento psicológico infantil, quanto das interações sociais. Discursividade que permeia todo o documento e que, de alguma forma, também cruza as outras publicações investigadas – a discursividade que reúne os *experts* “psi” e sociointeracionistas.

É interessante pensar que tais discursos, enunciados a partir das ciências psicológicas, são também autorizados a falar dos espaços escolares, dos pátios. Porém, a partir de uma outra vertente, que não a da elaboração de projetos arquitetônicos. As ciências “psi” veem no pátio, assim como nos demais espaços institucionais, oportunidades de examinar/avaliar/corrigir o sujeito infantil.

Ciências que, como explica Rose, constituem-se então como estratégias de administração e regulação do eu (1998, p.31):

Nossas personalidades, subjetividades e ‘relacionamentos’ não são questões privadas, se isso significa dizer que elas não são objeto de poder. Ao contrário, elas são intensivamente governadas. [...] Convenções sociais, vigilância comunitária, normas legais, obrigações familiares e religiosas exerceram um intenso poder sobre a alma humana em épocas passadas e em outras culturas. [...] A administração do eu contemporâneo é diferente [...] Em primeiro lugar, as capacidades pessoais e subjetivas dos cidadãos têm sido incorporadas aos objetivos e aspirações dos poderes públicos. [...] Constitui também um nexa ao nível de estratégias sociais e políticas e de instituições e técnicas de administração e regulação. [...] as manifestações mais óbvias têm sido o complexo dirigido à criança: o sistema de bem-estar infantil, a escola [...]. (p.30-31)

Assim, as ciências psicológicas, as quais denomino, a partir de Rose (1998), de teorias “psi” desenvolvem-se numa *expertise* que se funda nas relações entre poder e subjetividade em nada atreladas ao constrangimento ou repressão. Pelo contrário, tornam os indivíduos *livres para escolher*, e suas vidas estão imbuídas com sentimentos subjetivos de significativo prazer (p.34-35). Prazer que, como o destacado, por exemplo, nos Parâmetros do MEC:

Os aspectos estético-compositivos dizem respeito à imagem e à aparência, traduzindo-se em sensações diferenciadas que **garantam o prazer de estar nesse ambiente**. [...] Ambientes próximos bem localizados, ordenados, que estimulem a convivência, **promovem situações prazerosas** e seguras, bem como valorizam a interação pretendida. (MEC, 2008a, p.25)

Prazer igualmente presente na frase de Fedrizzi (1999), a respeito dos pátios como lugares privilegiados para as crianças aprenderem: “A escola do futuro é uma escola onde as crianças gostarão de estudar” (p.13).

Destes dois excertos evidencio então o sentido adquirido pelos pátios nas discursividades “psi”. Os pátios escolares infantis representam o prazer e a liberdade do infante. Afinal, a tarefa tanto dos projetistas destes espaços, quanto dos educadores que os idealizam e/ou nele atuam, é fazer com que *as crianças acreditem que elas podem, que o que elas fazem pode fazer a diferença* (FEDRIZZI, 1999, p.13).

Então, parece-me que o importante para esta discursividade é a capacidade ‘dada’ as crianças de propor mudanças significativas ou duráveis nesses espaços, se estas serão capazes ou terão garantido tal ‘direito’ é um outro ponto. Fazê-las acreditar, atitude promovida pelo adulto, *ajuda as crianças a se tornarem responsáveis e independentes em suas aprendizagens* (FEDRIZZI, 1999, p.13). E, neste sentido, a autora conclui (p.13): “O uso do pátio escolar como um recurso educacional pode ser um meio para alcançar esses objetivos [do prazer em estar na escola e de aprender]”.

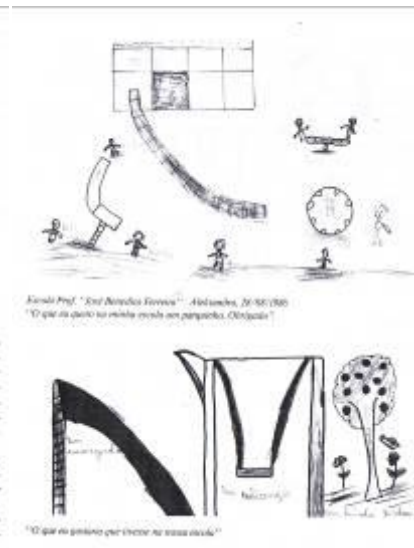
Neste sentido, é interessante apresentar alguns dos desenhos da pesquisa de Lima (1989), acerca dos espaços escolares que as crianças gostam ou gostariam de ter em suas escolas:



(LIMA, 1989, p.48)



(LIMA, 1989, p.46)



(LIMA, 1989, p.47)

Os desenhos das crianças mostram os pátios como os seus lugares preferidos dentro das escolas. Não surpreende que, embora as crianças pudessem inventar opções diferentes daquelas que lhes estão disponíveis, todas retrataram os elementos comumente encontrados nos pátios, os equipamentos 'tradicionais', além de alguma vegetação, sol e nenhuma cerca ou muro. Parece-me que, de fato, para as crianças pouco importa o limite físico que lhe imprime o espaço do pátio. Os acontecimentos que ocorrem no pátio e em nenhum outro lugar que o diferenciam.

Torna-se também relevante nesta discursividade "psi" que propositos desse espaço, segundo Fedrizzi (1999):

Permita que o pátio escolar possa ser manipulado, transformado pelas crianças. Pense cuidadosamente sobre a manutenção futura do que você está projetando hoje. **Isso garantirá que o seu projeto não se descaracterize.** (p.33, grifos meus)



(FEDRIZZI, 1999, p.9)

Tal afirmativa, assim como a ilustração da autora, me faz pensar sobre como as crianças podem manipular e transformar um espaço que não se descaracterizará. Será que as marcas infantis estarão apenas *nos muros azulejados com tintas laváveis* como conta no excerto do MEC, citado anteriormente? Projetar ou idealizar este pátio, que pode nos parecer a primeira vista paradoxal, requer:

Assim, a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social) constitui-se em requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil. (MEC, 2008a, p.21)

Então, basta conhecermos o funcionamento infantil, seu 'desenvolvimento', suas características, para sabermos do que a criança precisa e o que a criança transforma, manipula, etc. Os *experts* "psi" nos respondem a questão: a criança precisa brincar e interagir para que possa desenvolver-se e aprender:

Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, diálogo e observação das necessidades e interesses expressos pelas crianças, transformando-as em objetivos pedagógicos. (MEC, 2008b, p.10)

Segundo Rose (1998, p.38):

A situação de dependência do governo relativamente ao conhecimento, nesses dois sentidos, possibilita-nos apreciar o papel que a Psicologia, a Psiquiatria e as ciências “psi” têm exercido no interior de sistemas de poder nos quais os sujeitos humanos têm-se tornado enredados.

E, a partir deste “enredamento”, somos capazes então de prever os espaços, prever sua manutenção, não descaracterizar um projeto e, ao mesmo tempo, permitir à criança ‘livre’ que o transforme. A partir das ciências “psi” e do discurso sociointeracionista, a infância atrela-se aos termos brincadeira, interação, ludicidade, prazer, desenvolvimento e aprendizagem. Como destaque nas seguintes imagens e excertos:

O trabalho das crianças é brincar. O pátio escolar deve ser um ambiente seguro e atrativo para as crianças brincarem. O ato de brincar é muito **importante para o desenvolvimento da criança e tem uma conexão com o processo de aprendizagem.** (FEDRIZZI, 1999, p.18, grifos meus)



(FEDRIZZI, 1999, p.18)



(FEDRIZZI, 1999, p.14)

E ainda:

É muito difícil encontrar em outro lugar uma socialização como a que ocorre na escola. Estar junto com outras crianças da mesma idade, por tantas horas, acaba criando a oportunidade [...] O pátio escolar que oferece oportunidades para desenvolver diferentes atividades **é um lugar onde a socialização será acrescida.** (FEDRIZZI, 1999, p. 19, grifos meus)

