

AS LIMITAÇÕES ARQUITETÔNICAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E A CRIANÇA DE SEIS ANOS

THE ARCHITECTURAL LIMITATIONS OF PUBLIC ELEMENTARY SCHOOLS AND SIX-YEAR-OLD CHILD

Natalia Francisca Cardia dos Santos¹, Francisca Eleodora S. Severino², Ligia de Carvalho A. Vercelli³

RESUMO: O artigo analisa os resultados de uma pesquisa preliminar realizada no ano de 2012. Tivemos o objetivo de investigar se os espaços físicos de Escolas Municipais de Educação Fundamental da Cidade de São Paulo estariam adequados às crianças de 6 anos, inseridas nessa etapa da educação a partir da Política Pública que converte o ensino fundamental para nove anos. A investigação foi em perspectiva qualitativa, utilizando-se análise documental e coleta de dados por meio de observação e aplicação de questionários semiestruturados. O universo foi uma EMEF localizada na Zona Leste. Foram sujeitos quatro docentes com regência em classes de 1º ano do ciclo de nove anos. Demonstrou-se que a estrutura possui limitações arquitetônicas que interferem no desenvolvimento de atividades que pressuponham movimentação física ampla, consideradas preponderantes à aprendizagem, não tendo sido ajustadas ao atendimento dessa faixa etária. Revelou indícios de implicações na visão do docente, que privilegiaria a exploração de habilidades intelectuais em detrimento das que contemplariam competências e habilidades mais abrangentes. Utilizamos KRAMER (2003) especificidades da infância, FONSECA (1995, 1998, 2005) psicomotricidade, LIMA (1989) e MANIFESTO DOS PIONEIROS (1932) ambiente escolar. Tais observações motivaram o Projeto de Pesquisa do Mestrado Profissional em desenvolvimento, onde o objeto é a ação formativa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

PALAVRAS-CHAVE. Ensino de nove anos. Escola de Educação Fundamental. Limitações arquitetônicas.

ABSTRACT: *the article analyzes the results of a preliminary survey conducted in the year 2012. We had intended to investigate whether physical spaces of municipal schools of Fundamental Education of the city of São Paulo would be tailored to children from 6 years old, entered in this stage of education from the Public Policy that converts the elementary school for nine years. The investigation was in qualitative perspective, using documentary analysis and collection of data through observation and application of semi-structured questionnaires. The universe was an EMEF located on the East side. Have undergone four teachers with Regency in first-year classes of the cycle of nine years. It was demonstrated that the structure has architectural limitations that interfere in the development of activities that require physical movement, considered prevalent to learning, not having been adjusted to this age group. Revealed evidence of implications in view of the teaching staff, which would favor the exploitation of intellectual skills to the detriment of that would contemplate skills and abilities more comprehensive. We use KRAMER (2003) specificities of childhood, FONSECA (1995, 1998, 2005) psychomotor, LIMA (1989) and MANIFESTO of the PIONEERS (1932) school environment. Such comments prompted the Professional master's degree research project in development, where the object is the formative action the National Pact for Literacy at the right age.*

KEYWORDS: *Nine-year education. Fundamental Education School. Architectural Limitations.*

1 Pedagoga pela UnG. Psicopedagoga. Mestranda pela UNINOVE.

2 Professora Orientadora

3 Professora Co-orientadora

INTRODUÇÃO

Observando cenas do cotidiano nos deparamos com duas Escolas Municipais que se localizam uma ao lado da outra. Em uma delas funciona a EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e na outra a EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental).

O horário de entrada das turmas é o mesmo, mas já não conseguimos distinguir com clareza para qual prédio se dirigem as crianças: muitas brincam juntas aguardando a abertura dos portões, mas algumas, mesmo com tamanho e aparência semelhante as demais (os mesmos cadarços desamarrados e mochilas de seus personagens preferidos) logo se separam dos colegas e vão em direção aos portões do prédio Cinza, de dois andares, junto aos alunos maiores.

