



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
*CAMPUS* ARAPIRACA  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARCIA SANTIAGO DOS SANTOS

**EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIAS NO ESPAÇO-ESCOLA**

ARAPIRACA  
2019

MARCIA SANTIAGO DOS SANTOS

**EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIAS NO ESPAÇO-ESCOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Campus de Arapiraca, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Hoffmann Pereira

ARAPIRACA  
2019

**Marcia Santiago dos Santos**

**EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIAS NO ESPAÇO-ESCOLA**

Trabalho de conclusão de curso, submetido ao corpo docente do Curso de licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Alagoas/Campus de Arapiraca.

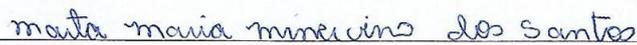
Aprovado em: 04 de fevereiro de 2019

Banca Examinadora:



---

Prof. Dr. Fábio Hoffmann Pereira  
Universidade Federal de Alagoas- UFAL  
Campus Arapiraca  
Orientador



---

Profª Dra. Marta Maria Minervino dos Santos  
Universidade Federal de Alagoas- UFAL  
Campus Arapiraca  
Examinador



---

Prof. Ms. Luciano Henrique da Silva Amorim  
Universidade Federal de Alagoas  
Campus Arapiraca  
Examinador

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, à Deus por me permitir atingir mais este objetivo em minha vida, por me dar forças para levantar todos os dias com a esperança em um futuro melhor, tomando para a minha vida a frase “tudo no tempo de Deus”, compreendendo que tudo que desejamos em nossa vida não é exatamente o que precisamos, busco na minha fé sabedoria para compreender e aceitar, sem me acomodar perante as dificuldades que vão se colocando em meu caminho.

Aos meus pais, por me educarem, mediante as dificuldades que o mundo oferece para um casal de agricultores analfabetos com uma prole de dez filhos. Hoje sei das dificuldades de se educar uma criança em meio a tantos empecilhos que a sociedade nos impõe. Mesmo rodeada pela simplicidade em que cresci e vendo que meus irmãos não tiveram o mesmo gosto que eu pelos estudos, vi a cada dia crescer em mim a curiosidade em descobrir um mundo que estava sempre paralelo a mim e que só poderia acessá-lo através da leitura. Ao chegar até aqui, espero ser um orgulho para todos ao conseguir o primeiro diploma, em nível superior, da nossa família.

Ao meu marido, este homem que mesmo esgotado do trabalho sempre estava me esperando na última parada de ônibus para caminharmos até chegar em casa após mais uma jornada vencida rumo ao sonho da formação superior e de sermos modelo para nossos filhos.

Aos meus filhos, como resultado dos momentos que estive ausente de suas vidas, que seja uma mostra de que perdi muitos sorrisos e brincadeiras por estar me dedicando a busca por oferecer-lhes um futuro melhor pelo único meio que me foi possível e que considero legítimo, a Educação.

Ao professor Dr. Júlio Bispo, por sua paciência, sua alegria, por todos os seus ensinamentos e toda sua sabedoria que contribuíram para a realização deste trabalho.

Ao excelentíssimo professor Dr. Fábio Hoffmann Pereira, meu orientador, por ter me aceitado como sua orientanda e por suas valiosas contribuições para a realização deste trabalho acrescentando suas experiências e referenciais teóricos, além de sua sensibilidade e gentileza imensuráveis.

Aos professores do curso de Pedagogia do campus Arapiraca, por serem parceiros na construção do conhecimento e nosso desenvolvimento pessoal. Com certeza todos merecem minha admiração e meu respeito.

À toda a turma de Pedagogia 2012.2, por contribuírem com suas experiências pessoais e discussões teóricas que enriqueceram a formação que almejamos ao ingressar na universidade.

## RESUMO

O espaço-escola e suas implicações como dimensão material do currículo da Educação Infantil é permeado por saberes e experiências que impactarão diretamente na constituição da identidade da criança através de sua organização e experiências proporcionadas à elas. Problematizar a organização e utilização do espaço-escola me provoca reflexões acerca das intencionalidades presente neste espaço. Esta pesquisa, estruturada na problemática acerca da organização do espaço-escola enquanto dimensão material do currículo no Centro de Educação Infantil, CEI, busca na observação e análise da organização dos espaços, cantinho da leitura, parquinho e refeitório elementos para compreender as implicações do espaço na valorização das especificidades dos fazeres na Educação Infantil, partindo da compreensão de criança e currículo presente nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, DCNEI, e o entendimento de espaço-escola, presentes em Viñao Frago e Escolano (2001) e Horn (2004). Rememorando as experiências que vivenciei no espaço-escola e que constitui minha subjetividade (LARROSA, 2002; SOUZA, 2007), minhas experiências vividas, e as experiências educacionais que o Estágio Supervisionado na Educação Infantil me proporcionou, de acordo com o aporte teórico que discute o tema abordado. São elementos fundantes deste trabalho e início para a discussão das intencionalidades presentes no espaço-escola, as essências e ausências dos eixos norteadores do currículo da educação Infantil juntamente com a concepção de criança presentes nos documentos oficiais que direcionam as práticas na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Criança. Currículo. Educação Infantil. Espaço-escola. Experiência.

## ABSTRACT

The space-school and its implications as a material dimension of the preschool curriculum is permeated by knowledge and experiences that will directly impact the constitution of the child's identity through its organization and experiences provided to them. Problematizing the organization and use of the school space provokes me reflections about the intentionalities present in this space. This research, structured in the problematic about the organization of the school-space as a material dimension of the curriculum in the day care institution, seeks in the observation and analysis of the organization of the spaces, reading corner, playground and refectory elements to understand the implications of the space in the valorization of the specificities of the school. This work starts from understanding of children and curriculum present in the Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and the understanding of school-space, presented by Viñao Frago and Escolano (2001) and Horn (2004). Taking the experiences that I lived in the school-space that has constituted my subjectivity (LARROSA, 2002; SOUZA, 2007), my lived experiences, and the educational experiences that the Supervised Internship in Early Child Education level provided me, according to the theoretical contribution that discusses the topic covered. Founding elements of this work and beginning for the discussion of intentionalities present in the school space, the essences and absences of the guiding axes of the preschool curriculum along with the conception of children present in the official documents that guide the practices in preschool.

**Keywords:** Child. Curriculum. Early Child Education. School-space. Experience.

## **LISTA DE SIGLAS**

<b>BDTD</b>	Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações
<b>CAPES</b>	Catalogo de Teses e Dissertações
<b>CEI</b>	Centro de Educação Infantil
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil
<b>PPP</b>	Projeto Político pedagógico
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
<b>SIBI</b>	Sistema Integrado de Bibliotecas
<b>SISU</b>	Sistema de Seleção Unificada
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UFAL</b>	Universidade Federal de Alagoas

Há um menino  
Há um moleque  
Morando sempre no meu coração  
Toda vez que o adulto balança  
Ele vem pra me dar a mão

Há um passado no meu presente  
Um sol bem quente lá no meu quintal  
Toda vez que a bruxa me assombra  
O menino me dá a mão

E me fala de coisas bonitas  
Que eu acredito  
Que não deixarão de existir  
Amizade, palavra, respeito  
Caráter, bondade, alegria e amor

*Bola de meia, bola de gude*  
(Fernando Brant e Milton Nascimento)

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>ENTRE HISTÓRIAS E EXPERIÊNCIAS: DAS INQUIETAÇÕES AO CURÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>14</b>
2.2	Minhas Inquietações .....	20
2.3	Historicidade do Currículo .....	24
2.4	Contexto Histórico da Educação Infantil.....	29
2.5	O Currículo da Educação Infantil Brasileira .....	33
2.6	Aquilo que Vi e Vivi: Métodos da Pesquisa.....	35
<b>3</b>	<b>ENTRE ESPAÇOS: DAS ESSÊNCIAS ÀS AUSÊNCIAS.....</b>	<b>40</b>
3.1	Das Essências ao Currículo no Espaço-Escola.....	43
3.2	Das Ausências: A Realidade do Currículo no Espaço-Escola do CEI .....	45
3.2	Cantinho de Brincar, Cantinho de Comer, Cantinho de Ler: A Rotina do Cei .....	48
<b>4</b>	<b>ESPAÇO-ESCOLA UM AMBIENTE QUE SIGNIFICA E RESSIGNIFICA O CURRÍCULO .....</b>	<b>57</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES: O ESPAÇO COMO AGENTE CURRICULAR E FACILITADOR DAS EXPERIÊNCIAS DA CRIANÇA PEQUENA: .....</b>	<b>63</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>67</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho sistematiza as reflexões sobre o ambiente escolar partindo da relação currículo-espço-escola, analisando a dimensão que o espaço assume como um elemento importante na definição do currículo da Educação Infantil, que é a primeira etapa da educação básica, englobando o atendimento a crianças de 0 a 5 anos (Lei nº 12.796/2013, artigo 4º, parágrafo 2º) e tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança.

A instituição escolar está inserida em contextos próprios e particulares, influenciados pelas políticas públicas, pela comunidade na qual se insere, pelo projeto pedagógico em implementação, entre outros aspectos. A partir dessa dinâmica múltipla, questiono-me qual é o papel que o espaço ocupa no currículo da instituição? A palavra “currículo” é utilizada, em nosso cotidiano, relacionada a uma seleção de dados pessoais ou de conteúdo, especialmente quando nos referimos à formação humana e, em particular, a escolas. Para compreender este termo, sua relação com o espaço-escola e suas implicações no sujeito, busco apoio teórico em Tomaz Tadeu Silva (2010) e em Antonio Viñao Frago e Augustín Escolano (2001). O primeiro discute o currículo como um discurso permeado por relações de poder que se refletem como elemento constitutivo da identidade e da formação do sujeito. Os segundos discutem a arquitetura escolar como parte de um programa educativo, ou seja, o espaço-escola como elemento curricular, cumprindo uma função social.

Para complementar o referencial teórico, foram realizadas buscas em repositórios como a BDTD e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, buscando pelos descritores: “currículo”, “espaço” e “educação infantil”. Esse levantamento revelou que o objeto currículo, apesar de ser muito discutido e explorado por diversos autores, ainda possui lacunas quando pensados na área da Educação Infantil. Destaco que o espaço escolar é um elemento do currículo e, para discuti-lo, busco o apoio teórico em Maria da Graça Souza Horn (2004).

Dentre os trabalhos que se relaciona com o tema aqui discutido, destaco a tese de mestrado de Analúcia de Moraes Vieira (2000), que realizou um estudo etnográfico das “Produções de espaço-tempo no cotidiano escolar” (VIEIRA, 2000, p. 01), dentre os pesquisados, o que mais se aproxima das discussões acerca do presente tema. Também busquei no acervo de Trabalhos de Conclusão de Curso, TCC, na Biblioteca do *Campus* Arapiraca da Universidade Federal de Alagoas, UFAL, mas não encontrei trabalhos que tenham discutido o espaço como elemento de currículo.

O espaço onde são vivenciadas experiências e as interações entre as crianças da Educação Infantil se configura como categoria pedagógica associada ao currículo na medida

que este é entendido como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12). O currículo colocado aqui, pelas DCNEI, como um articulador das experiências e saberes da criança exige uma mudança na prática do professor, retirando o foco no que o professor ensina ou sabe e o coloca na criança, partindo do que ela já sabe com suas experiências e sua forma de compreender o mundo.

O espaço escolar precisa ser considerado nas discussões sobre o currículo e suas implicações na organização deste no espaço-escola, principalmente quando se trata das práticas relacionadas à criança pequena. Relacionar o currículo com os espaços onde acontecem os processos de interação, de ensino e de aprendizagem é pensar, geralmente, sobre algo que pode parecer imperceptível ou simplesmente oculto ou ignorado, aos olhos de gestores educacionais e professores, mas que é vivo e atuante nas experiências da criança com o espaço. Em geral, a Pedagogia e, em particular, a Didática Geral, tratam as formas de organização do espaço educativo no âmbito de um “currículo oculto”, ou seja, “aqueles aspectos da vida cotidiana das escolas e das aulas que se prestam menos atenção”, em outras palavras, “são aqueles efeitos não previstos das experiências escolares nas quais envolvem-se alunos e alunas e o próprio professorado” (SANTOMÉ, 1998, p. 10, tradução nossa). No âmbito dos Estudos da Infância, a organização dos espaços ganha um peso importante dentro da discussão do currículo para a Educação Infantil.

A relação currículo-espaço-escola é mútua e indissociável quando pensamos a escola e sua função na sociedade enquanto instituição educadora e o espaço escolar enquanto “constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos” (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 26). Uma vez que o currículo está relacionado diretamente aos conhecimentos com os quais as crianças têm acesso e efetivamente aprendem e que as experiências que são vivenciadas no ambiente escolar promovem desenvolvimento, então, as maneiras como o espaço é planejado e organizado para permitir e promover experiências são parte do currículo. O espaço adquire, assim, uma relevante importância e deve, bem como a definição dos conteúdos a serem ensinados, ser objeto de análises, reflexões e escolhas. Silva (2010) deixa claro que:

o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. Currículo é documento de identidade (SILVA, 2010, p. 150)

Em suma, podemos afirmar que intencionalidades educativas, sejam elas conscientes e planejadas, sejam ocultas e imprevistas, formam o que entendemos por currículo. As formas como o currículo é executado, os conteúdos e as formas como são organizados e transmitido farão parte das experiências das crianças e da construção da sua identidade. Para esta discussão a dimensão do currículo que pretendo tornar visível é o elemento curricular espaço-escola.

É parte integrante do currículo, principalmente na educação da criança pequena, a construção da sua identidade. Este aspecto do desenvolvimento e da educação da criança é possibilitado em ambientes que permitam a elas desenvolverem sua autonomia e conhecimento sobre si mesmas. Assim, a organização dos espaços se torna um dos elementos centrais dentro do currículo da Educação Infantil. Espaços que permitam mobilidade das crianças, que elas alcancem livremente os materiais e brinquedos ou que os mantenham guardados e em armários ou prateleiras, por exemplo, revelam as concepções de quem organiza os espaços. Assim, podemos afirmar, com Tomaz Tadeu da Silva (2010) que currículo é intensão.

Costumamos colocar o espaço da escola como o lugar onde as relações de ensino e aprendizagem se efetivam, ou seja, é o espaço institucional, socialmente destinado para o ensino, para a educação. A construção desse espaço pensado para promover relações de saber e educação da humanidade tornou-se padrão arquitetônico deixando de refletir as características de um espaço que proporcione experiências e vivências que promovam o desenvolvimento integral da criança, um espaço organizado e pensado para a criança.

Diante das experiências vividas em visitas a instituições de Educação Infantil na cidade de Arapiraca, durante o desenvolvimento de Estágio Supervisionado e nas minhas vivências pessoais ao inserir meus filhos neste contexto, surgiram inquietações a partir das observações das características dos espaços. Assim, penso que o espaço proporciona, conforma, configura e dimensiona diversos saberes importantes para o currículo da Educação Infantil, mas, nem sempre esta relação é perceptível aos olhos dos que atuam no cenário do espaço-escola.

O texto de Viñao Frago e Escolano (2001, p. 21-57), lido na disciplina de Didática, despertou em mim a curiosidade e a sensibilidade para as relações que envolvem currículo, criança e espaço-escola. Para os autores, o espaço escolar é mais que arquitetura por si só, “os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores” (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 27). Reforçam, ainda, a ideia de um espaço que está permeado por signos e significados pertencentes a um currículo que está oculto, lançando assim, diversas consequências no desenvolvimento da criança que podem ser fatores importantes constitutivos da sua identidade.

As práticas curriculares e o referencial teórico sob o qual o espaço é pensado e organizado, assim como todos os elementos que compõem o cenário escolar fazem parte deste currículo que permeia o espaço-escola com intensões que busco compreender e discutir nas reflexões presentes neste estudo.

Para Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, as relações curriculares no Brasil por volta dos anos 1920 ainda estavam se estabelecendo na busca por aspectos de um currículo pensado sobre a ótica brasileira e não apenas receitas prontas importadas de outros países (2010, p.13). Este campo, pensado sobre diferentes concepções, é de extrema importância para se entender as relações próprias do ambiente escolar e das relações sociais que perpassam as escolares, pois, “trata-se de um campo capaz de influenciar propostas curriculares oficiais, práticas pedagógicas nas escolas a partir dos diferentes processos de recontextualização de seus discursos, mas que não se constitui dessas mesmas propostas e práticas”. (LOPES; MACEDO, 2010, p. 18).

Para dar luz as reflexões e questionamentos tecidos neste trabalho, este foi dividido em quatro seções, dos quais a primeira tem por finalidade trazer ao leitor as inquietações e experiências que me guiaram ao presente tema. Há também a necessidade de um resgate histórico da concepção de criança partindo dos estudos de Philippe Ariès (1975) e Moysés Kuhlmann Jr. (2000), além dos conceitos de currículo e educação infantil, termos norteadores deste trabalho. Discutir aquilo que me passa ou aquilo que me acontece (LAROSSA, 2002, p.21), me possibilita revisitar minhas memórias e trazê-las à tona fazendo com que minhas experiências e o que elas me tornaram, passem a fazer parte desse trabalho e possa ser acessado por todos que o leiam. Além de, relatar os métodos adotados para a realização deste trabalho pautados.

A segunda seção, trata das essências e das ausências, percebidas por mim, no espaço-escola onde vivi as experiências do Estágio, trazendo sempre a exposição de teóricos que discorrem sobre este tema. É neste, também, que elenco três espaços importantes para as experiências das crianças no espaço-escola: o parquinho, o cantinho da leitura e o refeitório. A terceira seção discute a importância do espaço-escola e suas implicações para o desenvolvimento da criança, e suas possibilidades de ressignificar para dar suporte as necessidades das crianças.

Por último, a quarta seção trata das minhas considerações e proposições para o espaço-escola como dimensão do currículo da Educação Infantil. Neste, exponho as experiências que vivi no CEI e seus impactos nas minhas concepções atuais e experiências futuras com a criança pequena. Ser expectador desse fenômeno no espaço-escola não é suficiente para entender a

relação entre currículo e o ambiente escolar. É preciso viver e incorporar-se ao contexto escolar para vivenciar as relações curriculares que acontecem e se tornam parte das vivências das crianças.

## **2 ENTRE HISTÓRIAS E EXPERIÊNCIAS: DAS INQUIETAÇÕES AO CURÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Discutir minha história é me descobrir dentro de uma historicidade, minha realidade histórica, minhas experiências, isso que me passa (LARROSA, 2002, p. 20). Quanto ao meu pertencimento a este processo de desenvolvimento pessoal, que é histórico e social, e está sendo construído no qual sou apenas uma parte interagindo e contribuindo para sua constituição vivenciando experiências que constituem minha subjetividade.

