

TEMPO E ESPAÇO ESCOLARES: O (DES)CONFINAMENTO DA INFÂNCIA
PINTO, Maria Raquel Barreto¹ - UFSC

GT: Educação Fundamental / n.13

Agência Financiadora: CNPq

Introdução

Este trabalho é oriundo da minha pesquisa de mestrado que teve como objetivo investigar a condição social da criança em nossa sociedade, mais especificamente, a condição do brincar no interior de uma escola pública, entendendo o brincar no seu sentido amplo, enquanto uma atividade/necessidade humana e um direito social da criança.

Durante a minha pesquisa, buscando compreender a condição da criança e da infância na sociedade, principalmente das crianças matriculadas nas primeiras séries do ensino fundamental, acabei me deparando com um fenômeno denominado tanto na literatura especializada quanto pela imprensa falada e escrita por uma espécie de *confinamento da infância*, no sentido do seu encurtamento; privação, limite, enclausuramento e encerramento. Neste texto, procuro trazer uma análise do processo de privatização do tempo e do espaço da infância na sociedade e como o espaço escolar enquanto espaço público pode ser transformado num lugar privilegiado da infância nos nossos tempos. Primeiramente, busco a partir da análise da produção acadêmica identificar como os pesquisadores vêm discutindo o tempo e o espaço escolares relacionados ao tempo e espaço da infância. Depois, discuto os aspectos históricos e sociológicos do tempo e do espaço escolares, bem como questões relacionadas à qualidade funcional e construtiva destes espaços. Por fim, trago algumas considerações a respeito das possibilidades da escola vir a se tornar um espaço construído e organizado com a participação das crianças, respeitando-as enquanto sujeito de direitos.

Na sociedade capitalista, onde a vida dos indivíduos é conduzida pela lógica do trabalho, a escola acaba assumindo uma importância significativa na socialização das crianças, na medida em que compartilha com a família a socialização e a inserção destes sujeitos no mundo cultural. Mas a forma como esta socialização vem sendo conduzida no interior da escola pública precisa ser discutida e revista, tanto pelos profissionais que

¹ Professora de Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Mestra em Educação e Infância pelo PPGE/UFSC e membro do GEPIEE/CED/UFSC.

atuam no seu interior quanto pelas agências de formação de professores, principalmente, os cursos de Pedagogia. É necessário rever o papel social da escola na nossa sociedade e revalorizá-la enquanto espaço privilegiado da infância nos nossos tempos. A escola precisa rever os conceitos de infância, educação e sociedade com o objetivo de rever a sua estrutura e modo de tratar a criança.

No Brasil, a partir de 1990, a ênfase do discurso governamental recaiu sobre a educação formal, especialmente sobre o ensino fundamental. A educação passa a ser responsabilizada pela dificuldade de inserção do país no mercado globalizado. O Plano Decenal, a nova LDB, os PCNs, o FUNDEF, o “Provão”, cortes de verbas para o ensino superior etc, são exemplos disto. Ganham espaço na mídia as propagandas sobre a importância da educação e da requalificação dos trabalhadores. Passa a ser responsabilidade da educação, o desenvolvimento de "competências" para o século XXI. Os discursos em torno da educação, no país, giram em torno da necessidade de inserção deste na competição global. A escola teria como função capacitar tecnicamente e comportamentalmente o homem para sua inserção no mundo do trabalho. Desta forma, estaria deixando de lado a formação do homem político, crítico, capaz de participar das transformações da sociedade vigente.

Mesmo reconhecendo os esforços que as instituições governamentais e, também não governamentais, vêm realizando, na tentativa de melhorar a qualidade da educação prestada nas escolas, ainda é fato que o Brasil se depara com muitas dificuldades e desafios a serem enfrentados, como o alto índice de analfabetismo; as desigualdades regionais no desenvolvimento econômico; a concentração de renda e as consequências, no âmbito da educação, das disparidades no acesso aos bens econômicos e sociais; a desigualdade na distribuição das vagas no território nacional; o investimento médio anual por aluno, que no Brasil, comparado com outros países, ainda é muito baixo; a média de reprovação, ainda alta se comparada à outras realidades².

Mas como estão sendo tratadas as crianças nas escolas brasileiras? A organização do tempo e do espaço escolares tem respeitado o tempo e o espaço da infância? A atual organização do tempo e do espaço escolares está estruturada para receber a criança, hoje concebida como sujeito de direitos? O espaço e o tempo escolares vem sendo organizado de modo a garantir a participação da criança no seu

² Dados estatísticos mais detalhados sobre os Números da Educação no Brasil, elaborados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, podem ser encontrados na home page: www.inep.gov.br

processo formativo? São organizados para as crianças ou para os adultos? Enfim, as crianças estão sendo tratadas no interior da escola pública como sujeitos de direitos?