Observamos por mais algum tempo: os portões se fecham e o a rotina escolar se inicia. Se de um lado ouvimos as crianças cantando músicas infantis e o barulho de suas brincadeiras no parque, do outro o silêncio é imperante, somente sendo quebrado por vozes que dizem alto: “Abram a bolsa e separem o caderno de Língua Portuguesa”, “Silêncio para ouvir a leitura do dia”, “Psiu, senta direito, vira pra frente, preste atenção!”. (Observações feitas em um bairro da Zona Leste de São Paulo – Março 2012)

O cenário descrito pode soar estranho à primeira vista, mas tem se tornado cada vez mais constante, a partir do ano de 2010, quando, em decorrência de alterações na legislação, as crianças brasileiras passaram a ingressar nas Escolas de Educação Fundamental aos seis anos de idade.

Nesse sentido, entendemos que se faz necessária a apresentação de duas vertentes desse contexto: A trajetória legal percorrida desde que fora constituído como direito, a educação para criança de zero a seis anos, até 2010 (prazo limite para a implantação do Ensino de nove anos em nível nacional) e especificida-

des da infância consideradas nos pressupostos legais, quando contrapostas com a realidade observada.

Esses itens são a base para que possamos contextualizar as implicações das limitações corporais a que podem estar sendo submetidas às crianças de seis anos da Unidade Escolar pesquisada, sendo possível estender a análise desta a outras Unidades Escolares, por integrarem a mesma Rede de Ensino (Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo).

EDUCAÇÃO DE NOVE ANOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO HISTÓRICO E OS MARCOS LEGAIS ATÉ A IMPLANTAÇÃO

A partir da aprovação, na Constituição de 1988, do direito à educação para crianças de zero a seis anos, diversos documentos foram elaborados, com a finalidade de regulamentação desse direito: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90 (Brasil, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998a) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Parecer022/CNE/CEB/1998 (Brasil, 1998b). Entretanto, paradoxalmente à valorização da educação infantil (EI) como a primeira etapa da educação básica, a própria LDB, no Título IV, Artigo 11, Inciso V, estabelece que aos municípios compete: “Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental[...]” (grifo nosso).

Assim, os recursos financeiros para a oferta de qualidade e necessária ampliação no atendimento da E.I não parecem ser garantidos. Pelo contrário, ficam destinados, por meio da criação do Fundef (Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), prioritariamente ao Ensino Fundamental.



Como consequência de tais ações, que demonstram valorização de uma etapa específica da escolarização das crianças em detrimento de outra, o que se percebeu foi a acentuação da cisão entre esses níveis de ensino e o decorrente fortalecimento da crença de que, quanto mais cedo ingressarem no ensino fundamental, maiores as chances de que as crianças sejam bem-sucedidas na continuidade da escolarização.

Além disso, a destinação de recursos do Fundef aos municípios era feita levando em conta a quantidade de matrículas no Ensino Fundamental (EF), o que contribuiu para que muitas secretarias de educação inserissem nas turmas de primeiro ano crianças de seis anos, com vistas a garantir o volume de matrículas e, por conseguinte o montante de recursos a serem recebidos. Portanto, a antecipação da escolarização das crianças de seis anos aparentemente representava uma dupla vantagem para as redes municipais, pois, além de aumentar o número de matrículas para recebimento dos recursos oriundos do Fundef, eximiam-se da responsabilidade de ampliar a oferta de Educação Infantil para essa clientela, diminuindo a demanda para essa etapa de escolarização.

