



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**CONSTRUINDO UMA CULTURA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL ALTERNATIVA: A EXPERIÊNCIA DA
ESCOLA SARAPIQUÁ, DE FLORIANÓPOLIS (1982-
2016)**

SABRINA DE LOS SANTOS SILVEIRA

FLORIANÓPOLIS, 2016

SABRINA DE LOS SANTOS SILVEIRA

**CONSTRUINDO UMA CULTURA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
ALTERNATIVA: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA SARAPIQUÁ,
DE FLORIANÓPOLIS (1982-2016)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação, do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr.^a Gladys Mary Ghizoni Teive

FLORIANÓPOLIS/SC

2016

SABRINA DE LOS SANTOS SILVEIRA

**CONSTRUINDO UMA CULTURA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
ALTERNATIVA: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA SARAPIQUÁ,
DE FLORIANÓPOLIS (1982-2016)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação, do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Gladys Mary Ghizoni Teive
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:

Prof.^a Dr.^a Kátia Adair Agostinho
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Membro:

Prof.^o Dr.^a Julice Dias
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Suplente:

Prof.^a Dr.^a Doris Kowalkowski
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Florianópolis, 19 de dezembro de 2016.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a Gladys Mary Ghizoni Teive, por ter aceito percorrer comigo este caminho desafiador e ter realizado a tarefa de forma atenta, generosa e positiva em todos os momentos que compartilhamos.

À professora Dr^a Vera Lucia Gaspar da Silva, pelo incentivo sempre.

À professora Dr^a Julice Dias e ao professor Dr. Marcus Levy Bencostta, pelas importantes contribuições no momento da qualificação.

À Escola Sarapiquá e aos seus funcionários, à Coordenadora Mônica Grumichê, às professoras Lena, Fabíula, Rafaela e às crianças, por terem oportunizado a realização deste estudo.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela bolsa concedida durante a realização deste mestrado.

Às minhas colegas e amigas, Sélia Zonin, Natália Fortunato, Hiassana Scaravelli, Bruna Coelho e Suzane Madruga (revisora).

Aos meus pais, Bento e Gladys.

Ao meu companheiro, Guilherme.

À minha filha Anita.

A todos que acreditaram e acreditam que educação e liberdade são duas palavras inseparáveis.

A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a cultura produzida na Escola Sarapiquá, uma instituição particular de Florianópolis autointitulada “alternativa”, inaugurada no ano de 1982 e em funcionamento até os dias atuais. Busca-se analisar as relações entre a proposta pedagógica da escola, seus espaços e suas práticas. O surgimento da escola é parte de um movimento observado entre as décadas de 1970 e 1980 no Brasil, pouco explorado em estudos acadêmicos. Neste movimento, famílias com a mesma identificação cultural e política, insatisfeitas com os modelos de escolas “tradicionais”, criaram espaços educativos para seus filhos com semelhantes características pedagógicas e espaciais. Trata-se de uma pesquisa interdisciplinar, desenvolvida através de uma abordagem qualitativa. Como recurso metodológico, faz uso de uma combinação entre pesquisa bibliográfica e estudo de caso. Estes recursos são analisados e entrecruzados com documentos escritos e iconográficos, além de dados obtidos através de aplicação de questionário e entrevistas. Destacam-se as contribuições teóricas de Antonio Viñao Frago, Augustín Escolano e Michel de Certeau, que fundamentam a construção de uma interpretação da cultura escolar sarapiquense – uma cultura escolar hibridizada, permeada por mesclas dos discursos e práticas hegemônicos de Educação Infantil e dos espaços representativos do ideário alternativo.

Palavras-chave: Escola alternativa. Espaço escolar. Educação Infantil. Culturas escolares.

ABSTRACT

This research aims to analyze the culture produced at School Sarapiquá, a particular institution from Florianópolis self-titled “alternative”, inaugurated in 1982 and in operation until nowadays. Seeks out to analyze the relations between the pedagogical proposal of the School, its spaces and its practices. The emergence of the School is part of a movement observed between the 70’s and 80’s in Brazil, poorly explored in academic studies. In this movement, families with the same cultural and political identification, dissatisfied with “traditional” school models, created educational spaces for their children with similar pedagogical and spatial features. It is an interdisciplinary research, developed through a qualitative approach. As a methodological resource, makes use of a combination between bibliographical research and case study. These resources are analyzed and intertwined with written and iconographic documents, in addition to data obtained through the application of a questionnaire and interviews. Stands out the theoretical contributions of Antonio Viñao Frago, Augustín Escolano e Michel de Certeau, which support the construction of an interpretation of Sarapiquá school culture – a hybridized school culture, permeated by mixtures of hegemonic discourses and practices of Early Childhood Education and spaces representing alternative ideas.

Keywords: Alternative school. School space. Early Childhood Education. School Cultures.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Mutirão de construção e reforma da Sede do Córrego Grande, 1982.....	101
Figura 02: Crianças no escorregador e muro com o nome da escola.....	106
Figura 03: Implantação da escola no terreno e a identificação de função e usos dos espaços	117
Figura 04: Decoração junina da árvore entrada da escola produzida pelas crianças.....	138

LISTAS DE TABELAS

Tabela 01 – Experiências de escolas para a infância no final do século XIX e início do século XX – para além do tradicional.....	70
Tabela 02 – Oferta de Pré-escolas (1980 a 1983).....	86
Tabela 03 – Datas comemorativas e eventos pedagógicos na Sarapiquá no ano de 2016.....	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Modelo de fachada e planta do Panóptico.....	23
Quadro 02: Escolas com arquitetura inspirada no Panóptico.....	24
Quadro 03: Crianças brincam em caixas de areia no início século XX.....	34
Quadro 04: Canções de Fröebel e materialização das hortas escolares.....	35
Quadro 05: Imagens do Jardim de Infância Caetano de Campos em 1896....	38
Quadro 06: 1929: sala de aula abriga diferentes atividades da Escola Normal Caetano de Campos.....	39
Quadro 07: Atividades das crianças em áreas externas da Escola Normal Caetano de Campos.....	40
Quadro 08: Crianças camponesas recebidas por Yasnaya Polyana, Rússia.....	41
Quadro 09: Casa de Tolstói, sede da escola, sem data.....	42
Quadro 10: Imagens de La Escuela Moderna.....	43
Quadro 11: Crianças nas aulas da Escola Laboratório da Universidade de Chicago. Início do século XX.....	48
Quadro 12: As crianças trabalham em oficinas.....	51
Quadro 13: A escola de Vence: construção e participação das crianças.....	53
Quadro 14: Crianças em atividades na escola de Vence.....	54
Quadro 15: Sede da escola em Vence (1936-1940)	55
Quadro 16: Atividades em ambientes diversos. Escola Montessori Colomba	57
Quadro 17: Crianças em ambientes externos.....	57
Quadro 18: Orfanato de Janusz Korczak.....	58
Quadro 19: Orfanato de Janusz Korczak (2)	60
Quadro 20: Assembleias com Neill e as crianças no salão da casa e na área externa	63
Quadro 21: Muro de Summerhill, casa principal e piscina.....	63
Quadro 22: Crianças em diversas atividades.....	64
Quadro 23: Crianças trabalhando no atelier e fazendo uma fogueira na área externa.....	65
Quadro 24: Crianças explorando materiais e objetos em áreas externa e em sala de aula	67

Quadro 25: Desenho das crianças representando o espaço da escola no início e no final de um projeto.....	68
Quadro 26: Assembleia realizada no espaço central da escola e o mesmo local utilizado para uma atividade com as famílias.....	69
Quadro 27: Primeiras sedes das escolas.....	93
Quadro 28: Materialidades das escolas.....	94
Quadro 29: Diversas atividades realizadas nas escolas entre as décadas de 1970 e 1980	95
Quadro 30: Situação/localização das escolas: Vivendo e Aprendendo, Escola Anabá, Escola Praia do Riso, Escola Sarapiquá e Escola da Vila.....	96
Quadro 31: Diferentes atividades desenvolvidas no espaço da sala de aula.....	102
Quadro 32: Teatro de fantoches e lanche coletivo na década de 1980.....	103
Quadro 33: Crianças em atividades nas áreas externas da escola, década de 1980.....	103
Quadro 34: Brinquedos nas salas.....	105
Quadro 35: Confraternização no ano de 1994 na Sede do Conselho Comunitário do bairro, o CONFIA.....	108
Quadro 36: Crianças nas salas de aula, na década de 1990.....	109
Quadro 37: Crianças brincando no pátio pavimentado com jogo de “amarelinha”, e brinquedo de madeira com casinha, pontes e torre. Década de 1990.....	111
Quadro 38: Localização da Sarapiquá e terreno da escola.....	114
Quadro 39: Estrutura inicial, vista do morro em 1998, e a implantação atual da escola.....	114
Quadro 40: Acesso à escola pela Rodovia Admar Gonzaga e portão principal.....	115
Quadro 41: Administração e acesso ao conjunto de casas que abriga a Educação Infantil. Na quinta e sexta imagens, as construções vistas do pátio central da escola e da horta	119
Quadro 42: Pátio interno entre as salas e diferentes apropriações do espaço.....	120
Quadro 43: Apoio às salas, com lavatório, banheiro, e cozinha.....	121
Quadro 44: Diferentes ambientes do parque infantil.....	122
Quadro 45: Crianças brincando, nos diversos ambientes do parque.....	123
Quadro 46: Sequência de imagens da horta, e do galinheiro.....	124
Quadro 47: Sala de artes, parque, portão de acesso à cachoeira e crianças brincando no local em um dia de verão.....	126
Quadro 48: Sala de aula do Infantil 2 vespertino, e sequência de atividades nos ambientes.....	130

Quadro 49: Sequência da atividade em sala de aula.....	131
Quadro 50: Sala de aula da turma do Infantil 5, da professora Lena.....	133
Quadro 51: Materialidades da sala de aula do Infantil 5.....	134
Quadro 52: Crianças ao redor do fogo e brincadeira representando a fogueira.....	139
Quadro 53: Café com as famílias: pátio central, brechó e troca-troca e mesas de alimentos.....	140
Quadro 54: Trilha no morro da cachoeira, nos fundos da escola.....	141

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – PARA ALÉM DO “MODELO TRADICIONAL” – PRIMEIRAS ALTERNATIVAS.....	32
1.1. PESTALOZZI E FRÖEBEL – A EDUCAÇÃO NATURAL E OS PRIMEIROS JARDINS DE INFÂNCIA.....	32
1.2. YASNAYA POLYANA DE LEON TOLSTOI – OS FUNDAMENTOS DA ESCOLA LIBERTÁRIA.....	40
1.3. MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA DE FRANCISCO FERRER I GUARDIA.....	42
1.4. ESCOLA LABORATÓRIO DE CHICAGO, DE JOHN DEWEY – O PRAGMATISMO E A ESCOLA DEMOCRÁTICA.....	45
1.5. ESCOLA ATIVA DE ADOLPHE FERRIÈRE.....	49
1.6. ESCOLA DE VENCE – CELESTIN FREINET E A PEDAGOGIA DO TRABALHO.....	51
1.7. A CASA DEI BAMBINI, DE MARIA MONTESSORI – “O BRINCAR É O TRABALHO DA CRIANÇA”.....	55
1.8. LAR DAS CRIANÇAS DE JANUSZ KORCZAK – OS DIREITOS DAS CRIANÇAS.....	58
1.9. “LIBERDADE SEM MEDO” EM SUMMERHILL – A EXPERIÊNCIA DE ALEXANDER NEILL.....	61
1.10. REGGIO EMILIA DE LORIS MALLAGUZZI – “A CRIANÇA É FEITA DE CEM”.....	65
CAPÍTULO 2 – PARA ALÉM DO “MODELO TRADICIONAL”: PRIMEIRAS ALTERNATIVAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA.....	74
2.1. PIONEIRISMO DE CURITIBA – O JARDIM DE INFÂNCIA PEQUENO PRÍNCIPE, A ESCOLA OFICINA E A ESCOLA OCA.....	76
2.2. ESCOLA DA VILA EM SÃO PAULO.....	79
2.3. ESCOLA VIVENDO E APRENDENDO – A ESCOLA DE BRASÍLIA.....	81
2.4. O CAMPO PRÉ-ESCOLAR EM FLORIANÓPOLIS NOS ANOS 1980 – A TRADIÇÃO DAS ESCOLAS CONFESSIONAIS, A FORMAÇÃO DA REDE PÚBLICA E A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS ALTERNATIVAS.....	83
2.4.1. Escola Waldorf Anabá – “uma escola feita à mão”.....	87
2.4.2. Praia do Riso – “um lugar para viver a infância”.....	90
2.4.3. Escola Vivência.....	92
2.4.4. Sarapiquá – “uma escola diferente”.....	92
CAPÍTULO 3 – ESCOLA SARAPIQUÁ: PRODUZINDO UMA CULTURA ALTERNATIVA DE EDUCAÇÃO INFANTIL?	98
3.1. A VIDA NO SÍTIO – “A SOMBRA DE UMA ÁRVORE, LONGE DAS CIDADES E FÁBRICAS”.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143

REFERÊNCIAS.....	146
APÊNDICE 1.....	151
APÊNDICE 2.....	152
APÊNDICE 3.....	155
APÊNDICE 4.....	157
APÊNDICE 5.....	158
ANEXO 1.....	159

INTRODUÇÃO

Ao pesquisar o espaço escolar procuro promover um encontro entre dois caminhos de investigação. O primeiro caminho refere-se quando ingressei, nos anos 1990, no curso de Arquitetura e Urbanismo na então Faculdade Ritter dos Reis, na cidade de Porto Alegre. Neste período, entre outras manifestações culturais, conheci o Movimento Moderno e me identifiquei imediatamente com a proposta de expressar, através da arquitetura, da literatura e das artes plásticas, uma forma original de pensar e de agir no mundo. Descobri as potencialidades existentes no fazer arquitetônico enquanto construção de novas realidades, quando concebemos um espaço para determinado uso, afirmando o poder do ser humano sobre o lugar e o seu inverso. Uma relação de forças que os transforma mutuamente.

O tempo passou e, no ano de 2004, influenciada por inquietações educacionais originadas a partir da experiência da maternidade, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Eis que este é o segundo caminho no processo de investigação. Em todos os estágios realizados na graduação dediquei-me, ainda que de forma incipiente, aos estudos sobre as relações entre as propostas pedagógicas e os espaços físicos das escolas, analisando as interações que ali aconteciam. Na disciplina “Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação III”, tive como campo de estágio o Centro de Educação Infantil (CEI) Girassol, vinculado à Irmandade do Espírito Santo, pertencente à Igreja Católica. A instituição tinha como sede um antigo porão da igreja. As salas de aula e outros espaços de apoio eram adaptados para o uso de cerca de 200 crianças na faixa etária de 2 a 6 anos. Em função da precariedade estrutural do prédio a creche corria o risco de encerrar suas atividades e a situação me marcou de tal forma que dediquei uma parte do meu relatório à análise do espaço da sala de aula e das interações que ali ocorriam. O espaço colocava-se como protagonista ao meu olhar.

Foi também em um dos estágios obrigatórios do curso de Pedagogia que conheci uma escola particular autointitulada “alternativa”: a escola Praia do Riso, no bairro de Coqueiros. Organizada a partir de uma associação de pais, na década de 1980, a “Associação Pedagógica Praia do Riso” tinha características espaciais que despertaram meu interesse de investigação. Durante o período do estágio descobri que a escola possuía um embrião comum com a escola Sarapiquá, onde minha filha estudava, e observei que, além da proposta pedagógica, havia também uma grande similaridade na

estrutura física das duas escolas. Ambas possuíam extensas áreas arborizadas onde os equipamentos para parquinhos infantis ficavam abrigados. Contavam também com casas nas árvores, diferentes pátios e ambientes de estar, elementos naturais que serviam de brinquedo como troncos e pedras e as construções, que abrigavam as secretarias, as bibliotecas e as salas de aula, possuíam o arquétipo da habitação residencial de madeira. Durante as visitas, analisamos de que forma esses espaços eram utilizados e produzimos algumas atividades a fim de escutar as vozes das crianças acerca das suas vivências cotidianas, era uma forma de compreender a cultura infantil produzida na instituição, que tem como *slogan* “um lugar para viver a infância”.

As diversas questões que surgiam, a partir dessas experiências, foram sendo exploradas em leituras de teóricos dos dois campos do conhecimento relacionados ao tema: arquitetura e pedagogia. Todo o material encontrado foi sendo armazenado em uma pasta que recebeu previamente o nome de *Mestrado*. Quando resolvi elaborar uma proposta formal para concorrer a uma vaga no curso de pós-graduação, tive como pressuposto investigar algo que contemplasse essa minha trajetória. Almejava que, além de colaborar com a produção de novos conhecimentos, o projeto se tornasse uma experiência pessoal significativa. O turbilhão de informações, inicialmente desconexas, ao final da graduação tomou a forma de um projeto de pesquisa, o qual buscava responder à pergunta que me acompanhava há muito tempo: **De que forma os espaços da escola se relacionam com a sua proposta pedagógica?**

Ingressei no mestrado em 2015 e durante as primeiras disciplinas cursadas surgiram algumas questões. Tais questões me fizeram dar novos contornos e outra direção ao projeto original. Ao iniciar a pesquisa acerca do que já havia sido produzido sobre a instituição escolhida para o estudo de caso – o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – verifiquei que, apesar de existir uma riqueza de fontes, a distância dos arquivos poderia comprometer o trabalho ou, no mínimo, restringir as possibilidades do estudo. Além disso, já haviam sido produzidas obras de grande relevância sobre a escola. Foi então que lembrei de uma sugestão para a pesquisa dada na entrevista de ingresso ao Mestrado. Esta sugestão unia tema e objeto, uma vez que ambos estiveram sempre presentes nos questionamentos durante o meu percurso acadêmico, a respeito dos espaços das escolas alternativas.