As discussões sobre as problemáticas relacionadas às crianças e à infância se intensificaram na década de 90, tornando-se foco de uma preocupação nos meios políticos, no campo investigativo e na mídia. Diariamente os jornais e telejornais escancaram uma face cruel da infância na nossa sociedade. São as crianças pobres, chamadas de “menor”, que estampam as páginas dos jornais. É desta criança sofrida, desrespeitada, explorada e maltratada por uma sociedade injusta e arbitrária que nos falam as reportagens. Mas, tais reportagens traduzem o quanto ainda nosso “olhar” sobre a criança é um olhar preconceituoso. As suas "vozes" quase não aparecem, como se fossem incapazes de falar sobre si mesmas, de opinar sobre suas vidas. Tais reportagens revelam também que, apesar de todo o avanço em nível mundial relacionado aos direitos das crianças, as condições de vida das mesmas continuam precárias e o quanto ainda precisamos lutar para que seus direitos sejam respeitados. Mesmo os direitos mais básicos, capazes de garantir pelo menos a sobrevivência destes pequenos sujeitos, como saúde, alimentação, moradia; cuidados físicos, vida familiar, ainda não são garantidos totalmente. O que dizer então dos direitos políticos e culturais? Direito a um nome e identidade, direito a ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão, de tomar decisões em seu proveito, estes estão ainda mais longe de serem garantidos para as crianças.

No Brasil, até final da década de 80, nenhuma constituição havia se referido à direitos específicos da criança. Geralmente, estes direitos estavam abarcados no Direito da Família e da Assistência e quando se referiam à infância, utilizavam termos como “cuidar”, “assistir” ou “amparar”. Foi somente a partir da Constituição de 1988 que, pela primeira vez, apareceu os direitos específicos da criança. Logo depois, o Governo brasileiro sanciona a Lei N° 8.069, de 13 de Julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e, através do Decreto Legislativo N ° 28, de 14 de setembro 1990, aprova o texto da Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em novembro de 1989.

Não podemos negar a importância de todas estas conquistas para as crianças em todo mundo, particularmente para as crianças das camadas mais pobres da população brasileira. Mas, a realidade brasileira ainda está distantes das metas traçadas para o cumprimento efetivo destes direitos. Nos relatórios anuais do UNICEF sobre a situação

da infância no Brasil e no Mundo, estão registrados, entre outros dados, os modos como são tratadas as crianças a partir do não-cumprimento dos seus direitos básicos.³

Natália F. Soares (1997), ao inventariar sobre a história dos direitos da criança no mundo, alerta que, mesmo reconhecendo avanços significativos em relação à construção de tais direitos (principalmente legais), ainda temos um longo caminho a percorrer na real efetivação dos mesmos.

Ela reconhece na Convenção dos Direitos das Crianças de 1989, um avanço em relação às Declarações antes promulgadas, - 1ª Declaração dos Direitos da Criança (1923); Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948); Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) - pois nela estão reconhecidas a individualidade e personalidade de cada criança, garantindo tanto a sua proteção quanto a sua liberdade. Incorpora uma diversidade de direitos, civis, econômicos, sociais e culturais, superando a percepção de que a criança é legalmente posse de seus guardiões. Além disso, acaba tornando cada Estado responsável por cada criança em particular, ao estabelecer normas internacionais de como devem ser tratadas as crianças, de qualquer classe social, em qualquer contexto.

Tomando como base as definições de Hammarberg, T. (1991)⁴, Natália Soares agrupa o conjunto de direitos abarcados nos 54 artigos da Convenção em três categorias:

- a) Direitos relativos à **provisão**: direitos sociais das crianças, como saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio, cultura.
- b) Direitos relativos à **proteção**: direitos da criança a ser protegida contra discriminação, abuso sexual e físico, exploração, injustiça e conflito.
- c) Direitos relativos à **participação**: direitos civis e políticos, como nome e identidade, direito a ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião, a tomar decisões em seu proveito.

Mesmo que na Convenção dos Direitos das Crianças de 1989, os direitos relacionados à provisão e proteção tenham adquirido um peso maior no conjunto de direitos, não podemos deixar de considerar que a inclusão do direito à participação, sem dúvida, representa um grande avanço em relação ao respeito pelos anseios e opiniões da criança.