Considerando-se este contexto e as metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001), que estabelecia a universalização do atendimento às crianças de 6 anos, aprovou-se a Lei 11.114 (Brasil, 2005), que alterou o texto da LDB quanto à idade para ingresso no EF, mas sem ampliar sua duração.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), buscando minimizar os efeitos de tal lei, baixou a Resolução 03 (CNE, 2005), que trazia a consigna de que a matrícula dessas crianças aos seis anos só poderia ser feita mediante o acréscimo de um ano no EF, estabelecendo a duração de cinco anos para a etapa inicial (dos 6 aos 10) e de quatro para a etapa final (dos 11 aos 14).

Em 2006, foi sancionada a Lei 11.274 (Brasil,

2006), alterando o artigo 32 da LDB, no qual passou a vigorar com a seguinte redação: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 anos de idade terá por objetivo a formação básica do cidadão (...).”

Ainda em 2006 visando adequar o atendimento das escolas de Educação Municipal de São Paulo a nova estrutura que agora passara a vigorar, o Conselho Municipal de Educação aprovou em dezembro a Deliberação CME nº 03/2006 que dispunha sobre o ensino fundamental de nove anos no sistema municipal de ensino de São Paulo.

A Deliberação CME nº 03/2006, bem como os outros documentos escritos nesse período dispõem que se tenha como fundamento os aspectos qualitativos, priorizando o desenvolvimento do potencial humano, a promoção de aprendizagens significativas e o atendimento às necessidades e características dos estudantes, apontando para as condições de infraestrutura e sobre os recursos didático-pedagógicos apropriados ao atendimento e o essencial: a organização dos tempos e espaços escolares e tratamento, como prioridade, para o sucesso escolar, a partir das bases legais que passaram a vigorar nos diversos âmbitos, a exemplo das Diretrizes Nacionais para o ensino de nove anos (CNE, 2010, grifo nosso) que no Art. 5º dispõe:

O direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano, constitui o fundamento maior destas Diretrizes. A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano(...)

§ 2º A educação de qualidade, como um direito fundamental, é, antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa.

I – A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desen-



volvimento pessoal.

II – A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses.

Por meio dessa Deliberação fez-se constar um período de transição compreendido entre 2007 e 2009, no qual a Secretaria Municipal de Educação deveria elaborar um *Projeto Municipal de Implantação do ensino fundamental de 9 anos*. Tal Projeto já deveria prever, entre os itens constantes na redação como *no mínimo*:

III – a realização de adaptações necessárias em função dos recursos financeiros, materiais e humanos disponíveis, a fim de adequar sua estrutura organizacional ao novo regime, focalizando em especial:

a) a *infra-estrutura (sic) que disponibilize espaços físicos, equipamentos, materiais didáticos, acervo bibliográfico e mobiliário compatível com as características dos estudantes atendidos no ensino fundamental de 9 anos (...)*

Prosseguindo com a análise, agora no ano de 2012, é possível perceber que a parte burocrática foi adequada a nova proposta de ensino, com duração de nove anos: Sistemas de matrícula já estão bem estruturados, Programas de Orientação Curricular (SÃO PAULO, 2007) contemplam expectativas de aprendizagem para os nove anos, Orientações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para o ingresso da criança de 6 anos foram formulados e encaminhados para estudo em todas as escolas. Documentos estes que em seu próprio registro escrito trazem questionamentos e considerações sobre a infância, coadunantes com os que mobilizam as reflexões desse artigo, a exemplo do trecho abaixo:

Pode a criança deixar de ser *inf-ans* (o que não fala) e adquirir voz num contexto que, por um lado, infantiliza jovens e adultos e empurra para frente o momento da maturidade e, por outro, os adultiza, jogando para trás a curta etapa da primeira infância? (...) Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. (...) A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza. Construindo com pedaços, refazendo a partir de resíduos ou sobras (Benjamin, 1987b), na brincadeira, elas estabelecem novas relações e combinações. As crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar. (KRAMER, 2006, p. 15)

E assim questiona-se

Mas e quanto à adequação do espaço? As escolas de educação fundamental teriam sido adequadas arquitetonicamente para garantir as condições espaciais necessárias ao atendimento das crianças de 06 anos visando às especificidades dessa etapa da infância, incluindo seu desenvolvimento psicomotor, sabendo ser esta condição *sine qua non* para a aprendizagem dos conceitos formais?