Referentes aos Parâmetros do MEC, neste mesmo sentido, destaco os seguintes excertos, que nos ensinam sobre o quanto a criança aprende nos espaços do pátio:

[Áreas de recreação e vivência] A valorização dos espaços de recreação e vivência vai incrementar a interação das crianças, a partir do desenvolvimento de jogos, brincadeiras e atividades coletivas, além de propiciar uma leitura do mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato. O próprio reconhecimento da criança de seu corpo (suas proporções, possibilidades e movimento) poderá ser refinado pela relação com o mundo exterior. (MEC, 2008a, p.25-26)

Também:

A interação com o ambiente natural estimula a curiosidade e a criatividade. Sempre que for possível, deve-se prover um cuidado especial com o tratamento paisagístico, que inclui não só o aproveitamento da vegetação, mas também os diferentes tipos de recobrimento do solo, como areia, grama, terra e caminhos pavimentados. (MEC, 2008a, p. 27)

É interessante observar o quanto as teorias “psi” fazem parte de nosso vocabulário, o quanto utilizamo-nos delas para justificar mesmo as proposições advindas de outras áreas, como é o caso dos excertos escritos por uma arquiteta. Excertos que parecem demonstrar que ao utilizarmos este vocabulário autorizado para falar da criança escolarizada, ao transitarmos por termos “psi”, nos é permitido circular neste campo de saber/poder acerca, não só dos espaços, mas dos sujeitos-alunos infantis.

Desta forma, as discursividades das teorias “psi” têm no pátio um campo de ação acerca dos infantis. A partir delas, pedagogos, psicólogos, educadores físicos, entre outros profissionais, têm desenvolvido inúmeras pesquisas acadêmicas e ainda publicados os mais recentes artigos que tratam da infância escolarizada e de sua relação com os espaços escolares.

4. 3 OS PÁTIOS DO CONTATO COM A NATUREZA

Referindo-me ainda às discursividades que constituem os pátios das IEI, de uma forma um tanto particular, torna-se possível evidenciar um outro conjunto de enunciados, que denotam como sua função o ‘contato com a natureza’. O que historicamente vincula-se às produções discursivas advindas do campo da Pedagogia, cujo embasamento encontra-se na constituição destes espaços

escolares sob os moldes de Fröebel e Schiller. Assim, os pátios representam a importância do contato com belos lugares que, sob pretextos higienistas, instauram-se junto à natureza (VIÑAO FRAGO, 2001).

Desde o final do século XIX e início do século XX, tais proposições surgiram com força, as quais Giner (*apud* VIÑAO FRAGO, 2001, p.) nomeava de oposições a uma “ditadura do arquiteto, nas quais os espaços escolares deveriam configurar-se seguindo o axioma de que o ar puro é o ar completamente livre [...], o ar do campo.” Neste sentido, adotaram-se ainda, na constituição das arquiteturas escolares, máximas como as apregoadas por Rousseau e citadas por Cossío (*apud* VIÑAO FRAGO, 2001, p.), dentre as quais se destacava a ideia de que “a melhor escola é a sombra de uma árvore”²⁷.

Na cidade de Porto Alegre, muitas IEI particulares corroboraram tal discursividade, como por exemplo, a Escola Amigos do Verde²⁸ e a Escola João XXIII²⁹. Ambas instaladas em terrenos cuja característica evidente é a área verde e a implantação de suas edificações e de sua proposta pedagógica voltadas a questões tais como a preservação, a ecologia, o conhecimento no contato com a natureza.

Discursividade que encontra em Fedrizzi (1999) uma grande entusiasta. Além de seus escritos neste sentido, destacam-se ainda muitas ilustrações das crianças num pátio recoberto de vegetação, plantas e até mesmo animais:

²⁷ A respeito da relação entre a criança e a natureza, noto que têm sido cada vez mais frequentes reportagens, matérias e entrevistas que abordam este tema. Um exemplo é a recente publicação no Caderno Meu filho, de Zero Hora (julho/2010), que remete à importância de criar os filhos ofertando-os o quanto possível espaços junto à natureza.

²⁸ <http://www.amigosdoverde.com.br> “Através de práticas ecológicas (auto(eco)conhecimento, agroecológicas, artísticas...) possibilitaremos a expansão da consciência, contribuindo para o desenvolvimento de um ser mais criativo, reflexivo, autônomo e solidário” (Missão da Escola).

²⁹ <http://www.joaouxiii.com> “O Colégio João XXIII está instalado em 25 mil metros quadrados de área verde, num dos pontos altos da cidade. Além da bela paisagem, o Colégio possui toda uma infraestrutura pensada especialmente para a educação orientada na construção do conhecimento” (Nosso Ambiente).



(FEDRIZZI, 1999, p.21)



(FEDRIZZI, 1999, p.19)



(FEDRIZZI, 1999, p.20)

Além destas, destaco ainda uma ilustração de sua publicação que figura na introdução:



* Sebba e Churchman, 1986.

(FEDRIZZI, 1999, p.8)

A afirmação de Sebba e Churchman [‘proferida’ por um caracol com ‘dedo em riste’] ensina: “O que é realmente importante para a criança provavelmente acontece no pátio da escola e não na sala de aula” (*apud* Fedrizzi, 1999, p.8). Ilustrando assim o princípio de sua obra, a qual defende a crescente valorização dos pátios com vegetação, ainda que para tanto possa ser construído ou reformado sem quadras, pisos cimentados ou equipamentos de praça.

Fedrizzi (1999) propõe para tanto o entendimento de que é possível fazer do pátio uma sala de aula sem paredes. Significando assim a oportunidade de torná-lo tão atraente quanto uma sala bem planejada, rica e descentrada de atividades escolarizantes.

De acordo com os referenciais do MEC, no entanto não fazem nenhuma citação a respeito da importância da natureza dentro das escolas, ou mesmo das

propostas pedagógicas nelas desenvolvidas. O único excerto que aborda a relação da vegetação com os espaços escolares infantis é:

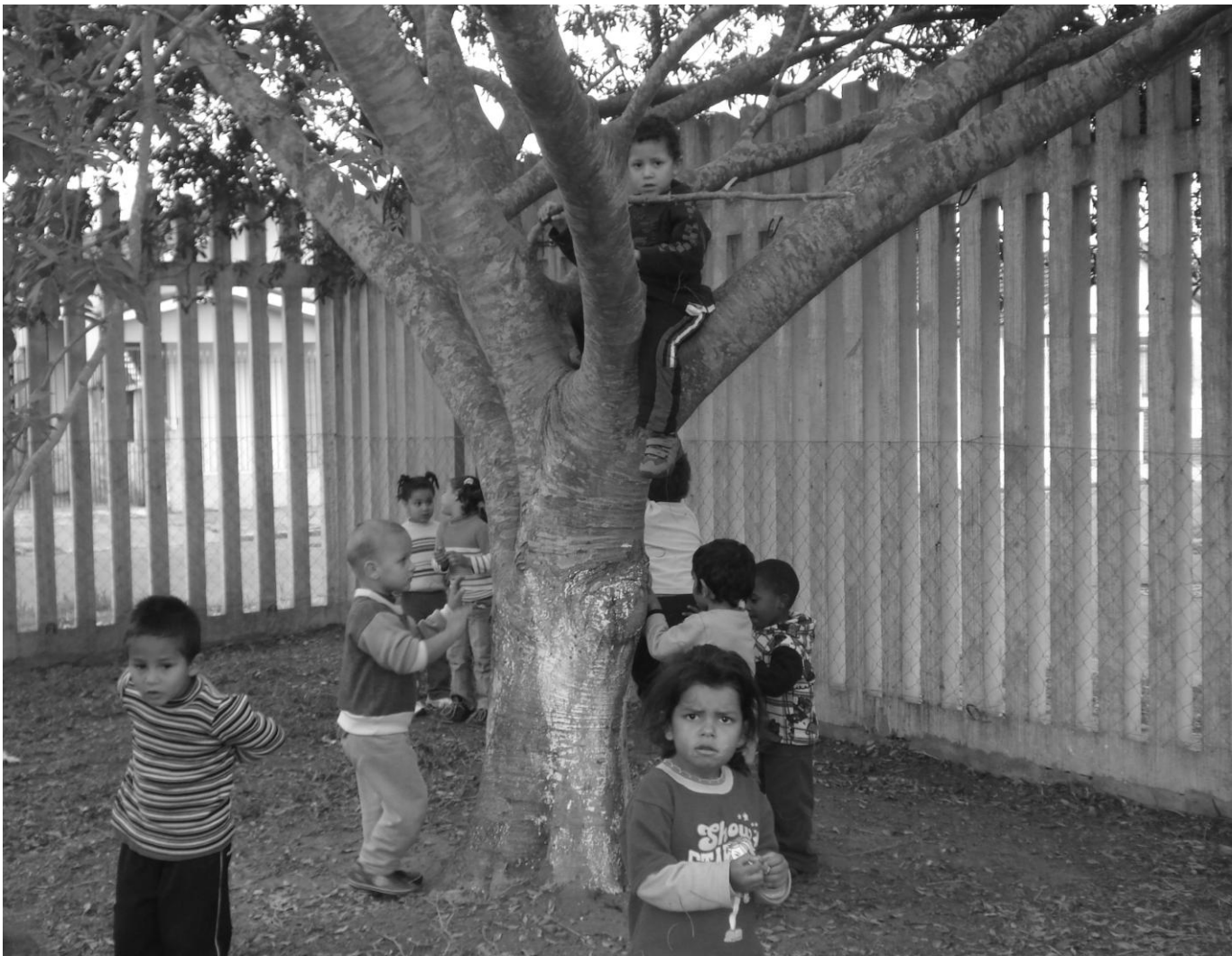
A interação com o ambiente natural estimula a curiosidade e a criatividade. Sempre que for possível, deve-se prover um cuidado especial com o tratamento paisagístico, que inclui não só o aproveitamento da vegetação, mas também os diferentes tipos de recobrimento do solo, como areia, grama, terra e caminhos pavimentados. (MEC, 2008a, p.27)