³ Para maiores informações, ver home page: www.unicef.org

⁴ In: The UN Convention on the rights of the child – and how to make it work. Human rights Quarterly, 12: 97-

Mesmo constatando que os direitos de provisão e proteção apresentam um peso maior que os direitos à participação, a autora admite que nem estes são garantidos para as crianças. Aliás, nem os direitos à educação, à cultura e ao lazer são garantidos para as crianças do mundo inteiro, principalmente para aquelas que vivem em constante situação de risco. Os espaços urbanos de socialização e produção de cultura transformaram-se em espaços de exclusão social e violência, restando os espaços institucionais. Por sua vez, a escola pública parece não garantir às crianças em idade escolar uma educação de qualidade, capaz de respeitá-la como uma expressão cultural e despertar nas crianças o desejo de conhecer e apreender o mundo.

Assim, Natália Soares alerta que, mesmo que a Convenção dos Direitos da Criança seja um marco importante na caminhada de construção de direitos que levem à uma vida digna das crianças no mundo, a real aplicação destes direitos acaba esbarrando na falta de esforços por parte dos Estados Parte na concretização das diversas disposições contidas na Convenção.

Mesmo constatando um aumento nas discussões sobre as problemáticas relacionadas às crianças e à infância na década de 90 e a importância de todas as conquistas em termos de legislação no que diz respeito aos direitos fundamentais da criança, entre eles o direito à educação, no Brasil os problemas relacionados ao Ensino Fundamental ainda se configuram como um grande desafio a ser enfrentado. Quinteiro (2000), ao realizar uma análise sobre a relação infância e escola, afirma a necessidade de garantir e preservar a infância no interior da escola pública, pois constata que a criança neste espaço é submetida ao autoritarismo social e à “Pedagogia da repetência”, que acabam roubando destes pequenos sujeitos a possibilidade de viverem a infância, colocando-os a margem do processo de escolarização.

A escola pública, como instituição importante no processo de socialização e inserção das crianças no universo da cultura, principalmente das crianças pertencentes aos setores mais pobres da população, deve ser revista na sua estrutura, organização, crenças e valores, de modo a tornar-se um lugar privilegiado da infância. Claro que a mudança desta instituição passa por rever também o projeto de sociedade no qual estamos inseridos, já que a escola reflete as relações hierárquicas, burocráticas e de poder que ali se estabelecem. Mas assim como na sociedade capitalista, no interior da escola pública as contradições estão presentes e, assim como as práticas ali desenvolvidas são influenciadas pela sociedade, também podem influenciar as práticas sociais estabelecidas no seu exterior. É neste sentido que as dificuldades e

possibilidades de a escola pública vir a se tornar um espaço privilegiado da infância precisam ser identificadas, de modo que todas as crianças possam gozar seus direitos, entre eles, o brincar. Isso exige por parte desta instituição um comprometimento político pedagógico com a educação das crianças que a frequentam, compromisso este pautado no respeito à criança e ao direito da infância.

Acredito que as discussões sobre educação, cultura, sociedade, infância, escola, brincar, tempo e espaço precisam estar presentes nas pesquisas sobre a escola de Ensino Fundamental, para que possamos garantir às crianças que o espaço escolar seja também espaço da infância e contribuir na formação dos professores, tanto na formação universitária quanto na formação continuada.

Tempo e espaço escolares x tempo e espaço da infância: características da produção acadêmica.

Se antes a criança podia circular e brincar livremente pelos diversos espaços das cidades, pautados em leis e regulamentos produzidos pelas próprias crianças, como bem mostra Florestan Fernandes em as Trocinhas do Bom Retiro⁵, com o rápido processo de urbanização e crescimento dos grandes centros, caracterizado pela exclusão da classe trabalhadora, os espaços públicos de socialização e produção culturais foram cedendo terreno para os espaços privados e, conseqüentemente, assistimos à um processo de privatização e de encurtamento do tempo e do espaço da infância, na contemporaneidade.

A imprensa vem escancarando o descaso dos nossos governantes em relação aos espaços públicos destinados às crianças nas grandes cidades, fato que atinge principalmente as crianças pertencentes aos setores marginalizados da população. Sem espaços adequados e seguros onde possam brincar livremente e se relacionar com seus pares, muitas crianças acabam arriscando suas próprias vidas para poder usufruir da atividade mais importante para o seu desenvolvimento e formação: o brincar. Seja brincando sobre as lajes que servem de cobertura para as casas nas favelas ou ainda entre ruas movimentadas e a violência urbana, estas crianças vão construindo modos de garantir o brincar em suas vidas.

⁵ FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979. p. 153-258.