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR, CONDIÇÃO PARA APRENDIZAGEM... COMO ASSIM?

Há variadas definições para Psicomotricidade

(DUPRÈ, 1920; LE BOUCHE, 1987; FONSECA, 1995 e 1998; entre outros), mas todas se assemelham pela afirmação da relação movimento e intelecto.

A Psicomotricidade é uma ciência que tem como objeto de estudo o homem e seu corpo em movimento, consideração para tanto de seu mundo interior e exterior. O termo psicomotricidade é usado para definir o movimento organizado e integrado, empregando as experiências vividas pelo indivíduo – em especial a criança – e está ligada ao processo de maturação, na qual o corpo é entendido como a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas (Alves, 2007).

Em psicomotricidade, a noção de corpo não avalia a sua forma ou as suas realizações motoras; procura outra via de análise, que se centra mais no estudo de suas representações psicológicas e linguísticas, e nas suas relações inseparáveis com o potencial de aprendizagem. Nesta perspectiva, a noção de corpo é encarada como um dispositivo essencial para o desenvolvimento da aprendizagem e, conseqüentemente, da personalidade (FONSECA, 1995).

Segundo Oliveira (2005), o indivíduo, para se desenvolver de modo satisfatório, precisa estar consciente de suas próprias experiências, da manipulação adequada e constante dos materiais que o cercam, e, também das oportunidades de descobrir o mundo. Desta forma, fica nítido o envolvimento motor nas funções intelectuais e emocionais do ser humano, atuando de modo interdependente na elaboração de uma atividade e proporcionando sua evolução.

Nesse sentido, a Psicomotricidade torna-se muito importante, para não dizer essencial, na formação global do indivíduo, já que as atividades centradas nesse objetivo vão além da diversão e promovem o criar, interpretar e dialogar com o mundo em que vivem por meio da tríplice corpo-mente-ambiente (LIMA e BARBOSA, 2007).

É por essa razão que entendemos como neces-

sário que haja promoção de atividades contemplativas das esferas psicomotoras no programa escolar, principalmente nas séries iniciais, tendo em vista a capacidade de assim prevenir as dificuldades de aprendizagem de escrita e sucessivamente outros conteúdos formais, frequentes no cotidiano escolar. Nesse sentido:

Antes de aprender a matemática, o português, os ensinamentos formais, o corpo tem que estar organizado, com todos os elementos psicomotores estruturados. Uma criança que não consegue organizar seu corpo no tempo e no espaço, não conseguirá sentar-se adequadamente numa cadeira, concentrar-se, segurar num lápis com firmeza e reproduzir num papel o que elaborou em pensamento (FONSECA, 2005, p.257).

A educação psicomotora é, portanto, indispensável nas aprendizagens escolares, e por esta razão deve ser proposta desde a escola maternal e não pode ser desprezada durante a primeira série/ano do ensino fundamental de nove anos.

METODOLOGIA

Considerando a hipótese inicial de que EMEFs (Escolas Municipais de Educação Fundamental) da Cidade de São Paulo possam ter limitações arquitetônicas que interfiram diretamente no desenvolvimento de atividades que pressuponham movimentação física ampla, consideradas preponderantes ao processo de aprendizagem das crianças de 06 anos, não tendo sido, portanto, ajustadas ao atendimento dessa faixa etária, a pesquisa preliminar apresentada neste trabalho foi desenvolvida em abordagem qualitativa, que segundo Bodgan e Biklen (1982) envolvem a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo que o produto e preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes.