Destaca-se ainda que, nos Parâmetros, a única referência ao natural das IEI é a das crianças em tais espaços fantasiarem:

Os confeccionados com materiais naturais da região costumam ser mais atrativos. Sempre que possível, é interessante que as áreas externas sejam abastecidas com objetos ou equipamentos soltos, permitindo às crianças desenvolver sua **tendência natural** de fantasiar, a partir de brinquedos que possam ser manipulados, transportados e transformados. (MEC, 2008a, p.27-28)

Assim, os pátios enquanto espaços privilegiados deste contato permanecem mais nos discursos pedagógicos fröebelianos e nas proposições de paisagistas, como é o caso de Fedrizzi.

Por fim, destaco em relação ao aspecto multidisciplinar que constitui a *expertise*, as discursividades e o campo de saberes acerca dos pátios, o que afirma Viñao Frago (2000) quando defende que pesquisar os espaços escolares como objeto de uma historicidade remete a esse aspecto, originado no interesse de diversas áreas do conhecimento por esta temática, tais como a medicina, a psicologia, a filosofia, a antropologia, a sociologia e a história. E, destas normas pertencentes à *expertise* dos pátios, com vistas às publicações selecionadas nesta investigação, destaco a engenharia, arquitetura, agronomia/paisagismo e pedagogia.



O GOVERNO DO 'RECREIO'

5 O GOVERNO DO 'RECREIO'

É preciso refletir sobre o momento de desenvolvimento da criança para organizar as áreas de recreação. Crianças menores necessitam de uma delimitação mais clara do espaço, correndo o risco de se desorganizarem quando este é muito amplo e disperso. Espaços semiestruturados em espaços-atividades contribuirão para a apropriação dos ambientes pelos pequenos usuários. À medida que a criança vai crescendo, esses ambientes poderão ir se expandindo, favorecendo a exploração e o desenvolvimento físico-motor. (MEC, 2008a, p.27)

O trecho acima descrito, retirado dos Parâmetros do MEC (2008a) evidencia algumas das formas através da qual a arquitetura escolar dos pátios estrutura-se para a produção de determinados modos de ser sujeito da infância escolarizada. A partir deste trecho observa-se ainda que a reflexão sobre o desenvolvimento das crianças e sobre as ações que delas se desejam pauta o arranjo dos pátios, tanto quanto os demais espaços escolares. Assim, nesses lugares, concebidos para os momentos não dirigidos da Educação Infantil, estruturam-se áreas para que a infância 'organize-se', desenvolvendo-se de forma "adequada".

Fedrizzi (1999, p.32) também aborda o tema dos arranjos espaciais dos pátios em sua relação com os comportamentos infantis:

Tente diminuir o comum corre-corre no pátio. Pátios grandes devem ser divididos em espaços menores. Evite grandes áreas vazias, pois estas facilitam o corre-corre e a confusão, além da sua subutilização. Crie espaços menores, oferecendo mais aconchego e oportunidades para diferentes atividades.

Aponta ainda para outro elemento arquitetônico que leva o comportamento das crianças à desorganização:

Em muitos casos, um pátio pequeno tem mais necessidade de melhorias porque normalmente ele apresenta mais concreto e, conseqüentemente, tem uma sensação mais árida. Onde o corre-corre é mais intenso. (FEDRIZZI, 1999, p.30)

A partir de excertos como estes, considero oportuno evidenciar como os discursos que circulam nos documentos selecionados ligam-se a estratégias e a táticas arquitetônicas que, de algum modo, buscam governar a infância que convive nos pátios escolares. Discursos relacionados ao que se quer que esta infância faça, inclusive nos momentos tidos como recreativos.

Examino assim a circulação discursiva referente à infância escolarizada no pátio tanto nos Parâmetros do MEC (2008), quanto nas publicações de Lima (1989) e Fedrizzi (1999). Para Bujes (2010) a circulação discursiva que se produz para esta população pode ser analisada como a *evidência de uma estratégia de governo da população infantil*:

(...) é preciso enfatizar que o que merece atenção especial são as estratégias que possibilitaram sua produção como tal. Assim, buscase dar relevo e cotejar estratégias que possibilitaram colocar as crianças como alvo de determinadas ações que foram creditadas ora à caridade, mais tarde à filantropia e que hoje são consideradas como parte dos mecanismos de segurança social, aqui entendidos como tecnologias de governo. (BUJES, 2010, s/p)

Atenho-me a evidenciar tais estratégias, ‘ditas’ em suas arquiteturas, em sua relação com os sujeitos infantis. Para tanto, utilizo-me da noção de *governo* referindo-me às ações que afetam a maneira como os indivíduos conduzem a si mesmos; ações que compõem um “conjunto de práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relação aos outros” (FOUCAULT, 2006, p.286).

Adotando este ponto de vista, entendo que os espaços escolares infantis são um campo de forças, no qual saberes e poderes acerca das infâncias atuam. E assim os investigo a partir das discursividades pautadas sobre eles e sobre como devem ser organizados em relação à população para os quais são arquitetados. Produção que considero imersa em relações de poder que circulam entre professores e alunos, segundo a qual:

O poder não é, justamente, uma substância, um fluído, algo que decorreria disto ou daquilo (...) é um conjunto de mecanismos e de procedimentos que têm como papel ou função e tema manter – mesmo que não o consigam – justamente o poder. (FOUCAULT, 2008, p.4)

Neste sentido concordo ainda com Bujes (2010, s/p), em seu entendimento de que:

[...] as reflexões no domínio pedagógico têm resistido a pensar o campo da infância como atravessado por relações de poder (...) quando se admitem relações entre infância e poder é para pensá-las como unilaterais, repressivas, excludentes, como violência legalizada.