Edmir Perrotti, (1990), em seu livro intitulado “Confinamento Cultural, Infância e Leitura” chama a atenção para o modo como as relações entre infância e cultura vêm se desenvolvendo no mundo contemporâneo, em decorrência de uma crise geral que atinge diretamente a criança, e que, além de cultural, é também social e política. Afirma que:

(...) o confinamento da infância ocasionou-lhe sérios problemas sócio-político-culturais. A cultura produzida pela infância livremente nos espaços públicos foi progressivamente sendo assimilada pelos espaços privados à medida que a urbanização e a vida burguesa avançavam.(...) **Sem poder brincar livremente pela cidade, a criança perde não apenas o espaço físico, mas sobretudo altera estruturalmente suas condições de produzir e de se relacionar com a cultura, com a sociedade, com a vida política.** (PERROTTI, 1990, p.92, grifo nosso)

Desse modo, o autor chama a atenção para as políticas de proteção da infância em situações urbanas. Isto nos coloca diante de uma realidade no mínimo preocupante, já que afeta diretamente a vida de milhões de crianças em nossa sociedade. As crianças, ao serem *confinadas* em instituições educativas que se pautam em modelos burocráticos, hierárquicos e marcados por relações de poder autoritárias, perdem espaços importantes de sociabilidade e produção de cultura.

Perrotti aborda tal fenômeno escrevendo:

A infância está institucionalizada e assim não há criatividade que resista.(...) **Das 7 da manhã ao meio-dia as crianças ficam na escola. Depois do almoço, vão para um projeto social ou para atividades extracurriculares.** Essas instituições ainda seguem o modelão transmissivo de educação. **Não há mais espaço para sonhos e fantasias. A criança tem de estar produzindo o tempo todo, para entrar no mercado de trabalho o quanto antes e consumir mais. É uma tristeza, encurtaram a infância.** (PERROTTI, 1990, apud COSTA, 2002, p.46,grifo nosso).

O *confinamento da infância* em instituições especializadas voltadas à educação, impõe um sério problema para as crianças: diferente do espaço da rua que permitia que

os grupos se auto-organizassem e se autogestassem, nestas instituições é o adulto quem organiza o tempo e o espaço da criança, criando regras de convivência sem a participação das mesmas que acabam indo muitas vezes de encontro aos interesses das crianças. Instaura-se um conflito caracterizado por resistência, rebeldia e conformismo. As crianças, sendo privadas de participar junto com os adultos da organização do tempo e do espaço de tais instituições, não conseguem se apropriar destes espaços. Tal fato acaba gerando atitudes de indisciplina que buscam expressar o que sentem por não serem respeitadas em seus próprios interesses. Mas o poder dos adultos sobre as crianças, bem como a incapacidade destes em perceber a criança como um sujeito capaz de opinar sobre seus próprios interesses, acaba por oprimí-las a ponto de, na maioria das vezes, conformá-las à situação vigente.

Assim, se o tempo e o espaço da infância em nossa sociedade vem sendo subsumido à pedagogia da conformação e expresso neste processo de privatização que pode ser interpretado como uma espécie de *confinamento da infância* no sentido acima descrito, precisamos entender tal processo como uma construção histórica, resultado das relações que foram se estabelecendo no interior da sociedade capitalista e, portanto, passíveis de mudanças. Considerando que este *confinamento* vem se dando principalmente em instituições especializadas, particularmente em instituições educativas como a escola, é necessário entendermos a sua organização temporal e espacial de modo que possamos discutir possibilidades de mudanças e, assim, vislumbrar a possibilidade de transformá-la num lugar que respeite a criança.

Com o objetivo de caracterizar e identificar a produção a respeito do fenômeno investigado foi realizado um amplo levantamento bibliográfico, no período compreendido entre 1990 e 2001. O levantamento seguiu os seguintes critérios de seleção: títulos, palavras-chave, resumos e temas. Após este levantamento, foi realizada a análise dos trabalhos selecionados buscando identificar quais deles elegiam como objetos centrais *o tempo e o espaço escolares relacionados às noções de tempo e de espaço da infância*.

Foi na produção espanhola que encontrei uma discussão mais consistente no sentido de ter me deparado com a complexidade do fenômeno. São muitas as histórias que temos que entender e articular (Educação, Escola, Infância e Pedagogia) para compreender como se constituiu a relação entre Infância e Escola. Destaca-se os trabalhos de: Godínez (1990), Ruiz (1994), Escolano (1997) e Vinhão Frago (1994, 1997, 2000, 2001).

Apesar de assistirmos um aumento no número da produção relacionada às questões sobre a organização do tempo e do espaço escolares, ao analisar a produção nacional pude constatar que ainda estamos “engatinhando” no que se refere à análise das condições sociais e objetivas da infância na escola.