Para tanto, fora apresentado às professoras sujeitos da pesquisa um questionário composto por 3 (três) perguntas que tiveram por objetivo investigar se os espaços físicos estavam adequados às ações desenvolvidas na rotina escolar bem como a promoção do desenvolvimento psicomotor inerente à criança de 6 anos inserida na escola de educação fundamental. As perguntas foram:

- Com qual periodicidade você consegue efetivamente contemplar aulas de educação física em sua rotina? Por quê?
- Quais atividades são propostas nesse espaço de tempo?
- Além das aulas de educação física, a rotina semanal contempla outras atividades de exploração do corpo/movimento?

Como sujeitos da pesquisa convidamos 5 (cinco) professoras de duas escolas municipais da zona leste de São Paulo, que atendiam os pré-requisitos indicados (terem regência em turma do 1º ano de 9 anos entre os anos de 2011/2012), no entanto a amostragem final foi composta por apenas 4 (quatro). Os dados foram coletados entre os meses de julho e agosto de 2012 por meio de questionários semiestruturados. Além do questionário foi considerada a observação não participativa do pesquisador durante o período em que foram coletados os dados.

Na fase de coleta e tratamento dos dados, utilizamos as informações colhidas em campo categorizando as respostas, de modo a permitir que com esses dados analisados separadamente, fossem obtidos o maior número possível de informações, sendo cada questão confrontada com as disposições previstas nos documentos normativos da Educação de nove anos, procurando com isso, contrapor teoria e prática, afim de se averiguar o tratamento da proposição no cotidia-

no escolar. As respostas foram interpretadas global e individualmente.

A fim de garantir o sigilo da identificação, indicado no termo de consentimento livre e esclarecido conhecido e assinado por todas as participantes, utilizamos nomes fictícios para identificá-las. Estas aqui serão chamadas respectivamente de: Valéria, Aparecida, Claudete e Fabiana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Acreditamos ser relevante ao entendimento, considerar além do que está no papel, a visão histórica da realidade em questão: em muitos segmentos educacionais, como no caso da Educação Municipal de São Paulo, os mesmos prédios que agora recebem as crianças, foram projetados para atender adolescentes e adultos, com espaços pensados para transmitir conteúdos curriculares a quem teoricamente já “estaria pronto para recebê-los”, ou seja, em geral e a exemplo da observação dos espaços da escola pesquisada, as salas de aula com lousa na parede da frente, cadeiras e carteiras individuais organizadas em fileiras e uma mesa maior para o professor. No caso dos laboratórios de informática (adequados mais recentemente) observamos basicamente a mesma estrutura acrescida de computadores. Do lado de fora um espaço com mesas para a refeição oferecida e um pátio onde os estudantes aguardam a retomada das aulas após o intervalo de 15 ou 20 minutos de duração. Para além disso, uma quadra usada pelo professor de educação física para trabalhar os conteúdos práticos durante as aulas.

Nesse sentido a denúncia da arquiteta Mayume de Sousa Lima é ainda atual e convergente com as observações da estrutura da escola fundamental, apontadas acima:

(...) as salas de aula tinham, como continuam tendo, orientação para abertura

de janelas à esquerda das carteiras, quadro à frente (...), junto à porta de acesso, com visor para a inspeção dos administradores. Essas salas sucediam-se lado a lado, ao longo de corredores (...). Este esquema, sempre igual, dava às escolas um ar de caserna ou de presídio, onde as crianças caminhavam em filas, sob as vistas dos professores ou dos bedéis. Mas o esquema ainda hoje não mudou inteiramente. O condicionamento à disciplina dá o tom geral dos espaços escolares (LIMA, 1989, p. 58).

E sobre esse modelo de construção, afirma a autora:

As construções podiam se destinar tanto a crianças, a sacos de feijão ou a carros, pois são apenas áreas cobertas, com fechamento e piso. (...) os seres humanos perderam não apenas a sua capacidade única de dar sentido às coisas, mas também perderam o instinto primário de todos os animais adultos de buscar o ambiente mais favorável para o desenvolvimento dos seres jovens de sua espécie (LIMA, 1989, p.11).