Não me refiro, portanto, a professores ou arquitetos ‘maquinando’ sobre o comportamento das crianças ‘no recreio’, nos pátios. Pelo contrário, refiro-me à discursividade que atravessa a constituição de alunos, educadores, arquitetos. Discursividade que avaliza o que pode ser considerado ‘bom’ para ambos. E por assim considerar, observo desta a relação dos pátios escolares com a população infantil, considerada como *sujeito de necessidades e aspirações*. População que é objeto deste governo, que nomeio governo do recreio infantil. Que está “ao mesmo tempo consciente, frente a tal governo, daquilo que ela quer e inconsciente em relação àquilo que se quer que ela faça” (FOUCAULT, 2005, p.289).

Analisando, portanto, tais estratégias nos modos através dos quais elas se dirigem à população infantil; formas que considero exercícios do poder para conduzir condutas (dos outros e de si). Neste sentido, na relação da infância com os espaços ou arquiteturas da escola, o *que queremos que ela faça* torna-se um importante ponto a ser considerado nesta análise.

E, para tanto, reporto-me aos escritos que constituem esta pesquisa em busca de tais estratégias e de como são postas em ação a partir dos documentos investigados. Encontro, assim, excertos que destaco:

Crianças menores organizam-se em ambientes pequenos ou em ambientes cheios de recantos menores, buscando segurança, aconchego e conforto; da mesma forma, preferem janelas ou vãos de abertura pequenos. Essas experiências confirmam a necessidade de adaptação à escala da criança, de maneira que elas se sintam protegidas e capazes de organizar seu espaço. (MEC, 2008a, p.29-30)

E ainda:

Sob essa ótica, é importante que nas áreas externas se considere também a escala da criança, suas relações espaciais e sua capacidade de apreensão desse contexto, promovendo a orientação espaço-temporal e a segurança e encorajando as incursões pelas áreas livres. Propor elementos que favoreçam a interação dos espaços. Em áreas muito amplas e dispersas, deve-se incluir elementos estruturadores (caminhos definidos, tratamento paisagístico, áreas de vivência coletiva, mobiliário externo compatível com o tamanho das crianças), pois eles irão facilitar a compreensão espacial do conjunto, visualizando seus limites. (MEC, 2008a, p.27)

Fragmentos como os acima descritos evidenciam a vontade de poder sobre as crianças. A partir dos saberes “psi”, como destaquei no capítulo anterior, vão

formando-se estratégias de governo dos sujeitos infantis. Desta forma, produz-se o saber sobre 'o que é bom' para que estas se desenvolvam, sobre como podem organizar-se ou desorganizar-se e ainda sobre o que elas anseiam, desejam e gostam. Assim, os pátios "adequados" às crianças, a partir dos discursos dos documentos analisados, passam a necessitar de muitos elementos para a produção deste cenário do recreio infantil. Carecem de recantos, trajetos delimitados, escalas diminuídas, equipamentos recreativos, etc. Em prol do aconchego, da segurança e do encorajamento infantil, da utilização 'proveitosa' de seu tempo.

Além destes, outro excerto do MEC evidencia também a necessidade de se incluir nos pátios recantos e refúgios que permitam à criança isolar-se, concentrar-se, "esconder-se":

Oferecer também áreas mais reservadas que permitam, em certos momentos, a preservação da individualidade ou o atendimento à necessidade de concentração e isolamento; cantos isolados ou áreas suspensas podem ser criados, permitindo que as crianças tenham refúgios e locais secretos. (MEC, 2008a, p.27-28)

É interessante ainda relacionar tais fragmentos retirados dos documentos em análise com a produção teórica acerca dos espaços escolares e de sua relação com os sujeitos que neles convivem.

Através do estudo de espaços que chamaram de abertos, semiabertos e fechados, Carvalho e Rubiano (1994) evidenciaram que os arranjos espaciais suscitam diferentes modos de interação infantil. Observaram que espaços totalmente abertos – ou sem nenhum tipo de obstáculo à visão – remetem a atuação das crianças à figura do adulto. Os espaços semiabertos – com o uso de elementos que funcionem como barreiras visuais, tais como esconderijos – por sua vez, permitem a presença de adulto e crianças coexistindo sem interferência nas trocas entre os pares. E ainda, que os espaços totalmente fechados – compatíveis com o uso de pequenas construções nos arranjos espaciais de áreas externas – propiciam atividades que exigem constante concentração das crianças, como jogos simbólicos.

Estudos como o de Carvalho e Rubiano (1994), por certo, contribuem para a formação dos discursos acerca de como esses espaços devem ser e mais, de como as crianças os recebem, de como são seus comportamentos e sentimentos em relação a eles. Observo em minha prática, por exemplo, que os espaços abertos – sem recantos ou delimitações variadas, além de produzirem a sensação nas

crianças de estarem sendo permanentemente vigiadas, estimulam igualmente uma maior intervenção do adulto nas ações infantis. O que leva as crianças, muitas vezes, a procurar brincar atrás de árvores e de outros elementos que obstruam a visão dos adultos [como noto no pátio da minha escola, situação fotografada e apresentada no início deste capítulo].

A respeito da atribuição dos educadores no cuidado às crianças nas IEI, Faria (2000, p.71) afirma que: “Ao mesmo tempo em que é dada a necessária atenção às crianças, elas também estão sendo controladas para aprenderem a viver em sociedade. Cabe garantir que a balança penda para a atenção [...]”.

Para esta autora, a organização dos espaços escolares para a infância deve contemplar as especificidades desta etapa de ensino, a indissociabilidade entre o cuidado e a educação, o respeito aos direitos fundamentais das crianças e, além disso, aperfeiçoar condições e recursos materiais e humanos. Faria (2000) destaca ainda como função das arquiteturas escolares oportunizarem ambientes de vida em contexto educativo, onde as crianças pequenas consigam expressar as mais diferentes intensidades de suas linguagens; construindo sua identidade e autonomia ao mesmo tempo em que desenvolvem o pertencimento à sua comunidade. Segundo ela, desta forma, organizam-se lugares para os diferentes momentos da vida humana, tais como dormir e acordar; comer e beber; tomar banho ou molhar-se e secar-se; tomar sol e conviver com a natureza; crescer, criar e brincar; movimentar-se; conviver com crianças e adultos de várias idades; ficar só; festejar; manifestar os diferentes sentimentos e emoções.

Segundo os Parâmetros do MEC, não é aconselhável tanto para as crianças quanto para seus educadores esta relação de controle ‘visível’, de direção dos comportamentos; sobretudo nos momentos de recreação. Embora os pátios, segundo este, possam ser utilizados para ‘aulas’, estes devem ser considerados momentos e usos diferenciados para os pátios. Não excluindo o recreio infantil. Além disso, os adultos devem estar atentos à segurança das crianças, não impedindo com isso que estas possam agir. O controle, deste modo, pode dar-se na própria configuração dos espaços, que preveem locais para estar só, para descansar, para brincar. Assim, embora não intervindo de modo direto, o professor permanece responsabilizando-se por sua turma, governando-a, mesmo que nos momentos tidos como recreativos. Afinal, nestes espaços escolares entre os elementos que atuam para o governo, se destaca a arquitetura.

Arquitetura que se vale de algumas características norteadoras, que comunicam visualmente aos infantes, através, por exemplo, do uso das cores: “O uso da cor, além do papel estimulante ao desenvolvimento infantil, pode ser também um instrumento eficaz de **comunicação visual**, identificando ambientes e setores” (MEC, 2008a, p.30, grifo meu).

Características facilmente identificáveis em muitos dos pátios aos quais tenho acesso. E que seguem normas bem demarcadas:

Os diferentes ambientes e setores da edificação das Unidades de Educação Infantil requerem tratamentos diferenciados. **Como regra geral, nos espaços em que é necessária maior concentração, como as salas de atividades e a biblioteca, por exemplo, devem ser evitadas as cores quentes, mais fortes e excitantes, destinando essas cores para elementos e detalhes da construção.** Nesses ambientes, recomenda-se o emprego de tons mais suaves, em nuances pastéis, como o verde, o bege, o marfim para as paredes e o branco para o teto. **Já nos ambientes de recreação e vivência, as cores primárias, em tons mais fortes, podem ser usadas para enfatizar o caráter lúdico, marcando setores de atividades e destacando-se na paisagem natural.** As salas de atividades podem ser pintadas em cores diferentes de acordo com a idade do grupo que cada uma abriga, criando um sentido de apropriação e identidade para a criança. (MEC, 2008a, p.31, grifos meus)

Parâmetros que tendem a produzir cada vez mais sujeitos capazes de governarem-se através de exercícios de um controle sutil, impessoal e difuso. Deste modo, os sujeitos são governados não apenas pelos limites físicos dos espaços, ou por seus educadores, mas por seus elementos, seus usos, suas cores, contornos e estética.