Atualmente existem três escolas que se autointitulam alternativas na cidade de Florianópolis, todas fundadas na década de 1980: a Escola Praia do Riso – que funciona na mesma sede no bairro de Coqueiros desde a sua inauguração –; a escola Waldorf

Anabá, instalada no bairro Itacorubi; e a escola Sarapiquá, que se localiza nesse mesmo bairro, após ter funcionado em outros dois locais. Fiz um contato com os gestores da escola Sarapiquá para saber da disponibilidade para a pesquisa e obtive um retorno positivo, com a ressalva de que as minhas atividades na escola não interferissem nas rotinas das crianças e dos professores/as. Para a escolha desta instituição levei em consideração o seu percurso histórico, caracterizado por diferentes formas de gestão (associação de famílias, associação de professores e sociedade particular), pela ampliação no atendimento (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental completo), pelas transformações espaciais realizadas ao longo de sua história.

O passo seguinte foi identificar o que já havia sido produzido sobre o tema. A relação entre o espaço construído e as atividades educacionais nele desenvolvidas tem sido objeto de estudos em diversos campos de pesquisa, com predominância nos campos da educação escolar e da arquitetura. Os(as) pesquisadores(as), ao falarem de lugares distintos de formação, promovem uma produção diversa em aspectos teóricos e metodológicos, o que se comprova no levantamento da produção, aqui chamado de estado da arte acerca das pesquisas na área. Desse modo, no mapeamento da produção acadêmica atual, concentrei-me nos cursos de pós-graduação das principais universidades brasileiras. Encontrei, então, trabalhos em diferentes campos do conhecimento, os quais tratam das relações entre a arquitetura escolar, as propostas pedagógicas e os indivíduos que atuam nesses espaços. Também recorri às revistas especializadas na área da História e Historiografia da Educação por conterem material de comprovada qualidade científica.

O banco de teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) também foi rastreado. Cabe salientar que, durante as buscas, descobri outro campo, este vem desenvolvendo estudos acerca das relações acima descritas, trata-se do campo da Psicologia Ambiental. Ao entrar em contato com algumas dessas produções, deparei-me com aproximações conceituais da obra de Michel de Certeau, utilizadas aqui como complementares na compreensão dos processos de apropriação do espaço escolar. A respeito do material encontrado, foram avaliados e selecionados alguns trabalhos referenciais em função de aproximações teórica e metodológica com esta pesquisa, que apresento a seguir.

Com vasta produção no campo da história da educação, Marcus Levy Bencostta é professor da Universidade Federal do Paraná e referência na temática da arquitetura

escolar. Autor e organizador de diversas obras sobre arquitetura e cultura escolar, possui experiência em análise fotográfica como fonte para as investigações realizadas. Como destaques, elegi o livro organizado por Bencostta em 2005, *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar* e a sua participação na coletânea *Cinco estudos em história e historiografia da educação*, organizada por Oliveira (2007), através do artigo intitulado “Desafios da arquitetura escolar: construção de uma temática em história da educação”, que trata da sua trajetória no campo e do interesse que possui pela temática da arquitetura escolar, situando-a teoricamente.

Orientada por Bencostta, Ana Paula Pupo Correia apresentou como dissertação de mestrado, no ano de 2004, um estudo a respeito dos prédios escolares construídos entre os anos de 1943 e 1953, período do primeiro planejamento urbano de Curitiba. Em sua tese de doutorado, Correia deu continuidade à temática, analisando a arquitetura das escolas normais curitibanas entre os anos de 1904 e 1927. Nos dois trabalhos a autora fez uso da fotografia como fonte, entre outras, além da fundamentação teórica em Viñao Frago, Kossoy e Bencostta, mobilizou também autores como De Certeau e Chartier, Buffa, Segawa e Châtelet, transitando entre teóricos da arquitetura, da história e da educação escolar.

Com formação em Arquitetura e mestrado em Educação, Rita de Cássia Gonçalves abordou, em suas pesquisas de mestrado e doutorado, as relações entre arquitetura e currículo. Em sua tese, defendida na Universidade de Lisboa no ano de 2011, intitulada *Arquitetura flexível e pedagogia ativa: um (des)encontro nas escolas de espaços abertos* (GONÇALVES, 2011), faz um estudo comparado entre Argentina, Brasil e Portugal. Conforme a pesquisadora, o estudo foi organizado em torno do processo de difusão e apropriação da proposta da arquitetura da escola de espaço abertos, assim, a abordagem comparativa foi inevitável. Como referencial teórico, Gonçalves mobilizou conceitos importantes de autores como António Nóvoa, Agustín Escolano, Viñao Frago e Roger Chartier.

Outra produção importante é a de Célia Rosângela Dantas Dórea. Arquiteta e doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Dórea apresentou como dissertação de mestrado, em 1992, *Escola: o espaço da educação – análise dos ambientes escolares nos Programas de Construção Escolar do Estado de São Paulo, 1977-1990* e como tese de doutorado, no ano de 2003, *Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos*.

A pedagoga e doutora em educação pela Université Paris-Descartes, Ester Buffa, tem uma produção muito significativa nos campos da filosofia e da história da educação, seu nome é referência também na área da arquitetura escolar. Sobre este tema publicou, em coautoria com o arquiteto Paolo Nosella, o livro *Schola Mater: a Antiga Escola Normal de São Carlos* em 2002. Além disso, com o também arquiteto Gelson Almeida Pinto, publicou *Arquitetura e Educação: Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas*, também no ano de 2002. Em 2005 foi publicado sob sua autoria *Arquitetura e Educação – Campus Universitários Brasileiros*.

Em sua dissertação de mestrado na Universidade do Estado de Santa Catarina, Adriana de Souza Broering desenvolveu uma pesquisa na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis “com a finalidade de interpretar historicamente as concepções de arquitetura, espaço, tempo e materialidades da educação infantil” e pôde identificar a existência, de uma *cultura da educação infantil* “constituída por especificidades e singularidades” (BROERING, 2014). Tais concepções foram essenciais para a compreensão da cultura produzida nos espaços das escolas alternativas. Broering utilizou como referencial teórico a conceitualização de António Viñao Frago acerca de culturas escolares e os conceitos de estratégia, tática e apropriação dos espaços de Michel de Certeau.

O marcador Arquitetura Escolar foi utilizado na busca por trabalhos para a construção do estado da arte desta dissertação, desse modo, foram encontrados os seguintes registros: 32 no banco de dissertações da Capes; 11 no repositório da Universidade do Estado de São Paulo; 04 na Revista Brasileira de História da Educação; 05 no repositório da Universidade Federal do Paraná; 01 na Universidade Federal de Santa Catarina; 2 no banco do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina; e 1 no repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em relação aos trabalhos que tratam dos espaços escolares contra hegemônicos, cabe destacar o realizado por Helena Singer, *República de crianças – Sobre experiências escolares de resistência* (1997), o qual analisa experiências de escolas libertárias e democráticas, estas buscaram se contrapor a um modelo de escola “tradicional” ao implantar o modelo de autogestão, das escolas pelas crianças, através de práticas de assembleias.

Também foram desenvolvidas pesquisas que tiveram como objeto analisar as Escolas Alternativas no Brasil, com diferentes abordagens. Na dissertação de mestrado intitulada *Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: o estabelecimento de*

novas relações sociais como possibilidade de novas relações de trabalho, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em 1990, Clovis Nicanor Kassick buscou compreender as relações de trabalho ocorridas na Escola Sarapiquá, concluindo que as divergências entre o grupo gestor, resultantes de diferentes conceitos a respeito do “ser alternativo”, fizeram com que o ideal democrático não se concretizasse, tais procedimentos teriam levado a escola a se aproximar cada vez mais de um modelo tradicional. O autor também sugere a necessidade de mais estudos no sentido de compreender a dicotomia entre as atitudes autoritárias, presentes nesses ambientes, e o modelo democrático inspirador das instituições alternativas.

Em 1994, Daniel Revah, professor da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), defendeu a dissertação intitulada *Na trilha da palavra alternativa – A mudança cultural e as pré-escolas alternativas*. O professor pesquisou a trajetória das pré-escolas alternativas da cidade de São Paulo entre os anos de 1970 e início dos anos 1980, explorando a semântica da palavra alternativa, bem como seus usos nos diferentes modelos de escolas particulares e públicas nesse período. Maria Rosa Chaves Kunzle, da Universidade Federal do Paraná, desenvolveu a pesquisa intitulada *Escolas alternativas em Curitiba: trincheiras, utopias e resistências pedagógicas (1965 – 1986)* em 2011, na qual, através de contextualização política, social e cultural, estudou quatro instituições alternativas que funcionaram na cidade naquele período. Em *Escola Alternativa Pedagogia da Participação*(2000), Mara Bastiani, coordenadora pedagógica da Escola Sarapiquá de Florianópolis, buscou identificar, através de estudo de caso, a “dinâmica que manteve a escola com a adjetivação alternativa” através da sua história, concluindo que, apesar de ter ocorrido uma série de transformações na “teia relacional entre pedagógico e administrativo” entre os anos de 1982 (ano da criação da escola) e 2000 (data da pesquisa), esses movimentos não se refletiram na sua forma espacial a ponto de aproximá-la dos “moldes das escolas tradicionais”.

A partir do levantamento das produções realizadas na área da Educação foi possível relacionar alguns aspectos que ajudaram a dar novos contornos à esta pesquisa. Observei que os estudos cujo objetivo era investigar a constituição do campo pré-escolar em Florianópolis foram privilegiadas, regra geral, as instituições públicas, sendo pouco exploradas as instituições de caráter privado, nestas, porém, encontram-se as escolas alternativas. Pareceu-me significativo, portanto, investigar o processo de surgimento das escolas alternativas na cidade de Florianópolis, buscando identificar as origens de suas

concepções, seus espaços e suas práticas, além de, especialmente, a relação existente entre os espaços destas escolas e as suas propostas pedagógicas. A partir do estudo de caso da Escola Sarapiquá, objetivei desentranhar a cultura produzida com base nessa relação, de modo a analisar o quanto esta pode ser considerada uma cultura alternativa à dita tradicional/oficial.

A fim de responder às novas questões que se apresentaram, o próximo passo foi tentar compreender o conceito de Escola Alternativa, central nesta pesquisa. É uma tarefa não muito simples, haja vista tratar-se de um termo polissêmico no campo da educação escolar e da história da educação, em particular. De modo geral, há entre os(as) estudiosos(as) um consenso em relação ao surgimento do termo, o qual se dera a partir dos anos 1970, como um movimento internacional de oposição à educação tradicional, tida como massificadora e reprodutora do modo de vida capitalista, alicerçado nos ideais de liberdade pregados pelo Movimento da Contracultura dos anos 1960.

As escolas alternativas, como o próprio nome sugere, apresentaram-se como alternativas ao modelo de escola até então existente. Alternativas no que se refere às concepções teóricas, pedagógicas e arquiteturais. Regra geral, ao lermos os documentos das primeiras experiências, ditas alternativas, relacionadas à educação escolar, deparamo-nos com um forte contraponto ao que é chamado de “Escola Tradicional”, um modelo definitivamente rechaçado ao qual almeja-se contrapor. Dessa constatação inicial, surgiu uma primeira questão: a que os partidários da escola alternativa se referiam ao falar sobre a Escola Tradicional? Existiria uma única forma escolar que reproduzisse esse modelo de escola e de pedagogia? Já de início pude constatar uma certa unanimidade em relação às duas questões: a rígida disciplina e o controle das crianças pelos(as) professores(as).

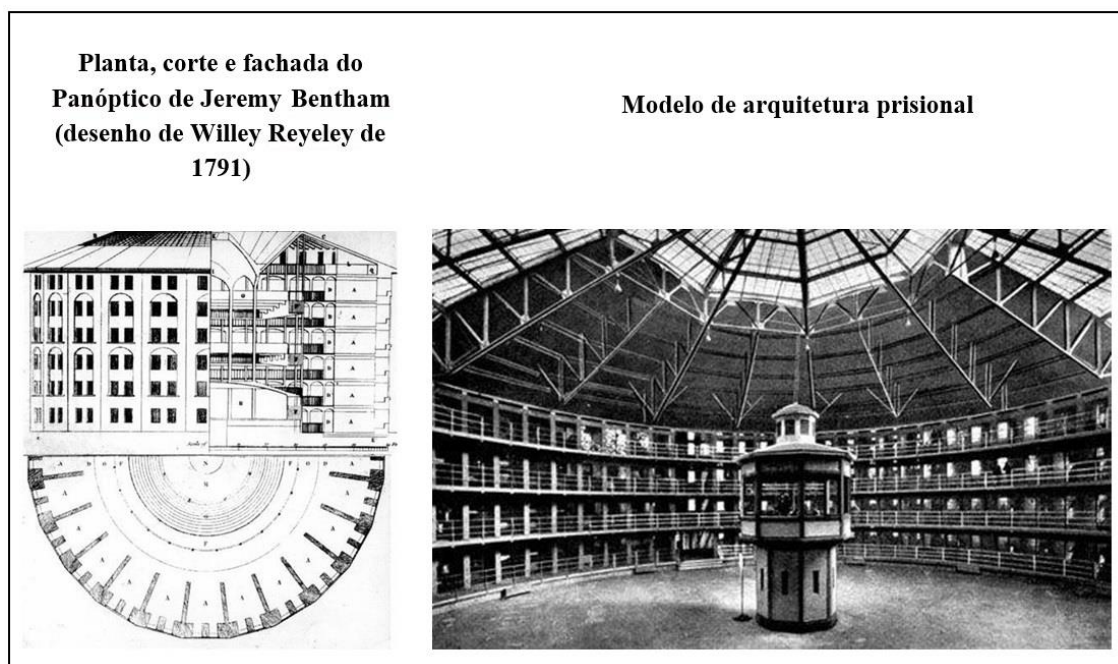
Ao propor uma genealogia das instituições disciplinares, entre elas a escola, Michel Foucault destacou as finalidades de controle e modelagem dos sujeitos como predominantes na constituição desses espaços. Segundo ele a escola buscou, a partir das experiências de controle dos corpos e dos tempos dos presídios, manicômios e fábricas, um modelo disciplinar que sobrevive ainda hoje. Na concepção dessas construções seriam utilizados mecanismos que facilitam o controle dos sujeitos, a fim de “agir sobre aqueles que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos de poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los”, produzindo corpos dóceis, úteis à sociedade, eficazes economicamente (FOUCAULT, 2001, p. 144).

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil é. Forma-se então, uma política de coerções que consiste num trabalho sobre o corpo, numa manipulação calculada dos seus elementos, dos seus gestos, dos seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos económicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças ela dissocia o poder do corpo faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (FOUCAULT, 1997, p. 119).

Como forma representativa desse controle, Foucault aponta o Panóptico de Bentham. No Século XVII, o filósofo Jeremy Bentham desenvolveu um mecanismo para o controle das prisões, instituições que cresciam na mesma proporção do crescimento populacional da época. O conceito poderia ser utilizado em projetos de escolas e fábricas para controlar o tempo e o espaço através de uma estrutura física circular, com uma torre de vigilância central. Para Foucault, esses mecanismos foram modificadores de comportamento e tiveram um importante papel na constituição do que é chamado de sociedade disciplinar, pois, com o tempo, introjetaram nos sujeitos a sensação de permanente vigilância. Em 1975, ao escrever *Vigiar e Punir. Nascimento da Prisão*, Foucault utiliza o panóptico de Bentham para desenvolver esse conceito e vai além ao propor que essa forma de intervenção sobre as liberdades transformou também a formação das subjetividades.

Nas duas imagens do modelo Panóptico abaixo (Quadro 01), é possível compreender como se obtém o controle dos sujeitos através da constituição do espaço.

Quadro 01 – Modelo de fachada e planta do Panóptico.