Observemos a resposta de Valéria para a pergunta dois, que se refere às atividades propostas nas aulas de Educação Física:

Como as atividades de Educação física tem (sic) que ser executadas no espaço da sala de aula, já que o pátio da escola sempre está ocupado pelos alunos em intervalo (que são distribuídos no turno) e a quadra que temos é sempre ocupada pelas aulas de educação física ministrada por especialistas, por isso sempre procuro oferecer jogos de mesa ou

propor atividades que requeiram pouca movimentação física

Nesse sentido descreve Aparecida:

Reconheço a importância do lúdico na aprendizagem das crianças do 1º ano, por isso trabalho sempre com música infantil e brincadeiras *na sala* que permitam às crianças desenvolverem a imaginação e a expressão corporal (Grifo meu)

Já Claudete e Fabiana, entendem que a frequência semanal ao espaço em que fora adaptado o parque infantil atende como aula de educação física.

Cabe esclarecer que o espaço entendido como parque corresponde a um espaço triangular de aproximadamente 5mx5mx2m entre a quadra e o espaço de saída dos alunos, o qual, conforme pudemos observar é integrado por três brinquedos e um pequeno banco, delimitados por uma cerca de arame que cerca todo o espaço, complementada por um pequeno portão de acesso, e que devido ao espaço pequeno que o compõe deve ser usado por apenas metade da classe de cada vez, enquanto os outros aguardam sentados (orientações da Coordenação Pedagógica, citada pela própria ao apresentar o espaço à pesquisadora).

Quando questionadas sobre a presença de outras atividades na rotina semanal que contemplem a exploração do corpo/movimento, evidencia-se a restrição física a que as crianças são expostas: Aparecida, Fabiana e Valéria novamente citam o parque. Além disso, Fabiana cita como alternativa o Jogo simbólico.

Esse momento, que a professora nomeia como jogo simbólico, fora descrito no registro de observação da pesquisadora, como espaço no fim de uma aula semanal (geralmente de sexta-feira) em que as crianças podem brincar *em sala* com os brinquedos que trazem de casa.

O significado atribuído a Jogo simbólico diverge, portanto, da definição de Piaget (1971), para o qual o



jogo simbólico é a representação corporal do imaginário, e apesar de nele predominar a fantasia, a atividade psicomotora exercida acaba por prender a criança à realidade. Pelo jogo simbólico, a criança exercita não só a sua capacidade de pensar, ou seja, de representar simbolicamente as suas ações, mas, também, as suas habilidades motoras, já que ao brincar ela salta, corre.

Mas, de que forma brincar de saltar e correr em uma sala pequena, repleta de mobiliários e armários que ocupam a maior parte do espaço? Nesse caso o jogo simbólico indicado pela professora reduz-se a alguns brinquedos sobre as carteiras (conforme registros da observação da rotina em campo, março, 2012).

Claudete também cita o parque, mas é a única que cita atividades capazes de promover o desenvolvimento psicomotor, e ainda assim seguido pelo termo “algumas vezes”, o que nos indica não ser uma atividade constante ou incorporada à rotina escolar, conforme transcrição do registro escrito:

Nas aulas e artes (sic), por algumas vezes foi contemplado o movimento através de representação teatral.

Assim, observamos que a escola da forma como esta atualmente organizada reflete a intensificação das impressões que HoemKe (2004, p. 18) apresentou na análise da escola de Educação Infantil, sobre a qual registra: “Não são pensados para crianças alegres e brincalhonas, (...) mas para ‘massas de crianças’ (...). Roubam das crianças o direito a flores e gramados, à água no pátio, barro, areia, salas amplas, abertas, coloridas, saudáveis”.

Outro aspecto que demanda observação é o fato das professoras Aparecida e Claudete entenderem que os gestos manuais feitos em interpretações a cantigas infantis também exploram o movimento corporal, sem se dar conta do quão limitada é essa possibilidade.