Jaume (2004) propõe aos educadores que, além de organizá-los, não se limitem ao cuidado, acrescentando a estes funções de observação das crianças e a participação em potencial, podendo em alguns momentos intervir ou dinamizar situações vividas. O que, segundo a autora, tornaria os pátios, tal como as salas de aula, lugares privilegiados de aprendizagem. Parece-me, neste caso, que o governo do recreio infantil exige do professor a atenção, a observação, o cuidado infantil.

De modo que, embora de forma sutil: “A organização do layout deve permitir que as crianças possam ver-se mutuamente e **possam estar sob o olhar dos educadores**”(MEC, 2008a, p.29, grifo meu).

Olhar que observa, cuida, está atento às aprendizagens infantis, pronto a oportunizar situações pedagógicas diferenciadas, a estimulá-las da melhor forma possível. Ensinando-as a 'aproveitar' seus momentos de recreio.

Atento-me neste ponto à ideia de que o olhar dos educadores liga-se, sobretudo, à segurança e ao cuidado com as crianças. Ideia presente nos documentos e que se refere à população infantil e às condutas que regem as arquiteturas dos pátios. Embora nos pareça uma questão um tanto óbvia, como relembra Bujes (2010), a ideia de que a infância deva ser permanentemente protegida ou da infância como população em risco. Ideia que não pode ser compreendida como algo natural, mas inserida em uma produção de saberes, instituições e estratégias de poder que lhe possibilitaram, de algum modo, relacionar-se com os espaços para ela arquitetados.

A respeito do fato de que as crianças são (e devem ser) *vistas como necessitadas de proteção* observo que nas IEI é conduta e/ou regra não deixar as crianças sozinhas ou sem a supervisão de adultos em quaisquer situações ou sob quaisquer pretextos, por serem estas situações consideradas potencialmente nocivas. Em relação à tal conduta, em certo ponto, reforçando-a, divulgam-se frequentemente informações sobre acidentes com crianças em escolas – dentre os quais o pátio é recorrente. Notícias que atestam que momentos de 'descuido' dos adultos, que deviam responsabilizar-se por elas, resultam em tragédias.

Os discursos sobre cuidado e segurança que pertencem às estratégias de controle dos riscos supõem operações de ordenamento, os fenômenos necessitam, além de serem reconhecidos (colocados na ordem do discurso), a aplicação de uma série de medidas para aproximar, comparar e classificar os eventos de modo a colocá-los no âmbito da norma (BUJES, 2010). Que, para a autora, liga-se à insistência em apontar os *efeitos danosos de um tipo de organização social que não protege de modo adequado àqueles que constituem o 'futuro' da sociedade*.

Assim, afirmativas do cuidado e da proteção, dos riscos e da segurança, também estão presentes nos documentos analisados, desde as salas até os pátios e demais ambientes das IEI:

Portas com visores, largas, que possibilitem a integração entre as salas de repouso e de atividades, **facilitando o cuidado com as crianças**. (MEC, 2008b, p.12, grifo meu)

Janelas com abertura mínima de 1/5 da área do piso, permitindo a ventilação e a iluminação natural, possibilitando visibilidade para o ambiente externo, com peitoril de acordo com a altura das crianças, garantindo a **segurança**. (MEC, 2008b, p.13, grifo meu)

Prever espaço para colocação de espelho amplo que possibilite a **visualização das crianças**. (MEC, 2008b, p.13, grifo meu)

Espaço para entrada e saída das crianças, devendo possibilitar a **segurança** destas. (MEC, 2008b, p.18, grifo meu)

Reentrâncias nas circulações horizontais facilitam o **controle** de acesso às salas, a organização dos grupos e criam novas áreas de interação entre as crianças. (MEC, 2008a, p.31, grifo meu)

Portanto, nos pátios, tal como nos demais espaços escolares infantis, devem ser previstos e evitados os riscos, não só na presença do adulto vigilante, mas de inúmeros outros recursos através dos quais a infância pode ser protegida. A visibilidade se faz nas paredes, aberturas, espaços adequados tanto ao controle quanto à segurança dos infantes.

Os espaços escolares, seus itens móveis, elementos objetos das crianças, suas conformações e possibilidades de uso, passam por ajustes que visam à adequação de sua arquitetura à população infantil. Arquiteturas ajustadas e convergentes ao que talvez seja o maior de todos os riscos a serem evitados em seus espaços: o de que as crianças permaneçam fora da escola, fora do processo educativo formal. Fora, em última instância, das estratégias de governo dos infantes, ligadas eminentemente aos riscos sociais descritos por Bujes (2010).

As creches e pré-escolas, IEI, inicialmente voltadas a poucas crianças, com abrangência limitada, como apresentei anteriormente, estabelecem-se à medida que se constituem novas obrigações das famílias em relação às proles,

[...] tanto de ordem física (um corpo sadio, limpo, válido) quanto moral (um ser humano correto, produtivo, ponderado). A sociedade se caracteriza a partir de então como uma sociedade de segurança que tanto explora os dispositivos disciplinares e de soberania quanto funciona segundo uma lógica estratégica da heterogeneidade. (BUJES, 2010, s/p)

As vidas das crianças adquirem o *status* de categoria, a *infância* que interessa e preocupa as diversas instâncias de poder. Constituindo-se como a população infantil à medida que, como abordei há pouco, torna-se objeto conhecido, medido, descrito e que se amplia às possibilidades de governá-lo. População que se torna alvo de ações e condutas calculadas e dirigidas à resolução de 'seus

problemas'. Problemas estes amplamente conhecidos, divulgados e naturalizados para sua própria manutenção, como sujeitos governáveis.

E talvez por isso se reafirme que lugar de criança é na escola [e em seus espaços] que a criança está segura. Ocorrendo revolta e indignação frente aos eventuais acidentes ocorridos dentro de seus limites: Como pode estar dentro de seus muros um equipamento em que as crianças correm riscos de se ferir? Onde estão os adultos nesta hora que não estão de OLHO? Como pode acontecer no espaço da escola, nas casinhas de bonecas, de duas crianças explorarem sua sexualidade?

Observo que situações como estas, corriqueiras nos diálogos entre pais e educadores dentro das IEI, demonstram que tais acontecimentos podem até ser aceitáveis em casa, mas não na escola, lugar adequado e repleto, em última instância, de especialistas em educação infantil.

Por isso, noções como a da infância a ser protegida ou a infância em risco, para Bujes (2010), não podem ser compreendidas como algo natural, mas inseridas em uma produção de saberes, instituições e estratégias de poder que lhe possibilitaram a existência.

Noções [acerca do cuidado e segurança nos espaços dos pátios das IEI] que, como apresento, estão presentes tanto nos documentos investigados quanto nas práticas da EI, buscando dar visibilidade às suas estratégias, as quais considero

[...] supõem sempre operações de ordenamento: os fenômenos necessitam, além de serem reconhecidos (colocados na ordem do discurso), a aplicação de uma série de medidas para aproximar, comparar e classificar os eventos de modo a colocá-los no âmbito da norma. (BUJES, 2010, s/p)

Como descreve Bujes (2010), a segurança é antes de tudo um esquema de racionalidade, um modo de rearranjar, ordenar certos elementos da realidade. Assim como nos demais espaços das cidades, as estratégias de ordenamento das vidas se multiplicaram e se intensificaram. Ao mesmo tempo em que os corpos tornam-se movimento e os espaços abrem-se, governam-se as condutas pública e privada dos cidadãos a partir de outras ordens que não ou não somente a da disciplina. Talvez essas tantas reordenações possibilitem uma pesquisa como esta, acerca dos espaços escolares designados à 'recreação'. Pensar sobre eles, pesquisá-los, produzir conhecimentos a seu respeito, é válido porque pensamos no

desconfinamento, no descanso, no lazer ao mesmo tempo em que nos indagamos sobre os modos em que os estamos governando e/ou como somos governados a eles.