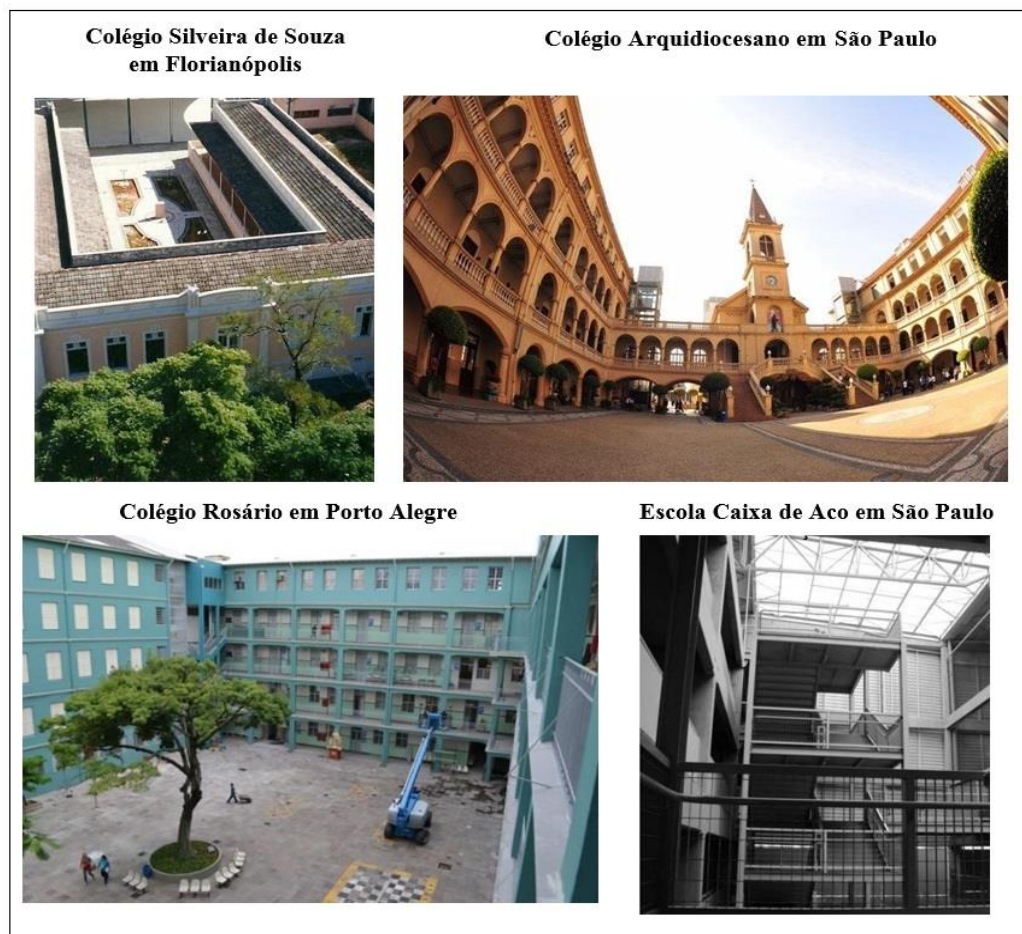


Fonte: Site *El Panóptico*¹

Em seguida, no Quadro 02, aparecem quatro escolas que reproduzem o dispositivo através da sua arquitetura, onde as salas de aula estão organizadas como celas, lado a lado e ao redor de um pátio central, para que, mesmo nos momentos de recreio, os alunos possam ser “vigiados”. Esse controle dos corpos, visando produzir a homogeneidade dos comportamentos, foi um dos aspectos criticados pelos modelos “alternativos” ao construírem suas escolas.

¹ Disponível em: <http://www.elortiba.org/panop.html#El_ojo_del_poder>.

Quadro 02 – Escolas com arquitetura inspirada no Panóptico.



Fonte: Blog do Eja Centro I Noturno de Florianópolis. Rede social *Twitter* do Colégio Arquidiocesano – SP. Site do Colégio Marista Rosário – RS. Revista PPGE/PUC-SP

Augustín Escolano Benito afirma que os espaços escolares transmitem de forma mais ou menos evidente, através de significados presentes na sua materialidade, “suas leis como organizações disciplinares” (ESCOLANO, 1998 p.27). A divisão do tempo e do espaço, a classificação dos alunos e a escolarização de determinados conteúdos também são estratégias que foram sendo apropriadas pela escola ao longo da história, como métodos para a efetivação de uma determinada educação, centrada na transmissão de conhecimentos por parte de um(a) professor(a) – que sabe tudo – a um(a) aluno(a), que nada sabe. Por conta disso, para Teive (2008), a Pedagogia Tradicional constitui-se na “pedagogia do ouvir”: ouvir atentamente o que o mestre diz ou lê, memorizar e verbalizar o que foi dito/lido/memorizado. Esta é, sem dúvida, outra das características consideradas tradicionais pelos defensores das propostas alternativas, ou seja, a passividade da criança diante do professor “sol comeniano”, que irradia seu saber aos alunos(as). Na Pedagogia Tradicional e também na Pedagogia Moderna – que a ela se

contrapôs no final do século XIX – o(a) professor(a) é ativo(a). A Escola Nova buscou inverter essa lógica que por séculos orientou o jeito de ser das escolas. Sob a égide da Escola Nova, ou Escola Ativa, a criança, ao invés do(a) professor(a), é que deveria ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, ela é quem deveria ser ativa. Todavia, entre o que o chamado Movimento da Escola Nova proclamava e o que efetivamente foi posto em prática nas escolas havia uma grande distância, como pode ser constatado nas reformas empreendidas a partir dos anos 1920 no Brasil, capitaneadas pelos chamados Pioneiros da Escola Nova: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, principalmente.

Isso pode ser explicado, em parte, pelo que os pesquisadores norte-americanos David Tyack e Larry Cuban (2001) chamam de “gramática da escola”, referindo-se a uma invariância presente nos espaços da educação escolar, que operaria suavemente, mesmo não sendo conscientemente entendida, tornando-se aceita como o jeito que as escolas são. Por conta disso, para estes pesquisadores, a clássica questão “como as reformas modificam as escolas?” deveria ser substituída por “como as escolas modificam as reformas?”. Isso porque são raras as reformas que funcionam e persistem precisamente como foram concebidas. Reformas produzem híbridos, mesclas do novo e do antigo, do cosmopolita e do local, de modo a acomodar-se às circunstâncias locais (Tyack; Cuban, 2001, p. 120). Para estes pesquisadores (2001), em sua maior parte, as reformas tendem a acumular-se umas sobre as outras, misturando-se e não simplesmente modificando o que havia antes. Se elas parecem vagas, contraditórias ou inalcançáveis, os(as) professores(as), via de regra, respondem convertendo-as em algo que já haviam aprendido a fazer. Esta tese é confirmada por Prates e Teive (2015) em seu estudo intitulado *Em foco as "Associações Auxiliares" – Apropriações escolanovistas em grupos escolares catarinenses (1946-1961)*, de 2012, no qual constatam que, mesmo em tempos de hegemonia do pensamento escolanovista no Estado de Santa Catarina, os grupos escolares mantiveram muito da gramática da chamada Escola Tradicional, seja no que se refere aos usos dos espaços, seja na ênfase dada à figura do professor(a) como centro do processo de ensino-aprendizagem, etc.

Isso explica, no meu ponto de vista, o discurso dos(as) defensores(as) das escolas alternativas que, em década de 1980, referem-se à escola primária brasileira como uma escola tradicional, mesmo com a ocorrência, desde o final do século XIX, de reformas assentadas nos postulados da Pedagogia Moderna, a qual estava alicerçada no método de ensino intuitivo e nas lições de coisas. A chamada Pedagogia Moderna propôs-se

modificar radicalmente a chamada escola tradicional, seus conteúdos, suas práticas, suas normas, seus tempos e seus espaços. Assim, a partir dos anos 1920 ocorreram diversas reformas alicerçadas nos pressupostos da Escola Nova e em seus inúmeros métodos (Freinet, Montessori, Decroly, etc.). Os defensores das escolas alternativas referem-se, no meu ponto de vista, às permanências da Escola/Pedagogia Tradicional na cultura da escola primária brasileira, ou seja, a conservação de uma certa gramática da escola primária que tal modelo produziu.

Quando as ideias acerca da Pedagogia Moderna, com sua promessa de produzir o “homem moderno”, chegaram ao Brasil (final do século XIX) e passaram a alicerçar as reformas realizadas nos diferentes estados da federação – tendo como modelo a Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo (1892) –, no cenário internacional começavam a surgir as chamadas “escolas experimentais”, interessadas em promover uma renovação do modelo de instituição que valorizava a hierarquia entre alunos e professores, a disciplina e a memorização/verbalização, bem como produzia indivíduos para um determinado papel social. Em *Republica de crianças*, Helena Singer investiga o surgimento destas primeiras experiências, conceituando-as a partir de duas características principais: eram fundamentadas nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, defendidos pela Revolução Francesa, e tinham bases, assim como a Pedagogia Moderna, nos *insights* de Jean Jacques Rousseau, este, conforme a autora, “entendia que o ser humano, ao nascer, já era provido de inteligência, personalidade, e disposições mentais e emocionais, [...] apostava na curiosidade infantil e deixava que ela conduzisse o processo de aprendizado” (SINGER, 1997, p. 18).

Com relação à organização das escolas alternativas no Brasil, as primeiras experiências foram desenvolvidas por associações e cooperativas particulares, destinadas à educação de crianças de até seis anos em função da não obrigatoriedade do ensino escolar para essa faixa etária, o que possibilitava uma maior liberdade pedagógica e administrativa. Apesar de a denominação “escola alternativa” ser empregada também para referenciar algumas experiências em educação popular no período do regime militar e para identificar alguns colégios particulares (REVAH, 1995), interessam-se, aqui, as experiências dos grupos intelectuais de classe média, ligados ao movimento da contracultura. Bastiani (2000) também apresentou uma definição do conceito supracitado, defendendo que ser alternativo significava não estar atrelado a nenhuma instituição cujo simbolismo fosse o poder, a hierarquia, o continuísmo. Além disso, compreendia que os ideais dessas iniciativas implicavam na

busca de outras formas de organização e gestão institucional, de fundamentos pedagógicos e de organização social, com o objetivo de contribuir para a transformação da sociedade (BASTIANI, 2000 p.62 e.63). Constituía-se, pois, num contraponto ao modelo de escola “tradicional” que, para Bastiani, apresentava-se como:

[...] servidora das classes dominantes, através de uma hierarquia cultural valorizava um único saber [...], colocava o professor como detentor desse saber, que transmitia conteúdos sem significado para o aluno e que tinha na memorização mecânica e acrítica dos conteúdos pedagógicos o seu principal método de trabalho. (BASTIANI, 2000 p. 50).

Em oposição a este modelo, as escolas alternativas surgiram fundamentadas em um ponto em comum: a busca por uma educação que promovesse a construção de novos valores, como a cooperação no lugar da competição, a solidariedade em contraposição ao individualismo e o desenvolvimento de valores morais e éticos não coercitivos. Alicerçadas no construtivismo piagetiano, que embasou as primeiras experiências brasileiras entre as décadas de 1970 e 1980, defendeu-se que o(a) professor(a) deveria ser um(a) mediador(a) da aprendizagem das crianças, portanto, a aprendizagem deveria ser pautada no pensamento e não na cópia, com a necessidade de serem respeitadas as etapas de desenvolvimento cognitivo das crianças.

Na busca por construir um lugar que permitisse às crianças a vivência plena de cada fase do seu desenvolvimento, os(as) organizadores(as) dessas experiências parecem ter buscado também um contraponto às representações da escola, construídas historicamente a partir dos pressupostos da arquitetura escolar, ora como símbolo de imponência, monumentalidade, austeridade e distinção - muito bem representado pelos prédios das escolas normais e dos grupos escolares construídos no Brasil nas primeiras décadas do século XX -, ora como eficiência, racionalismo e funcionalidade a partir da década de 1930, com a predominância da arquitetura modernista. As primeiras sedes das escolas alternativas, adotadas para este fim entre a década de 1970 e 1980, tinham características semelhantes. Eram adaptações de antigas residências e possuíam o arquétipo da casa, do refúgio, do abrigo. Para a arquiteta Marlene Acayaba, especialista no tema (casas), os arquétipos surgem de uma “experiência ancestral”, de modelos idealizados pelas gerações, no quais a representação da casa pode ser assim interpretada:

[...] a casa, por mais diferente que seja a sua forma, significa ainda para todos nós um abrigo, o refúgio que procuramos para nos protegermos do medo que nos circunda. Além disso, a casa marca um território e dá ao

lugar uma referência, ou seja, o homem ao habitá-la, habita o mundo, povoa-o e dá-lhe um significado. Assim, além de espelhar o indivíduo, a casa reflete o homem no seu conjunto.
(ACAYABA, 2011²)

Como aporte teórico para a presente pesquisa foram mobilizados os conceitos de espaço e de lugar do historiador espanhol Antonio Viñao Frago, que considera ser através da ocupação do espaço pelo ser humano, quando ocorre um “salto qualitativo” do mesmo, o momento em que o espaço se torna lugar. Esta é uma noção objetiva, concreta, relacionada à materialidade e aos usos que se faz dos espaços da escola. Além disso, subjetivamente, o espaço escolar também pode ser visto como um território, pois é o lugar das experiências daqueles que nele e com ele se relacionam. A partir dessa perspectiva, o espaço inicialmente projetado sofre transformações constantes na sua estrutura e em seus usos, tais transformações são resultantes, em parte, de elementos externos à sua organização, como das políticas públicas e de mudanças nos hábitos sociais e estão relacionadas, principalmente, às práticas no interior da instituição, as quais recebem o nome de cultura da escola ou cultura escolar, segundo defendem Chervel, Julia, Viñao Frago e Escolano a partir da década de 1990.

Ao serem habitados, os espaços escolares são apropriados de diferentes formas, fazendo com que a intencionalidade da sua constituição seja ressignificada. Os usos dos espaços, as “maneiras de fazer”, constituem, segundo Certeau (2003, p. 41), “as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural”. Assim, mesmo que sejam regidas por uma mesma proposta curricular e possuam um espaço arquitetônico idêntico, cada escola, a partir de apropriações específicas de seus atores, irá produzir uma cultura própria, singular, resultante da dinâmica entre a concepção, os espaços e as práticas. Nesse sentido, Viñao Frago considera possível a existência de uma única cultura escolar, referente a todas as instituições, mas, “a partir de uma perspectiva histórica, parece mais interessante utilizar o termo culturas escolares – por não existirem instituições exatamente iguais, mas sim com similaridades entre elas” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 33).

Em função dessas especificidades do objeto de estudo e dos objetivos propostos, o estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem metodológica qualitativa, permitindo-me trabalhar com “um nível de realidade que não pode ser quantificado, que

² Marlene Acabaya, Bolg de Arquitetura. Disponível em:
<<http://marleneacabaya.blogspot.com.br/2011/10/o-arquetipo-casa.html>>.

não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p.22). São características próprias do fazer pedagógico e das relações que se produzem nos espaços da escola. Para Minayo, o estudo qualitativo “é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”, sendo indicado em investigações focais, “de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos” (MINAYO, 2010, p. 57).

Em relação aos métodos para a realização deste trabalho, optou-se pela combinação da pesquisa bibliográfica e do estudo de caso, seguindo a advertência de Anne-Marie Châtelet (2011), ou seja, de que na atualidade, no que se refere aos estudos na área da arquitetura e pedagogia, o estudo de caso mais relacionado à micro-história permite abordar com precisão as relações entre os diversos atores que estão por trás desta arquitetura, no intuito de entender o que permanece inacessível na escala de estudo de uma cidade ou de um país.

O estudo de caso, realizado na Escola Sarapiquá, foi desenvolvido em três etapas. Inicialmente, através de visitas exploratórias, foram feitos os primeiros contatos com o campo, que tiveram como objetivos identificar as possibilidades de fontes, reconhecer os espaços da escola e fazer uma aproximação inicial com os sujeitos pesquisados. Em seguida, foi realizado o levantamento dos espaços da instituição através de registro fotográfico e de desenhos esquemáticos, conforme a concepção de observação participante, ou seja, “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental” (MOREIRA 2002, p. 52). Com tal procedimento foram coletadas as informações relativas às rotinas das turmas.

A partir do levantamento realizado, foi possível perceber a importância da história oral para esta pesquisa, como um recurso metodológico, o qual possibilita, a partir de entrevistas e questionários, os seguintes encaminhamentos: revelar novos campos e temas para a pesquisa; apresentar novas hipóteses e versões sobre processos já analisados e conhecidos; recuperar memórias locais, comunitárias, regionais, étnicas, de gênero, nacionais (NEVES, 2006)³. Dessa forma, na última etapa foi aplicado um

³ DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *História oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

questionário dirigido e fechado⁴ às famílias de duas turmas da Educação Infantil, com o propósito de coletar informações sobre seus hábitos, suas relações interpessoais e suas percepções acerca da proposta da escola e de seus espaços. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a Coordenadora Pedagógica da escola e com duas fundadoras de escolas alternativas da cidade.

Por se tratar de um estudo de instituições que iniciam sua atuação na década de 1980 – algumas permanecem em funcionamento até os dias atuais –, a pesquisa inserese na temporalidade do presente, o que permitiu o uso de diversas fontes históricas. Entre as fontes escritas foram utilizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (MEC, 2006), as Cartas de Intenções das professoras da Sarapiquá (planejamento anual das turmas), o Almanaque Sarapiquá (edição comemorativa dos 30 anos de fundação da escola) e o livro *Escola Alternativa, pedagogia da participação*, de autoria de Mara Bastiani, publicado no ano 2000.

Na história do tempo presente, além das fontes escritas, os registros materiais passam a ser explorados com o *status* de legitimidade, como é o caso dos documentos iconográficos (neste caso, as fotografias). Desde o seu surgimento, em 1826, até os dias atuais, a fotografia foi utilizada como forma de apreensão da realidade, para ser posteriormente objeto de acesso à memória individual e coletiva. A evolução tecnológica das últimas décadas permitiu uma popularização do uso dos equipamentos fotográficos, o que produziu um acervo incomensurável de imagens e de fragmentos da história humana, aptos a serem explorados pelos pesquisadores. Para Kossoy (2001), as fotografias, como formas de registro da realidade e de suas representações, possuem um potencial interpretativo imenso, porém exigem uma leitura mais aprofundada ao serem utilizadas na historiografia.