Todas as relações que tecem a trama das experiências por mim vividas impactam nas concepções que farão parte dos meus fazeres e saberes enquanto pedagoga atuante no espaço-escola. São minhas experiências vividas que darão suporte às crianças para que vivam e construam as suas no espaço-escola. É neste espaço que as possibilidades e objetivos do currículo se efetivam em experiências que se agregarão a subjetividade da criança.

Discutir as experiências como elemento fundante da subjetividade do ser humano requer que esta seja compreendida dentro do campo educacional diante das intencionalidades e relevância exercidas por elas na constituição da identidade da criança.

Para início de conversa sobre as experiências tratadas neste trabalho, faz-se necessário estabelecer que, o termo “experiências” aqui abordado tem sua significância pautada nas discussões de John Dewey (1976), em sua obra “Experiência e educação”. As ideias discutidas pelo autor se encaixavam perfeitamente ao contexto de mudanças vividas no Brasil durante as décadas de 1930 a 1950 com o movimento da Escola Nova (1932), culminando com o ideário desenvolvimentista do governo Kubitschek (CUNHA, 2001, p. 87)

As influências de Dewey destacadas neste período partem de sua concepção de movimento, além de mudanças no mundo e no entendimento e reconhecimento das verdades partindo das experiências do homem (CUNHA, 2001, p. 88). Diante da relevância das ideias deste autor no campo educacional brasileiro, faz-se necessário trazê-lo para o diálogo a fim de embasar o que se busca compreender sobre as experiências educativas neste estudo.

As críticas de Dewey (1976) sobre a educação tradicional e sua concepção de educação progressista fundam-se no modo como as experiências são vividas em cada modelo de escola. As experiências que ocorrem na sala de aula tradicional, de acordo com John Dewey, ocorrem de forma errada (BRANCO, 2010, p. 601).

Para Dewey (1976), a qualidade das experiências possui dois aspectos: “imediate de ser agradável ou desagradável e mediato de sua influência sobre experiências posteriores” (1976, p. 16). Assim, as experiências podem ser boas ou ruins, significativas ou não, dependendo de

como serão vivenciadas pelas crianças, relacionando com as que já traz consigo dando suporte àquelas que ainda irão viver, prolongando-se em outras novas experiências.

As experiências são fundamentais nos processos de educação por seu papel formador e transformador da subjetividade. É vivenciando experiências que a criança se desenvolve, partindo das experiências que já tem, vivendo novas ou construindo conhecimentos a partir das experiências de parceiros mais experientes com quem interage. Quando aqui me reporto às experiências vividas pela criança no espaço-escola, trato das experiências educativas (DEWEY, 1976), não necessariamente atreladas à relação de aprendizagem, mas que propiciarão desenvolvimento a partir de experiências significativas que serão base para as experiências futuras, sem antecipação de conteúdos.

Maria Luísa Branco (2010), discute as experiências no campo educacional, sob a perspectiva do pensamento deweyano, como sendo experiências educativas e deseducativas. As experiências deseducativas atribuídas a práticas ligadas à educação tradicional pautadas em experiências desconectadas de futuras experiências que propiciarão desenvolvimento ou crescimento, não necessariamente ligadas a antecipação de conteúdos, mas negando o momento presente e sua importância. Para a autora,

o erro da concepção tradicional de educação não reside no focar-se na preparação para o futuro (essa preparação é igualmente inerente à concepção da educação como crescimento, enquanto neste se intersectam o presente e o futuro), mas em ignorar as potencialidades do momento presente como catalisador das energias da aprendizagem. É necessário aproveitar as “forças” que, nas crianças e nos jovens, se centram no presente, aproveitando os estímulos contidos nas situações com as quais os alunos são confrontados, em detrimento do recurso ao adiamento da gratificação ou às penalizações externas, preconizadas pela educação tradicional (2010, p.602).

As experiências vividas na educação são o diferencial nos saberes e fazeres na Educação Infantil, como essas serão proporcionadas a criança, dependerá das concepções dos agentes do espaço-escola, sua organização e seu currículo. Encontro-me entre dois tipos de experiências: as que já vivi e as que escolhi viver e farão parte da minha práxis docente. As experiências vividas me formaram dentro de uma perspectiva, de um referencial teórico que aqui discuto, e as que proporcionarei, enquanto docente, implicarão diretamente nas que as crianças se apoiarão para dar suporte as que irão viver, experiências educativas.

As experiências que as crianças vivem dentro da escola, experiências educativas ou deseducativas, fazem parte do princípio da continuidade descrito por Dewey (1976), nestes dois casos há uma continuidade entre as experiências que afetarão as subsequentes de forma melhor ou pior (DEWEY, 1976, p.27-28). Em ambos os casos há um desenvolvimento ou crescimento dos que vivem a experiência. Mas, dentro de uma educação progressista, proposta por Dewey,

as experiências educativas devem ser atrativas e propiciar desenvolvimento, ou crescimento mediante as interações com o ambiente:

Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo em um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio, podendo este consistir de pessoas com quem esteja conversando de certo tópico ou acontecimento, o assunto da conversa também constituindo parte da situação; ou os brinquedos com que estiver brincando; ou o livro que estiver lendo (pelo qual suas condições ambientes, ao tempo, podem ser a Inglaterra, ou a Grécia antiga, ou uma região imaginária); ou os materiais de uma experiência que estiver fazendo. O meio ou o ambiente, em outras palavras é formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso. Mesmo quando a pessoa imagina castelos no ar, está em interação com os objetos que sua fantasia constrói (DEWEY, 1976, p. 36-37)

Continuidade e interação são princípios indissociáveis das experiências educativas, de acordo com Dewey (1976). Branco (2010) destaca que “a continuidade refere-se à permeabilidade, na medida em que uma experiência se apoia no passado e condiciona o futuro”. Assim as experiências no espaço-escola devem, ao mesmo tempo que, proporcionar vivências partindo das experiências que a criança já tem, alicerçar o caminho para as futuras, imediato e mediato.

Estas experiências nos constituem histórica, social e culturalmente, norteiam nossa subjetividade e nossa forma de ver o mundo. Diante de importância no campo educacional é necessário reconhecer seu caráter formador da subjetividade da criança. Assim, a organização e utilização do espaço-escola, as práticas pedagógicas e suas intencionalidades proporcionarão experiências que formarão um determinado tipo de cidadão, para um determinado tipo de sociedade (SILVA, 2010, p. 15).

Para Elizeu Clementino de Souza (2005, p. 68), “pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas”. Retomo minhas vivências no espaço-escola, desde criança, compreender as significações e marcas deixadas pelas experiências que tive e como elas me constituem e me guiaram até aqui. Refletindo sobre minhas experiências, busco bases para construir esta pesquisa, e refletir sobre as experiências vividas no espaço-escola para compreender esse movimento entre experiências, as minhas e as que o espaço-escola proporciona as crianças:

Poderíamos dizer, portanto, que a experiência é um movimento de ida e volta. Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento. E um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc. Poderíamos dizer que o sujeito da

experiência se exterioriza em relação ao acontecimento, que se altera, que se aliena (LARROSA, 2011, p.6 a 7).

Larrosa (2011) descreve o movimento que as experiências realizam quando vivenciamos acontecimento que nos afetam e, neste movimento produz efeitos que são singulares para cada sujeito da experiência. Este movimento evidencia como a experiência está ligada a subjetividade, é algo que me acontece e que provoca um movimento que vem de dentro, se exterioriza e retorna, proporcionando experiências que impactarão no desenvolvimento da subjetividade de cada sujeito de uma forma particular, que produz um efeito e deixa marcas que se inscrevem no sujeito da experiência (LARROSA, 2002. p. 24). Portanto, este texto apresenta meu percurso formativo como pedagoga e o movimento que me trouxe aqui num retorno as minhas vivências no espaço-escola.

## **2.1 Minha História na Educação Infantil**

Minha trajetória no espaço-escola já começou no Ensino Fundamental, portanto, não vivi a Educação Infantil, pelo menos em minha infância. Só fui conhecer o termo em 2012, quando meus filhos ingressaram na escola pública, a menina no primeiro ano do ensino fundamental e o menino na pré-escola, uma das nomenclaturas utilizadas para definir os dois últimos anos da criança na Educação Infantil, Pré-I e Pré-II, que também podem receber outros nomes, como berçário, maternal, jardim (KUHLMANN Jr, 2000, p. 9).

Em minhas frequentes idas à escola para levar meus filhos, pude perceber que tratava-se de um espaço adaptado para receber as crianças pequenas, alugado pela prefeitura como anexo da escola sede, que não estava, nem foi preparada para receber as crianças dessa faixa etária, anteriormente atendidos nas creches e ou “escolinhas privadas”, ingressando na escola regular apenas aos seis anos na extinta “alfabetização”. Neste contexto a escola regular pública não tinha como primeiro nível da Educação Básica a Educação Infantil, que ainda não era obrigatório, pois só passa a vigorar com a promulgação da Resolução número 05, de 17 de dezembro de 2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEI, que especifica a obrigatoriedade de matrícula de crianças na faixa etária de 04 e 05 anos nesta primeira etapa da educação (BRASIL, 2010 p. 15) e na Lei 12. 796, de 4 de abril de 2013 em seu parágrafo segundo, estende a obrigatoriedade da Educação Infantil as crianças de até cinco anos de idade.

Retomando minha trajetória, logo depois ingressei no curso de pedagogia, em 2013, comecei a compreender do que realmente se tratava a Educação Infantil, revivi muitas vezes a

trajetória dos meus filhos neste nível da educação e vivi muitas outras experiências com outras crianças nos momentos de ida a campo, como o Estágio Supervisionado no Centro de Educação Infantil (CEI), dentre outras visitas a diferentes escolas para realização de trabalhos de disciplinas relacionadas com este tema.

É no quarto período do curso, mais especificamente na disciplina de Currículo que retomo toda as minhas experiências com a Educação Infantil e nas minhas vivências na escola ao me deparar com um texto intitulado “*Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo*” de Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano (2001) que, em sua introdução, narra o retorno de um ex-aluno a escola que frequentou quando criança e relata as emoções e lembranças que esse personagem acessa ao retornar ao espaço-escola, desta feita aos cinquenta anos de idade. A partir daí todas as vezes que retornei as escolas que estudei meu olhar já não era mais o mesmo, aquela escola me ensinou mais do que eu achava que tinha aprendido e, a escola em que meus filhos estavam também iria fazer o mesmo com eles e com os outros alunos. Tal qual relata Viñao Frago e Escolano (2001, p. 22) eu me sentia ao retornar à “minha escola”:

Além das antigas estruturas, o observador pôde notar que o edifício ainda mostrava alguns elementos funcionais e decorativos da época em que havia frequentado a escola. Observou também, que os símbolos ainda que tivessem mudado, continuavam se exibindo em lugares destacados no exterior do prédio e nas paredes das salas de aula. Isso permitiu que ele identificasse os âmbitos de suas primeiras experiências, os espaços vividos, e provavelmente também identificar-se a si mesmo naqueles lugares os quais ele não havia desalojado completamente de sua memória.

O autor relata um retorno à escola, que provoca um retorno a memórias de experiências vividas de uma forma única, que vem à tona junto com todas as vivências em tal espaço que deixaram marcas na memória e na subjetividade do sujeito. As características arquitetônicas e espaciais presentes no ambiente ainda estavam vivas na memória do personagem e que, agora eram revisitadas sob a ótica de um sujeito que já viveu outras experiências e que terá novas perspectivas ao visitar o espaço-escola cinquenta anos depois e perceber elementos da organização que fizeram parte de sua infância neste ambiente. Este reviver me remete a Souza (2007 p.64)

A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador.

Ao visitar minhas memórias e buscar esquecimentos que me trouxeram até aqui, discutindo as experiências e seus enlaces com a formação do sujeito e suas relações com o ambiente que as proporcionam, busco compreender o espaço e sua organização como parte

fundante na construção de conhecimentos e nas relações curriculares vividas pelas crianças, professores e outros profissionais que atuam no espaço-escola. Começo os meus questionamentos: espaço é currículo?

Enquanto parte integrante do currículo o espaço introduz na vida escolar da criança elementos do convívio em sociedade como, saberes, cultura e valores, como definido por Viñao Frago e Escolano (2001). Um espaço que ensina não poderia somente ser descrito por números ou qualidades, não se trata apenas de paredes físicas, mas, também de paredes criadas, imaginadas, socialmente ou ideologicamente construídas e organizadas de acordo com objetivos e experiências dos agentes que nele atuam. Assim, concordo com Viñao Frago e Escolano (2001) quando afirmam que

a arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de, ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais também ideológicos (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 26).

A arquitetura escolar, de acordo com o acima exposto, faz parte do currículo reafirmando discursos de ordem e controle que se impõe aos agentes do espaço-escola, passando a internalizar a organização predeterminada que estes devem ocupar no contexto escolar recebendo estímulos que contribuirão de forma significativa para a constituição de sua subjetividade. Mas, também, está permeada por valores, símbolos e estímulos que propiciam experiências significativas, positivas ou negativas.

Em outras palavras, no espaço escolar a criança aprende diversos valores sociais e morais que vão sendo assimilados por elas, sem a mediação e até mesmo sem o planejamento intencional do professor, algo que já está intrínseco às relações dentro da escola (SILVA, 2007, p. 79). Esta dimensão do currículo, o currículo oculto, não está formalmente descrita nas diretrizes curriculares que norteiam as práticas na instituição escolar e também está ausente da intencionalidade docente ao planejar os espaços e os materiais para as atividades educativas cotidianas, mas age sobre os que atuam no espaço de forma que “moldam nossa subjetividade como que por detrás de nossas costas, sem nosso conhecimento consciente” (SILVA, 2007, p. 80).

Não é minha intenção reduzir as análises e reflexões aqui apresentadas às questões arquitetônicas ou de infraestrutura apenas, mas discutir a dimensão curricular do espaço, territórios onde se constroem saberes e se vivenciam experiências, considerando as especificidades da criança pequena. Pretendo contribuir com minhas experiências e compreensões, discutindo a relação currículo e espaço-escola dentro da Educação Infantil

contribuindo para um pensar sobre este espaço e suas potencialidades voltados para a relação da criança e suas experiências permitindo explorar o espaço escolar para além de apenas paredes que disciplinam e impõe ordem, pensando as intencionalidades ocultas deste espaço e fomentando discussões que possibilitem colocar a criança como agente transformador deste espaço para atender suas necessidades básicas de brincar e interagir.

## **2.2 Minhas Inquietações**

As experiências e aquilo que elas nos possibilitam construir em nossa subjetividade, ocorrem de maneira única para cada pessoa, “a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio” (LARROSA, 2011, p. 07). Durante a realização de trabalhos e idas à campo, principalmente no Estágio Supervisionado II, vivi momentos enriquecedores para a minha experiência com a Educação Infantil.

As experiências vividas neste nível da educação, em suas qualidades, boas ou ruins, suscitaram reflexões acerca da organização e valorização do espaço enquanto dimensão curricular, devido a forma que os fazeres e saberes eram trabalhados pelo parceiro com mais experiência (HORN, 2004, p. 20), o adulto, e suas implicações no eixos norteadores da prática pedagógica, interação e brincadeira (BRASIL, 2010, p. 25).

A realização do referido Estágio ocorreu no Centro de Educação Infantil. Nesta disciplina do curso de Pedagogia, o graduando tem na prática a possibilidade de relacionar suas teorias com o que é vivido na rotina escolar, analisando uma série de elementos do espaço escolar e identificando possíveis carências onde se possa intervir.

Dentro da minha individualidade, nas observações do Estágio, procurei compreender a organização do espaço, pois, meus questionamentos e o que me desperta reflexões são as relações com o espaço escolar. Expondo minha trajetória na instituição escolar, minhas experiências, as transformações pelas quais passamos eu e a “minha escola”, a importância que o espaço escolar tem na minha formação enquanto sujeito e onde este caminho me levou. Minhas perspectivas durante a vida escolar eram poucas, concluir o ensino médio seria suficiente. Acreditava que já tinha ido bastante longe, para quem começou a estudar fora da faixa etária ideal. Não havia nenhuma rede de apoio e motivação para continuar.

Durante boa parte da infância e até a adolescência, a melhor coisa dos meus dias era ir para a escola. Porém, devido a reformas na estrutura do prédio escolar, já muito maltratado pelo tempo, acabei perdendo um ano, pois, a reforma se estendeu além do prazo. Já no Ensino Médio,

assumi muitas responsabilidades da vida adulta. Nesta fase, casei-me e tive minha filha e meu filho, momentos nos quais experimentei os dilemas de ser mãe e ser estudante. Ser mãe me afastou da escola por dois anos, mas regressei assim que pude para concluir minha vida escolar e dedicar-me ao lar que construí.

No ano de 2010, eu estava cursando o segundo ano do Ensino Médio e a professora responsável pela disciplina de Língua Portuguesa inscreveu a escola na Olimpíada de Língua Portuguesa, OLP, projeto de iniciativa do Ministério da Educação e a Fundação Itaú Social que tem por objetivo incentivar a leitura e a escrita e, paralelamente, a melhoria do ensino da língua portuguesa nas escolas públicas através da formação continuada do professor (BRASIL, 2010). Cada texto selecionado pela escola concorreria com outros na cidade, no estado e no país culminando em apenas cinco que foram publicados e premiados. A OLP divide-se em quatro categorias: poema, memórias literárias, crônica e artigo de opinião. A proposta para o ensino médio é a escrita do artigo de opinião.

A dinâmica de produção dos textos consistia em escolher um assunto polêmico em nossa cidade, pesquisar opiniões de especialistas no assunto e redigir apresentando o tema ao leitor e colocando nosso posicionamento em relação ao ocorrido, tudo sob a supervisão da professora. Meu texto foi selecionado e eu tive a oportunidade de representar a minha escola em outras etapas da OLP, em São Paulo e Brasília, conquistando o primeiro lugar na categoria Artigo de Opinião e trazendo a medalha de ouro e um laboratório de informática para a minha escola. A escola mudou minhas perspectivas de vida, ter esta oportunidade me fez refletir sobre as transformações que a escola pode promover na vida de seus alunos, além de ser uma maneira de contornar as dificuldades galgando outros horizontes a serem alcançados. A escola me mostrou portas que apenas a educação pode abrir para o desenvolvimento social e humano do sujeito e o impacto das ações do professor na vida do aluno.