Nesse sentido, respondem referindo-se as atividades praticadas nas aulas de educação física:

Essas aulas são basicamente brincadeiras embaladas por parlendas ou cantigas da cultura popular, que fazemos ora sentados na sala mesmo, ora na fila da entrada (Professora Claudete)

Essa ação pode estar evidenciando a necessidade de controle e por isso a preocupação com a delimitação da expressão do espaço para manifestação. Essa ação controladora da instituição escolar fora outra objeto de análise de Foucault:

(...) A ordenação por fileira, no século XVII. Começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos nas salas, nos corredores, nos pátios; (...) determinando lugares individuais (a organização de um espaço serial) tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo e da aprendizagem. Fez funcionar o espaço como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recomendar (1987, p. 126).

Observamos ainda um outro dado preocupante, que parece ser frequentemente praticado na educação fundamental de séries iniciais e já apresentado nas discussões acerca da psicomotricidade: A exploração de habilidades intelectuais em detrimento de outras, que seriam tão importantes quanto a primeira.

Quando questionada sobre a periodicidade de contemplação efetiva de aulas de educação física na rotina (pergunta 01), responde a prof^a Fabiana:

Quinzenalmente. Pelo fato da exploração de outras habilidades/competências dos alunos que ultrapassam o tempo previsto, alternando com frequência os planos de aulas (sic), assim como o fato de sema-



nalmente eles frequentarem o parque da U.E., que de algum modo garante os estímulos corporais.

Neste contexto, o ambiente de referência passa a ser o da sala, sendo este mais propício a metodologias voltadas para captar a atenção das crianças. Esta necessidade consequentemente levaria a uma pedagogia que privilegia os espaços fechados. E, tanto como causa, quanto como efeito, a uma concepção e a uma prática de formação de educadores (inicial e em serviço) idealizada tendo os espaços das salas como referência.

De maneira discreta, mas permanente, as formas de organização espacial e os regimes disciplinares demonstram conjugar controle de movimentos e de horários.

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular.

Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (LOURO, apud PENA, 2003, p. 35).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise qualitativa dos dados coletados a partir da representação da prática docente contribuiu para que pudéssemos reafirmar nossa hipótese de que con-

siderando a hipótese inicial de que as EMEFs (Escolas Municipais de Educação Fundamental) da Cidade de São Paulo possuem ainda limitações arquitetônicas que interferem diretamente no desenvolvimento de atividades que pressuponham movimentação física ampla, consideradas preponderantes ao processo de aprendizagem das crianças de 06 anos, validando, por meio da representação da escola pesquisada, que estas não foram devidamente ajustadas para o ingresso de crianças dessa faixa etária, apesar do ajuste físico estar legalmente previsto, conforme documentos analisados.

Confirmando as impressões iniciais, a análise dos dados coletados demonstra a relação paradoxal aparentemente estabelecida entre a atual estruturação do ensino fundamental iniciado aos seis anos de idade e a desestruturação física predial das escolas de educação fundamental do Município de São Paulo por suas limitações arquitetônicas.

Observamos que há ainda implicações relacionadas à prática docente, em decorrência de sua formação e de sua possível incompreensão quanto às especificidades da faixa etária que agora passam a atender.

No entanto, ponderamos que por mais que as professoras possam chegar à compreensão quanto à importância da valorização de experiências que envolvem o corpo para o sucesso na aprendizagem (o que já é perceptível em algumas das professoras pesquisadas), se o espaço da escola não for repensado e adequado de fato, conforme previsto nos diversos documentos ora apresentados, continuará imperando a idéia de educação cartesiana, que separa o corpo da mente e valoriza a segunda em detrimento da primeira.