As fontes fotográficas são uma possibilidade de investigação e descoberta que promete frutos na medida em que se tentar sistematizar suas informações, estabelecer metodologias adequadas de pesquisa e análise para decifração de seus conteúdos, e por consequência, da realidade que os originou. (KOSSOY, 2001 p.32).

Desse modo, foi necessário promover o entrecruzamento constante dos acervos fotográficos das escolas (digitais e físicos) com as outras fontes consultadas – bibliográficas e orais – a fim de garantir a qualidade das análises.

⁴ O questionário fechado é o que apresenta questões fechadas de múltipla escolha, e nesta pesquisa foi dirigido às famílias que tinham filhos matriculados na Educação Infantil da escola.

A dissertação foi organizada em uma introdução e três capítulos. Na Introdução, são apresentados o problema de pesquisa, o objeto e a justificativa da sua escolha, bem como um levantamento da produção acadêmica relacionada ao tema de estudo, a fundamentação teórica e metodológica e as fontes escolhidas. No primeiro capítulo, intitulado “Para além do “modelo tradicional – primeiras alternativas”, são apresentadas sínteses das principais características dos modelos de escolas, desenvolvidas em diferentes contextos históricos a partir do século XIX, os quais tiveram a intenção de inovar, contrapondo o modelo hegemônico escolar, tido como “tradicional”, e influenciaram a concepção e a constituição de espaços nas escolas alternativas. No segundo capítulo, “Para além do ‘modelo tradicional’ – primeiras experiências ‘alternativas’ no campo da educação infantil brasileira”, foram mapeadas as principais experiências brasileiras de escolas alternativas voltadas ao Educação Infantil, que surgiram a partir da década de 1970, sendo explorados os seus contextos de criação e as interfaces entre suas propostas pedagógicas e seus aspectos espaciais, com o propósito de identificar seus elementos característicos.

O terceiro capítulo foi destinado a um estudo de caso da Escola Sarapiquá com o intuito de analisar a relação entre os usos de seus espaços e a sua proposta pedagógica, visando, com isso, desentranhar a cultura produzida a partir destes usos, aqui entendidos na perspectiva certauniana como “maneiras de fazer”. Nesta análise, buscar-se-á detectar distanciamentos e permanências em relação ao chamado “modelo tradicional”, ao qual as escolas alternativas em geral, e a Sarapiquá em particular, prometem contrapor-se. Buscar-se-á, sobretudo, compreender quão alternativa é a cultura produzida nesta escola.

CAPÍTULO 1 – PARA ALÉM DO “MODELO TRADICIONAL” – PRIMEIRAS ALTERNATIVAS

A partir do século XIX começou, timidamente, a materializar-se uma série de projetos de escolas para as crianças, tais projetos almejavam distanciar-se do modelo tradicional de escola, de seus saberes e práticas, de seus tempos e espaços. Estas experiências, desenvolvidas por educadores, filósofos e médicos, tais como Pestalozzi, Fröebel, Tolstoi, Ferrer i Guardia, Dewey, Ferrière, Freinet, Montessori, Korczak, Neill e Malaguzzi, dentre outros⁵, buscaram, de diferentes formas, reinventar a escola até então existente, dando-lhe novos contornos. Nesse sentido, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) é, via de regra, tido como um dos primeiros educadores a concretizar, no início do século XIX, um modelo de escola “diferente” do que hoje chamaríamos de “modelo tradicional”.

1.1. PESTALOZZI E FRÖEBEL – A EDUCAÇÃO NATURAL E OS PRIMEIROS JARDINS DE INFÂNCIA

Fortemente influenciado pelas ideias de Comenius e de Rousseau, Pestalozzi defendia uma educação escolar centrada no desenvolvimento natural da criança (de dentro para fora) em um ambiente de afeto e amor, semelhante ao de um lar. Seus princípios educacionais aproximavam-se da concepção de educação integral, pois eram fundamentados na perspectiva de que se deve trabalhar nas três dimensões humanas, referenciadas por ele como: cabeça (intelecto), mão (prática, trabalho) e coração (afetividade).

Pestalozzi via a educação como um meio de transformação social e, entre os anos de 1774 e 1825, organizou e dirigiu uma série de instituições educativas para crianças e para professores, como por exemplo em Neuhof, em 1774 – uma escola onde órfãos carentes eram educados através da escrita, da leitura do cálculo e do trabalho⁶ – e a escola de Yverdon (de 1805 a 1825), esta foi sua experiência mais famosa, pois recebeu pedagogos de todo o mundo interessados em sua pedagogia, tais como Hippolyte Léon Denizard Rivail (mais conhecido como Alan Kardec) e Friedrich

⁵ Ovide Decroly, Roger Cousinet, bem como as experiências das public schools inglesas, da House System de Abbotsholme, da Escola de Bedales, da Ecole des Roches de Demolins, das Comunidades livres, de Wineken, etc.

⁶ A proposta de educação para o trabalho estava inserida em um contexto de industrialização do mundo, em que as crianças faziam parte da mão de obra das fábricas como os adultos.

Wilhelm August Fröebel (SATURNINO, 2012 p.39).⁷ Durante as experiências, produziu diversas obras através das quais mobilizou questões filosóficas e pedagógicas. Em 1780 publicou *Crepúsculos de um eremita*, em 1787 o romance *Leonardo e Gertrudes* (temática juvenil), em 1801 *Como Gertrudes ensina seus filhos*, em 1915 *À Inocência*, além de dois livros autobiográficos intitulados *O Canto do Cisne* e *Destinos de Minha Vida*, em 1826.

Em sua famosa “Carta ao Mestre”, Pestalozzi sintetiza as ideias consubstanciadas em suas obras, as quais, segundo Teive (2008, p. 116), lançariam as bases do que mais tarde ficaria conhecido como escolanovismo e ensino ativo:

Mestre! Persuade-te da excelência da liberdade. Não te deixes arrastar pela vanidade para esforçar-te em produzir frutos prematuros; que teus discípulos sejam tão livres quanto possam sê-lo; averigua cuidadosamente tudo o que lhe permita deixar-lhe a liberdade, a tranquilidade, a igualdade de humor. Tudo, absolutamente tudo o que possas ensinar-lhes pelos efeitos da natureza mesma das coisas não lhe ensines mediante palavras. Deixalhe ver, ouvir, encontrar, cair e enganar-se por si mesmo. Nada de palavras, quando é possível a ação, o fato mesmo. O que pode fazer por si mesmo, que o faça. Que esteja sempre ocupado, ativo, e que o tempo que tu não lhe atrapalhes constitua a maior parte de sua infância. Reconhecerás que a natureza lhe instrui melhor que os homens. (PESTALOZZI apud BARNÉS, 1927, p. 78).

Para além da palavra do(a) mestre(a) ou do compêndio, ele propunha a ação, o fato mesmo, o contato direto dos alunos com as coisas, ou seja, as lições de coisas. Segundo Teive (2008, p. 118), dada a proposição de que era preciso instruir pelas coisas e não acerca delas,

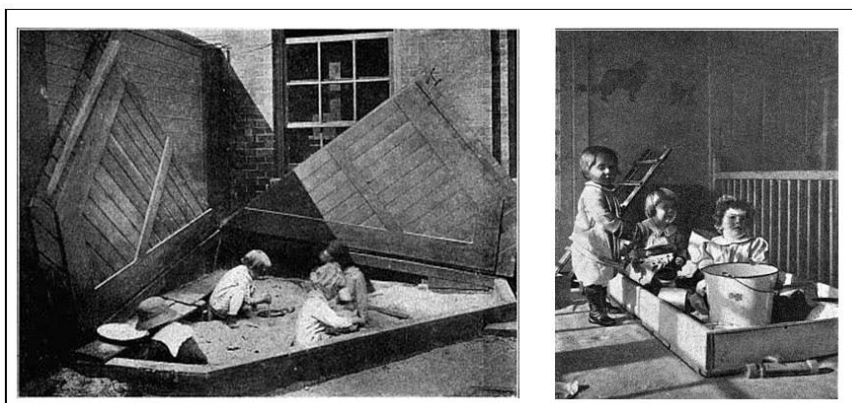
[...] as coisas passaram a ter papel fundamental na escola primária, transformando-se na garantia de que o conhecimento não seria apenas transmitido, memorizado e repetido, mas gerado com base no contato do/a aluno/a com o objeto concreto, nas suas experimentações. Esta nova concepção de aprendizagem irá inaugurar uma nova forma de organizar o ensino e a escola: para além do dueto “palavra do mestre e compêndio”, impôs-se, então, a pedagogia dos sentidos, da manipulação das coisas e dos objetos e, quando não fosse possível a presença direta destes/as, o contato da criança com imagens e ilustrações, as quais, pouco a pouco, tornaram-se tão importantes quanto o texto nos livros didáticos. A aprendizagem através do contato da criança com as coisas era vista como condição *sine qua non* para as aprendizagens posteriores, para as abstrações [...]

⁷ Artigo História, pedagogia e sociedade. Disponível em: <http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiqlopedia/outubro_2012/pdf/historia,_pedagogia_e_sociedade_-_as_singularidades_do_pensamento_de_pestalozzi.pdf>.

Nas suas escolas não eram admitidos castigos físicos comuns na época, pois, para Pestalozzi, o ser humano nasce com as qualidades mais puras e essa “bondade” deve ser cultivada através da educação. Uma educação natural seria potencializadora dessas características e levaria o indivíduo a uma formação moral, bastante valorizada pelo pensador. Essa concepção de educação natural junto ao conceito de liberdade foi fundamental para a criação do primeiro Jardim de Infância ou *Kindergarten*, pelo seu discípulo, Friedrich Fröebel (1782-1852), no ano de 1837. O nome dado à instituição se justificava pelo entendimento de ambos acerca da infância, seria ela como uma planta que necessitava ser cultivada por um jardineiro e este precisava compreender as suas necessidades.

Ao pesquisar as obras de Pestalozzi e de Fröebel, Alessandra Arce (2002) identificou características dos ideais do movimento escolanovista, tais como: a criança e seu desenvolvimento como centrais no processo educacional; a atividade como metodologia de trabalho; cultivo da disciplina interior em substituição ao uso da disciplina exterior; e a diminuição de matérias escolares, desenvolvendo as habilidades e as capacidades de cada criança com amor e alegria. Nos jardins de infância, a autoeducação era estimulada por meio do jogo e da brincadeira, o que gerou a necessidade da criação de materiais específicos como bolas, arcos, cubos, varetas, fitas, materiais de modelagem, entre outros, chamados de “dons”. Eram os primeiros brinquedos didáticos que, utilizados de forma sistemática, contribuiriam para desenvolver as habilidades das crianças de forma “natural”. Também eram realizadas atividades livres, acompanhadas de música e de movimentos corporais (KISHIMOTO, 1996, p. 9). A Fröebel também é atribuída a concepção das caixas ou dos tanques de areia como materialidade da Educação Infantil.

Quadro 03 – Crianças brincam em caixas de areia no início do século XX.



Fonte: *A Brief History of the Sandbox – Bolg play scapes.*

Através das imagens e de prescrições presentes nas suas obras pode-se observar também o surgimento da ideia das hortas escolares (Quadro 04).

Quadro 04 – Canções de Fröebel e materialização das hortas escolares.



Fontes: *Period Paper* – Site de venda de periódicos. Site *Art Side*. Blog *Ephemeral New York*. Diversos sites⁸

⁸ Imagens disponíveis em: <<https://www.periodpaper.com/collections/children/products/1879-printchild-watering-can-garden-friedrich-froebel-original-historic-image-033068-mp3-02>>, <<http://artside.unialive.com/2012/03/the-kindergartenin-garden.html>> e <<https://ephemeralnewyork.files.wordpress.com/2014/03/prattlittlefarmerskindergarten1905.jpg>>.

As experiências de Fröebel sobre a educação das crianças pequenas, especialmente acerca da sua necessidade de movimento e de brincar, foram registradas em duas obras: *A Educação do Homem* (1826) e *Pedagogia dos Jardins-de-infância* (1917). Na primeira, o autor apresenta a ideia de que como tudo provém de Deus, deveria ser valorizada a manifestação de tudo que é espontâneo. Na segunda obra, Fröebel representa seus ideais de educação, criança e família (como Rousseau o fez ao escrever *Emílio e Sofia*). Através da história de uma menina chamada Lina, educada em um Jardim de Infância, o autor expressa seus princípios e métodos para a formação de uma criança exemplar.

Lina era uma garotinha de mais ou menos 6 anos de idade que gostava de se ocupar independentemente. Ela conseguia realizar muitas coisas com brinquedos simples; conseguia construir muitas coisas bonitas com cubos e blocos; e posicionar muitas coisas com tabletes de formas e cores diferentes, com varetas etc. [...] Lina era capaz também de facilmente pegar a bola, e tinha por este meio adquirido tal destreza e tal controle do corpo – tal uso talentoso de seus membros – que ela não deixava nada cair facilmente, nem desajeitadamente. Lina também sabia muitas canções bonitas e sabia cantá-las adequadamente. Ela conseguia acompanhar muitas de suas brincadeiras com as canções, o que aumentava seu prazer, porque elas a instruíam para o que ela estava fazendo, e então ela não precisava estar sempre perturbando o pai e a mãe perguntando ‘o que é aquilo?’, ‘por que é assim?’. Dessa forma, Lina estava sempre alegre e ativa, porque não sentia o tempo pesar, não existia mau humor em sua vida, ao contrário, porque sempre estava contente e animada, ela sempre foi o deleite especial de seus pais, assim como um exemplo para outras crianças, as quais gostariam de ser o mesmo para os seus pais, e também gostam de brincar e são felizes de forma viva, ordenada e ativa. (FRÖEBEL, 1917, p. 286 apud ARCE, 2002⁹)

Nessa passagem do livro, intitulada "De como Lina aprendeu a escrever e a ler: uma bonita história para crianças que gostam de estar ocupadas", pode-se observar que, de forma didática, Fröebel fez alusão a todos os elementos presentes na sua teoria, como o uso dos materiais, os objetivos das práticas e o conceito de educação ativa, revelando também preocupação com o controle da corporeidade infantil e com a determinação do lugar da criança no contexto familiar. O modelo dos Jardins de Infância se espalhou por toda a Europa e a pedagogia froebeliana chegou ao Brasil no ano de 1875 através da inauguração do primeiro Jardim de Infância no Rio de Janeiro, fundado pelo médico

⁹ Artigo Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância, de Alessandra Arce. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000200009>.

Joaquim José Meneses Vieira. A escola foi concebida para atender aos filhos das elites, somente em 1896 foi criada a primeira instituição pública para menores de seis anos: o *Jardim da Infância Caetano de Campos*, anexo à Escola Normal de São Paulo, o qual, de acordo com Kuhlmann (1988), por ser modelo de qualidade, acabou atendendo predominantemente os filhos das famílias tradicionais. No hino dessa instituição fica clara a apropriação do modelo dos Jardins de Infância proposto por Fröebel:

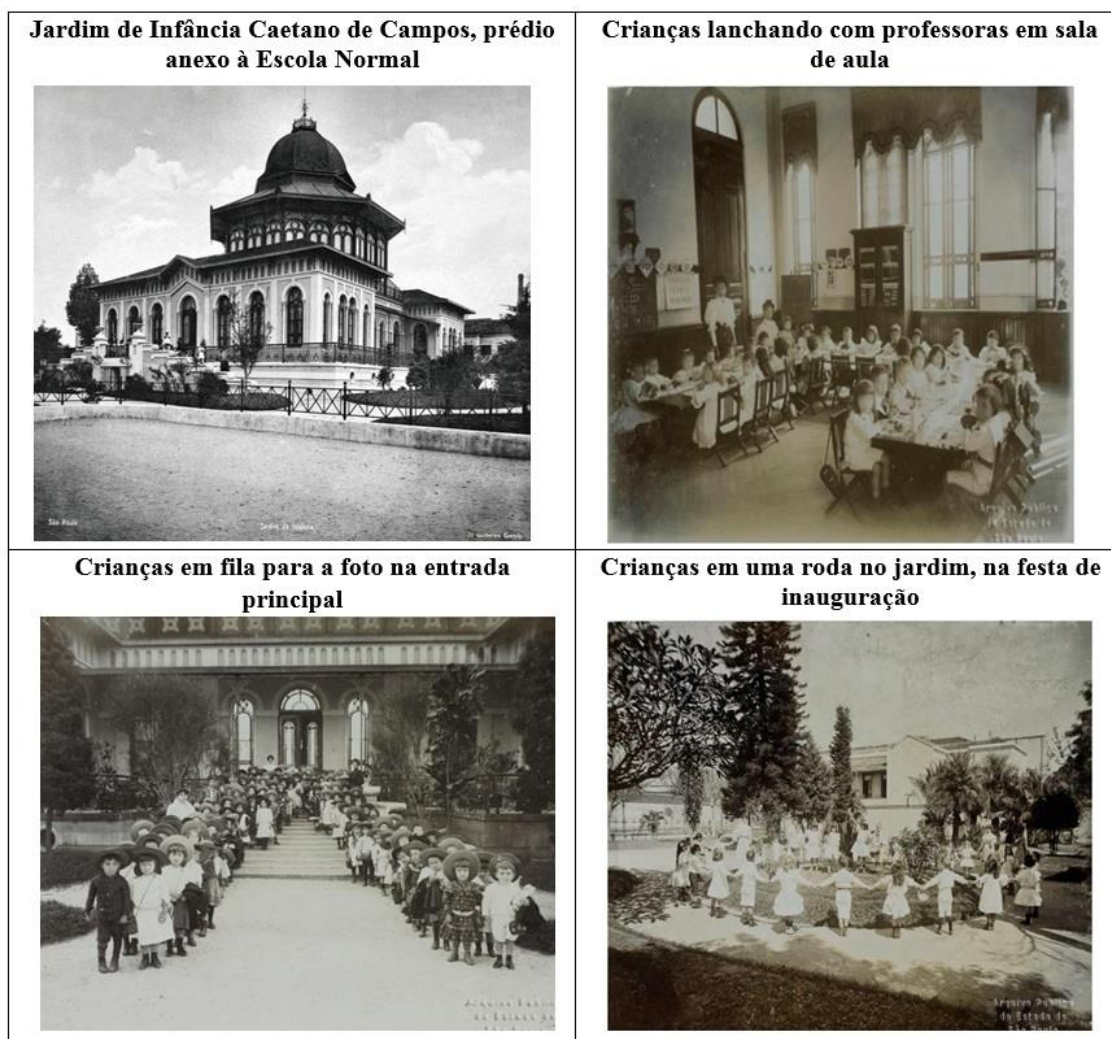
Salve, Jardim da infância, berço de puro amor; onde a nossa alma em ânsia, desperta e se abre em flor. Brincando, vamos leves, na rota da instrução. Nos infantis folguedos, desperta o coração. No rosto, alegres cores, brandura de cetim. Sejam como as flores, o encanto do Jardim. (SOUZA apud LEGRIS, 2013¹⁰).