Não encontrei um trabalho que trouxesse uma organização bibliográfica sobre o tema, o que revela uma necessidade neste sentido. Acredito que um debruçar-se mais apurado sobre a produção nacional e internacional referente ao tema, bem como a organização da mesma, seja de fundamental importância para auxiliar futuros estudos que estejam preocupados com a questão em pauta.

Das produções selecionadas e analisadas após o levantamento bibliográfico, poucas elegem *o tempo e o espaço da infância* como objetos centrais de suas análises. Geralmente, tais trabalhos estão pautados em temas como: jogos e brincadeiras; desenvolvimento infantil; relação ensino-aprendizagem; relações entre adulto-criança, criança-criança; prática pedagógica; etc., desvinculados de uma reflexão teórico-metodológica mais abrangente.

Reconhecendo os limites deste texto, fica evidente a necessidade de se realizar um levantamento bibliográfico mais cuidadoso e um “mergulho” mais aprofundado nesta produção, de modo que se possa caracterizar com mais propriedade os temas e tendências teórico-metodológicas aí presentes na produção. Mesmo assim, os trabalhos analisados permitem apresentar algumas reflexões e considerações.

Tempo e espaço da infância na escola

Com base, então, no levantamento bibliográfico realizado, pude constatar que, no Brasil, parte dos trabalhos que tratam sobre a questão do espaço e do tempo escolares estão relacionados a: currículo, prática pedagógica, inovações didático-metodológicas, relações que se estabelecem no processo de ensino e aprendizagem no interior da sala de aula, organização dos níveis de escola (séries e ciclos), ano letivo, uso do tempo nas atividades em sala de aula, diversidade dos tempos da escola (tempo pedagógico, tempo do professor, tempo das crianças, etc.) entre outros

Gostaria de chamar a atenção para a necessidade de ampliarmos, aqui no Brasil, os estudos sobre tempo e espaço escolares, na área da Educação, numa perspectiva que envolva as questões relativas à infância em nossa sociedade, pois não podemos ignorar que historicamente o surgimento da escola moderna vincula-se aos ideais burgueses que

promoveram uma revolução na educação e na pedagogia, redefinindo a função da escola como controladora e conformadora social. Como tal, o aspecto disciplinar da escola se tornou central, na medida em que passou a ser necessário a educação para todos, especialmente, para as classes tidas como “perigosas”, entre elas, as crianças. E foi neste contexto que a necessidade de espaços especializados para atender essa demanda foram pensados, pautados em modelos de ordem e mecanismos de coerção.

Daí a importância de voltarmos no tempo e trazer à baila a memória da escola, para que possamos compreendê-la como um processo historicamente construído pela humanidade. Só assim poderemos entender a sua organização atual, desvendando as subjetividades aí colocadas para, desta forma, tornar possível a proposição de mudanças necessárias para torná-la uma escola pública e democrática

Agustín Escolano (1997), ao defender a reconstrução da memória da escola, faz uma crítica à história tradicional que, segundo ele, silencia esta memória. Para ele, reconstruir a memória da escola permite exercermos um olhar arqueológico e microhistórico sobre as fontes que expressam as recordações de um lugar e um tempo educativos.

Escolano escreve que olhar para o passado nos ajuda a estabelecer uma relação crítica entre a memória, a ação presente e o futuro, ou seja, precisamos apreender aspectos da cultura escolar, sua vida cotidiana, para entendermos melhor o presente e podermos discutir seu futuro.

Assim, quando recordamos da escola o cotidiano e sua cultura, o fazemos através da memória que temos dos tempos e dos espaços que a envolvem. Nessa direção, com base no levantamento bibliográfico elaborado no decorrer desta pesquisa, destaco os trabalhos de: Mayumi de Souza Lima (1989),(1994), (1995); Rita de Cássia Pacheco Gonçalves (1996); Lilian Cristina Monteiro França (1994);); Luís Carlos Sales (2000), Luciano Mendes de Faria Filho e Diana Golçalves Vidal (2000). Estes autores buscam na memória da escola, elementos que nos ajudam na compreensão da organização espaço-temporal da mesma, de modo a apreender os elementos históricos, filosóficos e ideológicos subjacentes ao problema investigado. Os trabalhos dos autores aqui citados denunciam a precariedade do espaço educacional no Brasil, fruto de políticas de construções escolares desenvolvidas pelos nossos governantes que, ao expandir o atendimento à população, não o fizeram acompanhado de corretas políticas de apoio. Ao falarem sobre a organização espaço-temporal das escolas brasileiras, apontam o conservadorismo da arquitetura escolar e da organização temporal adotada,

que buscam a manutenção de relações hierárquicas. Os espaços e os tempos são organizados pelos adultos de modo a priorizar o condicionamento e a disciplina das crianças. Este fato fica evidente na inadequação do mobiliário, bem como na organização do tempo e do espaço escolar, que desfavorecem as interações e a criatividade das crianças. Além disso, a afetividade é afastada do ambiente escolar e as crianças não conseguem se identificar com aquele espaço físico.