Estudei na Escola Estadual Manoel Lúcio da Silva toda a minha trajetória escolar, com exceção de um ano, a quarta série, que devido a mudanças no ensino público onde as escolas estaduais deixariam de ofertar o Ensino Fundamental I, por isso tive que ir para uma escola municipal onde permaneci um ano e, no ano seguinte, regressei a “minha escola”.

As características desta escola eram comuns a todas as escolas. Tinha o portão principal e um segundo portão antes de entrar na escola. Era distribuída em três pavilhões, sendo um central que separava os dois pátios. No primeiro tinha a secretaria a diretoria e a biblioteca, neste ficavam também o relógio, a sinaleira e um nicho na parede próximo a diretoria onde tinha um altar e a imagem da Virgem Maria. No corredor que ligava os pátios tinha a sala dos professores e um bebedouro. No segundo pátio tinha a cozinha, a cantina do Jurandir, a banca

de doces do seu Antônio, o caseiro, os banheiros, o último pavilhão de salas e um palco para as apresentações, este construído na última reforma.

No tempo que estudei nesta escola os espaços que frequentei foram bastante limitados, limites que eu mesma coloquei ou que me foram colocados. Por ser muito quieta e tímida, não gostava de andar, explorar os espaços e apesar da escola ter sala de vídeo, biblioteca, laboratório de biologia e química, raras vezes os frequentei, não havia muitas iniciativas dos professores em levar os alunos a estes ambientes que estavam fechados sob o controle dos adultos. Acredito que dava muito trabalho manter tudo organizado com tantas crianças em um pequeno local. Nisso, eu, que me escondia atrás de minha banca, raras vezes era percebida por meus pares. Júlio Bispo dos Santos (2012) descreve diferentes processos pelos quais o aluno se invisibiliza ou é invisibilizado, no ambiente escolar:

Os alunos e alunas podem ser esquecidos, margeados ou marginalizados; os silenciados e os que se calam, os que são vistos e os que se escondem; os visibilizados, os invisibilizados e os que se invisibilizam. É preciso compreender esses processos, suas relações, suas formas de ser e estar no mundo que caracterizam o ser-aluno e minhas formas de ser e estar no mundo com eles (SANTOS, 2012, p. 37).

Assim, de acordo com Santos (2012), reconheço-me dentre os que se calam, os que se escondem. Era assim que eu me colocava no espaço-escola, optava por me esconder, me invisibilizar, acreditava que assim me defenderia de possíveis abordagens de colegas que implicavam com todos, às vezes tinha dúvidas com relação ao conteúdo, mas não perguntava para não me tornar visível. Neste contexto, o que me tornava visível era a professora, que buscava sempre fazer com que todos participassem das aulas.

As lembranças e as dádivas que a escola me proporcionou, ficaram marcadas em minha história de vida, as transformações que vivi só foram possíveis por que sempre vi o ambiente escolar como a salvação possível para a filha de agricultores analfabetos que já era mãe e estava prestes a encerrar sua história com o fim do ensino médio. Foi a concepção diferenciada de uma professora que gostava de “fazer diferente” que me deu a energia que eu precisava para vislumbrar outros propósitos. Minha professora de língua portuguesa tinha práticas pedagógicas que mesclavam o mais tradicional com metodologias inovadoras que faziam suas aulas serem diferentes. Uma professora que buscava, dentro das limitações que a escola apresenta, em sua prática docente valorizar a voz do aluno, buscar a participação de todos, sem se impor e sem precisar alterar a voz em nenhum momento. Um fazer que me inspirou para a vida docente.

O artigo de opinião e os incentivos dos professores me fizeram perceber que havia um mundo para além do que eu achava que podia alcançar na escola. Vi em um curso pré-vestibular,

que ganhei, a oportunidade de seguir em frente e quem sabe chegar na universidade. Depois da premiação na Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, várias oportunidades apareceram. Me tornei visível. Todos na escola, na rua no bairro, na cidade, me conheciam, sabiam da minha existência. Queriam saber mais sobre mim. Virei reportagem. Fui entrevistada em um programa da TV aberta. Todos me indagavam o que eu queria fazer agora?

Em 2011, fiz o Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, obtive uma nota boa, quando começaram as inscrições no Sistema de Seleção Unificada, SISU, que nos permite utilizar a nota do ENEM para ingressar em qualquer universidade do país, que esteja vinculada a esse sistema. Escolhi duas opções, Pedagogia e Biologia, fui aprovada na primeira. Na verdade, queria Letras, mas não havia oferta deste curso no SISU daquele ano. Por fim consegui entrar no curso de Pedagogia. Assim, inicia-se em minha vida uma nova jornada, a conquista de um diploma de nível superior.

Busco em minhas lembranças infantis e vivências escolares elementos para compreender o que vivi, enquanto criança, e o que viverei, enquanto professora no espaço escolar. Minhas lembranças me trazem de volta a uma realidade histórica vivida por mim e que fazem parte da minha constituição enquanto sujeito.

A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significante, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências (SOUZA, 2007, p. 63).

Recupero minhas memórias na busca por tecer reflexões sobre minha jornada no espaço escolar, realizando uma autorreflexão sobre o caminho que percorri ao longo da minha vida escolar, analisando os impactos das experiências que vivi no espaço escolar e como elas deram outro rumo a minha história.

Ao perceber que as características que usei para descrever a escola que estudei eram inerentes ao currículo do espaço-escola e não eram mera casualidade que se repetiam em outras escolas, foram surgindo questionamentos que fizeram parte das minhas visitas a diferentes escolas em outros momentos durante o curso de Pedagogia, dentre estes o Estágio Supervisionado II: Educação Infantil. O porquê de tais fazeres no espaço-escola? Qual a função da escola? Por que o espaço-escola é tão fragmentado?

Todos os elementos do espaço-escola servem a um propósito, uma intencionalidade. A construção, a arquitetura, da escola tem seu propósito, sua intenção. Portões bem vigiados e devidamente fechados com cadeados, muros altos, revelando que há uma separação entre que

deve estar lá dentro e o que deve ficar lá fora. Tempo para chegar, tempo para sair, um ambiente dominado pelo relógio (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 43-44).

O espaço escolar, em sua fragmentação, é constituído por espaços menores e predeterminados que possuem funções específicas em sua organização, como por exemplo: salas de aula, refeitório, parquinho, pátio, sala de vídeo, biblioteca ou brinquedoteca. Esta forma de organização delimita o espaço que a criança deve ocupar, em momentos específicos da sua rotina, além de delimitar apenas uma única função para cada espaço.

Para além de apenas espaços onde as crianças passam parte de seu dia, o espaço-escola como parte do currículo desempenha funções relacionadas ao ensino e a aprendizagem. Não apenas de saberes, mas, também de valores sociais e morais que estão permeados nas relações dos agentes do espaço-escola, refletindo-se no desenvolvimento da criança e nas práticas pedagógicas.

A interação da criança com o espaço-escola é limitada a rotina pré-estabelecida na proposta curricular da escola, parte do currículo que poderia ser explorado, um currículo oculto, é invisibilizado pela delimitação do espaço que é na maioria das vezes, imposto a criança para evitar que se sujem ou se machuquem, uma prática mais voltada para o cuidado em detrimento das experiências que despertariam a curiosidade da criança gerando temas que poderiam ser amplamente explorados ao longo das “aulas”.

Há práticas que precisam ser desconstruídas e ressignificadas no espaço-escola, a concepção de controle e dominação para a manutenção da ordem, por exemplo. Manter a criança sentada e em silêncio para garantir o famoso “domínio de sala” desfavorece os objetivos principais da Educação Infantil pautados nos eixos norteadores do currículo, interação e brincadeira.

Conhecer o currículo e suas relações no espaço escolar nos ajuda a compreender e a refletir sobre sua função formadora e reconhecer que há elementos no currículo que estão ocultas e precisam ser desveladas, principalmente, no tocante as práticas com a criança, onde elementos do currículo tradicional não se aplicam devido as especificidades da criança pequena.

### **2.3 Historicidade do Currículo**

Para compreender a dimensão que o currículo ocupa dentro do espaço-escola é preciso conhecer seu modo histórico, sua historicidade, ou seja o seu modo de ser na história. O termo “currículo” passou a ser utilizado no século XX para as práticas pedagógicas do ambiente

escolar, porém, as práticas curriculares existem há muito mais tempo, o objeto de estudo, currículo, que é relativamente recente no campo da educação.

A teoria curricular surge enquanto objeto de estudo descrevendo os procedimentos de ensino no espaço escolar. Assim diversos autores buscam, além de descrever, dar significado ao termo “currículo”, partindo do objeto, currículo, na busca de uma definição para este campo considerando as relações de dominação e poder que são intrínsecas a este campo teórico (SILVA, 2010, p. 11-17).

Em 1940, nos pós crise de 1929, Ralph W. Tyler defendia o currículo como um programa educacional de ensino cujos próprios alunos são fontes dos objetivos a serem alcançados na educação, sendo esta entendida como:

um processo que consiste em modificar os padrões de comportamento das pessoas. Isto é usar a palavra comportamento num sentido lato que inclui pensamento e sentimento, além da ação manifesta. Quando a educação é considerada deste ponto de vista, torna-se claro que os objetivos educacionais representam o tipo de mudança de comportamento que uma instituição educacional se esforça por suscitar nos seus alunos (TYLER, 1977, p. 05).

Colocando a educação sob este viés, percebe-se que havia uma intencionalidade curricular em atingir determinado comportamento considerado ideal para toda a sociedade, em outras palavras, “uma filosofia global da educação” (TYLER, 1977, p. 04) que atingisse objetivos comum a todos.

No Brasil, de acordo com Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2010), as primeiras menções ao objeto currículo surgem nos anos 20, consistindo basicamente em assimilar teorias vindas dos Estados Unidos através de acordos bilaterais entre os dois países. Ainda de acordo com as mesmas autoras, na década de 1980, essa prática teve seu fim surgindo dois grupos disputavam a teoria do pensamento curricular no país, pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido (LOPES; MACEDO, 2010, p. 13-14).

A busca por uma teoria curricular, que explique os procedimentos escolares, gira em torno das concepções construídas ao longo de pesquisas que norteiam esse campo teórico e podemos destacar Tomaz Tadeu Silva, que, em sua obra *Documentos de Identidade*, expõe o pensamento de outros teóricos que debatem as questões curriculares como construção do discurso escolar, além de apresentar sua concepção acerca do tema e das mudanças sofridas no campo curricular (SILVA, 2010). O autor busca, assim, uma relação entre os diversos discursos teóricos tendo seu “objetivo central a análise das conexões entre os processos de seleção, organização e distribuição dos currículos escolares e a dinâmica de produção e reprodução da sociedade capitalista” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 21).

Para Silva, a teoria é reflexo, representação mimética da realidade que a descreve e ao mesmo tempo a inventa. “A ‘teoria’ não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção” (SILVA, 2010, p.11). Assim, no discurso sobre currículo há sempre um reflexo das concepções de seus autores suas experiências e seus conceitos:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo. (SILVA, 2010, p. 15-16)

A construção social que forja quem somos ou quem iremos ser está intimamente ligada ao currículo proposto pelas instituições que os vinculam. Discuti-lo e construí-lo ou reconstruí-lo faz parte da interação social que deve existir entre a sociedade e a escola, lugar onde as práticas curriculares são efetivadas, mas, que possui características inerentes a formação social do sujeito e as implicações destas no tipo de sujeito que se quer alcançar.

O currículo assim organizado constitui-se como um mecanismo que, dentro do espaço escolar, forja a identidade social e psicológica do sujeito. Neste sentido a experiência educacional da criança limita-se à formação de um indivíduo para atender a demanda mercadológica, cerceando as possibilidades de desenvolvimento integral. Nesse currículo há também questões de identidade, de gênero, socioeconômicas e etno-raciais. Descrever este ambiente é aguçar a sensibilidade e atentar-se ao que não se revela à primeira vista e necessita de um exame crítico para essas relações, pois nossas experiências pessoais nos levam a ver tudo natural devido à nossa vivência na escola quando criança.

Dentre as teorias pós-modernas que discutem os diferentes aspectos relacionados ao currículo, destaca-se o multiculturalismo como um movimento pautado na pluralidade cultural dentro da escola e na sociedade como um todo, reconhecendo-a como parte do currículo sem desconsiderar as relações de poder que permeiam o espaço escolar.

Esse papel constitutivo da cultura, expresso em praticamente todos os aspectos da vida social, é reconhecido e destacado: a cultura assume cada vez mais relevo, tanto na estrutura e na organização da sociedade como na constituição de novos atores sociais. Assiste-se a uma verdadeira revolução cultural, à expansão de tudo que se associa à cultura. Ainda, o conceito de cultura tem seu poder analítico e explicativo, na teorização social, significativamente reforçado. Daí sua importância em discursos, práticas e políticas curriculares. (MOREIRA, 2002, p. 16)

Antônio Flavio Moreira (2002) traz a importância da cultura, colocando em evidência, também, os conflitos provenientes das diferentes culturas, como a hegemonia de uma cultura dominante, reforçada pela veiculação nos meios de comunicação, em detrimento de culturas dominadas, subalternizadas. Esse tipo de conflito está emaranhado na trama social na qual fazemos parte. O respeito às diferentes culturas é parte importante do currículo, mesmo ao que se refere ao mais tenro nível da educação, pois nesta fase a criança ainda está se apropriando dos elementos culturais e produzindo sua própria cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

O desenvolvimento do ser humano se dá mediado por interações com o outro, onde diferentes aspectos de nossa personalidade e do que nos caracterizam enquanto ser humano vão sendo agregadas a nossa identidade. Deste modo, a cultura possui um papel essencial no modo como o ser percebe e interpreta o mundo. É no processo de “crescimento pessoal”, descrito por César Coll (1987), que o ser humano assimila a cultura e se apropria de seus elementos. Isso ocorre de acordo com o processo de desenvolvimento do ser humano e é,

Nesta ótica, todos os processos psicológicos que configuram o crescimento de uma pessoa – tanto os habitualmente considerados evolutivos como os atribuídos, também os habitualmente, a aprendizagens específicas – são fruto da interação constante que mantem com o meio ambiente *culturalmente organizado*. A interação do ser humano com seu meio está intermediada pela cultura desde o próprio momento do nascimento, sendo os pais, os educadores, os adultos e, em geral, os outros seres humanos os principais mediadores. (COLL, 1987, p. 40)

Isso posto, posso colocar que a valorização de determinada cultura em detrimento de outras no espaço-escola possui uma finalidade específica de direcionar e moldar a identidade do sujeito, ou o crescimento pessoal.

O crescimento pessoal é o processo pelo qual o ser humano torna sua a cultura do grupo social ao qual pertence, de tal forma que, neste processo, o desenvolvimento da competência cognitiva está fortemente vinculado ao tipo de aprendizagens específicas e, em geral, ao tipo de práticas sociais dominantes. (COLL, 1987, p. 40-41)

Em países como o Brasil, com uma pluralidade imensa de culturas, há certa dificuldade em unir tais características ao currículo escolar, valorizando apenas a cultura dominante e favorável aos interesses da classe dominante. A relação de saber e poder, descrita por Silva (2010, p. 148), coloca este currículo como um território político, portanto sua função atende a um modelo de governo em detrimento das necessidades específicas.

O currículo, então, tem como característica fundante a sua possibilidade de influenciar na formação da identidade do sujeito, pois, é permeado de relações sócias e culturais que perpassam os limites do muro da escola agindo diretamente na construção dessa identidade,

podendo se dizer então que, “o currículo é sim uma forma de representação que se constitui como um sistema de regulação moral de controle. Tanto é produto das relações de poder e de identidades sociais quanto seu determinante” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 28).

Desta forma as intencionalidades do currículo deveriam estar claras para que possamos saber seus objetivos e impactos, principalmente, quando se reporta a criança pequena. Para José Gimeno Sacristán (2003), o pensamento curricular deveria deixar sua verdadeira natureza clara, se desvelar:

O pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que consequências podem advir de seu funcionamento. Porém, não basta se deter a isso. Também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que fazemos (SACRISTÁN, 2003, p. 23)

Corroborando com Sacristán (2003), penso que esclarecer os objetivos curriculares, principalmente na Educação Infantil, nos ajuda a compreender as implicações deste no desenvolvimento dos saberes e fazeres do espaço escolar. Mostrar os domínios do currículo possibilitar o reconhecimento das dimensões que são ocultas ou ocultadas, revelando suas intencionalidades e suas possibilidades.

Dentro do processo educacional, aquilo que não está proposto no currículo formal, mas que, propicia saberes, valores, normas e conhecimentos que não estão previstos ou planejados para as vivências naquele momento, fazem parte do currículo oculto (PINTO; FONSECA, 2017, p. 63).

Considerando o espaço na Educação infantil, e sua legitimidade enquanto elemento curricular (HORN, 2004, p. 35), este espaço não é neutro possui intencionalidades que podem estar objetivamente claras ou implícitas e, até mesmo, subjazidas na subjetividade não consciente. As paredes do CEI, por exemplo, estão permeadas por elementos nitidamente relacionados ao código escrito: o cantinho da leitura, o alfabeto acima do quadro-negro, o cartaz com os numerais e outro com o desenho do corpo humano. Fica evidente a intensão de proporcionar a criança o contato com códigos da cultura escrita.

A sala de referência está organizada para manter a ordem e o controle das situações. A posição central do birô da professora, controlando o acesso da criança e seus movimentos, a altura dos objetos dispostos na sala, dificultando o acesso da criança a estes, e a própria rotina, que estabelece as normas que devem ser seguidas no espaço-escola.

Os exemplos tomados acima nos dão uma visão das práticas curriculares explícitas e implícitas na sala de referência no CEI. O professor tem intencionalidade clara nos elementos

que insere na organização da sala, já para a criança tudo pode ser encarado de forma lúdica, como os momentos de contação de história, ou imposta, o momento de fazer as “tarefinhas”, onde todos devem ficar quietos e obedecer.

As situações de aprendizagens que acontecem no ambiente escolar nas quais os alunos se apropriam de conhecimentos que não estão previstos ou não prescritos nem pretendidos anteriormente, chamados de conhecimentos implícitos implica que eles alcancem certos princípios de conduta, normas sociais e modos de pensar (PINTO; FONSECA, 2017, p. 63)

Assim, o currículo possui intencionalidades que podem não ser perceptíveis, mas das quais a criança irá se apropriar nas relações com o espaço-escola assimilando saberes, regras, valores e normas inerentes a cultura presente neste ambiente. Essas formas de organização do espaço com as quais as crianças interagem e aprendem, na Educação Infantil, devem estar desveladas e colocadas conforme a atender os interesses da criança, favorecendo, sobretudo, o desenvolvimento da sua autonomia.