Além do hino, os espaços destas instituições também possuíam elementos que representavam e homenageavam a origem da instituição: o prédio era cercado de jardins e, além de outros ambientes, possuía “um grande salão central, onde foram pintados a óleo, entre outros, os retratos de Fröebel, Pestalozzi, Rousseau e Mme. Carpentier”¹¹, a quem deveu-se a popularização das chamadas lições de coisas, uma operacionalização do método de ensino intuitivo, carro-chefe da Pedagogia Moderna, segundo Teive (2008, p.120). Sobre as práticas, “eram previstos exercícios de linguagem, dons froebelianos, trabalhos manuais, modelagem, desenho, números, cores, música, ginástica e brinquedos” (KUHLMANN, 1998). Em todas as atividades, segundo Kuhlmann (1998), ficava evidente um “estrito controle do tempo”.

¹⁰ Página do IE Caetano de Campos. Disponível em:
<<https://ieccmemorias.wordpress.com/2013/04/16/iecc-memorias-xxxvii-festa-no-jardim-da-infanciada-escola-modelo-anexa-caetano-de-campos-aos-25111896/>>.

¹¹ Página do IE Caetano de Campos. Disponível em:
<<https://ieccmemorias.wordpress.com/page/175/?app-download=android>>.

Quadro 05 – Imagens do Jardim de Infância Caetano de Campos em 1896.



Fonte: Blog IECC – Instituto Educacional Caetano de Campos.

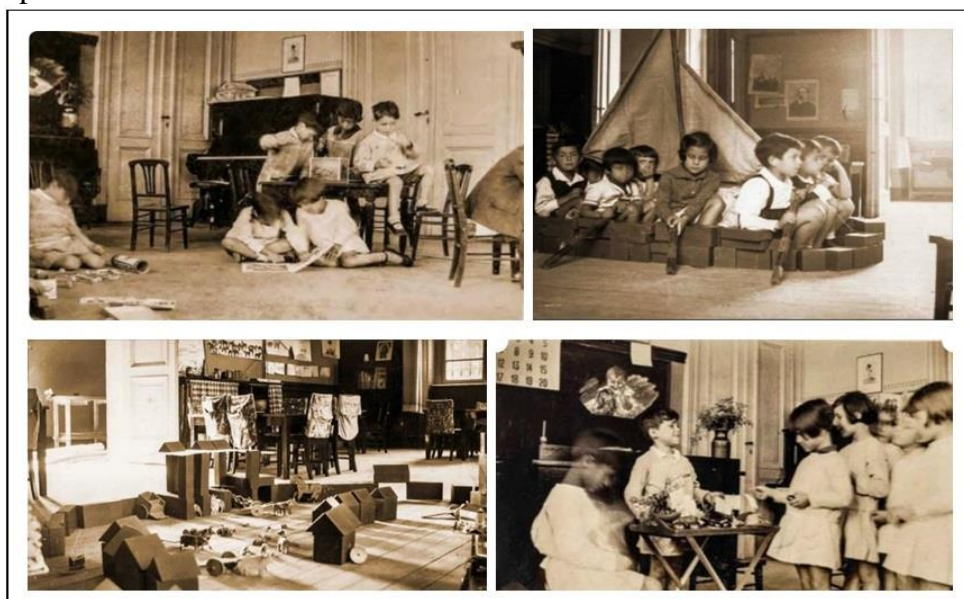
A partir da apropriação do modelo de Jardim de Infância froebeliano no Jardim da Infância Caetano de Campos, é possível perceber a emergência de uma cultura da educação infantil com bases naturalistas no Brasil. No período compreendido entre 1923 e 1935, uma das professoras da instituição, Alice Meirelles Reis, registrou, em 55 fotografias organizadas em álbuns, fragmentos das rotinas das crianças da sua turma durante as práticas consideradas inovadoras para o período. Estas imagens fizeram parte do livro intitulado *Práticas Pedagógicas da Professora Alice Meirelles – 1923-1935*, de Tizuko Morchida Kishimoto (2014), professora da Faculdade de Educação da USP. Os registros são importantes fontes para compreender de que forma a proposta pedagógica do Jardim de Infância se relacionava com os seus espaços. Segundo Kishimoto,

[...] a professora constrói uma pedagogia para o jardim da infância, utilizando experiências adquiridas durante visitas ao jardim de infância da Universidade de Columbia, de orientação deweyana, assim

como às instituições infantis da América Latina. (KISHIMOTO, 2014, p. 27).

Na primeira imagem do Quadro 06, na qual aparecem algumas crianças brincando com um aquário enquanto outras leem acomodadas no chão, a professora Alice registrou “Exercício livre” e “Desenhando e lendo livros”, buscando demonstrar que colocava em prática uma proposta que defendia o respeito aos interesses das crianças. Na segunda fotografia, as crianças estão em um barco feito com tijolos e com uma vela bem elaborada, provavelmente produzida pela mestra. Na imagem, as crianças parecem estar desanimadas com a brincadeira, o que pode ser consequência do longo tempo para a captação da imagem fotográfica, pois, nesse período, necessitava-se de uma exposição mais demorada ou de uma possível “montagem” da cena para o registro da professora. Na terceira fotografia, a sala de aula foi fotografada de um ângulo baixo, na altura das crianças, onde aparece a montagem de uma “fazendinha” no chão, com casas e animais, ambiente que pode ter sido preparado para as crianças ou produzido durante uma brincadeira. Na última imagem, as crianças simulam uma loja ou mercado e fazem fila para pagar os produtos comprados – uma experiência de vida prática levada para o espaço da escola, tal como propunham John Dewey e os seguidores do Movimento da Escola Nova.

Quadro 06 – 1929: sala de aula abriga diferentes atividades da Escola Normal Caetano de Campos.



Fonte: Livro *Práticas pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis 1923-1935*, de Tizuko Morchida Kishimoto.

Nas imagens seguintes, as áreas externas da escola são exploradas, nelas as crianças foram retratadas trabalhando na horta, em seguida, “comendo” o milho após a colheita e brincando com animais, referências claras das prescrições froebelianas de atividades e espaços para a educação infantil.

Quadro 07 – Atividades das crianças em áreas externas da Escola Normal Caetano de Campos.



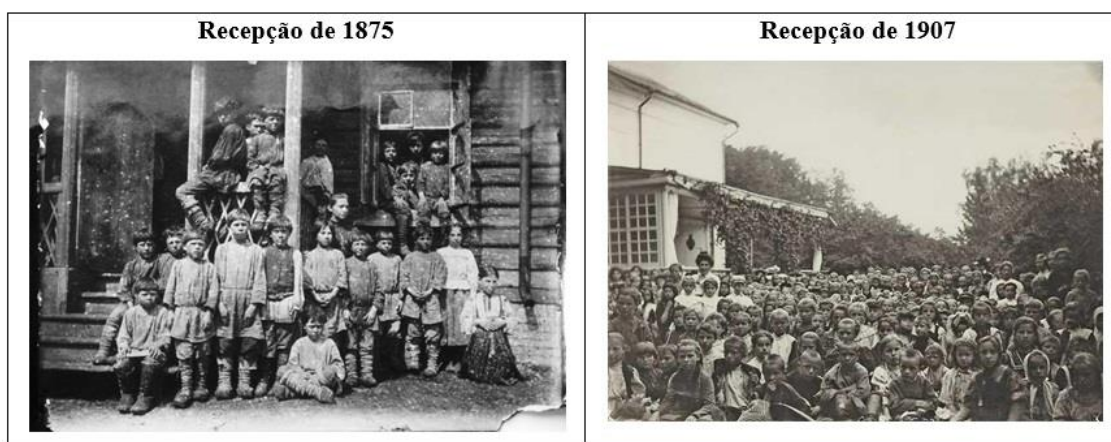
Fonte: Livro *Práticas pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis 1923-1935* de Tizuko Morchida Kishimoto.

1.2. YASNAYA POLYANA DE LEON TOLSTOI – OS FUNDAMENTOS DA ESCOLA LIBERTÁRIA

Na Rússia, no ano de 1857, o escritor e filósofo Lev Nikolayevich Tolstoi (1828 – 1910) criou uma escola na casa onde vivia, esta ficou conhecida pelo nome da propriedade, Yasnaya Polyana. Insatisfeito com a educação rural da época, a qual a maioria dos camponeses não tinha acesso, instalou em sua própria casa uma escola com o objetivo de promover uma educação para a liberdade. Autor dos clássicos *Guerra e Paz* e *Anna Karienina*, Tolstói criou para sua escola um material didático próprio, no qual compilou diversos gêneros literários que serviam como suporte para os estudos (cartilhas para alfabetização e livros de leitura). Nesse material havia pequenas histórias, fábulas, contos folclóricos, adivinhações (*Pequeno Livro de leitura*) e provérbios

(RABELLO, 2009 p.10)¹². Também editava uma revista pedagógica, intitulada *Yasnaya Polyana*, distribuída para a comunidade. Assim como suas obras, a escola de Tolstói transpôs os limites da sua propriedade e em 1851 já havia mais 21 escolas rurais funcionando conforme seus princípios. “Muitas destas escolas eram improvisadas em cabanas, em muitas delas não havia mesas nem quadros, mas as paredes eram tão sujas que se podia escrever nelas com giz, pois eram verdadeiros quadros-negros” (BARTLETT, p. 191).

Quadro 08 – Crianças camponesas recebidas por Yasnaya Polyana, Rússia.



Fonte: Site de Biografias¹³. Site *Livejournal*¹⁴

De tendência libertária, estas escolas não obrigavam os alunos a frequentarem as aulas, nem a executarem tarefas e a liberdade era expressa na apropriação espacial da escola pelos alunos. Rosamund Barillet transcreve, na biografia de Tolstói, a descrição de algumas práticas que foram publicadas na primeira edição da Revista Pedagógica, na qual se pode verificar a relação entre o espaço físico e a proposta da escola:

Ninguém jamais é repreendido por se atrasar. Eles se sentam onde querem: bancos, mesas, peitoris das janelas, poltronas. O horário prevê quatro aulas antes do jantar, que às vezes na prática se tornam três ou duas, e que podem ser sobre assuntos bastante diferentes [...]. Na minha opinião essa desordem externa é útil e necessária, por mais estranha e inconveniente que possa parecer ao professor [...]. De início essa desordem, ou ordem livre, nos assusta, porque fomos educados de outras maneiras e estamos acostumados a algo diferente. Em segundo lugar, neste como em muitos casos semelhantes, a coerção só é usada por causa de pressa ou falta de respeito pela natureza humana [...]. (TOLSTÓI apud BARTLETT, 2013, p. 192).

¹² Dissertação de Mestrado, As cartilhas e os livros de leitura de Lev N. Tolstói, de Belkis Rabello. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8155/tde-19022010-163110/pt-br.php>>.

¹³ Biografias. Disponível em: <<http://tolstoy.ru/media/photos/?df=1846&dt=1922&q=&page=4>>.

¹⁴ *Livejournal*. Disponível em: <<http://deadokey.livejournal.com/30977.html>>.

No quadro 09 apresento imagens da casa de Tolstói, que era sede da escola. Atualmente, o local é utilizado como museu e centro cultural, onde estão preservadas, além das obras do escritor, as construções e a paisagem do lugar.

Quadro 09 – Casa de Tolstói, sede da escola, sem data.



Fonte: Site Argumentos e fatos.¹⁵

1.3. MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA DE FRANCISCO FERRER I GUÀRDIA

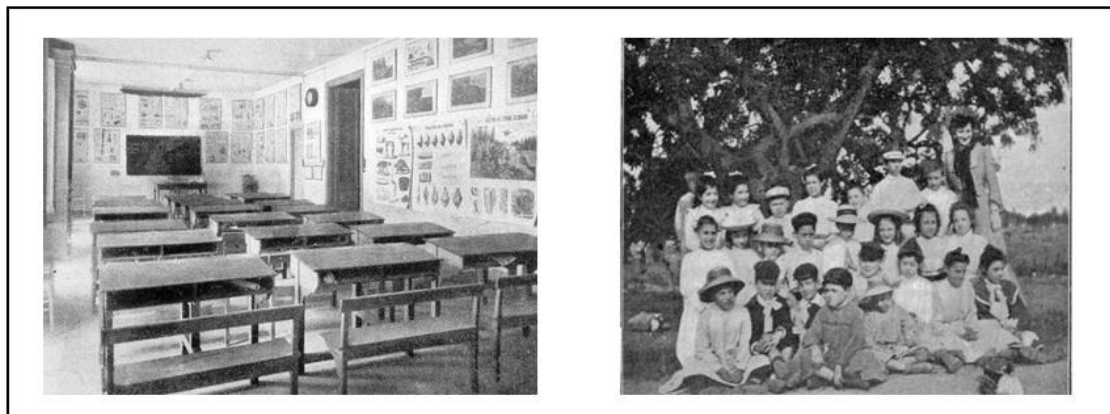
De inspiração anarquista, o Movimento da Escola Moderna surgiu na região da Catalunha, na Espanha, e teve como principal expoente o educador Francisco Ferrer i Guàrdia (1859-1909). Exilado em Paris, no ano de 1886, por lutar pela instituição da República na Espanha monárquica e católica, Ferrer i Guàrdia conhece o educador Paul Robin (1837-1912), que coordenava um orfanato público – *Orfanato Prévost de Cempuis* – e defendia a perspectiva de uma educação integral. No orfanato, as crianças viviam a maior parte do tempo ao ar livre, praticavam esportes, frequentavam oficinas de trabalhos manuais, onde meninos e meninas a partir dos 4 anos de idade eram estimulados por Robin a fazerem suas próprias descobertas, a encontrarem suas próprias respostas, como forma de desenvolverem a curiosidade científica. Sua pedagogia

¹⁵ Site *Argumentos e Fatos*. Disponível em: http://www.aif.ru/culture/person/yasnaya_polyana_kak_neprimetnaya_usadba_stala_mirovym_duhom_vnym_centrom.

antiautoritária buscava estimular a autogestão (LIPIANSKY, 2007, p. 46). Para divulgar suas ideias pedagógicas libertárias, Robin criou a revista *Bulletin de L Orphelinat Prévost* (Boletim do Orfanato de Prévost), um museu pedagógico no orfanato, aberto ao público, e a *Association Universitaire d Éducation Integrale* (Associação Universitária de Educação Integral).

Encantado com a proposta pedagógica de Robin, e crítico da escola estatal por considerá-la doutrinadora assim como a religião, Ferrer i Guardia fundou a primeira Escola Moderna de Barcelona, que funcionou entre os anos de 1901 e 1902 e de 1905 e 1906. Em sua tese de doutorado, Luciana Eliza dos Santos (2014) aponta no programa escolar da instituição um “projeto político que em sua constituição abrangeu a desestabilização dos aspectos fundadores da pedagogia e das práticas escolares”. A escola propunha uma contraposição às instituições da época através de uma *educação natural*, fundada nas ciências naturais e na experiência, permitindo que os espaços da escola fossem ressignificados e ampliados para além dos muros da instituição. No programa da Escola Moderna, Ferrer propôs visitas a fábricas, oficinas, tecelagens e laboratórios, entre outros espaços de produção como forma de problematizar a realidade social na qual os alunos estavam inseridos (CHAHIM, 2013, p. 109)¹⁶.

Quadro 10 – Imagens de La Escuela Moderna.