Tais estudos alertam que as escolas públicas destinadas ao atendimento educacional das crianças das classes populares em nossa sociedade, não são organizadas e pensadas de modo a garantir as especificidades destes pequenos sujeitos que precisam, além de adquirir os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, importantes para a participação ativa na sociedade na qual estão inseridas, necessita também de espaços e tempos que garantam o desenvolvimento das dimensões afetiva, lúdica e criativa, enfim, que garantam tempo e espaço para viverem suas infâncias.

Tempo e espaço escolares: uma visão histórica

Falar de tempo e espaço escolares exige uma definição do que se entende por tais conceitos e que concepções estão aí envolvidas. Tanto o termo “tempo” quanto o termo “espaço” têm definições diversas e os profissionais de várias áreas, como historiadores, psicólogos, sociólogos, antropólogos, pedagogos, arquitetos etc., ocuparam-se em definir e dar-lhes sentido.

A análise aqui realizada considera o *espaço como lugar* e o *tempo como um símbolo social resultante de um longo processo de aprendizagem humana*. Conforme Vinhão Frago (1998), o que qualifica o espaço físico e o constitui como lugar é a sua ocupação, sua utilização.

A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O “salto qualitativo” que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se “a partir do fluir da vida” e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído. (VIÑAO FRAGO, 1998, p.61)

Nesta perspectiva, o espaço, assim como o tempo, não podem ser entendidos como neutros pois, sendo uma construção social expressam as relações sociais que neles se desenvolvem.

É nesta perspectiva, do tempo e do espaço como construção social, que autores como Mariano Enguita (1989), E.P.Thompson (1991) e André Petitat (1994) discutem em seus estudos as relações existentes entre a escola e o surgimento da sociedade industrial. Ao analisarem as mudanças que foram ocorrendo na vida dos sujeitos impostas pela passagem do tempo natural ao tempo racional do relógio e o uso do tempo como um instrumento de exploração do trabalho, desvendam aspectos importantes da organização espaço-temporal da escola moderna, que mesmo originada a mais de duzentos anos, ainda mantém a mesma estrutura.

Mesmo que a escola não tenha surgido apenas com a função de moldar os indivíduos para o trabalho, mas sim com a função de transmitir conteúdos culturais, estes autores revelam que esta instituição foi utilizada para tal fim. Assim, tanto o tempo quanto o espaço foram sendo organizados de forma a disciplinar, organizar, regularizar, homogeneizar, enfim, criar hábitos relacionados ao trabalho industrial, tornando as crianças das classes trabalhadoras dóceis e obedientes para que, mais tarde, pudessem se adequar sem problemas ao trabalho nas indústrias.

Mas, nem sempre as escolas em nossa sociedade foram organizadas como são hoje. Fruto de uma construção histórica e social, a escola moderna foi pensada para atender a formação do homem-cidadão, do homem técnico, do intelectual e não mais a formação do bom cristão, como acontecia na Idade Média. Para tanto, sua estrutura interna precisou também ser revista de modo a se adequar aos objetivos impostos por aquele período. Sua racionalização se deu através da constituição de classes escolares por “classes de idade”, através da organização do ensino mediante a disciplina e a prática de exames (CAMBI, 1999).

No curso da história, a escola foi se complexificando cada vez mais e na contemporaneidade acabou submetida à renovações de modo a atender às necessidades produtivas e técnicas, tornando-a funcional para a sociedade industrial e um fracasso para a sociedade em geral. No Século XX, com o avanço da ciência, em especial das Ciências da Educação, a Pedagogia passa a ser caracterizada pela sua estreita relação com a prática. É a Psicologia Cognitiva a principal responsável pela renovação na pedagogia escolar, pois deslocou o eixo da pedagogia para os processos de aprendizagem, qualificando-a no sentido instrutivo (CAMBI, 1999). A psicologia do

desenvolvimento, principalmente quando apoiada nos estudos de Piaget, acabaram contribuindo para uma percepção parcelada, sem continuidade, do período da infância e é nas instituições que acolhem as crianças em nossa sociedade que isto fica bastante visível. É em torno deste tempo contabilizável, ligado à racionalidade econômica, que o tempo das crianças em nossa sociedade é definido e articulado. A escola, portanto, como uma das instituições que acolhe as crianças em nossa sociedade, retrata na sua organização temporal a racionalidade econômica da qual falamos acima. É em função disto que presenciamos no interior da escola a grande compartimentalização do tempo da criança (JAVEAU, 1991 apud MOLLO-BOUVIER, 1998, p.76).⁶