A partir dos limites arquiteta-se o espaço, a distribuição das coisas e dos mecanismos, gerindo sua normalização³⁰. E, ao tornar visíveis os dispositivos da segurança nesta investigação, observo que estes não ocorrem na fixação de condutas proibidas e permitidas, como de fato não constam nos documentos analisados, faz-se necessária a determinação dos limites aceitáveis dentro dos quais se conduz a população. Nos documentos, na arquitetura prescrita aos pátios nada é proibitivo, ainda que a propósito de todas as possibilidades os *experts* orientam, aconselham, ensinam. A fundamentação presente nas produções investigadas educa-nos acerca da infância escolarizada e dos espaços dos quais ela ‘necessita’ e ainda de ‘como transitar e fazer transitar’ por eles.

Neste ponto torna-se também interessante que a arquitetura dos pátios escolares contribuiu para a ordem produtiva das escolas. Machado (1975), ao discorrer sobre o ordenamento espacial das prisões, ressalta que *responder a problemas políticos* é um dos objetivos de uma disposição arquitetônica planejada. Para este autor, o estudo dos espaços das prisões levou às novas disposições espaciais a confluência com a produção dos efeitos desejados para a população a qual se destinavam tais espaços. Neste sentido, a proposta de Bentham, cuja figura arquitetônica é a do *Panopticon* é tomada como modo de construção de um espaço que para além de excluir da sociedade, no caso das prisões, é bastante útil no governo das populações. À medida que sua constituição resulta em:

[...] um espaço planejado, ordenado, dividido, bem distribuído. Neste sentido não é somente, segundo o próprio Bentham, um modelo de prisão perfeita, mas um princípio, um esquema ideal de um mecanismo de poder, uma figura da tecnologia política que é polivalente em suas aplicações [...] (MACHADO, 1975, p.324).

Bentham (2008) descreve o projeto de uma construção carcerária fundamentada no princípio da inspeção, ‘aplicando’, dentre outras instituições, este princípio às escolas. Para o autor, o princípio da inspeção escolar não se restringe às horas de estudo, mas preenche todo o ciclo diário dos alunos, “incluindo as horas

³⁰ Refiro-me às técnicas de normalização ou poder de normalização, referidas por Foucault (2002, p.32) como “efeito da conexão entre o saber médico e o poder judiciário, mas que na verdade [...] é um tipo de poder que [...] tem sua autonomia e suas regras”.

de repouso, descanso e recreio” (p.74). Segundo o autor, é neste alcance ampliado do controle que “os sentimentos da humanidade podem não ser tão unânimes” (p.76). A partir desta proposição são elencadas dúvidas que poderiam ser suscitadas pelo mestre a respeito do controle total da vida do aluno. Bentham conclui que nos importa a felicidade do aluno vigiado; não importa a disciplina que a ele se aplique. E sim, se apesar de ou com ela, o aluno esteja de tal estado [feliz]. o princípio descrito por Bentham, baseado na vigilância, tornou-se paradigma do controle total, através da visibilidade permanente também na Educação Infantil.

É muito interessante relacionar os estudos de Bentham ao funcionamento das IEI, segundo as quais, embora nela as crianças permaneçam vigiadas, em prol de sua segurança e desenvolvimento, permanecerão felizes. Princípio que de alguma forma encontra-se nos fragmentos dos documentos investigados:

Buscar soluções intermediárias de fechamento da instituição que permitam uma integração com o tecido urbano circundante. As soluções adotadas para as entradas e os limites devem, ao mesmo tempo, “convidar” à participação dos espaços internos e garantir proteção em face da violência urbana. (MEC, 2008a, p.32)

Para Rocha (2002), os mecanismos de controle estão constantemente presentes nos ambientes da escola. A autora entende que, atualmente, modificaram-se na organização dos espaços da escola as formas de controle dos adultos. Antes, rígidas e violentas, e hoje, brandas e quase imperceptíveis. As escolas construídas para os ideais da modernidade (igualdade, liberdade, fraternidade) controlam, através de seus espaços, invisivelmente, ditando aos alunos aonde ir e o que fazer através das disposições espaciais específicas. Para a autora, a disciplina constitui-se numa vigilância em que comportamentos internalizados, acerca dos lugares que pode ocupar e até mesmo dos direitos que pode usufruir correspondem à “expectativa” da obediência.

A partir disto observo que a história dos espaços fechados é relevante ao entendimento de como os espaços externos – mais sem cobertura do que abertos – constituem-se igualmente disciplinares e disciplinarizantes. Considero que os pátios, embora aparentemente mais suaves e humanos que muitas áreas internas, representam do mesmo modo fronteiras à liberdade do corpo, tanto físicas (muros, grades...) quanto impalpáveis e sutis, no limite ao olhar, nas proibições, nas regras.

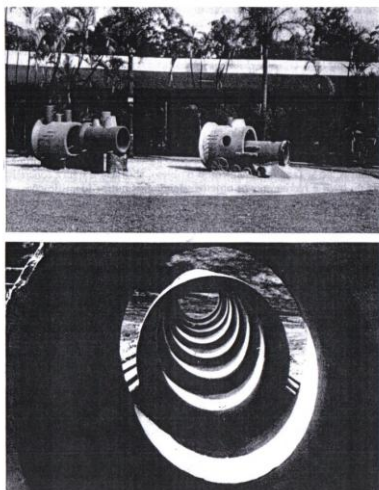
E, se não é mais possível registrar todos os acontecimentos, exercer o poder sem divisão, segundo uma figura hierárquica, contínua, o modelo pode e deve tornar-se eficaz de outro modo. Assim, embora o modelo de dispositivo disciplinar (FOUCAULT, 1984) ainda apresente-se nas rotinas, planos de aula, exames,..., desde o século XVIII se ampliam e modificam-se as formas de confinamento desta população infantil.

Assim, os pátios configuram-se em espaços escolares igualmente fechados, recortados, vigiados, nos quais os indivíduos inserem-se tal como apontou-nos Foucault (1984). Sendo, porém, nas IEI, espaços arquitetados para a criança pequena, lugares que se “abrem” de algum modo à movimentação [prevista], a determinados aparelhamentos lúdicos, à ação infantil. Arquitetura calculada para não somente disciplinar, mas, sobretudo, para controlar a vida infantil, mesmo nos momentos do recreio.

Lima (1989) agrega a pouca valorização dos momentos ao ar livre nas rotinas escolares infantis ao fato de que a insegurança dos adultos em relação aos comportamentos das crianças leva à imposição de caminhos para que estas sigam, prescrevendo ações. A autora esclarece, em relação à atuação de crianças e educadores nos espaços externos, que os adultos não devem cercear a liberdade das crianças, nem impedir suas atuações em nome da manutenção do controle. Para ela, de muitas formas os pátios são indisponibilizados aos seus pequenos usuários: através de brinquedos que exigem a ação constante do adulto, na ausência de elementos ao seu alcance, na falta de brinquedos em quantidade suficiente, na organização que não prevê espaços para ficarem sós ou com seus pares, na necessidade da constante vigilância do educador.

A partir de pesquisas em parceria com educadores e IEI, Lima (1989) discute as questões relativas aos espaços destinados às crianças, a partir da produção teórica de Foucault. Descreve que, em geral, os espaços escolares são “universalmente” organizados, buscando contemplar os anseios ou desejos infantis, porém sem nenhuma participação das crianças. A diversão das crianças se faz desse modo em espaços pátios sistematicamente organizados e standardizados, com os mesmos aparelhos metálicos (tropa-tropa, balanços, gangorras, gira-gira) pintados nas mesmas cores (amarelo, azul ou vermelho) somados a uma caixa de areia. O pátio apresenta-se, então, padronizado, pré-fabricado, não propiciando em sua organização nenhuma possibilidade de reinvenção. Mesmo os tubos de cimento,

quando existem, são geralmente tematizados, simulando sempre trens ou outra alusão adulta ao mundo infantil, a despeito das diferentes possibilidades criativas que elegeriam, mesmo que abstratos, prédios, naves, navios, aviões.