Fonte: Site da Fundació Ferrer i Guàrdia.¹⁷

A primeira imagem do Quadro 10 retrata uma das salas de aula da Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia. O espaço apresenta uma série de materialidades representativas do método intuitivo ou “lições de coisas”. Observa-se que as paredes das

¹⁶ Dissertação de Mestrado, Escolas, cidades e disputas. Lugares da educação libertária, de Samira Bueno Chahin. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16133/tde-11072013144043/pt-br.php>>.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.ferrerguardia.org/es/la-escuelamoderna>>.

salas estão ocupadas pelos quadros parietais, utilizados para o ensino das ciências naturais, história e geografia, pelos Quadros Parker para o aprendizado da aritmética por carteiras para dois ou três lugares, que respeitavam “a postura correta do corpo infantil, a distância necessária ente o corpo e a mesa para escrever, a forma correta de sentar-se e de escrever” (TEIVE, 2005, p. 147). Na segunda fotografia consta um grupo de alunos que posa junto à professora diante de uma árvore. Desse modo, é possível observar duas características da escola de Ferrer i Guardia: a coeducação dos sexos nas turmas e a as atividades ao ar livre, fora dos ambientes da escola.

Na Escola Moderna, eram valorizadas a alegria e a vitalidade da criança. Assim, desejava-se seguir por um caminho natural, a “bondade e a generosidade” seriam compreendidas através de princípios de igualdade, equidade e solidariedade, diferente da moralidade cristã-burguesa. Também foram eliminadas as práticas de provas e de castigos. Além da coeducação entre os sexos, eram promovidas a matrícula de crianças de diferentes classes sociais. Porém, a função política de transformação social dada à escola por Ferrer fez com que a instituição, assim como o educador, fosse alvo de perseguição por parte do governo espanhol. No terceiro *Boletim da Escola Moderna*, Ferrer argumenta sobre o caráter de oposição de sua escola ao modelo hegemônico:

A Escola Moderna pretende combater quantos preconceitos dificultem a emancipação total do indivíduo e para isso adota o racionalismo humanitário que consiste em inculcar à infância o afã de conhecer a origem de todas as injustiças sociais para que, com o seu conhecimento possa logo combatê-las e opor-se a elas. (BOLETIM DA ESCOLA MODERNA, nº 3, 13 out. 1919).

Ao fundar a escola, Ferrer também criou uma editora, a *La Editorial*, onde publicaria obras ideologicamente diversas das escolas oficiais. No primeiro boletim da escola, escreveu que “um ensino puramente científico e racional como o que se propõe desenvolver nesta instituição, necessita de um material perfeitamente adequado” (SANTOS, 2014, p. 96). O primeiro livro publicado foi *O Compêndio de História Universal*, no qual a história seria contada como “forma de reconstruir a vida real com todas suas lutas, seus sofrimentos e seus progressos”, desvelando o que chamaram de “malícias de todos os exploradores”, como legisladores, sacerdotes, e outros representantes da opressão do povo. Na perspectiva certeuniana, tais publicações podem ser compreendidas como táticas para desarticular o jogo dos fortes.

A escola foi fechada pelo governo espanhol no ano de 1906. Um dos integrantes da escola, responsável pela biblioteca, havia detonado uma bomba, atentando contra a

vida do Rei Afonso XIII e Ferrer é acusado de ser seu mentor. O fechamento da escola foi acompanhado da destruição de todos os seus materiais, incluindo a editora e suas obras escritas, tal fato fez com que Ferrer se refugiasse em Paris. No ano de 1908, o educador espanhol retomou as publicações do *Boletim da Escola Moderna* e criou a revista *L'École Renovée (A Escola Renovada)*, principal veículo de difusão de suas ideias internacionalmente.

No ano de 1909, ao retornar à Espanha para visitar seus familiares, Ferrer recebe nova condenação pela participação em um violento movimento popular, posteriormente conhecido como “Semana Trágica”. Morre fuzilado em Barcelona, aos 50 anos de idade. Gallo (2013) elege Francisco Ferrer i Guardia como o “mártir da educação transformadora”, pois ao estudar sua biografia encontrou, em sua sentença de morte, informações sobre as representações que o educador construía na Espanha. Nesta sentença estava escrito que Ferrer era o “chefe dos anarquistas”, seu mentor intelectual e que “todas as revoltas populares ocorridas na Catalunha na época eram resultado de suas ações insidiosas de educação popular para construir a revolução social.” Em consequência da comprovação da sua inocência, logo após a execução, houve uma comoção internacional entre os defensores da pedagogia libertária e, em oposição ao que desejavam seus inimigos, ocorreu a propagação em grande escala da sua obra, originando diversas instituições pelo mundo.

1.4. ESCOLA LABORATÓRIO DE CHICAGO, DE JOHN DEWEY – O PRAGMATISMO E A ESCOLA DEMOCRÁTICA.

Em 1896 John Dewey (1859-1952) fundou uma escola laboratório na Universidade de Chicago, nos EUA, que tinha como foco a Educação Infantil. A intenção era colocar em prática o pensamento central de sua teoria, de que a criança, assim como o adulto, aprende através de enfrentamento de situações práticas cujo envolvimento ocorre de forma interessada. Dizia que a criança “já é intensamente ativa e a incumbência da educação consiste em assumir a atividade e orientá-la” e que a escola deveria unir “o labor teórico em contato com as exigências da prática” (DEWEY, 1899, p. 25)¹⁸. A escola trabalhava com grupos de onze crianças divididas por faixa etária, sendo que cada um desses grupos deveria enfrentar uma situação problema preparada previamente pelos professores.

¹⁸ John Dewey. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>>.

As crianças mais jovens (de 4 a 5 anos de idade) realizavam atividades que conheciam por meio da vivência em suas próprias casas ou do entorno: cozinha, costura, carpintaria. As crianças de 6 anos de idade construíam uma granja de madeira, plantavam trigo e algodão, que colhiam, transformavam e vendiam no mercado. Os de 7 anos estudavam a vida pré-histórica em cavernas por eles mesmos construídas; e os de 8 concentravam sua atenção no trabalho dos navegantes fenícios e dos aventureiros posteriores, como Marco Polo, Colombo, Fernão de Magalhães e Robinson Crusoé. À história e à geografia locais focalizavam a atenção dos de 9 anos de idade e os de 10 estudavam a história colonial, mediante a construção de uma réplica de habitação da época dos pioneiros. (WESTBROOK, 2010, p. 23).

Nesse contexto, a leitura, a escrita e o cálculo eram explorados de forma espontânea e natural, como ferramentas úteis nas suas atividades práticas, buscando romper com o dualismo entre trabalho intelectual e trabalho prático. Dewey acreditava que a criança tem um interesse natural por tudo à sua volta, ou seja, que a sua experiência na relação com o entorno e com os outros indivíduos gera a compreensão de interpelação entre essa natureza e as suas ações, o que lhe é retirado ao ingressar na escola. Segundo suas próprias palavras,

A educação não é um lugar de preparação para a vida futura, mas é, em si mesma, um lugar de vida que será preciso projetar a fim de que se manifestem as experiências que os alunos já têm e se possibilitam outras novas. (DEWEY, 2003, p.54).

Por conta disso, o método de ensino deveria ser indireto, isto é, pela descoberta reflexiva e experimental. As matérias/disciplinas não eram consideradas segundo o conceito tradicional, visto que o método centrado nos problemas, proposto por Dewey, era incompatível com a rigidez da divisão disciplinar. Desse modo, não havia ensino direto de história, geografia ou ciências, mas um processo de descoberta, indagação e experimentação associado às relações produtivas e de troca que contribuem para a vida da coletividade. Para Dewey, o “programa escolar” decompunha, fragmentava e classificava a partir de um ponto de vista particular, e depois reorganizava com base em outros princípios, os quais não tinham relação com as experiências das crianças. Para a compreensão deste “currículo” seria exigida uma maturidade que a criança ainda não havia alcançado e em nada se aproximava dos “laços emocionais e práticos da vida infantil”.

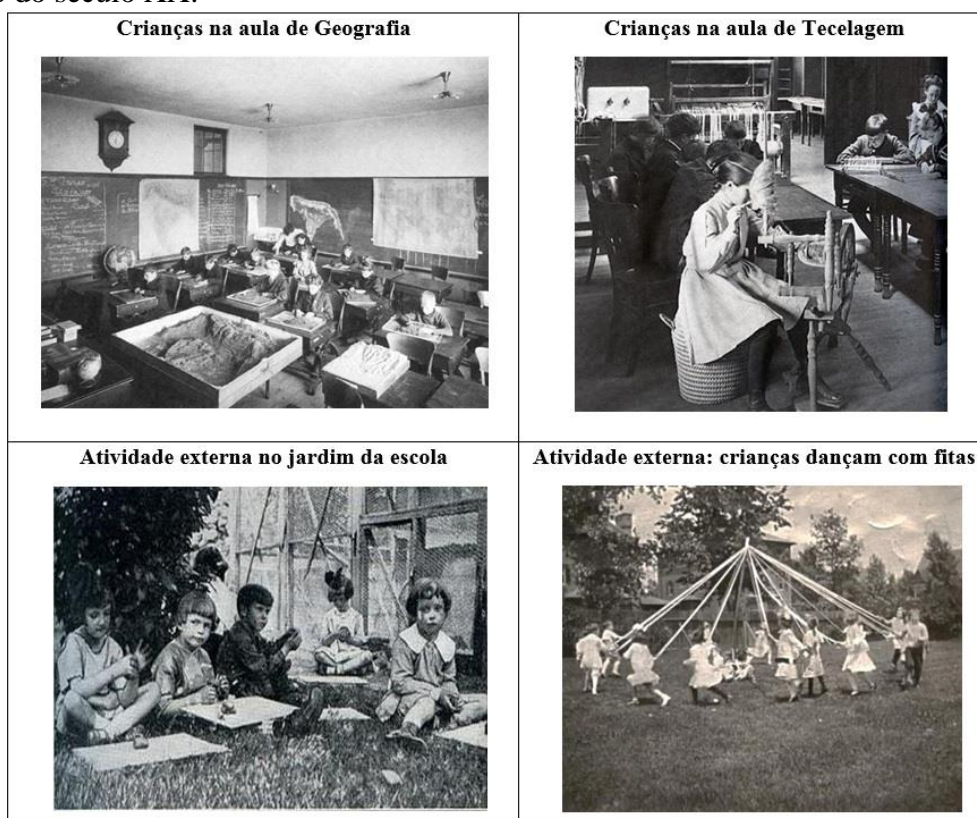
Além das questões do programa, Dewey identificou elementos de oposição entre o modelo da escola tradicional, “centrado no programa” e o seu, centrado nos problemas: enquanto na primeira, “disciplina, direção e controle” são utilizados para

alcançar as finalidades educacionais, na sua escola essas palavras são substituídas por “interesse, liberdade e iniciativa”. Essa contraposição entre os dois modelos acompanha toda a sua obra, através do uso de expressões como “velha e nova escola”, “escola tradicional” e “escola progressiva”. Para ele, a construção da democracia social só seria possível a partir da educação e, desse modo, seria necessário que as escolas também fossem democráticas.

Sua escola-laboratório deveria constituir-se em um lugar de vida e de trabalho, uma pequena comunidade na qual se reduziria e se simplificaria o meio social. Sem carteiras, salas ou classes graduadas. Sem horários segmentados para abordar as diferentes matérias, sem exames, notas ou pontuações, sem proibições ou ordens. As crianças deveriam participar do planejamento e do desenvolvimento dos projetos num trabalho cujas funções deveriam ser atribuídas rotativamente a todos, de acordo com o pressuposto de que o desenvolvimento mental é um processo social, de participação (DEWEY, 2003).

Faz-se necessário compreender os sentidos que as expressões “interesse, liberdade e iniciativa” têm na obra de Dewey, pois serão o carro-chefe do Movimento da Escola Nova Internacional. O significado da palavra liberdade pode ser compreendido em *Experiência e Educação*, lançado em 1938, quando Dewey a relaciona à escola progressiva. Através desta obra, a escola deve oferecer “oportunidades de crescimento das individualidades dentro do clima de liberdade, sem o qual não há possibilidade de crescimento, normal, genuíno e continuado” (DEWEY, 1938). Essa liberdade está relacionada ao aspecto físico, onde “a liberdade de movimento é também importante como meio de manter a saúde física e mental”, e também ao aspecto psicológico de “pensar, desejar e decidir”, assim, “a liberdade de ação é sempre um meio para a liberdade de julgamento” e, através dela, desenvolve-se a moralidade. Outro conceito muito utilizado nas pedagogias que surgiram após a publicação das obras de John Dewey é o do *interesse*. “Interesse significa que o eu e o mundo exterior se acham juntamente empenhados em uma situação em marcha” (1959, p. 137).

Quadro 11 – Crianças nas aulas da Escola Laboratório da Universidade de Chicago. Início do século XX.



Fonte: Site John Dewey Page¹⁹.

Na primeira fotografia do Quadro 12, as crianças participam de uma aula de geografia elementar, onde cada uma trabalha em sua mesa com uma caixa de areia na sala, enquanto são orientados pela professora. Nesse ambiente, as classes e cadeiras da sala estão distribuídas lado a lado, viradas para a frente da sala onde está a mesa do(a) professor(a), o que demonstra a permanência do modelo espacial de sala de aula tradicional, apesar de haver uma inovação nos métodos de trabalho. Já na segunda imagem, onde aparece um atelier de tecelagem, as crianças trabalham em pequenos grupos, em mesas coletivas, fiando e utilizando pequenos teares. As últimas duas fotografias do quadro 12 mostram que as atividades são desenvolvidas em áreas externas da escola. Na primeira, os meninos e as meninas estão modelando coelhinhos, na segunda, brincam de pau de fita no jardim.

É possível observar que, da mesma forma como criticou ferrenhamente a escola tradicional, Dewey demonstrou ser possível uma configuração “alternativa” para os espaços escolares. Como principais contribuições do pensamento deweniano e da

¹⁹ Site John Dewey Page. Disponível em:
<<http://milwaukeeidscohort.wikispaces.com/John+Dewey+Page>>.

experiência formal de Chicago para a educação de crianças, podem-se apontar o deslocamento do foco do professor para o aluno no processo de aprendizagem, a concepção da educação como experiência – individual e coletiva – e a organização flexível do programa/currículo, aspectos que se refletiram em inovações no espaço físico da escola, dentre outros. Além da ampliação do território de ação das crianças para além da sala de aula, os laboratórios e seus materiais passaram a ser importantes elementos no processo – o que pode ser observado nas imagens aqui apresentadas.

1.5. ESCOLA ATIVA DE ADOLPHE FERRIÈRE

Na Suíça, Adolphe Ferrière (1879-1960) se destacou como um dos principais expoentes do movimento da chamada Escola Ativa, ao participar da criação e manutenção de diversas instituições que fizeram circular os seus ideais. Crítico ferrenho da “escola tradicional”, Ferrière defendia que a educação deveria ser pautada no interesse natural da criança em conhecer o mundo à sua volta e que os “pedagogos do passado” deveriam rever seu papel na escola para tornarem-se observadores e condutores do aprendizado.

Observar a criança, despertar nela as suas curiosidades, esperar que o interesse a leve a formular perguntas, ajudá-la a achar-lhes a resposta; gastar poucas palavras e apresentar muitos factos, fazer observar ao vivo, analisar, experimentar, fabricar, colecionar: deixar à criança a liberdade da palavra e da acção na medida compatível não com uma certa ordem aparente, mas com o trabalho real; esperar que a necessidade dum estudo neste ou naquele domínio se manifeste nitidamente no aluno; nada forçar para não provocar os seus ‘reflexos de defesa’ que inibem cedo toda a acção progressiva espontânea; ser menos um professor e examinador que um ‘porteiro de espíritos’, menos um polícia que um bom juiz a que se recorre espontaneamente; ter uma alma rica de actividade própria, profunda, original, capaz de observar a serenidade e de se exprimir com sinceridade – eis o papel do educador moderno (FERRIÈRE, 1934, p. 191-192).

Dessa forma, colocou a criança no centro do processo educacional, valorizando a experiência, a autonomia e a liberdade individuais como meio de torná-las aptas a agirem conscientemente no mundo, a partir de uma moral natural, contrária àquela “feita de fórmulas” (FERRIÈRE apud PERES 2002, p. 12). Sobressai na sua trajetória a fundação do *Bureau International d'Éducation Nouvelle* (1899), a participação na fundação do *Institut Jean Jacques Rousseau* (1912) e a criação da *Ligue Internacional pour l'Éducation Nouvelle* (1921) durante o primeiro congresso da Nova Educação, na cidade de Calais, na França. Sua vasta produção teórica foi publicada em diversos impressos da época, além de proferida em congressos e encontros especializados. No

ano de 1915, Ferrière publicou, junto com Faria de Vasconcelos, a obra *Une École Nouvelle em Belgique*. Nesta obra descreve a experiência da *Escola Nova de Biergeslez-Wavre*, fundada em 1912 em Bruxelas, definindo trinta princípios que caracterizariam as “escolas novas”. Também conhecidos como os *30 pontos da Educação Nova*, os princípios contemplam prescrições – de tempos e espaços, atividades pedagógicas e a forma de gestão (democrática) – a serem adotados pelas instituições.