## **2.4 Contexto Histórico da Educação Infantil**

A recente história da infância no Ocidente vem mostrando o surgimento de elementos que reconhecem a criança como sujeito de direitos e que se desenvolve a partir de vivências que proporcionem interações sociais e com o ambiente. O conceito de infância vem se constituindo com os avanços das pesquisas, sobretudo nas áreas da Psicologia e da Sociologia, o que transformou a forma como a infância era construída socialmente em relação às formas como era entendida em outros tempos. Por isso, podemos afirmar que, de acordo com a cultura na qual está inserida, a infância é uma construção social.

Para Philippe Ariès (1975), a figura da criança na arte medieval do século XII ao século XIV era representada pela miniatura de homem sem as características infantis que conhecemos hoje em dia. As representações da infância estavam geralmente ligadas a figuras religiosas, mas também revelavam a presença da criança em diversos meios sociais, porém criança real “nunca era modelo de um retrato, de uma criança real, tal como ela aparecia num determinado momento de sua vida” (ARIÈS, 1975, p. 21), ou seja, a criança não era representada em seu cotidiano na arte daquela época.

Devido aos grandes índices de mortalidade infantil relacionados às condições de higiene e saúde dos burgos medievais, o sentimento dos adultos e da sociedade em geral para com a crianças estava ligado à perenidade, atrelado a algo que “dura pouco”. Como era comum que as crianças não sobrevivessem, o sentimento do apego tal como conhecemos hoje.

Não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem. Elas morriam em grande número. “As minhas morrem todas pequenas”, dizia Montaigne. Essa indiferença era uma consequência direta a inevitável da demografia da época (ARIÈS, 1975, p. 22).

Esse sentimento atrelado à perda precoce da criança não estava relacionado nem significava o total desapego a ela, mas, sim, tratado e encarado como algo natural, devido às condições demográficas.

Já para Manuel Sarmiento (2004), a criança sempre existiu, mas o conceito de infância é considerado uma ideia moderna<sup>1</sup>, desenvolvendo-se desde o Renascimento. Sendo assim, reafirmamos que a infância é um conceito social e culturalmente construído.

A construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças (SARMENTO, 2004, p. 02).

Ao longo deste processo de construção da infância no início da modernidade, Sarmiento (2004, 2011), destaca quatro pilares que contribuíram para o processo de institucionalização da infância: a escola pública, a família nuclear, a construção de um conjunto de saberes institucionalizados sobre a “criança normal” e a administração simbólica (SARMENTO, 2011, p. 586).

Estes pilares formam um conjunto de fatores que tiveram influência significativa na construção do papel da criança na sociedade moderna. A escola pública passa a ser o espaço institucional, por excelência, da criança. A família monogâmica assume um papel hegemônico mediante outros modelos de organização familiar. Os saberes institucionalizados sobre a criança trazem as ideias da Psicologia do Desenvolvimento que conceituam a criança como ser biopsicológico, atentando para seu processo de amadurecimento. E, por fim, a administração simbólica que traz o reconhecimento da criança partindo de referenciais como a declaração dos

---

<sup>1</sup> A Idade Moderna, definida geralmente como o período entre o declínio do sistema feudal de produção no final do século XV até Era das Revoluções no século XVIII. É o período em que observam grandes avanços tecnológicos e as disputas europeias por terras em outros continentes (América, África, Sudeste da Ásia e Oceania). O mercantilismo surge como alternativa ao modo feudal de produção, lançando sementes para o que depois vem a se desenvolver como capitalismo. Na estrutura da sociedade, vê-se a formação dos primeiros grandes centros de comércio na Europa o que levaram à formação das primeiras cidades tais como conhecemos atualmente. Para uma análise detalhada do surgimento da escola moderna e da constituição dos sistemas educativos, ver Mariano Narodowski (1994) e José Gimeno Sacristán (2005), por exemplo.

direitos da criança e a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989 (SARMENTO, 2011, p. 586).

Estes fatores contribuíram para entender o lugar social da criança neste contexto histórico, além de, estabelecer regras e comportamento pertencentes ao pensamento dominante de uma cultura hegemônica que se estabelecia. Dentre estes pilares, Sarmento (2011), destaca a escola pública e suas influências na formação da criança:

Na verdade, é o papel social da criança como aprendente da escola pública que leva primordialmente à definição de comportamentos prescritos e previstos em contexto escolar e que potencia, por extensão, a definição mais generalizada dos comportamentos esperados das crianças no conjunto do seu desempenho como indivíduo, sujeito autônomo e membro da sociedade (SARMENTO, 2011, p.586).

Neste contexto, explica Manuel Sarmento (2011), a criança é retirada do seio familiar e fica sob os cuidados da escola por uma parte de seu dia, onde ela será preparada para a vida social plena (SARMENTO, 2011, p. 588). Nota-se a importância atribuída à escola no contexto social da infância, quando a coloca como lugar onde a criança “aprenderá” seu papel social e será preparada para o porvir da vida adulta.

A segunda modernidade<sup>2</sup>, descrita por Sarmento (2004), constitui-se como mudanças econômicas, de economia industrial para a de serviços, a afirmação hegemônica dos Estados Unidos como potência mundial, trazem novos elementos ao contexto histórico da criança e a reinstitucionalização da infância, modificando o lugar social da criança. Há, então, um desvelamento do papel da criança na economia, trabalho infantil, que sempre ocorreu, ou, agora, atuando na área de *marketing* promovendo produtos, o que se revela contrário as características modernas da exclusão da criança dos meios de produção (SARMENTO, 2004, p. 05). Assim o autor afirma o papel da criança neste novo momento da modernidade e acrescenta, também, a função da escola neste contexto, uma “escola de massas” (SARMENTO, 2004, p. 05), vivendo um choque entre a cultura escolar e a cultura dos alunos de diferentes contextos, heterogêneos.

A escola pública no Brasil, também, durante a década de 60, acompanhou o processo mundial de universalização do ensino, ou, “escola de massas” (BUENO, 2001, p.03). Observam-se algumas modificações na função social da escola, que a têm transformado em um lugar caracterizado como responsável pela “formação das novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social” (BUENO, 2001, p. 05).

---

<sup>2</sup> Alguns autores descrevem como “pós-modernidade” (HALL, 2006) ou como “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001).

Quando direcionamos nosso olhar para a Educação Infantil, devemos compreender que se trata de um nível da Educação Básica com especificidades diferentes dos demais níveis. Este nível engloba o atendimento a crianças de 0 a 05 anos em creches e pré-escolas (BRASIL, 2010, p.12). Portanto, essa criança está apreendendo o mundo agora e cabe, em parte, à escola apresentá-lo.

A necessidade de instituições para a criança pequena já era pensada e descrita por Friedric Fröebel na Alemanha em 1840, com os *jardins-de-infância* (KUHLMANN JR; BARBOSA, 1998, *apud* KUHLMANN JR., 2000, p. 07). No Brasil, de acordo com Moysés Kuhlmann Jr, (2000), as primeiras creches começaram a surgir no período da Primeira República, quando havia um processo de transição das influências europeias para as norte-americanas no país.

A trajetória histórica da Educação Infantil esteve, em momentos, vinculada a concepções assistencialistas e higienistas e somente muito recentemente, ligadas à Educação como um conjunto de processos formativos intencionais (HORN, 2004, p. 13). Os serviços prestados às crianças carentes, de mães que precisavam trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos e eram voltados para o atendimento à pobreza, onde havia uma valorização do “cuidar” da criança sem considerar suas necessidades de desenvolvimento integral.

A concepção da *assistência científica*, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento a pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades. (KUHLMANN JR, 2000, p .8)

De acordo com o autor, o estigma do assistencialismo se refletia também no pouco investimento neste nível da educação. É na Constituição Federal, de 1988, e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, que a Educação Infantil é legitimada como primeira etapa da educação básica e, assim, é incorporada aos sistemas educacionais (KUHLMANN JR, 2000, p. 14). Este reconhecimento coloca a Educação Infantil como direito social da criança e dever do Estado, uma conquista relevante para a criança, para o próprio nível educacional e para os envolvidos nesta luta:

O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. (BRASIL, 2010 p.07).

Novos olhares sobre a criança e seu desenvolvimento vão sendo incorporados às propostas pedagógicas e práticas educativas. Documentos oficiais são sendo elaborados no final da década de 1990 com uma perspectiva sobre Educação Infantil, tomando por base o reconhecimento da criança como um sujeito histórico e de direitos, desviando o foco das propostas educativas que a viam como um devir e focando em suas necessidades no tempo presente.

É na Educação Infantil que a criança tem seu primeiro contato com a escola e é nele que ela vai aprender as primeiras noções de espaço, tempo, convívio social e saberes inerentes à rotina e ao cotidiano de sua comunidade (ROSSETTI-FERREIRA; VITÓRIA; GOULARDINS, 2011, p. 51). Considerando a separação da criança do seio familiar, mesmo que por algumas horas, implica mudança significativa na vida da criança, pois, ela passará a conviver em um ambiente totalmente diferente e com adultos e crianças desconhecidas para ela. É neste momento que o espaço deverá ser acolhedor para ela e que a linguagem universal da criança, o brincar, seja respeitada.

Um espaço que seja acolhedor, convidável à exploração, desafiador e que potencialize as interações da criança com o meio e com as pessoas que dele fazem parte, proporciona vivências e experiências que ajudam no processo de construção de outros saberes e que podem ser mediados pelo professor neste processo de descoberta do espaço-escola pela criança.

## **2.5 O Currículo da Educação Infantil Brasileira**

O currículo da Educação Infantil no Brasil é regido pelas Resolução nº 05, do Conselho Nacional de Educação, homologada em 17 de dezembro de 2009, e que fixa as *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010). Ela apresenta a concepção de criança desenvolvida ao longo do processo histórico deste nível da educação e corroborando com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica no referente aos processos curriculares e a prática pedagógica que norteiam o trabalho com a criança pequena.

A Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, define, em seu artigo 24, a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica que “tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 05 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, ou *DCNEI*, trazem concepções que definem a primeira etapa da educação básica: definições de educação infantil, criança, currículo e proposta pedagógica. A normatização das definições presentes nesta Resolução contribui para

o desenvolvimento do campo teórico da Educação Infantil, apresentando conceitos que corroboram com as discussões acerca do sujeito, “criança”:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

A concepção de criança exposta na citação acima coloca a brincadeira, a imaginação e a fantasia, elementos que são inerentes ao universo infantil, como partes fundantes na construção da identidade da criança. No espaço escolar esses elementos, se valorizados na prática pedagógica, agregam valor ao currículo e ao espaço-escola.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), destaca que a criança “*faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico*” (p. 21). Em ambos os documentos, DCNEI e RCNEI, os argumentos tecidos acerca do universo infantil trazem como elemento comum a definição de criança como um indivíduo capaz, também, de produzir cultura, ressaltando a importância do brincar, das interações e da cultura para o desenvolvimento da criança.

A publicação de documentos oficiais, orientadores dos currículos e das propostas pedagógicas para a Educação infantil tem obrigado profissionais do ensino e pesquisadores a repensar as maneiras pelas quais a criança aprende e interpreta o mundo em que vive e, também, em sua presença, interação e participação no espaço-escola. Para tal faz-se necessário considerar todos os elementos que proporcionam desenvolvimento para a criança, a sua linguagem e os saberes a ser trabalhados com elas considerando as experiências que podem ser significativas para este processo e as que já foram vividas por elas em diferentes espaços.

As orientações referentes ao espaço, presentes no RCNEI, tratam da organização deste e dos materiais e mobiliários necessários para cada tipo de trabalho realizado com a criança e que possibilitem à criança transformar este ambiente de acordo com o tema abordado. É importante, também, destacar que o documento aborda os espaços da área externa como espaços de aprendizagens que “*transcendem o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela*” (BRASIL, 1998, p. 58). Assim, os saberes do currículo formal e os interesses das crianças podem ser expandidos para além dos muros da escola, ampliando as possibilidades de produzir conhecimento e viver experiências que podem estar totalmente dissociados do que o professor propõe como atividades de aprendizagem, mas que contribuirão para as interações e vivências da turma.

Ainda de acordo com as DCNEI, a proposta pedagógica deve subsidiar condições para a organização de materiais, espaço e tempo de forma a garantir à criança acessibilidade e possibilite movimentos amplos e acesso aos espaços internos e externos à sala de referência. Entender as relações curriculares dentro do espaço-escola da criança pequena possibilita a compreensão dos fazeres e as transformações vividas neste espaço, para dar suporte ao desenvolvimento integral da criança, pautados nas interações e na brincadeira, superando antigas práticas voltadas para o controle e poder sobre as linguagens da criança. Assim, o currículo da Educação Infantil deveria ser extremamente flexível de forma a dar conta das necessidades imediatas que a criança apresenta considerando suas linguagens, as experiências vividas e proporcionando novas respeitando o tempo e o espaço da criança.

## **2.6 Aquilo que Vi e Vivi: Métodos da Pesquisa**

As vivências no CEI durante a realização de Estágio, entre observações e intervenção, propiciaram sensibilizar o meu olhar para a definição de questionamentos presentes neste trabalho. Considerando a importância das experiências para a constituição do sujeito, busco, nas minhas experiências já vividas e as transformações que sofri no espaço-escola, aquilo que me passou e me trouxe até aqui, e que guiaram também, outras crianças com as particularidades que suas experiências lhes proporcionarem viver.

Observar possibilitou-me enxergar os fazeres da rotina da Educação Infantil, suas implicações nas experiências vividas pelas crianças dentro da rotina proposta pelo currículo da instituição que me recebeu. Intervir neste contexto me possibilitou uma experiência de vivenciar as práticas inerentes à rotina da criança pequena no espaço-escola.

Estes momentos foram marcados pela possibilidade de relacionar teoria e prática, viver as dificuldades e os prazeres em relacionar-me com crianças. Ao vivenciar estas experiências, pude desenvolver questionamentos sobre aquilo que tanto me inquieta no espaço-escola, as relações curriculares entre o espaço-escola e sua transformação para adequar-se ao currículo da Educação Infantil.

Pensar e elaborar uma narrativa que ressalte as singularidades do espaço-escola como elemento curricular requer métodos que considerem as relações humanas dentro deste espaço, de forma descritiva, mas, também, vivida. Busco coordenar minhas experiências vividas no CEI com análises do espaço-escola de modo a percebê-lo como agente transformador e construtor da identidade da criança. Fica evidente que um currículo que engloba todo o meio escolar e atua nos mais diversos âmbitos da escola, impregnando suas intencionalidades.

Descrever este espaço exige um olhar voltado para as especificidades do currículo da Educação Infantil e as peculiaridades voltadas para as práticas pedagógicas com a criança pequena, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como um norte para guiar-me ao observar e como base para tecer questionamentos acerca da organização e utilização do espaço-escola como dimensão material do currículo da Educação Infantil.

O currículo escolar, como fenômeno que direciona as práticas pedagógicas, influencia a organização do espaço de forma explícita como organização de elementos de decoração, ligados a apoio de conteúdos programáticos trabalhados, para reforço e fixação da aprendizagem. O espaço é decorado com cartazes, listas, gravuras, etc., para dar sustentação a projetos e sequências didáticas propostas pelo professor. O espaço escolar como elemento curricular também se apresenta de forma muitas vezes implícitas. A forma como as mesas e cadeiras são dispostas e a disponibilidade ou não de materiais e brinquedos ao alcance das crianças, por exemplo, revelam elementos da relação de poder existente na sociedade e que se reflete neste ambiente. Esse currículo implícito, ou currículo oculto, está presente em todos os espaços educativos, que são descritos por Viñao Frago e Escolano (2001) como

lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 27).

Perceber e analisar as intenções presentes no espaço escolar nos possibilita modificá-lo, organizá-lo ou transformá-lo, mas, também é necessário questionar a *práxis* docente, para compreender e desvelar essas intencionalidades ocultas. Como parte do processo de reflexão, é possível que nos perguntemos se em nossos fazeres não estamos ocultando as possibilidades que o espaço oferece, resumindo-o a meras paredes.

Tomando como referencial teórico metodológico a fenomenologia, busco essa relação entre o currículo e o espaço-escola no contexto da Educação Infantil, considerando que tal método se aproxima mais das minhas necessidades de explicar o currículo como um agente atuante no espaço-escola, que transforma e é transformado pelo espaço impactando na organização dos saberes direcionados a criança.

O objeto deste estudo se dimensiona enquanto fenômeno atuante dentro do espaço-escola dando ao simples espaço físico um caráter de ensino-aprendizagem, mas que também, influencia a construção da identidade da criança. Há por todos os espaços uma intencionalidade que, de maneira sutil, direciona o que aprender e o que ensinar, como agir e como não agir e é na organização e utilização que o que se valoriza nesta relação é desvelado.

Enquanto analiso o espaço-escola em um centro de educação infantil municipal no qual desenvolvi atividades de Estágio Supervisionado de Educação Infantil, reporto-me às minhas vivências e experiências no espaço escolar quando criança e adolescente. Viver a experiência do estágio foi como entrar novamente na escola, sentar na classe e viver tudo novamente. As particularidades das construções escolares ainda são muito semelhantes, a arquitetura não sofreu grandes transformações. Não me separo da criança que fui e da pessoa que sou hoje, tudo isso torna-se parte da forma como o espaço se mostra para mim e direciona meu olhar dentro do espaço-escola.

Na fenomenologia a intencionalidade ou referência intencional da consciência do pesquisador é tida como fato primário e irreduzível e apresentada como uma direção do fluxo de consciência, refletida em uma vivência intencional que se concretiza pelos atos voltados ao seu objeto de indagação (COLTRO, 2000, p. 39-40).

Alex Coltro (2000) descreve o pesquisador partindo de suas concepções iniciais para alcançar aquilo que busca encontrar em sua pesquisa. Aquilo que se revela para mim, de certa forma, parte das minhas concepções prévias. Isso não significa que esta pesquisa será um relato apenas do que penso ou vejo sobre o tema, mas, sim daquilo que se mostra para mim enquanto pesquisadora e o que já vivi enquanto aluna, mãe e estudante de pedagogia, sem deixar de lado o referencial teórico necessário para construir argumentos sólidos.

A interpretação do fenômeno, ou da pesquisa, se dá de forma sensorial de acordo com as experiências vividas neste espaço pelos agentes que as vivenciam, tal como a criança apreende o mundo em que vive de maneira sensorial de acordo com suas interações entre o espaço e seu corpo (ALES BELLO, 2006, p. 38). Busco no espaço-escola aquilo que se mostra, de acordo com minhas experiências, nas atitudes referentes a relação dos agentes com o espaço afim de perceber o currículo atuante dentro da escola, suas essências e suas ausências.