Brinquedos, Parque Ibirapuera

(LIMA, 1989, p.)

A respeito das possibilidades de vigilância presentes nos espaços escolares, entendendo que, embora a disciplina e, conseqüentemente, as vigilâncias repressora e disciplinadora permaneçam nas escolas, tende-se a produzir cada vez mais sujeitos capazes de se governarem através de exercícios de um controle mais sutil, impessoal e difuso. Os sujeitos são subjetivados não apenas pelos limites físicos dos espaços, mas por seus elementos, seus usos, suas cores, contornos, sua estética. E neste sentido a arquitetura dos pátios configura-se como estratégia de governo. Noção desenvolvida dentre os escritos analisados, sobretudo por Lima (1989).

A autora enfatiza que os adultos têm e fazem uso de seus domínios e deliberam nesses espaços. Possibilitam ou não que as crianças devam brincar e até o que elas devem imaginar, dificilmente permitindo às crianças fazer uso de suas fantasias, imaginação e inovações. Ao observar diferentes projetos de organização dos espaços externos, nota-se a insistência do adulto em contemplar possibilidades de transformação:

São os adultos que [...] se adiantam à própria imaginação da criança, tirando-lhes a liberdade da fantasia. As crianças brincarão, desde que seja de trem: maquinista ou passageiro, não poderão libertar-se dessa condição. (LIMA, 1989, p.70)

Para Lima (1989), os parques infantis construídos pelos adultos adiantam-se à imaginação das crianças, perpetuando usos e limitando a fantasia infantil. Porém, a autora apresenta as formas que as crianças utilizam para escapar desse cerceamento. Ela analisa que há uma liberação desta limitação imposta pelos adultos às crianças à medida que os elementos pré-configurados passam a fazer parte da paisagem cotidiana. Através da familiaridade das crianças com estes objetos, estas passam a subvertê-los, decompô-los e utilizá-los de outras formas. Apesar disso, Lima (1989) elenca uma série de soluções que primam pela criatividade, tais como cordas, pneus, troncos, passagens aliadas aos elementos da natureza. Para ela, um espaço pensado para a curiosidade e uso da criança não pode ser completo apenas pelo adulto, a criança em suas ações deve apropriar-se e transformar estes espaços em seus espaços, espaços de aprender, de brincar, de descansar, de viver.

Lima (1989) indica que os espaços escolares são, em geral, “universalmente” organizados, buscando contemplar os anseios ou desejos infantis, porém sem nenhuma atuação das crianças. A autora enfatiza que os adultos têm e fazem uso de seus domínios e deliberam nesses espaços. Possibilitam ou não que as crianças devam brincar e até o que elas devem imaginar, dificilmente permitindo às crianças fazer uso de suas fantasias, imaginação e inovações.

Segundo ela,

[...] são equívocos do autoritarismo [...] de uma produção especializada, desligada da vida das pessoas [...] e, sobretudo, resultado da transformação da criança numa categoria social determinada, para qual a creche, a escola, os parques [...] são fornecidos sob a forma de sistemas fechados, mercadorias a serem consumidas passivamente, que não comporta integrar neles o maravilhoso, o imaginário e o espontâneo. (LIMA, 1989, p.54)

A autora afirma ainda que o controle do corpo expressa uma das principais características da escola. Portanto, sempre pareceu adequado conceber que as crianças, assim como nas salas de aula, deveriam seguir determinadas condutas nos espaços externos.

Por certo, esses espaços organizados pelos educadores para as crianças, assim como os objetos que os compõem, visam ao adequado atendimento às necessidades infantis. Porém, a autora demonstra em seus estudos que os espaços escolares devem ser entendidos como *espaços de poder*. Para tanto, há de se

problematizar a organização dos espaços da forma como é concebida. Por não perder de vista que, a partir de Foucault, este poder é circular e que não está todo tempo com o adulto. E que, por isso, é possível às crianças dele ‘escaparem’, de algum modo resistir ao que o adulto lhes tenta impor nos espaços. Isso posto, destaco, que:

[...] para o poder, nunca há senão problemas pontuais ou conjunturais, resistências ao seu exercício, reversões ou desvios imprevistos, soluções “vergonhosas”, invenções “malévolas” e “dissimuladas”, talvez sempre de vistas curtas, ao acaso das improvisações, das tentativas, dos ensaios [...]. (EWALD, 1993, p.47)

Portanto, concordo com Foucault (2005, p.211) quando afirma que a arquitetura institucional tem uma função política para a população para a qual é constituída:

Parece-me que, no final do século XVIII, a arquitetura começa a se especializar, ao se articular com os problemas da população, da saúde, do urbanismo. Outrora, a arte de construir respondia sobretudo à necessidade de manifestar o poder, a divindade, a força. [...] Ora, no final do século XVIII, novos problemas aparecem: trata-se de utilizar a organização do espaço para alcançar objetivos econômico-políticos. Aparece uma arquitetura específica.

A partir disto, reafirmo que de muitos modos os espaços das IEI, dentre os quais se edificam os pátios, gerem os sujeitos infantis, esquadrinham as infâncias, controlam suas ações, isto é, produzem os escolares.



SEGUINDO PELOS DESCAMINHOS

6 SEGUINDO PELOS DESCAMINHOS

Com a pesquisa que apresentei não tive o intuito de oferecer aos estudiosos das áreas da infância e dos espaços escolares um novo olhar acerca de temas tão caros aos que, como eu, atuam e pesquisam inseridos nas Instituições Infantis. Pretendi apenas, através da análise das discursividades acerca de suas arquiteturas, investigar a constituição dos pátios nos quais me habituei a estar como educadora infantil. Analisei assim, o campo teórico que o instituiu, a historicidade que leva as crianças a estes espaços e, ao mesmo tempo, as correntes pedagógicas relacionadas a eles.

De meu propósito inicial nesta pesquisa, o de pensar sobre a análise que desenvolvo, sobre os espaços comumente chamados de pátios destas Instituições, penso que percorri um longo caminho. Instrumentalizada pela perspectiva pós-estruturalista, voltei-me ao estudo de suas normatizações, ou ainda, aos discursos presentes em documentos ou publicações editoriais selecionados e que tratam dos pátios, não procurando por respostas unívocas, embora fossem muitas as questões a que me propus investigar:

- I. Os escritos convidam a criança pequena a estar na escola? Para quem é endereçado tal convite? Como devem ser esses lugares para a infância?
- II. São explicitadas, nestes escritos, as formas através das quais a arquitetura escolar colabora na manutenção da permanência das crianças na escola e na escolarização destas?
- III. De que forma os pátios são apresentados, quanto ao seu papel dentro das IEI e também para as crianças?
- IV. Qual o sentido dos pátios na manutenção deste “lugar de criança”?
- V. Quais os *experts* autorizados a recomendar acerca da utilização dos pátios?
- VI. Quais as discursividades que preenchem o tempo em que os sujeitos-alunos infantis passam nos pátios?

Por isso julgo importante tecer algumas considerações a partir dos estudos desenvolvidos e desses espaços que considero singulares, os pátios das IEI.

Surgidas no percurso desta investigação, as tantas indagações que destaquei acima me levaram a um pátio que me é diferente, um pátio que se mostra em diferentes aspectos. Um lugar que tem história, que se inventou tal qual se constituiu a própria institucionalização/escolarização de crianças pequenas. Um espaço que convida as crianças à nele permanecer. Do mesmo modo, observei um pátio arquitetado por *experts*, a partir do qual tem se produzido teoricamente uma relação entre espaços e infâncias. E, neste sentido, um ambiente com determinada função na escolarização e que significa muito às crianças que nas Escolas Infantis permanecem. Um espaço destinado ao contato com ‘a rua’, a fantasia, a brincadeira, a natureza, a aprendizagens, ao prazer. Tudo isso dentro dos limites da escola. Limites não apenas no sentido físico, mas de um ambiente calculado e controlado para tanto. Um lugar governado.