Por serem construções históricas e sociais é que podemos afirmar que tanto a organização do tempo quanto a concepção e organização dos espaços escolares podem ser mudados, exigindo para isso, uma postura crítica em relação ao trabalho escolar concebido e desenvolvido em nossa sociedade.

Uma escola para a criança: o espaço construído como *lugar da infância*

Se entendemos que a organização do tempo e do espaço escolares é construção humana que foi elaborada no decorrer da história e que, portanto, expressa as relações sociais que aí se estabelecem, podemos vislumbrar a possibilidade de mudanças na estrutura espaço-temporal das escolas de modo a se tornarem espaços que favoreçam o processo de desenvolvimento e formação das crianças, respeitando-as como sujeitos de direitos.

Mayumi de Souza Lima (1989; 1994; 1995) defende a importância da qualidade do espaço na educação das crianças, no sentido de proporcionar um espaço que, ao invés de *confinar* a infância no interior da escola, proporcione as condições mais favoráveis para o processo de desenvolvimento da criança. Partindo de reflexões sobre o desaparecimento, nos centros urbanos, (em decorrência de uma expansão das cidades acompanhada pela especialização e fragmentação do espaço urbano através da ocupação especulativa) de espaços públicos de aprendizado coletivo onde antes as crianças podiam circular e brincar, esta arquiteta defende que, na realidade brasileira o espaço

⁶ Texto original em francês e com tradução de Karem Eliezeire.

escolar tem se tornado um candidato potencial a ocupar o lugar de convívio e produção de cultura entre as crianças.

Se ainda acreditamos na escola como espaço da infância, como este tem se apresentado em nosso país? São estes espaços dignos de abrigar nossas crianças? São capazes de atender as necessidades infantis? Foram indagações deste tipo que levaram Mayumi Lima a questionar a qualidade funcional e construtiva do espaço escolar, denunciando a falta de cuidado dispensado pelos governos com relação aos espaços educativos, pois estes não garantem nem o mínimo das condições necessárias e favoráveis para o desenvolvimento da criança.

Mayumi Lima afirma que em nossa sociedade o espaço é organizado, distribuído e direcionado pelos que detêm o poder e os usuários não tem *voz* para expor suas expectativas, necessidades e desejos. Assim também acontece com os espaços destinados à criança. O poder, primeiro, da sociedade de classes, segundo, das instituições representativas dessa sociedade e, terceiro, dos adultos em geral, se apodera do espaço da criança e o transforma num instrumento de dominação.

A organização e distribuição dos tempos e espaços escolares representam o poder exercido pelo adulto sobre a criança. À primeira vista, não é possibilitado à criança o exercício de participação e proposição de alternativas para a organização do seu próprio espaço, de modo que possa ocupá-lo e transformá-lo em *lugar*.

Como observa Escolano (1998), o espaço escolar expressa e reflete determinados discursos, além de representar um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem. Quando crianças, internalizamos as primeiras percepções do espaço, desenvolvemos nossos esquemas corporais e acomodamos nossos biorritmos aos padrões estabelecidos pelas organizações próprias do tempo escolar. Ao recordarmos nossas experiências escolares, podemos perceber que os espaços e os tempos não são estruturas neutras, mas sim, construções sociais que aprendemos e que condicionam as significações e os modos de educação.

Assim, se defendemos a escola como lugar privilegiado da infância em nossa sociedade, precisamos repensar a construção, organização e ocupação dos edifícios escolares, para que possamos permitir que seus usuários se apropriem e vivenciem o espaço e as práticas ali desenvolvidas de modo a transformá-lo em *lugar*. Um *lugar* cheio de sentido, que desperte o gosto pelo saber e que permita as crianças vivenciarem sua infância juntamente com seus pares.

É claro que a busca pela superação do modelo escolar atual não é simples pois esta é fruto de uma tradição secular e encontra-se enraizado dentro de cada um de nós. Serão necessárias mudanças profundas, tanto na concepção de infância quanto no modelo de sociedade atual, já que os traços burocráticos, hierárquicos e de relações de poder próprios da escola, nada mais são do que o reflexo das relações que se estabelecem nesta sociedade. Contudo, é importante acreditarmos que tais mudanças podem partir de micro-estruturas como a escola, e estarmos conscientes de que será necessário muito tempo para desconstruir uma tradição que é secular.