Quando dizemos que alguma coisa se mostra, dizemos que ela se mostra a nós, ao ser humano, à pessoa humana. Isso tem grande importância. Em toda a história da filosofia sempre se deu muita importância ao ser humano, aquele a quem o fenômeno se mostra. As coisas se mostram a nós. Nós é que buscamos o significado, o sentido daquilo que se mostra (ALES BELLO, 2006, p. 18).

Segundo Husserl (1965, *apud* ALES BELLO, 2006, p. 21) para se chegar à compreensão de um fenômeno é preciso percorrer um caminho. Na busca por dar sentido ao fenômeno que se mostra para mim, percorro um caminho trilhado a partir de minhas inquietações, buscando nas minhas vivências entender os sentidos das coisas que se mostram para mim no espaço-escola. De início, o sentido da escola para mim baseava-se na relação de aprendizagem, agora de posse das experiências que o tempo me proporcionou, sou movida por outros sentidos que

busco entender no espaço-escola, ou seja, eu sabia da existência do espaço escolar, mas, agora busco tomar consciência de sua existência.

A pesquisa na área da educação tem como característica o trabalho com o ser humano realizado por outro ser humano. Isso indica a forma como se dá esse tipo de pesquisa, considerando todos os sentidos do ser humano que serão empregados na busca por compreender o que se mostra, o fenômeno.

Ao buscar referencial teórico para tratar do tema explorei principalmente sites como BDTD (Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações) e CAPES (Catalogo de Teses e Dissertações) nos quais encontrei três dissertações que considerei relevantes para o meu trabalho, mesmo não tratando diretamente da relação currículo-espaço-escola. Tomei por critério de pesquisa nestes ambientes virtuais a utilização das palavras-chaves *currículo*, *espaço* e *educação infantil*. Foram analisados os resultados das primeiras páginas visto que, quanto mais se avança nas páginas seguintes mais as temáticas dos trabalhos se distanciam do tema pesquisado.

Dos trabalhos selecionados para esta pesquisa, destaco a dissertação de Dorcas Tusse (2011), que investiga a relação espaço e currículo da Educação Infantil. Partindo das práticas pedagógicas, a autora centra suas discussões nos professores e suas práticas, entendendo o espaço como um lugar de práticas educativas sociais e culturais não-domésticos. Rosalva de Cássia Rita Drummond (2014) investiga a produção de sentido na construção de políticas no entre-lugar, relacionadas a Educação Infantil e Ensino Fundamental, principalmente no momento de transição entre ambas. Também pautadas na observação do professor, em momentos de discussão acerca da construção de políticas curriculares para a educação. Analúcia de Moraes Vieira (2000) investiga as produções de espaço e suas marcas a partir da organização de espaço-tempo na Educação Infantil.

Foi pesquisado também o acervo dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) produzidos no campus no qual estou concluindo minha graduação, neste não foi encontrada nenhuma pesquisa ou trabalho que tivesse relevância para a discussão aqui abordada ou relação direta com o tema. Diante da pouca produção envolvendo este tema, questiono-me acerca da relevância do mesmo para a educação. Penso que as dificuldades estão em se pesquisar algo que está implícito nas relações humanas dentro da escola e de relaciona tal fenômeno com todo o contexto externo que perpassa os muros da escola e é refletido nas práticas curriculares desenvolvidas neste ambiente.

Para dar início a esta caminhada é preciso buscar aporte teórico e metodológico que deem suporte na busca por respostas a problemática de como o currículo se dimensiona no

espaço-escola? Visto que, tanto o espaço quanto o currículo, são permeados por saberes que envolvem uma relação de poder e controle buscamos, além de características, algo que defina o fenômeno currículo dentro da escola e suas possíveis implicações no desenvolvimento da criança.

Compreendendo aqui, o currículo como um fenômeno social constituído a partir de relações de poder e controle no espaço-escola, visando a formação de indivíduos com características necessárias à sociedade na qual ele pertence, previamente estabelecido para dar suporte a este objetivo. A materialização desse currículo ocorre no espaço-escola. Nele, tudo está voltado, ou deveria estar, para propiciar o desenvolvimento dos objetivos propostos no currículo, enquanto instrumento que norteia a prática docente a fim de propiciar o desenvolvimento integral da criança.

Investigar o fenômeno curricular no espaço-escola é um caminho possível, visto que, o espaço a ser estudado relaciona-se com a Educação Infantil e este campo carece de um olhar voltado para a compreensão do sujeito criança e suas complexidade. A fenomenologia me possibilita compreender o fenômeno partindo da minha visão de mundo, buscando significado para a forma pela qual os atores do ambiente escolar compreendem o espaço-escola e através de um referencial teórico metodológico, compreender suas implicações no desenvolvimento da criança.

Vivenciar, experimentar, interagir são processos pelos quais a criança se desenvolve. Usando seus sentidos a criança se apropria do ambiente percebendo suas especificidades e se desenvolvendo, acumulando experiências que o acompanharão para toda a sua vida. Mas será que todas as experiências sensoriais são valorizadas no espaço-escola, ou uma é supervalorizada em detrimento de outras? Para discutir as vivências das crianças no espaço-escola, que fazem parte do currículo, é preciso considerar os espaços que a criança ocupa dentro do espaço escolar. Destaco, assim, três espaços de vivências ricos em experiências significativas para o desenvolvimento da criança e permeado por intencionalidades: o cantinho de brincar, o de comer e o da leitura.

### 3 ENTRE ESPAÇOS: DAS ESSÊNCIAS ÀS AUSÊNCIAS

Entre as descobertas humanas há duas difícilimas, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los (KANT, 1999, p. 21)

Evoluímos em nossa humanidade transformando a natureza, transformando o espaço onde vivemos para atender as nossas necessidades, essa transformação fará parte das novas gerações e se tornarão algo intrínseco ao desenvolvimento histórico. As novas gerações vão se estabelecendo e internalizando o novo modo de vida, a cultura e os valores da sociedade. As transformações fazem parte da relação do homem com o espaço, como mostra a citação a seguir:

a história do homem sobre a Terra é a história de uma rotura progressiva entre o homem e o entorno. Esse processo se acelera quando, praticamente ao mesmo tempo, o homem se descobre como indivíduo e inicia a mecanização do Planeta, armando-se de novos instrumentos para tentar dominá-lo. A natureza artificializada marca uma grande mudança na história humana da natureza. (SANTOS, 1997, p. 17 *apud* VIEIRA, 2000, p. 30)

A transformação que precedeu a institucionalização da educação, com a criação a universidade na Idade Média (VIEIRA, 2002), abrigou o conhecimento acumulado pela humanidade, entre as paredes do espaço escolar e, não mais, agora, “à sombra de uma árvore” (ROUSSEAU *apud* VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001), mas sim, atrás de paredes que vão acumulando marcas pertencentes ao processo de historicidade do ambiente que nos afeta e ao qual afetamos.

Assim, o processo de institucionalização do ensino, traz aspectos que para nós, é algo natural, mas que trouxe significativas mudanças para a organização social. Os conhecimentos foram se acumulando historicamente e a escola, de certa forma, assume o papel de organizar e disseminá-lo para as próximas gerações, pois, “a educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações” (KANT, 1999, p. 19).

Analucia de Moraes Vieira, (2002), destacam o caráter excludente da instituição escolar desde o seu surgimento, pois, atendia a minoria da população. No Brasil, não foi diferente, nosso processo de escolarização tardia e as raízes históricas do período colonial colocavam a educação em favor de quem estava no poder. Ainda em concordância com estas autoras, “é somente no século XX que a escola vivencia um período de expansão, mais especificamente por volta dos anos 20 e 30, quando muitas mudanças econômicas, políticas, culturais e sociais ocorrem” (VIEIRA, 2002, p.16).

Há neste espaço uma separação entre o que está dentro e o mundo em volta da escola. Tal separação é sentida, principalmente, pela criança pequena ao ser deixada na escola, longe da sua família em um ambiente que lhe é estranho e cheio de pessoas desconhecidas. Há neste

momento uma transformação na vida da criança que ao mesmo tempo que pode ampliar as possibilidades de exploração do mundo que a cerca, também a separa, por um período do dia, das pessoas que são afetivamente mais próximas.

Para a sociedade, a escola é um lugar de esperança na transformação e desenvolvimento social e pessoal. É nela que as pessoas veem a possibilidade de ascender socialmente, levando em consideração os padrões de ser humano desenvolvido estabelecidos pela sociedade, e que por meio de exemplos inseridos no espaço-escola são participes na formação deste cidadão. O próprio nome de cada escola apresenta modelos de “cidadão ideal”, como se podem observar os patronos e patronesses são sempre pessoas consideradas ilustres, cujas vidas e feitos são tomados como referência, relatados nos Projetos Político-Pedagógicos.

Com a institucionalização do saber atrás dos muros escolares, ficou arraigado a este espaço o papel de detenção dos saberes e diversos outros fatores foram se agregando ao ambiente escolar dando-lhe características que estão atreladas a ordem e controle. Relações sociais e o próprio contexto histórico se refletem dentro do ambiente e no currículo escolar.

As relações industriais passam a caracterizar a escola que assume elementos da administração de empresas em sua gestão. Isso reflete-se no currículo, nas características da escola e no desenvolvimento global do aluno em todos os níveis da educação como destaca Vitor Paro (2010), na citação a seguir.

Dessa forma, a administração especificamente capitalista, que, mercê dos condicionantes sociais e econômicos de um particular modo de produção se apresenta tanto no nível estrutural quanto no superestrutural, como mediadora da exploração e domínio de uma classe social sobre as demais, é tida, no âmbito da teoria da administração, quer “geral”, quer escolar, como tendo validade eterna e universal. (PARO, 2010, p. 188).

Muito se espera da escola, enquanto redentora de mazelas sociais, pouco se discute sobre o real papel da escola. Que currículo se valoriza no espaço escolar? Como o espaço-escola delimita a relação teoria e prática dentro do currículo escolar?

Somos seres sociais que ocupamos um determinado espaço em nossa família, na escola, na sociedade e no mundo como um todo. A todo tempo afetamos e somos afetados por estes espaços que interfere significativamente na nossa formação social, pois, tais espaços não são neutros e, sim, permeado por intencionalidades.

A construção arquitetônica do espaço escolar é extremamente isoladora: um muro alto e no mínimo dois portões separam a criança de sua família e da sociedade. Mesmo que ironicamente uma das funções da escola seja justamente preparar a criança para a sociedade, o ponto central consiste em questionar que tipo de cidadão a escola deverá formar e para que tipo

de sociedade (SILVA, 2010), dentre outros questionamentos acerca da influência do currículo na formação do cidadão.

As características do espaço escolar ensinam conhecimentos que influenciam na formação da identidade de cada criança. Os símbolos expostos ou velados possuem intencionalidade que muitas vezes são muito claras ou implícitas no ambiente. Por isso afirmo que o espaço escolar é formador e é currículo. Ele é responsável pelo dimensionamento das práticas educativas neste ambiente, direciona todo o desenvolvimento do currículo nos limites pré-estabelecidos dentro de um contexto de controle e poder.

Muitos elementos aparecem como simbólicos no espaço-escola. O relógio é símbolo da organização e do controle do tempo. Há imagens religiosas, como cruzeiros e estátuas de santidades, em um ambiente que deveria ser laico. Existem, também uma variedade de espaços separados, vigiados, direcionados e organizados para manter o poder e o controle do adulto sobre as situações vivenciadas no ambiente escolar. A própria sala de aula ou sala de referência, por exemplo, é organizada para manter a ordem e o controle sobre as crianças, que sentam em bancas organizadas em forma de “U”, e em frente está a professora, controlando quem pode ou não levantar ou falar. Outro exemplo, é a brinquedoteca, sempre fechada e controlada pelo adulto responsável por definir quais brinquedos podem ser usados para brincar.

A forma como o “brincar” é vivenciado no espaço-escola, totalmente separado da sua finalidade principal, ser linguagem e currículo, parece ser organizado e colocado como uma espécie de “válvula de escape” para momentos de cansaço do professor. Pude observar de perto esta situação, onde a brincadeira livre acontece apenas no espaço e tempo pré-determinado pelo adulto e, quando ocorrer fora destes limites, é podado rapidamente, o que atribui ao espaço características de “*repressor do brincar*”.

Os únicos momentos onde o espaço da sala de aula se transformava no espaço de brincar eram quando alguns brinquedos eram trazidos da brinquedoteca para a sala. Aqueles mais desgastados eram disponibilizados para as crianças, enquanto os brinquedos mais novos e mais caros geralmente atendiam à finalidade de decorar o espaço.

Como aluna, limitei-me a ocupar pequenos espaços dentro da escola, pois, não me sentia à vontade para circular em todos os espaços que a escola oferecia. Era muito tímida e não havia muitas oportunidades de frequentar ambientes como a biblioteca e a sala de vídeo. Tais lugares só poderiam ser acessados com a supervisão de um professor. Acredito que estes sentimentos que vivi ainda sejam vividos no espaço escolar.

As características do centro de educação infantil onde o Estágio foi desenvolvido são parte de minhas experiências e observações ao me deparar com essa realidade. Ao relacioná-

las com minhas memórias do espaço-escola percebo que as práticas pedagógicas no CEI ainda possuem características semelhantes às da minha escola, me permitindo reviver estas memórias que, apesar do tempo e do espaço, ainda fazem parte das práticas pedagógicas relacionadas à criança.

### **3.1 Das Essências ao Currículo no Espaço-Escola**

Conhecer a historicidade do currículo e da Educação Infantil, discutidas no capítulo anterior, possibilita a compreensão dessas duas dimensões essenciais para este trabalho. Apesar de *currículo* ser um tema amplamente explorado por teóricos da Educação, a relação currículo-espaço-escola ainda possui, desde seu surgimento como objeto de pesquisa, caminhos a serem percorridos.

Quando nos voltamos aos estudos dos Fundamentos e das Metodologias da Educação Infantil, os temas ligados ao *currículo* ganham perspectivas um pouco distintas daquelas das Teorias do Currículo em geral, comuns aos demais níveis da Educação Básica. Há peculiaridades neste nível que precisam ser levadas em consideração ao tratar do currículo no espaço escolar voltado para a criança pequena e um cuidado especial ao lidar com os agentes pertencentes a este espaço, pois, este é uma parte material do currículo onde todos os elementos possuem uma significância, desde sua organização a própria denominação da instituição.

Centro de Educação Infantil me remete a um espaço planejado e pensado para abrigar essa modalidade da educação de acordo com suas especificidades, respeitando o conceito de criança e suas maneiras de aprender de acordo com as Diretrizes Curriculares para este nível. Segundo os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil* um espaço destinado a criança “deve ser dinâmico, vivo, ‘brincável’, explorável, transformável e acessível para todos”. Este espaço deve ser “promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança–criança, criança–adulto e deles com o meio ambiente” (BRASIL, 2006, p. 08).

Este documento trata de orientações aos principais atores envolvidos na construção de prédios escolares para bebês e crianças pequenas. Isso envolve, além da comunidade escolar, dirigentes municipais de educação, equipes multidisciplinares, arquitetos, engenheiros, gestores e demais profissionais da instituição de Educação Infantil, ou seja, a construção de um Centro de Educação Infantil não se dá ao acaso ela deve ser concebida e planejada pelos principais interessados no processo. Todos os seus ambientes têm objetivo comum de atender às necessidades básicas de cuidar e educar a criança.

Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes a infra-estrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral da criança. Entre eles está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem as crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividades de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido (BRASIL, 2006, p. 10).

Assim, um espaço destinado a Educação Infantil, compreende uma série de elementos que o diferenciam dos demais espaços escolares devido às especificidades relacionadas às características inerentes ao desenvolvimento infantil e seu modo de perceber e compreender o mundo ao seu redor. Limitar esse espaço que é destinado às interações, brincadeiras e experiências das crianças a relações de ensino-aprendizagem que quase sempre envolvem tarefas de antecipação daquelas que geralmente são desenvolvidas no ensino fundamental, é limitar também a criança, seu desenvolvimento e suas necessidades. A Educação Infantil não se constitui tampouco tem por finalidade ser uma etapa preparatória para os demais níveis da educação básica.

O CEI que escolhido para desenvolvimento do Estágio e onde as observações para este estudo foram realizadas apresentava características arquitetônicas que se aproximam daquelas descritas no documento *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006). Já a utilização desses espaços assemelha-se a forma como é utilizado na escola de ensino fundamental, nos quais a criança é, muitas vezes, contida em salas, filas ou em carteiras. Nestes espaços, as crianças permanecem confinadas para realizar atividades escritas ou de pintura que se resumem a meros preenchimentos de espaços no papel, ao invés de correr e brincar no parquinho, pisar na grama ou criar seus próprios desenhos.

Os *Parâmetros Básicos* trazem sugestões de como deveria ser o planejamento da construção de um espaço destinado a Educação Infantil incluindo todas as etapas que deveriam fazer parte da construção desse ambiente. Enfatizam, ainda, as relações culturais e sociais para uma melhor escolha do local envolvendo toda a comunidade e propõem-se a ser um referencial para que cada localidade elabore seu plano de necessidades em relação à oferta de Educação Infantil.

Para explorar o conceito de currículo trazido pelas DCNEI, dentro do tema proposto neste trabalho e considerando a complexidade do espaço-escola, coloco em evidência três espaços importantes para o acesso a experiências e saberes que propiciaram o desenvolvimento integral da criança: o cantinho da leitura, o parquinho e o refeitório. Considerando estes espaços como elementos fundamentais para as vivências da criança no espaço-escola e para a interação e brincadeira, eixos norteadores do currículo da Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 25).

### 3.2 Das Ausências: A Realidade do Currículo no Espaço-Escola do CEI

Para entrar no CEI era necessário cruzar dois portões para chegar até o porteiro, na recepção. Logo ao passar pelo primeiro portão há um terreno coberto por gramíneas e algumas árvores, a Secretaria e o segundo portão, onde os pais deixam ou buscam seus filhos. Atravessar estes portões me lembrou vários momentos que vivi na escola onde estudei.

Depois do segundo, há um jardim, uma área retangular enorme cujos lados eram formados por espaços menores, com várias funções. À direita ficava a Diretoria, em sua posição central de onde se tem uma visão ampla de todo o CEI. À frente de quem entra ficava um corredor que dava acesso a um terceiro portão que separava a escola de criança pequena da escola das crianças maiores. Do lado esquerdo ficava a Brinquedoteca, a Cozinha e o Refeitório. Toda a parte central do CEI era formada por um pátio, jardins e corredores que davam acesso ao banheiro e às salas de referências.