Se assim permanecer, a escolarização das crianças no ensino fundamental será ainda determinada pelo silenciamento¹ dos corpos, já que a dinâmica dos espaços parece ser determinante para a forma de



pensarmos e concebermos a criança estudante e a ações educativas fornecidas e para as relações que se estabelecem.

Posicionamos a contrariedade quanto a pre-va- lecência do emparedamento² no dia-a-dia escolar, alertando que assim parece assemelhar-se ao dia- -a-dia de uma linha de montagem, onde as ações são voltadas a reprodução, e acontecem sem criatividade, sem troca, sem emoção, sem produção real de conhecimento.

Consideramos, portanto, que não basta garantir à criança o direito à escolarização por meio de mudan- ças na legislação. É preciso refletir sobre a criança em sua singularidade, repensar os espaços que têm sido destinados a elas na escola fundamental e garantir, a começar pela adequação destes, que todos seus direi- tos e deveres sejam assegurados, tendo como o prin- cipal deles “o direito a infância”, permitindo assim que a criança continue vivendo plenamente esse tempo de vida, também enquanto estiver no tempo/escolar.

1_ Silenciamento, tem nesse texto o sentido de quan- do alguém ou a força de uma circunstância faz ,impõe o si- lêncio; o calar de uma voz, um desejo, ou de uma manifes- tação.

2_ Referimo-nos aqui ao cercar as ações por meio de paredes; as limitações implicadas pelo espaço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, F. (org.). *Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união*. Rio de Janeiro: Walk, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. MEC/Secretaria de Educação Básica, 2004.

_____. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE. Estação Gráfica, 2006.

_____. *Lei nº. 11.494*, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundeb e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 de maio 2012.

_____. *Lei nº. 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

_____. *Lei nº. 11.114*, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>>. Acesso em: 10 jun. 2012

_____. *Lei nº. 11.274*, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

_____. *Lei nº. 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

_____. *Lei nº. 9.394* de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

_____. *Parecer CEB nº. 022*, de 17 de dezembro de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 1998b. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 25 jul. 2012.

_____. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. 1998a. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 25 jul. 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Qualitative Reserch for Education: an introduction for to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Deliberação CME nº 03 / 2006*, publicada pela Portaria SME nº2929, de 15 de julho de 2008. Dispõe sobre o ensino fundamental de nove anos no sistema municipal de ensino de São Paulo. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/Conselho_Municipal_de_Educacao_2009.pdf>. Acesso em: 25 set. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução nº. 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&sqj=2&ved=0CCYQFjAB&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D7246%26Itemid&ei=HC2KUNWfDMew0AGOm0D4Bg&usq=AFQjCNEEWCoalu13BIMCQCb0RVcg94rBw>. Acesso em: 25 out. 2012.

FONSECA, V. da. *Manual de observação psicomotora: significações psiconeurológicas dos fatores psicomotores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *Psicomotricidade: Filogênese, Ontogênese e Retrogênese*, 2. ed. rev. e aum. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HOEMKE, A. *Ambiente de qualidade na educação infantil: elementos constitutivos da sala de crianças de 3 a 5 anos na perspectiva dos professores infantis*. ANO. Qtd Folhas (x f.). Dissertação (Mestrado em x) – Univale, Itajaí, 2004.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: *Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade*. MEC/SEF, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=183&Itemid=221>>. Acesso em: 25 out. 2012.

LE BOUCHE, J. *Educação Psicomotora: psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LIMA, M. S. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.

LIMA, A.S. BARBOSA, S. B. A psicomotricidade na infância, desenvolvendo capacidades. *Revista Norte Científico*, local, v.1, n.1, p. inicial-final, 2007.

MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932.

Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 20 maio 2013.

MARCONI, M. de A. & LAKATOS, E. M. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

OLIVEIRA, G. C. *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2005

PIAGET, J. *A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.

Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2007.

TEIXEIRA, A. *Educação é um direito*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

_____. *Educação e o mundo moderno*. 2. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.