Destaco, contudo, que as arquiteturas escolares – e/ou o governo das infâncias através de tais arquiteturas – não pertencem a um único discurso, no caso o pedagógico. Ao contrário, pertencem a um conjunto de práticas ou um campo de discursividades em torno deste espaço – a escola; entendimento que pretendi tratar até aqui e que abordo a seguir.

Deste modo, ao investigar o território da escola e da população infantil referidos nos documentos, a partir dos discursos, dos poderes que nele circulam, das regulações e interditos que subjetivam a infância escolarizada no pátio, observo que as arquiteturas dos pátios, constituem-se num meio para o governo da infância, uma vez que o governo instaura-se para a população e não para o território onde esta se insere. E, do mesmo modo em que as infâncias escolarizadas não estão permanentemente determinadas, os espaços escolares também se produzem constantemente nessas diferentes relações. Compreensão que me desacomoda frente ao objeto de estudo que investigo na Dissertação.

E embora ao pesquisar práticas que circulam nos documentos que tratam dos espaços escolares, nos meandros desta infância, tenha procurado me desviar o quanto possível dos caminhos já percorridos, das linhas retas, das definições pedagógicas preestabelecidas, não pretendi inaugurar uma nova forma de pesquisá-los, tampouco me considero como pioneira na escolha pela perspectiva teórica pós-moderna na análise de suas arquiteturas.

Neste ponto mais uma vez destaco a relevância do estudo dos escritos enquanto práticas, enquanto confirmadores/corroboradores de nossas práticas

cotidianas. E, desta forma, entendo que a sua arquitetura nos governa, uma vez que nossas decisões são tomadas, também sujeitas a ela.

Essas distribuições servirão de norma. O normal vem primeiro, a norma é dele deduzida (Foucault, 2006, p. 83). E se é *normal* equiparmos nossos pátios escolares com balanços, escorregadores e gangorras, colocar nele, por exemplo, um picadeiro de circo é correr risco. Risco a que nós educadores, e, sobretudo as direções das escolas e as Secretarias de Educação, estamos sujeitos. Talvez por isso recorrer as normatizações e opor-se ao imprevisto seja o caminho conhecido, "seguro". Lança-se mão do conhecimento escrito, tido como verdadeiro; inventam-se teorias, leis e parâmetros que embasam a *normalidade* dos pátios.

Contudo, não observo a Educação Infantil sendo "devorada" por essas práticas; acredito no desassossego, na investigação sobre tais práticas nela constituídas e legitimadas. Talvez por acreditar que os poderes não estão estabelecidos ou fixados. Que, tal como afirmou-nos Foucault:

O poder não existe. [...] a ideia de que existe, em determinado lugar, ou emanado de um determinado ponto, algo que é um poder, me parece baseada em uma análise enganosa [...] o poder é um feixe de relações. (FOUCAULT, 2005, p.248)

Não encerro, nem é meu desejo, todas as possibilidades de análise acerca dos pátios escolares infantis ou a seleção de outros temas que a eles afetam. Com isso não considero que outros olhares, outras perspectivas são desvalidas de sentido e produtividade. No traço que me levou a esses caminhos, à análise desse pátio normatizado, cruzei as experiências que tive/tenho com as crianças e suas vivências nesses lugares. E a este cruzamento, ao findar este momento investigativo que nomeio **Seguindo pelos Descaminhos**, penso que a saída mais próxima é essa. Sinalizo assim uma trajetória que não determina rumos nem pretende findar-se. Mas que apenas e até aqui encerra esta pesquisa, na qual considero que eu:

Não fiz o melhor, mas fiz tudo para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas não sou o que era antes.

(Martin Luther King)

REFERÊNCIAS

BIZARRO, F. **O que se pode fazer no pátio da escola?** Reflexões sobre a organização dos espaços externos na educação infantil. UFRGS: Porto Alegre, 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Infantil) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora: Maria da Graça de Souza Horn.

_____. **Em meio a arquiteturas e infâncias:** a constituição dos pátios escolares. UFRGS: Porto Alegre, 2009. Proposta de Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora: Dra. Leni Viera Dornelles.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006. 45 p.: il. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf Acesso em: 23 jun. 2009.

_____. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil: Encarte 1.** Brasília: MEC, SEB, 2006. 31 p.: il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparinfestencarte.pdf> Acesso em: 23 jun. 2009.

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

BUJES, I. **Infância e Risco.** In: *Infância e Educação: discursos contemporâneos.* Revista Educação & Realidade. Volume 35, número 3, dezembro de 2010 (em fase de publicação).

CARVALHO, M. RUBIANO, M. **Organização do espaço em instituições pré-escolares.** In: OLIVEIRA, Z. *Educação Infantil: muitos olhares.* Cortez: São Paulo, 1994. p.107-130.

CORAZZA, S. **História da Infância sem fim.** Editora Unijuí: Ijuí, 2004.

COSTA, J. **Ordem Médica e Norma Familiar.** Graal: Rio de Janeiro, 1999.

DO Ó, J. **O governo do aluno na modernidade.** In: Revista Educação: Foucault pensa a educação, Nº 3. Editora Segmento: São Paulo, 2008.

DORNELLES, L. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber.** Vozes: Petrópolis, 2005.

ESCOLANO, A. VIÑAO FRAGO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** DP&A: Rio de Janeiro, 2001.

EWALD, F. **Foucault, a norma e o direito.** Vega: Lisboa, 1993.

FARIA, A. **O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil.** In: FARIA, A. Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. Autores Associados: Campinas, 2000.

FEDRIZZI, B. **Paisagismo no pátio escolar.** Editora da Universidade: Porto Alegre, 1999.

FISCHER, R. **Foucault e a Análise do Discurso em Educação.** Cadernos de Pesquisa, n. 114, p.197-223, novembro/2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** Vozes: Petrópolis, 1984.

_____. **A ordem do discurso.** Loyola: São Paulo, 1996.

_____. **História da Sexualidade I: A vontade de saber.** Graal: Rio de Janeiro, 1997.

_____. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975).** Martins Fontes: São Paulo, 2002.

_____. **Microfísica do Poder.** Graal: Rio de Janeiro, 2005.

_____. **Ética, sexualidade, política.** In: Ditos e Escritos V. Forense Universitária: Rio de Janeiro, 2006.

_____. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978).** Martins Fontes: São Paulo, 2008.

FORNEIRO, L. **A organização dos espaços na educação infantil.** In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil.* ARTMED: Porto Alegre, 1998. p.229-281.

JAUME, M. **O ambiente e a distribuição de espaços.** In: ARRIBAS, Teresa Lleixà e col. *Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar.* 5ªed. Porto Alegre: ARTMED, 2004. p.363-383.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Mediação: Porto Alegre, 1998.

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

MACHADO, R. et al. **Danação da Norma:** Medicina Social e Constituição da Psiquiatria no Brasil. Graal: Rio de Janeiro, 1978.

MÜLLER, V. **Histórias de Crianças e Infâncias:** Registros, narrativas e vida privada. Vozes: Petrópolis, 2007.

ROCHA, C.M. **Espaços escolares:** nada fora do controle. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Proposta de Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

ROSE, N. **Governando a alma:** a formação do eu privado. In: SILVA, T. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.* Petrópolis: Rio de Janeiro, 1998.

VIÑAO FRAGO, A. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. DP&A: Rio de Janeiro, 2001.

_____. **El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico.** In: WARDE, M. (org.) **Contemporaneidade e Educação.** Ano V, nº7. Instituto de Estudos da Cultura e Educação: Rio de Janeiro, 2000. (p. 93-110)

_____. **Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada.** In: Bencostta, M. (org.) *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar.* Editora Cortez: São Paulo, 2005. (p.15-47)