Durante as observações no CEI, foi possível perceber elementos que já me eram familiares. Apesar de se tratar de um Centro de Educação Infantil, as características arquitetônicas me remeteram à escola onde estudei. A denominação Centro de Educação Infantil, trouxe-me reflexões sobre as diferenças que poderiam haver entre o CEI e a escola onde estudei, descritas em minhas experiências no item 1.2.

Percebo que as semelhanças são ainda marcantes. A diferença maior está na nomenclatura destinada a Educação Infantil e outra ao Ensino Fundamental, o que evidencia que cada nível de ensino possui sua gramática própria nas formas de se nomear as rotinas, os espaços, os materiais e toda a sua organização. O que torna os níveis de ensino dentro da instituição na qual realizei meu estágio semelhantes são a disposição dos espaços, a organização e o nome da instituição, carregado de intencionalidades ao destacar cidadãos cujos nomes, obras e histórias de vida são modelos para a sociedade.

O espaço do CEI, também, possui elementos distintos das escolas tradicionais e disponibiliza espaços específicos e adaptados para a criança pequena. Mas, ainda há muito a superar na organização destes espaços, a dissonância entre o ideal e a realidade ainda é marcante nas práticas neste espaço, não se trata apenas do espaço ser ideal, mas, como é organizado e utilizado. Um documento produzido pela Prefeitura de São Paulo descreve as características para uma instituição de Educação Infantil:

CEIs, Creches e EMEIs devem se caracterizar como ambientes que possibilitem à criança ampliar suas experiências e se desenvolver em todas as dimensões humanas: afetiva, motora, cognitiva, social, imaginativa, lúdica,

estética, criativa, expressiva, linguística. Isto implica considerar que essas instituições são contextos de aprendizagens e de trocas de significações a partir de linguagens diversas (SÃO PAULO, 2006, p. 24).

De acordo com as características descritas acima, ao analisar o CEI que serviu como campo para este trabalho, posso descrevê-lo como um ambiente que possui espaços diversificados como jardins, salas de referências amplas e com paredes formadas por diversas portas que possibilitam às crianças uma visão do exterior, além de dar acesso a um parquinho no lado esquerdo e à direita ao pátio, brinquedoteca e o refeitório que também apresenta diversas portas no lugar de paredes que dão acesso a uma área com terrenos com superfície bastante íngreme e algumas árvores de pequeno porte. Todas as crianças frequentam todos os espaços que o centro disponibiliza, mas de forma organizada de acordo com a disponibilidade e vontade do adulto.

A sala de referência apresenta elementos que direcionam a aprendizagem da criança para a aquisição do código escrito. As paredes são preenchidas por símbolos relacionados a linguagem escrita, os quais não estão ao alcance das crianças e são elementos comuns em diversas escolas de Educação Infantil. Em cima do quadro negro está o alfabeto confeccionado em emborrachado de diversas cores, na parede ao lado um cartaz com os numerais, uma prateleira com alguns livros de literatura infantil, um aparelho de som e blocos de montar, os quais apenas a professora tem acesso e ao fundo da sala um cantinho de leitura e um armário onde são guardados materiais didáticos.

Apesar de haver espaços que favoreçam a interação da criança com a natureza, este não é possível, pois o grande jardim está a benefício de fatores estéticos, sendo que o contato da criança com este não é permitido, visto que há sempre uma negativa a iniciativa da criança ao correr na grama. São sempre orientadas a não pisar na grama.

Existe uma rotina que deve ser cumprida. Não me pareceu que se levava em consideração o tempo que a criança necessita para brincar, mas sim que o tempo previsto na rotina para a brincadeira e o espaço adequado a ela eram organizados de forma que preenchesse tempo vazio entre outras tarefas como atividades didáticas e alimentação entre outras. A participação do adulto nos momentos de brincar estava sempre atrelada ao cuidado e supervisão, sendo sua participação nos movimentos e faz-de-conta junto com as crianças quase sempre nula.

Diante de minhas reflexões sobre o que vi e vivi no CEI, questiono-me acerca da importância da criança neste espaço. O espaço deve estar a serviço da criança ou do controle dela? Em relação às necessidades da criança, a Educação Infantil deveria ter sua atenção voltada

especificamente para compreender este ser que está conhecendo o mundo agora. Há dentro do espaço-escola diferentes concepções acerca do modo de tratar a criança, cuidado, higienista, assimilação de regras, divisão temporal, conteúdos, separação por idade. Chego assim ao entendimento de que este espaço revela as concepções e práticas que se tem para com a criança mediante às intenções presentes em sua organização, portanto,

o espaço nunca é neutro, pois carrega em sua configuração, como território e lugar, signos e símbolos que o habitam. Na realidade, o espaço é rico em significados podendo ser “lido” em suas representações, mostrando a cultura em que está inserido através de ritos sociais, de colocação e de uso dos objetos, de relações interpessoais, etc. Por meio da leitura “das paredes e das organizações dos espaços” das salas de aulas de instituições de educação infantil, é possível depreender qual concepção de criança e educação o educador tem (HORN, 2004, p. 37).

As leituras de espaço que pude perceber no CEI refletem uma inclinação a educação tradicional preocupada com a ordem, controle e alfabetização da criança. As práticas relacionadas à rotina, da turma por mim observada, consistiam em acolher a criança e reuni-las para a oração, ao sair da sala sempre organizados em fila, mantê-las sentadas para fazer tarefas escritas e os momentos lúdicos estavam a mercê da ordem da professora: - agora pode brincar! - agora vamos ouvir música! – agora vamos ler uma historinha!

Jardins, paredes coloridas, portas que possibilitam acesso aos outros ambientes ao invés de paredes, brinquedoteca, terrenos a serem explorados, parquinho e jardim. Tudo isso revela que o CEI foi pensado para que a criança possa viver experiências diversificadas e de maneira autônoma, mas, não significa que ela possa, pois, o espaço e a criança estão submetidos à vontade do adulto. Viver estes espaços não é permitido à criança. muitas vezes é retirado dela a possibilidade de viver experiências riquíssimas para o seu desenvolvimento: não pode pisar na grama; não pode riscar o chão; não pode explorar os terrenos do outro lado do refeitório, não pode brincar com coleguinha menor. São muitos os “nãos” e a professora ou professor assume o papel de resguardar que isso não aconteça para “proteger” a criança. São muitas as possibilidades de exploração no CEI, mesmo com tantas características da escola tradicional, mas falta uma compreensão maior de quem é esta criança, quais suas necessidades agora e não as futuras.

Uma sala de aula enorme, cadeiras para gente grande, mas com gente pequena sentada, uns de cabeça abaixada outros procurando para onde olhar, um menino tentando sair sorratamente se esgueirando pela parede, uma menina que chora sem parar perto do filtro-de-barro, a professora sentada em seu birô, no centro da sala escrevendo em seus documentos. Essa é minha descrição do meu primeiro contato com a turma que observei, uma sala de aula

com crianças que ansiavam por brincar, interagir, experienciar e, que ao mesmo tempo, pareciam estar se acostumando aquela situação. Gostaria que essa descrição fosse diferente, como a seguinte:

Entrar naqueles espaços era sentir-se convidada a brincar na casinha e fazer uma comida gostosa e um bolo de chocolate; a deitar no tapete e, sobre uma almofada, ler um livro de lobos e meninas teimosas; a sentar em frente ao espelho e pintar o cabelo de vermelho mudando seu corte; a se fantasiar de fada ou bruxa e percorrer os cantos da sala a fazer mágica; a montar um cenário de circo se fantasiar-se de bailarina equilibrista; a se esconder em algum canto e ficar ali até alguém me achar; a pintar com tinta, sujando as mãos, e colocar purpurina bem colorida sobre as cores da folha; a pensar como montar uma “máquina de fazer vento” (HORN, 2004, p. 40).

Os sentimentos despertados na autora não seriam possíveis na realidade por mim observada. As características descritas por Maria da Graça Souza Horn (2004), nos revela um contexto de uma sala de referência onde o brincar e a imaginação são vivenciadas no cotidiano das crianças daquela turma. A realidade que observei mostrou o brincar proporcionado à criança como uma recompensa ou momento especial da aula. Isso não impedia que a criança brincasse ou imaginasse, pois isto é natural para ela, mas este brincar acontece na turma de forma tímida. Os espaços no centro de educação infantil pareciam voltados para atender às necessidades biológicas da criança e também atrelados ao “domínio de turma”.

### **3.2 Cantinho de Brincar, Cantinho de Comer, Cantinho de Ler: A Rotina do Ceí**

O espaço escolar do CEI é um ambiente dividido em espaços menores destinados a atividades rotineiras comum a qualquer escola. Estes espaços podem ser ricos em proporcionar experiências significativas para o desenvolvimento da criança apresentando-lhes elementos de diferentes culturas, códigos da língua escrita, e principalmente propiciar momentos de interação e brincadeira, promovendo o acesso ao conhecimento de mundo que agregarão diferentes saberes a vida social da criança.

Os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009), trazem como aspectos importantes para diagnosticar de forma coletiva a qualidade da instituição de Educação Infantil: o respeito aos direitos humanos, o reconhecimento e valorização das diferenças, estabelecer uma concepção de qualidade na educação pautada em valores sociais relacionados ao meio ambiente e a uma cultura de paz e solidariedade, tomar por base as leis que regem a educação no Brasil e, por fim, o conhecimento científico relacionados ao desenvolvimento, a cultura infantil, a relação de educar e cuidar da criança pequena e a formação dos professores (BRASIL, 2009, p. 14).

Os *Indicadores* são um instrumento que possibilitam aos profissionais da educação e comunidade avaliar a qualidade da instituição de Educação Infantil da qual suas crianças fazem parte. Dentre as dimensões presentes neste documento, temos uma que trata da qualidade do *espaço, materiais e mobiliários*. A avaliação do espaço adequado deve refletir a concepção de educação e cuidado relacionados ao desenvolvimento e necessidades da criança, oferecendo possibilidades para o adulto trabalhar dentro desta perspectiva, promovendo o contato com materiais que proporcionem diferentes experiências, mobiliário adequado aos bebês e crianças pequenas (BRASIL, 2009, p. 50-52). Assim a instituição deve oferecer:

Espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham; espaços externos bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades (BRASIL, 2009, p. 50).

As características que um espaço físico deve ter para ser de boa qualidade, ressaltadas nos *Indicadores*, estavam presentes no CEI, porém, o problema que vejo estava na disposição dos materiais que não estavam ao alcance das crianças e eram poucos em relação à quantidade de crianças, geralmente 18 crianças por turma na sala onde realizei o Estágio. Os adultos controlam o acesso da criança ao jardim, ao parque, ao refeitório e, até mesmo aos espaços da sala de referência, como o cantinho da leitura.

As salas de referência do CEI eram amplas e arejadas. Suas paredes, formadas por portas, davam acesso direto ao jardim e ao parquinho. Há, também, espaços dentro da sala onde eram expostas folhas de papel com atividades das crianças, um cartaz representando partes do corpo humano, outro com os numerais e o alfabeto acima do quadro-negro. Havia um filtro de barro em cada sala e o cantinho da leitura ao fundo, onde ficava também um armário, no qual a professora guardava protegidamente tudo que considera que as crianças não podiam pegar sem permissão.

A rotina da turma que observei, iniciava-se com uma oração no momento destinado à acolhida das crianças que iam chegando. Em seguida, em fila única, se dirigiam ao refeitório para tomar café da manhã. Este espaço possui mesas e cadeiras adaptadas ao tamanho da criança e dava acesso ao terreno que fazia parte do espaço da escola. Em minhas observações, estes espaços externos não foram frequentados pelas crianças nenhuma vez. As crianças não tinham acesso à produção de suas refeições, apenas recebiam os pratos e lanches prontos e montados

por um pequeno balcão passa-prato<sup>3</sup>. Apesar de saber que se trata de uma estratégia de boas práticas de higiene, isto nos revela a ausência de interação da criança com este momento rico em experiências sensoriais que é o preparo de seu alimento.

Após o café da manhã, as crianças iam, em fila, realizar a escovação dos dentes no banheiro. No entanto, nem todas o faziam porque não havia escova para todas as crianças. O banheiro possuía vasos sanitários e pias na altura adequada para a criança. Quando mesas, pias, vasos e demais itens de uso das crianças estão em altura que lhes permitam alcançar, é possível que elas aprendam a cuidar de si, o que auxilia o desenvolvimento da autonomia.

No retorno para a sala de referência, a professora comandava com bastante frequência uma tarefa em folha de papel sulfite, na qual as crianças deveriam pintar um desenho que já estava pronto. Todas as crianças sentavam-se individualmente numa espécie de “U”, feito com as bancas, ressaltando que, estas não são de tamanho adequado às crianças distanciando uma das outras. Além disso, não havia lápis de cor em quantidade suficiente para todos.

Em um dos dias de observação, havia dezesseis crianças na turma e então a professora deu três lápis a cada criança. Nesta tarefa, cada criança ficou limitada a pintar utilizando apenas três cores, ficando todas isoladas no pequeno espaço de suas bancas. Logo após o término da “tarefinha”, a professora liberou todos para brincar no parquinho. Assim, as crianças atravessavam uma das portas grandes para ter acesso a um terreno com vários desníveis, um pouco de grama e muitas formigas, alguns brinquedos para escalar, gangorras, entre outros. Deste espaço era possível ver parte da escola vizinha, através das grades que cercavam o parquinho. Enquanto as crianças brincavam, a professora observava à distância e a todo momento a chamava a atenção das crianças, entonando frases de cuidado, demonstrando preocupação com as crianças, mas em nenhum momento participava da brincadeira.

No parquinho, as crianças corriam, giravam e escalavam os andaimes (trepá-trepá). Observei-as por vários dias e depois fui convidada a brincar por algumas meninas que estavam no giragira.

Uma ocasião, vi que uma criança não parava de chorar e questionei a professora acerca dos motivos, ela respondeu que a menina era novata e quando ela se acostumasse não iria chorar mais. Nesta observação, após meia hora no parquinho a professora pediu que todos voltassem para a sala de referência. Na sala, as crianças ficaram sentadas de cabeça abaixada sobre suas mesas até o momento de lanchar e ir brincar no pátio principal. Quando as crianças saíram da

---

<sup>3</sup> O balcão passa-prato é um pequeno vão na parede que separa o refeitório da cozinha. Ele é comum em ambientes onde a cozinha precisa ficar completamente separada das demais áreas como parte de boas práticas de higiene, pois ao isolar a cozinha, diminui a possibilidade de contaminação dos alimentos.

sala para brincar no recreio e lanchar, ficaram sendo monitoradas pela professora para não pisar na grama, para não cair e se machucar. No chão do pátio havia uma amarelinha desenhada, na qual algumas meninas brincavam e os meninos brincavam de lutar e polícia e ladrão fingindo que a mão era uma arma. Uma das meninas brincava de mamãe com uma boneca que estava na sala quando chegou e passou a ser sua companheira durante todos os momentos.

Os momentos de brincar refletem as vivências das crianças no espaço-escola e em sua comunidade. Brincando, a criança assimila acontecimentos e os diferentes papéis sociais e vão construindo seu conhecimento de mundo dentro de um contexto social, se apropriando e produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12). Para a criança, o brincar vai além de simples passatempo, a brincadeira se torna uma via de acesso ao mundo que ela está conhecendo.

A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico (BROUGÈRE, 2006, p. 77)

De acordo com Brougère (2006), brincar tem função específica para a criança, além de se apropriar da cultura ela interage e transforma o espaço, compreendendo e se adaptando aos costumes, “produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 13). A interação da criança com seus pares, com o adulto e com outras crianças maiores propiciaram momentos de experiências importantes para o desenvolvimento e conhecimento de mundo.

Para Elvira Souza Lima, o desenvolvimento da criança pequena se dá de forma integrada relacionando o desenvolvimento físico, psicológico e cultural, construindo sua individualidade a partir das experiências concretas com o meio em que vive. As creches e pré-escolas, segundo a mesma autora, se apropriam das relações culturais e sociais, as transformando em currículo (LIMA, 2002, p. 05).

Depois do recreio as crianças retornavam para a sala de referência, onde permaneciam por um pequeno período de tempo sentadas em suas bancas e com as cabeças abaixadas. Quando em silêncio, a professora pedia que se juntassem sentadas em círculo no chão para uma roda de leitura. Em um dos dias de observação, a professora pegou alguns livros que estavam na prateleira e foi mostrando a capa e lendo o título de cada um, até que as crianças apontaram e disseram: *é esse*. Isso evidencia que as crianças já haviam ouvido aquela história outras vezes. A professora sentou-se na cadeira e começou a ler a história e sob os olhares atentos das crianças, algumas tentavam levantar para ver mais perto cada figura que ela mostrava.

O cantinho da leitura no fundo da sala não tinha livros. Eles ficavam guardados na prateleira mencionada anteriormente, longe do alcance das crianças. Tais livros eram de

tamanho uniforme, pertencentes a uma mesma coleção e não passavam pelas mãos das crianças, que apenas observavam as imagens que a professora mostrava do alto de sua cadeira. Algumas crianças se dispersavam no momento de ouvir histórias e queriam sair. Sem que se levantavam, ouviam um longo: *psiu!*

Sabendo que a Educação Infantil não tem por finalidade nem objetivo preparar a criança para os próximos níveis da Educação Básica, mas sim garantir o desenvolvimento da criança (BRASIL, 2010 p. 30), não significa que o acesso à linguagem escrita precisa estar ausente ou ser negligenciado. Tocar, sentir, manusear o livro é uma experiência multissensorial que envolve a criança no universo da leitura, sem necessariamente, envolver o conhecimento e a decodificação do código escrito e revela uma riqueza de experiências sensoriais investigadas e descobertas usando seu corpo inteiro (CEPPI; ZINI, 2013, p. 25).

É um dos objetivos da Educação Infantil possibilitar “às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010, p. 25). O momento da leitura pode ser uma experiência extremamente lúdica, rica em novos conhecimentos e ponte para apresentar o mundo da escrita para as crianças.

Ao distanciar a criança do livro – com falas do tipo “*não pode pegar para não estragar*” – as experiências sensoriais que envolvem este momento são podadas e cria-se um entendimento de que livros não são para criança pegar, sendo marcante, também, que muitas delas só tem contato com o livro na escola devido aos contextos sociais e econômicos onde estão inseridas. Existem fatores alheios à vontade do professor, nestas práticas. O fator estético torna o livro parte da decoração da sala, cumpre a função de embelezar o ambiente. E o fator econômico que faz o professor entender que se inutilizar aquele, sua reposição não será garantida devido à escassez de recursos para manutenção da Educação Pública.