Como exemplo, o terceiro ponto/princípio sugere que a escola se situe no campo – “o meio natural da criança” – onde, por meio da influência da natureza, poderá se desenvolver através de uma “cultura física” e da “educação moral”. No entanto, tal princípio prevê que a escola também fique próxima à cidade, onde a criança desenvolve uma cultura intelectual e artística. No décimo ponto/princípio, “as viagens, a pé ou de bicicleta, com acampamento em tenda e refeições preparadas pelas próprias crianças, desempenham um papel importante na escola nova”, pois, conforme Ferrière, essas saídas escolares “servem de auxiliares ao ensino”. Sobre as práticas, estas deveriam ser baseadas “nos interesses espontâneos da criança” que, entre os 4 e 6 anos de idade, possuem interesses difusos, ou seja, se interessam pelos “jogos” (15º. Ponto). Através de experiências práticas, como a “cultura da terra”, “a criação de pequenos animais”, “trabalhos manuais” e também de “trabalhos livres”, a criança desenvolveria seus gostos e teria despertado seu “espírito inventivo e engenho” (7º. e 8º. Pontos). Ferrière também indicava exercícios físicos como ginástica e passeios ao ar livre, como caminhadas, percursos de bicicleta e acampamentos com a participação efetiva dos alunos em todo o processo. A sua concepção a respeito de educação integral pode ser observada em diversos pontos, mas manifesta-se com maior clareza quando afirma que:

Em matéria de educação intelectual, a escola nova procura abrir o espírito por meio de uma cultura geral de preferência a uma acumulação de conhecimentos memorizados. O espírito crítico nasce da aplicação do método científico: observação, hipótese, verificação, lei. Um núcleo de áreas obrigatórias realiza a educação integral, não tanto como instrução enciclopédica, mas como possibilidade de desenvolvimento, por meio da influência do meio e dos livros, de todas as faculdades intelectuais inatas da criança. (FERRIÈRE apud COELHO; RODRIGUES. 2006, p.4964).

Nesse ponto, verifica-se a primazia da experiência sobre a teoria no processo de desenvolvimento e a visão da criança como um ser de potencialidades a serem exploradas integralmente, em que “a educação moral, como a educação intelectual, deve fazer-se, não de fora para dentro, pela autoridade imposta, mas de dentro para fora, pela

experiência e pela prática gradual do sentido crítico e da liberdade” (FERRIERE apud COELHO; RODRIGUES. p. 4964). Conceitualmente, a renovação da escola proposta por Ferrière parece promover uma qualificação das experiências das crianças no contexto escolar e, conseqüentemente, dos espaços nas instituições. Nas fotografias abaixo (Quadro 12) observa-se a renovação nos espaços, a partir da introdução das oficinas como principal espaço de trabalho.

Quadro 12 – As crianças trabalham em oficinas.



Fonte: Site para colecionadores Delcampe²⁰.

O trabalho nas oficinas, semelhante ao das fábricas, pode ser compreendido ao contextualizarmos a experiência de Ferrière, ocorrida em um período em que o trabalho era o símbolo de desenvolvimento de uma nova sociedade e a instituição escolar era o principal veículo de formação dos indivíduos. Sendo assim, a escola ativa, do trabalho, era o modelo ideal para contrapor as antigas práticas escolares, consideradas desconectadas do mundo real e, portanto, “à margem da vida” (FERRIERE apud PERES 2002, p. 12).

1.6. ESCOLA DE VENCE – CELESTIN FREINET E A PEDAGOGIA DO TRABALHO

Também identificado com os conceitos da Escola Ativa e influenciado por Adolphe Ferrière, o francês Célestin Freinet (1896-1966) desenvolveu um método pedagógico que ficou conhecido como Pedagogia do Trabalho ou Pedagogia do Bom Senso. Para o educador, a criança possui uma vontade natural de aprender e de colaborar com seus pares, o que deve ser estimulado pelo professor, em um ambiente harmonioso

²⁰ Site para colecionadores Delcampe. Disponível em: <<http://www.delcampe.net/>>.

e desafiador, para ele, “a criança nunca se cansa de procurar, de experimentar, de realizar, de conhecer e de subir, concentrada, séria, refletida, humana” (FREINET, 1988, p. 84). A partir dessa perspectiva, Freinet propôs o deslocamento do foco do processo educacional do professor para o aluno.

Como um “guia” para os professores, redigiu um documento no qual apresentou 30 “invariantes pedagógicas”, ou os 30 princípios que fundamentavam sua proposta pedagógica. No texto, apresentou críticas a comportamentos autoritários e hierárquicos, como o excesso de disciplina, as práticas impositivas, o trabalho mecânico, a memorização, a sobrecarga de conteúdos, as notas e a classificação, enaltecendo práticas fundamentadas na experiência, ou seja, as que produzissem motivação, autonomia, cooperação e relações democráticas entre o grupo e a gestão da escola. Na prática, promoveu inovações como as rodas de conversa, as práticas de escrita com texto livre e a autocorreção – ou correção coletiva. Instituiu o *Livro da Vida* como forma de registro do trabalho das turmas e a ampliação dos espaços de aprendizagem para além dos muros da escola, com as aulas-passeio. Outras práticas utilizadas por ele, consideradas inovadoras, mas que já haviam sido utilizadas em outras experiências como a de Korczak, era a correspondência entre escolas e o jornal escolar. Fundou uma escola particular em Vence em 01 de outubro de 1935, em regime de internato, financiada pela Cooperativa de Ensino Leigo (CEL), organizada por ele e por sua esposa em 1928 e construída através de trabalho coletivo com as crianças (Quadro 13). A cooperativa também custeava a revista *La Gerbe* (O Ramalhete), bem como os projetos de imprensa e de correspondência nas escolas.

Quadro 13 – A escola de Vence: construção e participação das crianças.



Fonte: Site ICEM²¹

Freinet recebia diversas crianças carentes da região na escola de Vence, sendo que muitas sofriam de doenças como a tuberculose, o que levou o educador a adotar, no dia-a-dia da instituição, práticas curativas naturalistas da época, como banhos de sol e banhos frios de rio e de piscina (Quadro 14, abaixo).

²¹ ICEM é o Institut Cooperatif de l'Ecole Moderne – Pedagogie Freinet. Disponível em: <<http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/6621>>.

Quadro 14 – Crianças em atividades na escola de Vence.



Fonte: Site ICEM.

No quadro abaixo, as crianças aparecem realizando tarefas cotidianas, como a produção do pão que seria servido na escola, e logo após, ajudando na limpeza dos utensílios utilizados na refeição. As atividades eram diretamente relacionadas à vida prática e às necessidades das crianças, e também visavam promover a cooperação entre o grupo.

Quadro 15 – Sede da escola em Vence (1936-1940).



Fonte: Site ICEM.

Perseguido politicamente, Freinet foi preso em 1940 e mandado para um campo de concentração, onde, mesmo com a saúde debilitada, desenvolveu um projeto de alfabetização com os prisioneiros e começou a escrever seu livro *Conselhos aos pais*. Após ser libertado reabriu a sua escola em 1945 e fundou o Institut Coopératif de l'Ecole Moderne – ICEM (Instituto Cooperativo da Escola Moderna) em 1947, dez anos depois criou a Federação Internacional da Escola Moderna (FIMEM). Em 1948, foi desligado do Partido Comunista Francês junto com sua esposa (ao qual eram filiados desde 1926) sob a acusação de estarem trabalhando em descompasso com as diretrizes pedagógicas dadas pelo escritório de informação dos partidos comunistas e operários, o Kominform, que comandava as comunicações e ações internacionais. As críticas recaíam principalmente sobre a demasiada espontaneidade no trabalho das crianças, a diminuição do valor do professor e a negligência em relação ao saber teórico, pois Freinet não concordava com os métodos rígidos de educação propostos pelo partido, apoiados em conteúdos estanques e disciplinas, manuais didáticos e exames avaliativos. O desligamento foi o início de um processo de perseguição por parte do partido às ideias pedagógicas de Freinet, o que durou mais alguns anos. Freinet morreu em 1966 na sua escola, em Vence.

1.7. A CASA DEI BAMBINI, DE MARIA MONTESSORI – “O BRINCAR É O TRABALHO DA CRIANÇA”

Ao afirmar que “O primeiro problema da educação é providenciar à criança um ambiente que lhe permita desenvolver as funções que a natureza lhe atribuiu”, a médica italiana Maria Montessori (1870-1952) sintetizou o método para a educação de crianças, o qual ficou conhecido como *Método Montessori*. Fundamentado na tríade aluno-

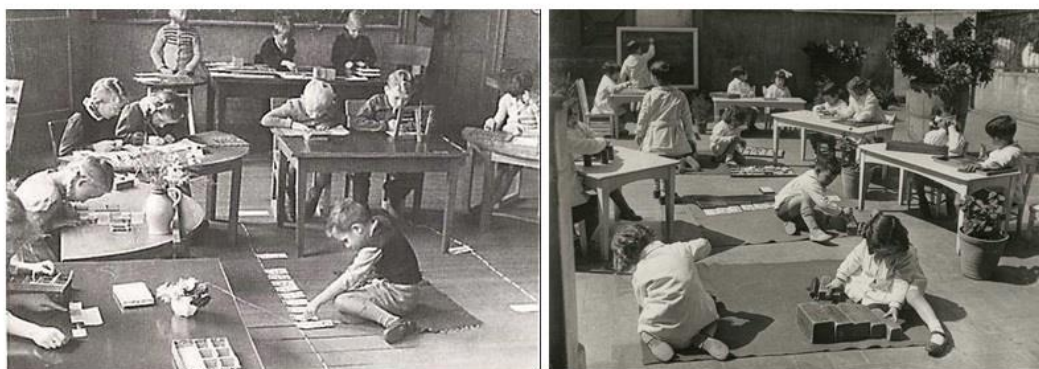
ambiente-educador e na concepção de que o desenvolvimento infantil se dá em períodos distintos, Montessori concluiu que entre os 0 e os 6 anos de idade a criança vive períodos sensíveis, quando possui um “espírito absorvente” e tem todas as condições de desenvolvimento, o que ocorre através de estímulos externos em um ambiente apropriado.

Sobre o ambiente, é necessário diferenciá-lo do conceito de espaço. Nas salas montessorianas o espaço é organizado com o uso de mobiliário e materiais específicos para o desenvolvimento de habilidades (material sensorial, de linguagem, material de exercícios para a vida cotidiana, material de ciências e de matemática), baseados em princípios como a autonomia, o respeito a si e aos outros, o amor ao trabalho e à ordem. São criados, por meio da preparação desse espaço, ambientes calmos e organizados, onde as práticas são propostas com base na concepção de que “o brincar é o trabalho da criança”. As materialidades têm tanto significado nesse método que Montessori desenhou e produziu o mobiliário ergonômico, compatível com as dimensões das crianças, assim como jogos e materiais de apoio para desenvolver habilidades. Essas materialidades são reconhecidas como inovações de Maria Montessori, porém, antes dela, Fröebel já utilizava seus “dons” nos Jardins de Infância como materiais de ensino, sendo, inclusive, utilizados de forma sequencial, como no método montessoriano. Nos Jardins de Fröebel também era utilizado um mobiliário próprio para as dimensões do corpo das crianças, o que pode ser observado nos registros fotográficos da época.

Como experiência formal, Montessori fundou a Casa dei Bambini, em Roma, no ano de 1907, uma escola-laboratório onde colocou em prática seus conhecimentos nos dois campos: o médico e o pedagógico. O que se destaca nas imagens das escolas montessorianas é a concentração das crianças no desenvolvimento das atividades, nos mais diversos ambientes (Quadro 16).

Quadro 16 – Atividades em ambientes diversos. Escola Montessori Colomba.

Crianças trabalhando com materiais em sala de aula e no pátio de uma escola em Barcelona, em 1932.



Fonte: Site da Escola Montessori Colomba²², no México. Site Pedagogia Digital^{23,24}

A Escola Montessori Via Giusti, em Roma, iniciou suas atividades com uma metodologia própria das inovações do século XX. No Quadro 17 é possível observar como as crianças trabalham com materiais no jardim e na mesa de almoço, em área externa. Na última imagem, crianças trabalham, também em área externa, na primeira escola Montessori da Índia, em 1939.

Quadro 17 – Crianças em ambientes externos.



Fonte: Site Montessori Community Education

Fundamentado em uma abordagem biológica sobre o crescimento e o desenvolvimento infantil, seu método trouxe para o campo da educação da infância o olhar atento ao ritmo das crianças, porém afastou-se de preceitos libertários e

²² Escola montessoriana no México. Disponível em: <<http://www.montessoricolomba.com/el-ninonormalizado/>>.

²³ Site Pedagogia Digital. Disponível em: <<https://peddigital.wordpress.com/2015/11/19/montessori/>>.

²⁴ Site Montessori Community Education. Disponível em: <<https://peddigital.wordpress.com/2015/11/19/montessori/>>.

democráticos das experiências anteriores. Ao exigir um controle do processo educacional por parte do professor, e disciplina por parte da criança, divide ainda hoje campo da educação entre admiradores e críticos da sua obra. Da sua produção teórica, destacam-se *Pedagogia Científica* de 1909, *A criança* de 1941 e *Mente Absorvente* de 1952, este último produzido a partir de palestras proferidas pela médica italiana.

1.8. LAR DAS CRIANÇAS DE JANUSZ KORCZAK – OS DIREITOS DAS CRIANÇAS

Em Varsóvia, Polônia, no ano de 1912, foi fundado um orfanato de nome *Dom Sierot*, conhecido como Lar das Crianças. Criado por um judeu, também médico, Henryk Goldshmid, de codinome Janusz Korczak (1878-1942), e pela professora Stefa Wilczinska, o local continha aproximações com as ideias de educação para a felicidade, de Pestalozzi, na contramão de uma educação utilitarista. Para Korczak, o ponto de vista das crianças deveria ser sempre levado em consideração, uma forma de não opressão e para que ela mesma, através de suas experiências, se convencesse de estar em uma atmosfera de confiança (SINGER, 1996, p. 88).

Quadro 18 Orfanato de Janusz Korczak.



Dormitório e crianças descascando tomates, para o preparo da refeição, na área externa



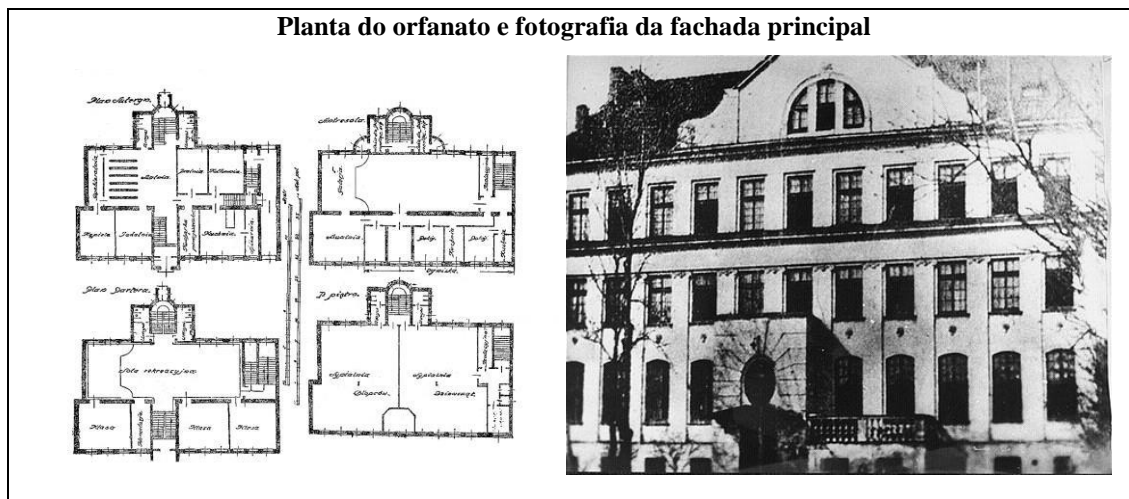
Fonte: Site Janusz Korczak²⁵.

A escola deveria, para Korczak, funcionar como “uma comunidade democrática em que os jovens pudessem constituir seu parlamento, tribunal e jornal e que, dentro de um processo de trabalho grupal”, para tal “idealizou e planejou juntamente com dois arquitetos, a construção de um modelo moderno de arquitetura escolar” (SARUE, 2011, p. 35), conforme os registros do Quadro 18. Algumas práticas e materialidades eram utilizadas como forma de reforçar o caráter democrático da instituição, como quadros de avisos, um jornal, caixa de cartas, reuniões, debate e um tribunal de arbitragem composto pelas crianças.

O orfanato foi inaugurado em outubro de 1912, sendo uma das primeiras instituições desse tipo que possuía instalações modernas, com aquecimento central, dois grandes dormitórios para meninos e meninas, grandes janelas, sala de refeição, sala de estudo, área de lazer, banheiros com água quente e uma moderna e bem equipada cozinha. Lá desenvolveu um modelo de autogestão, no qual as próprias crianças eram responsáveis por atividades que envolviam a administração e a convivência social, o que favorecia a autonomia de pensamento e de sentimentos e a iniciativa na tomada de decisões. (SARUE, 2011, p. 36)

²⁵ Site Janusz Korczak. Disponível em:
<<https://fcit.usf.edu/holocaust/korczak/photos/krochmal/default.htm>>.

Quadro 19 – Orfanato de Janusz Korczak (2).



Fonte: Site Janusz Korczak.