Demonstrando ser um sujeito do seu tempo, Mayumi Lima(1989), propõe transformar o tempo e o espaço escolares em tempo e espaço da infância pautada na idéia da participação efetiva das crianças na manutenção e construção dos espaços escolares. Não subestimando que as dificuldades técnicas e materiais de construção de um espaço ultrapassam as possibilidades de uma criança, esta arquiteta defende que a manifestação da criança bem como a sua participação deveriam merecer atenção dos educadores e arquitetos responsáveis pela construção de espaços para as crianças. Mas para que isto seja possível, é necessário que os adultos possibilitem à criança o exercício da participação, um direito garantido na Convenção dos Direitos das Crianças de 1989.

Finalmente, para que a criança se aproprie da escola, transformando este tempo e espaço também em lugar da infância, é necessário que à ela seja permitido deixar suas marcas, seja através de uma pintura na parede, um desenho no chão ou participando da discussão, definição e organização destes espaços, enfim, dando-lhe oportunidades de opinar e discutir suas idéias e desejos.

Assim, uma escola construída e organizada com as crianças precisa respeitá-las enquanto sujeitos de direitos, garantindo no seu interior direitos básicos como: direito à educação, ao brincar, à cultura, à saúde e à higiene, à uma boa alimentação, à segurança, ao contato com a natureza, à espaços amplos por onde possa se movimentar, ao desenvolvimento da criatividade e da imaginação, ao respeito à individualidade e desenvolvimento da sua identidade, enfim, o direito à uma infância cheia de sentidos.

Referências Bibliográficas

- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo : Editora UNESP, 1999.
- COSTA, Carolina. Entre quatro paredes. **Educação**, ano 28; n.250; fev/2002. p.45-53.
- ENGUITA, Mariano. **A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. Trad. Tomaz Tadeu da Silva.
- ESCOLANO, Agustín. La memoria de la escuela. **Vela Mayor**, ano IV, n.11, p.07-13, 1997.
- _____. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. e VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n.14, mai/jun/jul/ago 2000. p. 19-34.
- FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979. p. 153-258.
- FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro. **Caos – Espaço – Educação**. São Paulo: Annablume, 1994. (Selo universidade. Educação; 21).
- GODÍNEZ, J. M. Visedo. Espacio escolar y reforma dela enseñanza. Una propuesta de centro para la Educación Primaria. **Anales de Pedagogia**. n.8, 1990. p. 149-158.
- GONÇALVES, Rita de Cássia Pacheco. **Arquitetura escolar: a essência aparece. Fábrica e escola confundem-se no desenho da Polivalente.**, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). CED/UFSC. Florianópolis.
- LIMA, Mayumi W. de Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989. (Coleção cidade aberta)
- _____. de Souza. A importância da qualidade do espaço na educação das crianças. **Criança**, n.27, 1994.
- _____. **Arquitetura e Educação**. São Paulo: Nobel, 1995. Coordenação: Sérgio de Souza Lima.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Les rites, les temps et la socialisation des enfants. In: **Éducation et Sociétés – Revue Internationale de Sociologie de L'éducation. / Sociologie de l'enfance**. Bruxelles : De Boeck Université, 1998. p. 73-89.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990. (Novas buscas em educação; v.39)

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. Trad. Eunice Gruman.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e Escola: uma relação marcada por preconceitos**. Campinas, SP, 2000. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

RUIZ, José María Ruiz. El espacio escolar. **Revista Complutense de Educación**, v.5, n.2, p.93-104, 1994.

SALES, Luís Carlos. **O valor simbólico do prédio escolar**. Teresina: EDUFPI, 2000.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Tempos entrelaçados no cotidiano da escola de ensino fundamental. 24^a Reunião Anual da ANPED– Intelectuais, conhecimento e espaço público. Caxambu – MG 2001.– **Programa e resumos / Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED) – Rio de Janeiro, 2001**. p. 179.

SOARES, Natália Fernandes. Direitos da criança: utopia ou realidade? In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (coord). **As crianças – contextos e identidades**. Braga, Portugal : Centro de Estudos da Criança, 1997: 07-28.

THOMPSON, E.P. “O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Tiempo, historia y educación. **Revista Complutense de Educación**, v.5, n.2, p.09-45, 1994.

_____ Lugares e tempos en la escuela. **Vela Mayor**, ano IV, n.11, p.61-69, 1997.

_____ El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e Educação**. Ano V, n.7, 1^o sem/2000.

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