Depois da roda de leitura, uma auxiliar passava pelas salas, empurrando um carrinho de supermercado cheio com brinquedos e cada criança podia pegar um. Cada criança ficava com o brinquedo até a hora do almoço. Os brinquedos disponíveis no carrinho eram os mais desgastados, alguns quebrados, outros incompletos. Em sua maioria, bonecas e carrinhos. Os blocos de montar e os eletrônicos, que não funcionavam, eram os mais disputados pelas crianças, pois não havia quantidade suficiente para todas.

Os brinquedos e jogos novos e mais conservados ficavam trancados na brinquedoteca, espaço onde cada turma fazia uma visita por semana. Geralmente a brinquedoteca era utilizada para assistir filmes ou animações na televisão. Os brinquedos deste espaço ficavam visíveis em prateleiras altas, ou seja, atendiam a função estética e não ao brincar. Eles não eram

disponibilizados para as crianças quando estas queriam brincar, mas quando o adulto achava que elas podiam brincar com eles.

Para Gilles Brougère (2006), o brinquedo é definido de duas formas: em relação à brincadeira e em relação à sua representação social. Os brinquedos do carrinho de supermercado atendiam à primeira função, pois, apesar das condições de conservação, são suporte para a brincadeira e são ressignificados pela criança: bloquinhos viram armas de brinquedo, prédios, muros, etc. Os brinquedos da brinquedoteca, por não serem para brincar a qualquer momento, atendem a função de serem representações meramente decorativas.

O aspecto estético é um dos três princípios que devem orientar a elaboração de proposta pedagógica em Educação Infantil (BRASIL, 2010)<sup>4</sup>. O princípio estético está relacionado com a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade, a liberdade de expressão de diferentes culturas e artes (BRASIL, 2010, p. 16). A função estética observada no CEI relaciona elementos espaciais atendendo ao embelezamento do espaço.

Quando se fala em estético, é comum nos reportarmos ao campo artístico. Porém, o sentir estético, natural a nossa espécie, não está relacionado exclusivamente à arte, mas “converte-se em uma forma de investigar, uma chave de interpretação, um lugar de experiência” (VECCHI, 2013, p. 65 *apud* OSTETTO, 2017, p. 58).

Para Luciana Ostetto (2017), o princípio da estética está ligado às possibilidades de escolhas da criança, sua liberdade de criar. A sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão são essenciais para potencializar processos criadores. A autora ressalta o prejuízo que as “tarefinhas” com desenhos prontos para a criança apenas preencher com cores trazem para a liberdade de criação, “quando oferecemos às crianças a reprodução de desenhos para colorirem, é como se estivéssemos dizendo-lhes: ‘Não confiamos em você. Tome um modelo e assim você fará como deve ser feito!’” (OSTETTO, 2017, p. 58).

O varalzinho de trabalhos da criança, embaixo da prateleira dos livros e blocos que ficavam na sala, feito com uma corda e alguns prendedores de roupas no qual as crianças colocavam suas “tarefinhas” assim que terminavam revela uma prática comum deste tipo de atividade, considerada artística por grande parte das educadoras e educadores. As crianças da turma onde o estudo foi desenvolvido se empolgavam com este tipo de atividade, mesmo com a quantidade limitada de cores disponíveis para cada criança. As produções das crianças resumiam-se a preencher lacunas e espaços no desenho. Não houve momentos no qual a

---

<sup>4</sup> Segundo as DCNEI (BRASIL, 2010), as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar princípios éticos, políticos e estéticos. O documento detalha cada um deles. Para uma discussão mais aprofundada, ver artigo de Luciana Ostetto (2017).

professora deixasse as crianças se expressarem com pinturas, argilas ou mesmo desenhando à mão livre.

A rotina no CEI finalizava depois de devolver os brinquedos no carrinho de supermercado. As crianças se encaminhavam para o refeitório para almoçar e, em seguida, ir pra casa. Os momentos no refeitório eram marcados pela vigilância dos professores em manter a ordem e não permitir que as crianças tivessem acesso à área externa, que ficava ao lado. Havia também uma separação total entre as crianças e quem faz o preparo das refeições. Das cozinheiras, as crianças viam apenas a mão. As refeições preparadas para as crianças eram de responsabilidade de uma nutricionista. Na cozinha havia um cardápio com os pratos que deveriam ser preparados em cada dia da semana, mas que não estava acessível às crianças, já que não estava afixado à sua altura. As crianças nunca entravam na cozinha (nem com a professora), o que tornava aquele espaço alheio às experiências sensoriais que podem ser possíveis, considerando o preparo, o que se come e como se come. Parte do saber cultural envolve nossos sentidos e propicia vivências que vão deixando marcas em nossa memória, como é colocado por Lima (2001):

As práticas culturais também envolvem a alimentação, o preparo dos alimentos e mesmo o cultivo deles ou, ainda, a criação doméstica de animais, pesca ou caça. As formas de preparo, assim como a organização das refeições, trazem em si a história de um determinado grupo. O uso de utensílios para cozinhar e comer é uma das práticas culturais que a criança pequena estará aprendendo em seus primeiros anos de vida. Os odores e sabores ficam guardados na memória e podem ser evocados décadas mais tarde, trazendo de volta memórias das experiências vividas na infância (LIMA, 2001, p. 20).

Os momentos que vivi no CEI se mostraram reveladores das práticas em relação ao espaço e a criança. O contexto espacial do CEI possui características marcantes da escola tradicional, ao mesmo tempo em que possui elementos que são ricos em experiências que proporcionariam desenvolvimento e interações entre a criança, o espaço e o adulto. Elas poderiam render vivências significativas, explorando o terreno, cuidando das plantas do jardim, conversando sobre as formigas e outros insetos que aparecem no parquinho, brincando, experienciando o espaço e tudo que ele oferece.

Os arredores da escola nos revelam o contraste social que se vive na comunidade. De um lado, importantes órgãos públicos e, do outro, casas populares, bastante simples. A maioria dos moradores raramente, ou nunca, frequenta os espaços sociais próximos à sua comunidade. Existem mecanismos sociais que dificultam seu acesso a estes espaços. Assim como no CEI, a criança não tem acesso a tudo que está disponível para ela, pois há elementos ocultos que impedem esse acesso.

No projeto político-pedagógico, o currículo do CEI está repleto de referências a teóricos do desenvolvimento infantil como Piaget, Vygotsky e Wallon, mas as práticas e os fazeres pareciam ligadas mais a relação de controle da criança. Os momentos de brincadeira livre eram controlados pela vontade do adulto e não pelo querer da criança.

O espaço destinado para brincadeira era o pátio ou o parquinho, mesmo que essa regra não funcionasse para a criança, que sempre encontra formas de práticas lúdicas e brincadeiras em todos os momentos da sua estada na instituição educativa. Neste contexto o brincar assume papéis diferentes. Para a criança, é sua linguagem, sua maneira de apreender o mundo ao seu redor. Para o adulto, o brincar assume a forma de descanso das obrigações de sala de aula.

De acordo com Tizuko Morchida Kishimoto (2011), brincar “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica” (p. 24). Jogar, brincar de faz de conta ou com o brinquedo são momentos onde o lúdico está presente e pode ser ou não dirigido pelo adulto. Porém, esse brincar livre pode ser dirigido pelo adulto organizando o espaço favorecendo a brincadeira simbólica ou faz de conta:

A brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representações de papéis ou sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença de situação imaginária. Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno de 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o significado objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis no contexto social (KISHIMOTO, 2011, p. 44).

Assim, na brincadeira infantil a criança se desenvolve e apreende o mundo, o contexto no qual está inserida. Observar a brincadeira das crianças com um olhar mais criterioso, e não só de cuidado, revela ao professor diferentes fases do desenvolvimento infantil, além de ser prazeroso para a criança.

De acordo com as DCNEI (2010), os eixos norteadores da prática pedagógica na Educação Infantil, as interações e a brincadeira, possibilitam a criança viver experiências fundamentais para o seu desenvolvimento. A compreensão da importância destes eixos revela o caminho mais adequado a ser explorado no currículo da Educação Infantil. Porém, a necessidade de interagir e brincar ocupam papéis secundários no espaço-escola. A valorização do código escrito, das regras, do controle e da ordem são favorecidas em detrimento do “brincar”.

De acordo com o RCNEI (1998), é por meio das brincadeiras que as crianças revelam o esforço para compreender o mundo em que vivem, revelam as condições de vida a que estão submetidas, seus medos e desejos, assim, o brincar assume na vida da criança uma necessidade imediata. É brincando que elas compreendem o mundo que nós, professores e professoras,

estamos lhes apresentando e deixa que possamos compreender facilmente suas necessidades e as experiências que vão assimilando.

Brincar pode facilmente assumir um papel educativo no espaço escolar, sem perder a ludicidade, quando utilizado pelo professor como jogo pedagógico ou suas atividades envolvem brincadeiras dirigidas com a finalidade de proporcionar experiências. Para a criança, brincar é natural, mas, o ambiente deve favorecer essas vivências de forma mais lúdica possível. Pedindo licença a Horn (2004), faltam sabores, cores, sons e aromas no CEI.

#### **4 ESPAÇO-ESCOLA UM AMBIENTE QUE SIGNIFICA E RESSIGNIFICA O CURRÍCULO**

O espaço físico da escola tem sua importância desde sua organização arquitetônica a espaços invisíveis criados e recriados pelo adulto ou pela criança para atender suas necessidades. Este espaço também ensina, organiza, delimita o tempo e o espaço de seus agentes ao mesmo tempo que possibilita um diálogo com o mundo que está para além dos muros da escola. Reafirmando este pensamento, de acordo com Escolano e Frago (2001), na citação a seguir:

O espaço-escola não é apenas um “continente” em que se acha a educação institucional, isso é, um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 26).

Assim, é no espaço-escola que as relações humanas e os saberes e fazeres do cotidiano escolar permeiam o ambiente formando uma trama de relações sociais que se reflete na prática pedagógica, no desenvolvimento e nas interações da criança com o espaço. A escola, vista por esta ótica é um organismo vivo que interage com seus agentes na construção e reconstrução de saberes que não podem anular a realidade social da criança e suas linguagens.

Nesse espaço vivesse o presente, o tempo da criança, quem ela é agora com todas as suas necessidades, ou pelo menos deveria ser assim, considerando a criança como uma “construção social, é um ser “que existe” em plenitude no “aqui e agora”, produzindo “enredos” e se inserindo em “cenários” que, muitas vezes, não são feitos para elas” (HORN, 2004, p. 26). Neste contexto, é essencial que a linguagem da criança pequena seja respeitada e utilizada com a finalidade de promover a compreensão de quem é a criança e suas necessidades como um indivíduo do presente, que vive esse agora. Pensar a Educação Infantil como uma preparação para o próximo nível do ensino básico seria, então, uma forma errônea de trabalhar o currículo deste nível de ensino e para com a criança.

Na Educação Infantil, as relações possuem um viés diferente dos demais níveis da Educação Básica, pautados no ensino-aprendizagem. O contato com o mundo letrado é parte importante no desenvolvimento da criança pequena, mas, não acontece, exclusivamente, no espaço-escola, este é apenas mais um meio de acessar esse conhecimento que deve sim estar acessível à criança.

É demasiado a valorização do código escrito em detrimento de outras linguagens, também importantes para o desenvolvimento da criança, como a gestual que acompanha a

criança até sua fase adulta (SÃO PAULO, 2006, p. 62). As famosas “tarefinhas” que são, diretamente, uma forma de preparar a criança para os demais níveis da educação, restringem o espaço-escola e as experiências à carteira onde o “aluno” deve permanecer sentado em total concentração, sendo esse, muitas vezes considerado, o momento mais importante na rotina escolar, deixando de lado o recreio e os momentos de brincadeira livre, por exemplo, o único momento dedicado a brincadeira pela brincadeira, sem finalidade alguma.

Observando a rotina das crianças no CEI, percebi a força que manter a ordem e o controle tem na rotina e na organização do espaço-escola. Primeiramente, uma é consequência da outra, quando se consegue manter a ordem se tem o controle dos indivíduos e do próprio espaço, que por sua vez já é pensado para garantir a eficácia destes dois termos.

A liturgia do espaço-escola abriga inúmeras características que remetem as questões de ordem e controle. A fragmentação do tempo, as filas, a disposição das carteiras, a própria rotina da escola que não respeita o tempo da criança, o espaço da criança, tudo isso tem uma intencionalidade.

O espaço-escola está permeado por intencionalidades e isso é parte do currículo. Os fazeres do espaço-escola tem relação com os referenciais teóricos que seus agentes têm internalizados em suas práticas, portanto a organização do espaço é reflexo de suas experiências e vivências (HORNS, 2004, p. 41). Repensar essas práticas no espaço-escola é, também, ressignificar o currículo. Para Horn (2004), o espaço é uma construção social, onde normas e culturas se refletem, o que o torna um espaço não neutro, “constituindo-se como uma das dimensões materiais do currículo (HORN, 2004, p. 37)

O espaço-escola do CEI deixa clara suas intencionalidades. Ao primeiro olhar, encontrei um espaço enorme cheio de possibilidades de experiências com paredes sem cores alegres. Nas salas, enormes e espaçosas, imensos vazios preenchidos por bancas e mesas muitas vezes desproporcionais ao tamanho da criança de 3, 4 e 5 anos. No parquinho, simples, com poucos brinquedos, alguns quebrados, vi as crianças serem crianças: correndo, brincando, interagindo entre pares.

As práticas presentes no CEI, denotam uma extrema relação com o tradicional, como aprendemos, sentados, calados, só a professora fala, controlados. Mesmo assim as crianças sempre buscam meios de brincar, com seus dedos, com o caderno, com os pés. Algo para ser livre, a brincadeira, está contida e subjugada à vontade do adulto que domina. Talvez não seja intensão direta do professor, mas, foi assim que aprendemos quando éramos alunos, fazem parte das nossas experiências vividas.

Superar antigas práticas não é fácil. A conduta, os fazeres e as ações contidas no espaço-escola revelam sobre a formação dos professores para a Educação Infantil. Superar estas práticas é se tornar um sujeito aberto a experiências, aberto a transformação (LARROSA, 2011). As DCNEI trazem elementos significativos para nortear as práticas na Educação Infantil, mas, ainda é algo relativamente longe de estar presente nas práticas dos agentes envolvidos nos processos escolares que precisam se apropriar deste referencial.

Entender como nossa sociedade compreende a criança e suas especificidades ao longo da sua história nos dá um direcionamento do lugar que o brincar ocupa na escola para crianças pequenas, além de impactar na busca pela superação das dificuldades em colocar este eixo, efetivamente, nas propostas pedagógicas da Educação Infantil, no espaço-escola e no currículo.

A imagem da infância é construída pelo adulto por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memórias de seu tempo de criança. Assim, se a imagem da infância reflete o contexto atual ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância (KISHIMOTO, 2011, p. 22).

Kishimoto (2011) reflete aquilo que acontece nos fazeres da Educação Infantil. Os referenciais teóricos do professor, suas memórias e experiências são fundantes no seu pensar pedagógico e sua organização do espaço para a criança. Os anseios de nossa sociedade na busca por desenvolvimento, por melhorias nos indicadores de qualidade da educação voltam todos os esforços para a alfabetização da criança antecipando saberes do código escrito em detrimento das linguagens que precisam ser desenvolvidas, sem levar em consideração que precisamos apresentar o mundo a criança, pois, ela está chegando agora.

A relação entre o espaço e a brincadeira no CEI é bastante frágil, pois, este não é utilizado de maneira adequada para dar suporte ao brincar. É notável a separação entre os espaços, lugar de brincar, lugar de aprender, lugar de comer. A impressão que me marcou nesta situação foi a que a brincadeira é tratada como algo portátil que a criança pode guardá-la nos momentos de “aprender” e usá-la só no parquinho.

Em meus primeiros anos na escola, a preocupação maior da professora na minha turma era se terminaríamos o ano alfabetizados. O momento de brincar era o recreio, não havia outro. O brincar era totalmente negligenciado, quem foi reprovado no fim do ano letivo, foi porque “brincou o ano inteiro”. A brincadeira era tratada como algo ruim para o desenvolvimento cognitivo.

Apesar das mudanças no campo educacional, das discussões sobre o desenvolvimento da criança, a importância da brincadeira e das interações e, principalmente, da Educação Infantil

não ter um caráter de pré-requisito para matrícula no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 15), a predominância da linguagem escrita no espaço-escola ainda ofusca todas as outras linguagens. Ao se tratar da Educação Infantil devemos considerar as especificidades deste campo, necessita-se de um pensar diferente, de uma superação das memórias da criança que foi para a criança e como ela é compreendida hoje.

Valorizar as experiências e saberes proporcionados pelas interações e pela brincadeira são princípios para uma transformação nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Diante das observações e a concepção de criança presentes nos documentos oficiais acredito que o movimento de ruptura entre velhas práticas e a concepção de criança que temos nos documentos oficiais da Educação Infantil só será possível diante do reconhecimento das linguagens da criança como caminho para se atingir resultados melhores no campo educacional considerando as especificidades inerentes a esta fase do ser humano.

O espaço como currículo e suporte para o desenvolvimento de situação de interações e brincadeiras deveria possibilitar experiências significativas. No entanto, quando não é pensado desta forma, acaba tornando o ambiente escolar apenas um depósito onde as crianças são contidas. Respeitar o tempo e o espaço da criança não significa desordem, mas sim organizar o currículo de forma que atenda às necessidades e interesses das crianças, proporcionando vivências e experiências que sejam significativas para o desenvolvimento infantil.

É na dimensão material do currículo que a brincadeira acontece e, dependendo das intencionalidades que a professora tenha a acrescentar a este momento, este espaço pode ser ressignificado ganhando novos elementos, atribuídos pela criança em seu jogo simbólico e (re)produção cultural. Daí a importância do cuidado com as cores, os elementos espaciais, os brinquedos, a disponibilidade dos espaços que a criança pode frequentar, promovendo o bem-estar da criança no espaço-escola.

O ambiente gera uma espécie de pele psíquica, uma segunda pele provedora de energia constituída de textos, imagens, materiais, objetos e cores, e que revela a presença das crianças mesmo quando elas estão ausentes (CEPPI; ZINI, 2013, p. 33).

Não é necessário preencher todo o espaço da sala de referência com diversos materiais, mas, sim torna-lo “brincável”, “experienciável”, um lugar próprio para a criança. O simples fato de fazer a releitura de um livro que as crianças gostaram, por exemplo, possibilita uma imensa gama de novos assuntos para serem tratados na “aula”.

Um dos elos mais frágeis das relações estabelecidas no espaço-escola é a relação adulto-criança, que se efetiva sob uma ótica da autoridade do professor que manda e do aluno que obedece. Em momentos de descontração das crianças, de muitas falas e conversas, a professora

pedia silêncio – *psiu!* – para manter a turma em silêncio, garantindo e efetivando seu poder de controle sobre as crianças.

Na sala, havia um filtro de barro para que as crianças pudessem tomar água, mas elas não tinham autonomia para pegar água quando sentissem vontade. Antes de se levantar precisavam pedir autorização da professora. Esta atitude revela as práticas realizadas dentro do espaço-escola, colocando a autonomia da criança numa posição inferior à ordem e ao controle.

Na realidade observada havia não somente uma relação de ordem e controle, mas de dominação do espaço, que dita onde se deveria estar e o que se deveria fazer, quando falar ou não. As exceções eram somente para as crianças com deficiências ou transtornos neuropsíquicos, que tinham liberdade para sair da sala sem autorização, pisar na grama, brincar no parquinho, fazer a “tarefinha” se estiver com vontade ou brincar com os brinquedos da sala quando quisessem.

As experiências vividas neste espaço-escola têm diferentes significações, para mim, para as crianças e para a professora regente da turma. Minhas experiências já vividas, as discussões teóricas referentes ao curso de pedagogia, principalmente, nas disciplinas relacionadas a Educação Infantil, me possibilitaram observar as vivências e a rotina do CEI como experiências que visam os conteúdos, o controle e a ordem. Para a professora suas práticas tem fundamentos em suas experiências e seu referencial teórico. Para as crianças, as experiências ainda estão sendo vividas, apresentadas para elas partindo das experiências do adulto ou as que este quer proporcionar para elas.

A criança pequena ainda está adquirindo experiências que podem ser significativas ou não. Essas experiências iniciais possibilitam aporte para a criança viver experiências mais complexas ao longo de suas vivências no espaço-escola. Cabe ao adulto reconhecer situações e condições espaciais físicas que possibilitem experiências válidas e significativas (DEWEY, 1976, p. 32). Considerando o papel do adulto em propiciar experiências para criança, Elvira Souza Lima (2002, p. 27 a 28) destaca que “cabe ao adulto ampliar a experiência da criança, abrir caminhos a conhecimentos que não são constituídos espontaneamente no ser humano, incentivar a narrativa em todas suas formas, a expressão das ideias e dos sentimentos”.

As experiências possibilitam, assim, o desenvolvimento da criança desde a mais tenra idade. O modo como estas experiências ocorrem para a criança dentro do espaço-escola é que impacta, diretamente, de maneira positiva ou negativa. Se essas experiências são significativas e constitutivas de experiências futuras, possibilitara a criança progredir em diferentes aspectos ligados ao seu desenvolvimento, caso estas sejam negativas, implicaram, também, de forma negativa.

Na realidade observada, as experiências vividas pelas crianças nos momentos de observação limitavam-se a seguir a rotina, com pouco espaço para o brincar. O espaço não sofria modificações para dar suporte a diferentes experiências no espaço-escola era, na maior parte do tempo utilizado para conter a criança. A carência de experiências com brincadeiras também foi percebida pela professora, que ao ser questionada acerca das dificuldades relacionadas a turma, sua proposta para a intervenção foi justamente, as brincadeiras.

O simples fato do desenvolvimento das práticas de intervenção no meu estágio já modificou o espaço e possibilitou o aparecimento de novos elementos às práticas curriculares, daqueles dias que pudemos, eu e minha dupla de estágio, intervir. Ouviram-se gritos, risos, vozes, movimento, palmas, barulhos com os objetos, ou seja, o espaço se transformou e as crianças junto com ele. As ressignificações do espaço e toda sua arquitetura fazem parte do currículo, e as intenções deste são assimiladas pelas crianças, então:

a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traço arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 45)

O espaço, a arquitetura e sua organização são o currículo, são as experiências que farão parte do desenvolvimento da criança, da sua cultura e de suas brincadeiras. Esses elementos devem ter objetivos claros e voltados para o bem-estar da criança no espaço-escola dando a ela o aporte necessário para experienciar este ambiente e explorar todas as suas possibilidades de propiciar interações e brincadeiras.

## 5 CONSIDERAÇÕES: O ESPAÇO COMO AGENTE CURRICULAR E FACILITADOR DAS EXPERIÊNCIAS DA CRIANÇA PEQUENA

Se a experiência é “isso que me *passa*”, o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que “isso que me *passa*”, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida. (LARROSA, 2002, p. 24)

As experiências, por mim vividas e relatadas neste trabalho, guiaram-me, deixaram marcas e feridas que constituem meu eu, minha subjetividade. Todas as experiências que nos passa, de forma positiva ou negativa, será constitutiva da nossa identidade. As que vivi e as que só passaram por mim, constituindo quem sou e as experiências que escolherei viver impactaram em quem ainda quero ser.

Uma das poucas memórias que me restam de minha infância é meu primeiro contato com o mundo escrito, lembro-me de uma coleguinha da rua me ensinar os numerais. Tínhamos a mesma idade, mas, ela frequentava a escola, eu não. Aquele momento ficou marcado em minha vida, pois, a partir de então, quis muito ir para a escola, onde teria acesso ao mundo escrito que minha amiga me apresentou.

Naquela época, não havia tantos incentivos para que os pais colocassem seus filhos na escola, pois a oferta de vagas eram poucas. Estudei em uma escolinha comunitária e depois em uma escola que funcionava em um prédio anexo a igreja Adventista no bairro onde morava. No ano seguinte, minha irmã, por intermédio do porteiro da escola, conseguiu uma vaga para que eu pudesse continuar estudando na qual terminei o Ensino Fundamental e Médio.

Não foi fácil acessar o espaço-escola, meus pais, analfabetos, eram descrentes da importância de estudar, pois, suas experiências não foram boas. Meu pai frequentou a escola em sua infância, mas, não quis voltar lá depois de ter apanhado com palmatoria da professora. Minha mãe não pode frequentar a escola, pois, foi escolhida por meu avô para trabalhar. Meus irmãos mais velhos, preferiam brincar na rua que ir para a escola, pois lá não podiam brincar. Dentro deste contexto, cresci em um ambiente desacreditado do espaço-escola, e isso se repercutiu em minha vida escolar tardia como uma criança fora da faixa etária adequada.

O espaço-escola e as experiências nele vividas modificou meu conhecimento de mundo e possibilitou contar minha história partindo deste espaço. Perdi um ano devido a reforma da escola que não foi bem-sucedida, e dois devido minhas escolhas pessoais. Apesar das adversidades, foi na escola que percebi que havia novos horizontes a serem explorados e que o conhecimento é transformador na vida dos que o buscam.

Considerando as influências que a escola teve em minha vida e agora sob a ótica da problemática que me move faz necessário estabelecer as considerações acerca das discussões

presentes neste trabalho diante das intencionalidades do espaço-escola, principalmente, no tocante a Educação Infantil, pois, acredito que assim como as experiências por mim vividas, este espaço influenciará nas perspectiva de vida, nas experiências e no desenvolvimento das crianças que passam por ele.

Diante da realidade vivida no CEI, pude perceber que o espaço por si só é apenas paredes e objetos inanimados, sem vida, o que o transforma, ressignifica, dá vida e o torna espaço-escola são os significados atribuídos à ele, seu uso, sua organização e as intencionalidades das práticas curriculares e pedagógicas presentes neste contexto, que serão propiciadoras das experiências e interações que os agentes irão vivenciar nele.

Considerando que a criança pequena possui especificidades diferentes das crianças do Ensino Fundamental e que práticas inadequadas na Educação Infantil expõem a criança a meras antecipações de conteúdos ou controle de suas linguagens, na busca por controle e domínio exercida pelo adulto em relação à criança, conseqüentemente, experiências significativas para o seu desenvolvimento deixam de ser vividas.

As reflexões sobre o espaço-escola presentes neste trabalho buscaram voltar nosso olhar para esta parte do currículo que se deixa esquecer imersa numa rotina de ordem e controle da criança, no qual o espaço físico apenas ocupa o papel de abrigar os agentes do espaço-escolar e não se deixa explorar e ser vivido pela criança, funciona como um regulador das práticas pedagógicas, dando suporte apenas as linguagens voltadas para a aprendizagem do código escrito em detrimento das outras linguagens essenciais para o desenvolvimento da criança, como a corporal e a própria fala, que é subordinada à vontade do adulto. Os momentos onde movimentos mais amplos e a linguagem corporal pode ser trabalhada, é totalmente controlado de acordo com a vontade do adulto. Ao perceber que a criança deseja ultrapassar tais limites, logo, esta experiência é podada em nome do controle da turma.

Na realidade observada predomina o controle do movimento, a rotina é marcada pela condução da criança à diferentes espaços onde ela deve ficar sentada e quieta exercendo a função para qual o espaço foi destinado.

As possibilidades de exploração do espaço-escola são o tempo todo repelidas e contidas como algo errado, são muitos os “não pode”, são muitas as restrições que podam o desejo de exploração, que é tão natural para a criança. Limitando os espaços também limitamos as experiências das crianças.

A realidade observada no CEI, destoa das diretrizes apontadas como essenciais para o desenvolvimento da criança, apesar das características espaciais serem de boa qualidade, faltam materiais e brinquedos suficientes para todas as crianças, além de não haver iniciativas para

confeccionar brinquedos ou materiais como os que utilizei em minhas intervenções, por exemplo.

Olhar para as paredes do espaço-escola e enxergá-lo para além disso, tornasse algo que parece banal frente os demais problemas curriculares que se apresentam no ambiente escolar. Mas, quando se considera os reflexos da organização espacial e suas intencionalidades, abre-se um leque de possibilidades dentro da área curricular que estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento da criança.

O espaço-escola é parte do currículo que está atuante nas relações dos agentes com o espaço, este currículo deve ser desvelado, pois, os saberes e fazeres da Educação infantil devem explorar todas as possibilidades de propiciar interação e brincadeiras entre as crianças. O tradicionalismo das práticas pedagógicas, a organização e utilização do espaço-escola objeto deste estudo, o CEI, trazem consigo características que precisam ser superadas em detrimento da concepção de criança presente nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010) e nos referenciais teóricos que são apresentados aos novos pedagogos que, como eu, se formam dentro destas perspectivas, além disso, os que são atuantes na área precisam se apropriar dessas concepções para que possam se refletir em suas práticas.

Diante das DCNEI e sua proposta pedagógica norteada pelos eixos interação e brincadeira, esses dois conceitos se tornam o ponto de partida para considerar o espaço-escola adequado ou não para a criança, porém não basta apenas brincar e interagir, as experiências vividas nestes momentos é que serão de fato propiciadoras de desenvolvimento para a criança.

A valorização de determinado tipo de comportamento imbuído no currículo é perceptível, ao observar o espaço-escola. Os saberes e fazeres pedagógicos pertencente ao currículo proporcionam experiências que podem ser significativas de diferentes formas e singular para cada criança. Essas experiências constituirão a subjetividade de cada criança, sua formação enquanto cidadão, sendo assim, as experiências vividas hoje são base para as futuras, conseqüentemente, implicarão no desenvolvimento integral da criança.

A rotina no CEI é marcada pela divisão do tempo da criança em tarefas relacionadas ao cuidado, controle e preparação para o ensino fundamental. Há também, uma preocupação com a alimentação e a higienização das crianças, mas pouco se preocupa com as brincadeiras e interações, apesar da professora demonstrar interesse pelo tema. Questiono-me, então, o que falta para que haja uma mudança em prol da valorização dos sentidos da criança como uma forma de apreender o mundo ao seu redor.

Ao problematizar os espaços onde a Educação Infantil se efetiva faz-se necessário reconhecê-lo enquanto um currículo ativo nas diversas relações que compõem o espaço-escola

além de ser permeado por relações sociais que constituem ou irão constituir as interações da criança com o meio em que vive, na sua formação enquanto cidadão e na construção de sua própria identidade. Compreender esta relação na Educação Infantil não é tão fácil quanto parece, pois, a criança possui necessidades agora ao mesmo tempo em que apreende o mundo em que vive tomando por referência seus pares, o adulto e o que o espaço tem a lhes proporcionar e a qualidade como este espaço é organizado lhe permitirá (ou não) viver experiências significativas.

Diante do exposto, acredito que a criança deve experienciar o espaço-escola através das brincadeiras e interações, tendo acesso a diferentes linguagens culturais, sensoriais e corporais. E nestes momentos a experiência e a práxis do professor dará suporte a organização do espaço e dos materiais que serão utilizados pelas crianças.

Por fim, partindo das minhas inquietações e experiências que me guiaram até aqui, penso ter contribuído para as discussões acerca da problemática que deu origem a este trabalho, o espaço-escola como currículo na organização da Educação Infantil em um Centro de Educação Infantil na cidade de Arapiraca, da qual não se esgotam as discussões, ainda carecem de reflexões e pesquisas.

## REFERÊNCIAS

ALES BELLO, A. **Introdução á fenomenologia**. Tradução, Ir. Jacinta Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru – SP: Edusc, 2006.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução, Dora Flaksman. Rio de Janeiro-RJ: LTC, 1978.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRANCO, M. L. O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 599-610, maio-ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a12v36n2.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. **Lei 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a lei 9.394, de 20 dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1). Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, MEC/SEB, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf). Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEF, 1998 v.1. disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 02 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, MEC, SEB, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf). Acesso em: 25 maio 2018.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**: revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, p. 101-110, 2001. Disponível em:

[http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_17/silveira\\_bueno.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/silveira_bueno.pdf). Acesso em: 25 out. 2019.

BUJES, M. I. E. Arte de governar a infância: Linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil Reggio Emilia. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 101 a 123, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982008000200006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982008000200006&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 30 out. 2019.

CEPPI, G. ZINI, M. **Crianças, espaços e relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Tradução Patrícia Helena Freitag. Porto Alegre: Penso, 2013.

COLL, C. **Psicologia e Currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 5. ed. São Paulo/SP: Ática, 2003.

COLTRO, A. A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. **Caderno de pesquisa em administração**, São Paulo, v. 1, n. 11, jan-mar, 2000. Disponível em: [http://pablo.deassis.net.br/wp-content/uploads/fenomenologia\\_modernidade.pdf](http://pablo.deassis.net.br/wp-content/uploads/fenomenologia_modernidade.pdf). Acesso em: 20 out. 2019.

CUNHA, M. V. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 86 a 99, mai-ago, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a06>. Acesso em: 02 nov. 2019.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

DRUMOND, R. C. R. **Educação infantil-ensino fundamental**: possibilidades de produções curriculares no entre-lugar. 2014, 129 f. Dissertação (Mestrado em educação) -Faculdade de educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2014. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ\\_241cf5e95e1bb78e6f5a3d2b58aae077](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_241cf5e95e1bb78e6f5a3d2b58aae077). Acesso em: 15 jun. 2018.

ESCREVENDO O FUTURO. **Olimpíada de língua portuguesa**. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/concurso>. Acesso em: 26 out. 2019.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR, M. História da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>. Acesso em: 15 jun. 2018.

LARROSA, S. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p.04-27, jul.-dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LARROSA, S. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi, **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. n 19, p.20-28, jan-abril, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

LIMA, E. S. **Conhecendo a criança pequena**. 4. ed. São Paulo: Sobradinho 107, 2002.

LIMA, E. S. **Como a criança pequena se desenvolve**. 4. ed. São Paulo: Sobradinho 107, 2002.

LOPES, A. C. e MACEDO, E. O pensamento Curricular no Brasil. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo, Cortez, 2010. p. 13 a 50.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n 79, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10847>. Acesso em: 15 jun. 2019.

NARODOWSKI, M. **Infancia y poder: La conformación de la pedagogia moderna**. Buenos Aires: Aique, 1994.

OSTETTO, L. E. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Zero-a-seis**, v. 19, n. 35 p. 46 – 68, jan-jun, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n35p46/34163>. Acesso em: 25 nov. 2019.

PARO, V. H. Administração escolar e transformação Social. *In*: PARO, V. **Administração Escolar: introdução e crítica**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 185 - 254.

PINTO, F. C. FONSECA, L. E. G. O currículo oculto e sua importância na formação cognitiva e social do aluno. **Projeção e Docência**, v. 8, n. 1, p. 59-66, 2017. Disponível em: <https://docplayer.com.br/63691385-O-curriculo-oculto-e-sua-importancia-na-formacao-cognitiva-e-social-do-aluno.html>. Acesso em: 20 out. 2019.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. T. VITORIA, T. GOULARDINS, L. G. Quando a criança começa a frequentar a creche ou pré-escola. *In*: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. T. MELLO, A. M. VITORIA, T. GOSUEN, A. CHAGURI, A. C. (orgs). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011, p.51 a 57.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Tradução de Daysi Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre-RS, Penso, 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br>. Acesso em: 15 ago. 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **O curriculum oculto**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1995.

SANTOS, J. B. **(In)visibilidade(s) na escola: surgimento e ocultamento do *ser-aluno* no Colégio Odete Nunes Dourado**. 2012, 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/28717>. Acesso em: 30 jun. 2019.

SÃO PAULO (SP), S. M. E. Diretoria de Orientação Técnica. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo**. São Paulo: SME / DOT, 2006. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/15106.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade, *In*: M. J. Sarmiento e A B. Cerisara (Org). **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação**. Porto: Asa, 2004. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2819>. Acesso em: 05 set. 2019.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e aluno. **Atos de Pesquisa em Educação PPGE/ME-FURBS**, v. 6, n. 3, p.581-602. set/dez 2011. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/b3f7/a55faf5c473ab564d208697725f3e320ad38.pdf>. Acesso em: 05 set 2019.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010

SOUZA, E. C. **(Auto)biografia história de vida e formação: Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução Leonel Valandro. 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

TUSSI, D. **O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre a prática pedagógica no cotidiano da educação infantil**. 2011, 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM\\_a3686ca81e5ed6d2fd9e7b1e3d485b9d](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_a3686ca81e5ed6d2fd9e7b1e3d485b9d). Acesso em: 15 jun. 2019.

VIÑAO FRAGO A. ESCOLANO A. **Currículo, espaço e subjetividade: arquitetura como Programa**. 2. ed. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP e A, 2001.

VIEIRA, A. M. **Produções de Espaço - Tempo no Cotidiano Escolar: Um estudo das marcas e territórios na Educação Infantil**. 2000, 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2000. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_119d1a69db03ed8bca1b48d1e8e64734](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_119d1a69db03ed8bca1b48d1e8e64734). Acesso em: 15 jun. 2019.