Entre suas principais obras estão: *As crianças da Rua* (1901), *Como amar uma criança* (1919) e *Quando eu voltar a ser criança* (1925). Em *Como amar uma criança* (dirigido a pais e professores), escrito no período da 1ª Guerra Mundial (1914-1918), Korczak sintetizou sua experiência como médico e educador de crianças, “onde descreve questões concretas como a amamentação, o crescimento dos dentes, os primeiros passos, a recusa a comer, a imitação do adulto, a brincadeira, o choro etc.” (GADOTTI, 1998 p.3), além de reflexões sobre as suas práticas – conquistas e frustrações que acompanharam seu percurso nos dois campos. Nesta obra também elegeu alguns pontos, os quais, na atualidade, inspiraram a criação dos Direitos da

Criança e do Adolescente, são eles: “direito da criança de viver sua vida de hoje e o direito da criança a ser o que ela é” (KORCZAK apud GADOTTI, 1998, p.3). Em *Quando eu voltar a ser criança* (1925) propôs um exercício de empatia e produziu uma obra profunda criticando as relações hierárquicas entre adultos e crianças, bem como a falta de atenção com os desejos, necessidades, sentimentos e potencialidades dos pequenos. Em determinado trecho expõe o seguinte:

É como se existissem duas vidas: a deles, séria e digna de respeito; e a nossa, que é como se fosse de brincadeira. Somos menores e mais fracos; daí, tudo que nos diz respeito parece um jogo. Por isso o pouco caso. As crianças são os homens do futuro. Quer dizer que eles existirão um dia, mas por enquanto é como se ainda não existissem. Ora, nós existimos: estamos vivos, sentimos, sofremos. (KORCZAK, 1981, p. 152).

No ano de 1942, após negar proteção especial, Korczak foi assassinado junto às crianças do orfanato e funcionários da instituição nas câmaras de gás nazistas.

1.9. “LIBERDADE SEM MEDO” EM SUMMERHILL – A EXPERIÊNCIA DE ALEXANDER NEILL.

Outra escola que se tornou emblemática pela contraposição ao modelo tradicional surgiu na Inglaterra no ano de 1924, foi dirigida por Alexander Sutherland Neill após duas breves experiências anteriores, na Alemanha e na Áustria. A escola, que ainda hoje tem como proposta uma educação democrática para as crianças, foi idealizada a partir dos ideais pedagógicos de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), expressos na adoção do regime de internato (o que garante o afastamento entre as crianças e as famílias) e na crença da bondade inata da criança. Neill trabalhava inicialmente com alunos considerados problema em outras escolas, acreditando que a criança “nasce com amplas potencialidades para amar a vida e por ela se interessar”.

No livro *Liberdade sem medo*, Alexander Neill descreve a proposta e a rotina de sua escola antiautoritária – *Summerhill* – destacando, logo na primeira página, algumas características espaciais da instituição, a começar pela localização, quando escreve que “fica a mais ou menos a cem milhas de Londres”. Ao optar pela implantação da escola em uma área distante, ele buscou uma autonomia pedagógica e religiosa, o que seria impossível, no seu entendimento, se a escola fosse parte do centro municipal do lugar.

Afirma, ainda, que se não fosse dessa forma, a escola “seria obrigada a dar ensino religioso a seus alunos” – experiência vivida em uma primeira sede da escola na Áustria.

No relatório do governo britânico de 1949, o inspetor descreve no item Instalações que “a escola está situada em terrenos que dão ampla possibilidade de recreação”, descrevendo, logo adiante, todo o complexo:

O edifício principal, que foi antigamente casa particular, dispõe, para fins escolares, de um vestíbulo, uma sala de jantar, enfermarias, sala de arte, pequena sala de trabalhos manuais, e dormitório das meninas. Os mais novos dormem num chalé, onde sua sala de aula também se situa. Os dormitórios para os outros meninos e as demais salas de aula ficam em cabanas no jardim, onde estão, igualmente, os quartos de dormir de alguns membros do pessoal. Todos esses quartos têm portas que se abrem diretamente para o jardim. As salas de aula são pequenas, embora não sejam inadequadas, pois o ensino é dado a pequenos grupos de cada vez. Um dos dormitórios representa notável esforço de construção dos meninos e do pessoal e foi construído para hospital. Ao que parece não foi necessário usá-lo com esse propósito. As instalações dos dormitórios são um pouco primitivas, quando julgadas pelos padrões normais, mas percebe-se que o registro de saúde da Escola é bom, portanto tais instalações podem ser consideradas como satisfatórias. Há número suficiente de banheiros disponíveis. Embora as instalações do jardim a primeira vista pareçam

de um primitivismo pouco usual, representam na verdade, lugar eminentemente propício para criar a atmosfera de permanente campo de férias, que é uma feição importante da Escola. Além disso, dão a oportunidade de ver como as crianças continuam seus estudos sem se sentirem perturbadas pelos muitos visitantes que estavam presentes no dia da inspeção²⁶.

Nessa descrição é possível observar que os inspetores, apesar de estarem cumprindo com seu papel de fiscalizar a instituição, têm a compreensão de tratar-se de uma escola “diferente” ao registrarem, por exemplo, que o primitivismo dos jardins se constituía em “uma feição importante da Escola”. Algumas particularidades do relatório são bastante interessantes, como a sua similaridade com narrativas feitas por Neill no livro, como se o discurso tivesse sido apropriado de forma integral pelos inspetores. Há também um indício de encantamento na narrativa, expresso na forma de elogios repetidos aos espaços, às crianças e aos seus comportamentos, bem como aos professores e aos resultados observados, o que parece ter sido influenciado pela participação dos inspetores em atividades com as crianças e por terem passado por uma “formação”, ministrada pelo próprio Neill, ao chegarem para a vistoria. Isso foi mudando ao longo do tempo e até os dias atuais a escola vem sendo fortemente criticada pelos dirigentes da educação escolar londrina, pela liberdade, considerada excessiva, dada aos seus alunos.

Niell buscou maneiras de contrapor a forma tradicional das escolas, quando criticou forma, práticas e conteúdo: “obviamente, uma escola que faz com que alunos ativos fiquem sentados em carteiras, estudando assuntos em sua maior parte inúteis é uma escola má”. Porém, ao apresentar, mais adiante, o que chama de “um dia típico em

Summerhill”, deixa escapar pistas sobre as permanências que aproximam a instituição do modelo combatido, quando escreve que “as crianças menores (dos sete aos nove anos) passam, habitualmente, com seu próprio professor, grande parte da manhã, mas também vão para as Salas de Ciência e Arte”. Apesar de todos poderem optar pela participação ou não nas atividades, e terem as tardes com acesso livre para acessarem aos ambientes externos e das oficinas, ao ingressarem no que ele chama de “período escolar”, as crianças têm rotinas e horários pré-definidos, nos quais estudam as disciplinas tradicionais como Inglês, Matemática, Geografia e História, assim como possuem horário para arrumar a cama e fazer as refeições.

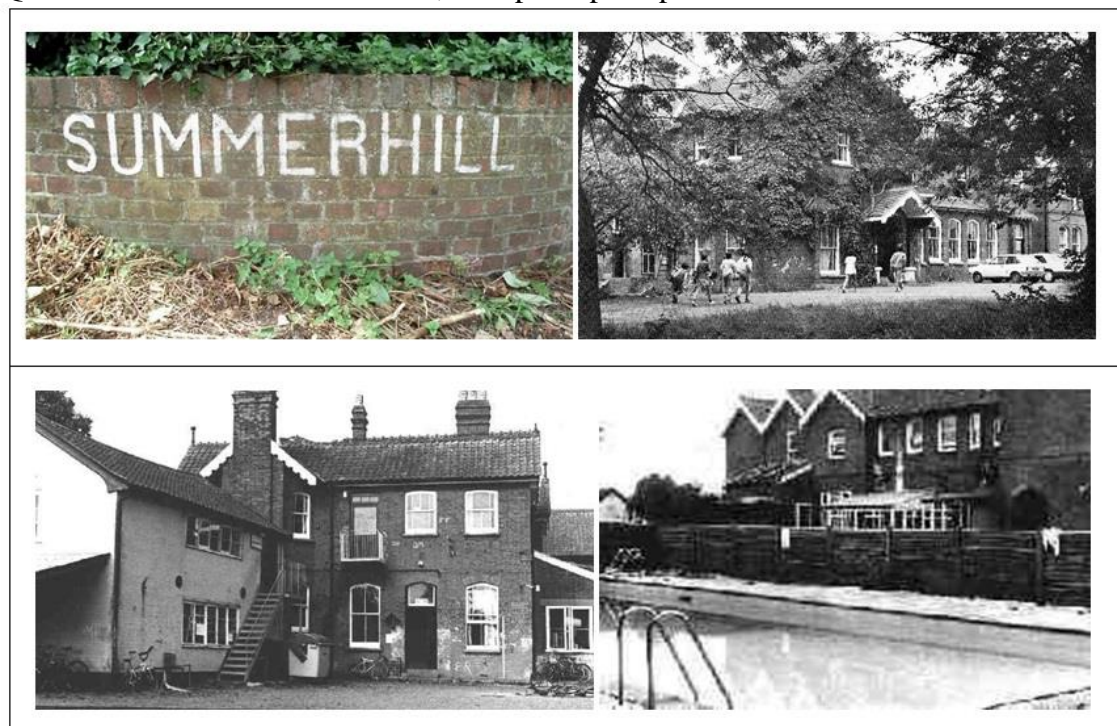
²⁶ Disponível em: <http://www.gradadm.ifsc.usp.br/dados/20141/SLC06301/Summerhill_2.pdf>.

Quadro 20 – Assembleias com Neill e as crianças no salão da casa e na área externa.



Fonte: Site Tripod.²⁷

Quadro 21 – Muro de Summerhill, casa principal e piscina.



Fonte: Jason Bye – Fotógrafo.²⁸

No livro de Neill, são apontadas decisões referentes ao uso de espaços internos e externos da escola, tomadas pelo grupo em assembleias e falam sobre uma cultura de liberdade com responsabilidade. “As crianças só podem tomar banho de mar e andar de bicicleta pela rua quando acompanhadas de adultos. As escaladas em telhados não são permitidas, mas em árvores são recomendadas, a fim de evitar a criação de covardes” (autor, ano, página). Essas manifestações demonstram uma aproximação do método de Neill com a pedagogia de Rousseau, que tem a liberdade como valor e o ambiente natural como ideal para a educação.

²⁷ Disponível em: <<http://thelastmanalive.tripod.com/home.html>>.

²⁸ Disponível em: <<http://jasonbye.photoshelter.com/image/I0000zSq0RNEJpg0>>.

Quadro 22 – Crianças em diversas atividades.



Fonte: Site *Stopping Off Place*²⁹.

No Quadro 23, todas as duas fotografias demonstram esse conceito de liberdade e de autonomia, inspiradores do projeto Summerhill. Na primeira, as crianças aparecem em uma atividade manipulando ferramentas de oficina; na segunda, há o registro de que estão brincando, muito próximas do fogo.

²⁹ Site *Stopping Off Place*. Disponível em:
<<http://stoppingoffplace.blogspot.com.br/2011/11/summerhill.html>>.

Quadro 23 – Crianças trabalhando no atelier e fazendo uma fogueira na área externa.



Fonte: Livro *Neill & Summerhill*: Um homem e seu trabalho (um estudo pictórico por John Walmsley).

Ainda hoje as práticas em Summerhill seguem com a mesma organização de tempos e espaços. A escola é atualmente dirigida pela filha de Neill, Zoe Neill Readhead, que mantém um *site* institucional da escola, no qual é ressaltada a importância da dimensão espacial dentro da proposta: “os dormitórios são específicos para cada faixa etária, e o espaço, assim como as atividades de vivências individuais e coletivas, contribui para a saúde mental, física e emocional das crianças”. As diversas obras produzidas por Neill, a partir dessa experiência, tornaram-se referência para a formação de escolas similares em diversas partes do mundo a partir dos anos 1960 (SINGER, 1997 p.104).

1.10. REGGIO EMILIA DE LORIS MALLAGUZZI – “A CRIANÇA É FEITA DE CEM”

Em grande escala, a experiência da cidade de Reggio Emilia, na Itália, é significativa pois, além de ter sido originada a partir de um movimento social, as escolas se caracterizam também por concepções inovadoras acerca da infância e da aprendizagem, bem como das práticas e materialidades. Em decorrência do final da Segunda Guerra Mundial, a Itália, assim como outros países, vivia um período de reconstrução urbana e social. Nesse contexto, no ano de 1945, algumas mulheres da comunidade de Reggio Emilia (cidade ao norte do país) se reuniram com a finalidade de criar uma escola para as crianças pequenas. Com recursos provenientes da venda de cavalos e de materiais bélicos, abandonados na cidade após o término da guerra, construíram a “Scuola Comunale del Infanzia – XXV Aprile”, inaugurada na cidade de Villa Cella a 8Km de Reggio Emilia.

Tudo parecia inacreditável: a ideia, a escola, o inventário que consiste em um tanque, alguns caminhões e cavalos. Eles explicam tudo para mim: ‘Vamos construir a escola por conta própria, trabalhando à noite e aos domingos. O terreno foi doado por um agricultor; os tijolos e vigas serão recuperadas a partir casas bombardeadas; a areia virá do rio; o trabalho será oferecido por todos nós’. (MALAGUZZI³⁰, 1998, p. 49)

Ao conhecer a escola, Loris Malaguzzi (1920-1994) – na época um jovem pedagogo – se identificou profundamente com o grupo e passou a administrar a instituição de forma colaborativa com as famílias locais, buscando o diálogo entre suas concepções teóricas e as práticas pedagógicas. Como militante do Partido Comunista da Itália, entendia que a educação não é neutra, mas uma forma de transformação social e que o trabalho na construção da escola de qualidade é realizado por todos os envolvidos no processo educacional: as famílias, a escola e principalmente as crianças. A ideia de que a criança deveria ser o centro do processo, protagonista no processo de aprendizagem, se justificava no entendimento de que a criança é um sujeito de direitos, dotada de potencialidades e de cultura e se desenvolve ao explorar o mundo ao seu redor.

No ano de 1963 é inaugurada, na cidade de Reggio Emilia, a primeira escola municipal, laica, fundamentada na experiência de Villa Cella, para crianças de 3 a 6 anos. A experiência foi tão exitosa que nas décadas seguintes as escolas públicas da cidade passaram a trabalhar com a perspectiva educacional de Malaguzzi, o que também ocorreu em outras instituições pelo mundo a partir dos anos 1970. Por não se tratar de um método específico, que possui um caráter particular em cada experiência, é internacionalmente conhecida como *Reggio Emilia Approach* (abordagem Reggio Emília). Para Malaguzzi, os caminhos a serem percorridos no processo educacional são determinados pela realidade do grupo e pelas experiências próprias de cada indivíduo, não havendo um modelo a ser seguido. Da mesma forma, as escolas não possuem um currículo pré-definido e o planejamento é feito com base na curiosidade das crianças, que são acompanhadas por profissionais em suas explorações. Tanto pela sua concepção de criança, de aprendizagem e de pedagogia, as escolas de Reggio Emilia também se destacaram por sua relação com os espaços e os materiais. Estes estão sempre disponíveis para as crianças, que os utilizam como recursos para suas investigações.

³⁰ Malaguzzi traduzido por Gandini.

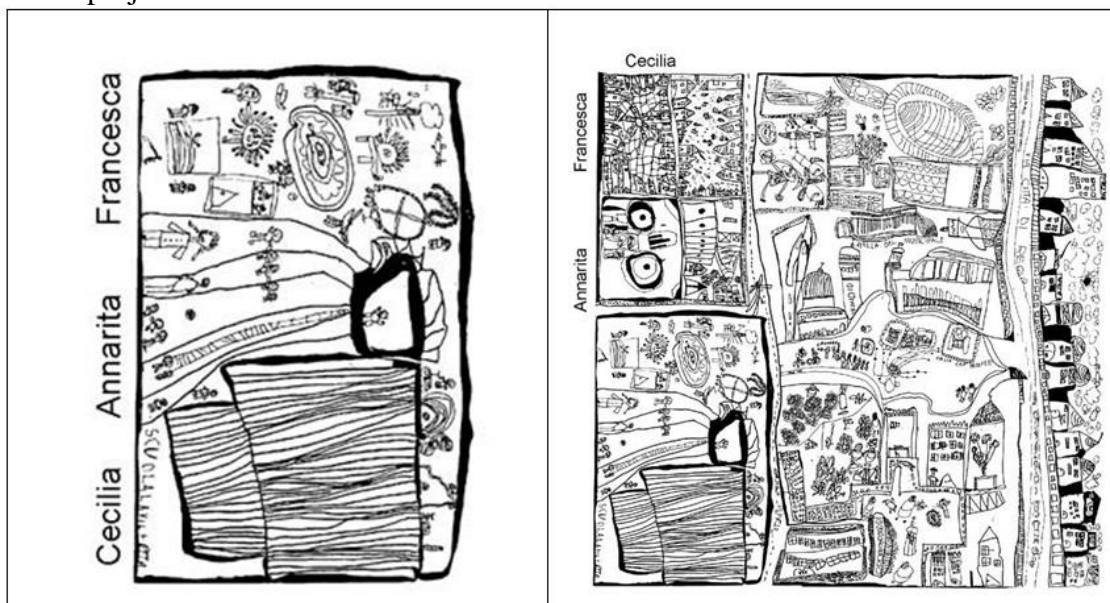
Quadro 24 – Crianças explorando materiais e objetos em áreas externa e em sala de aula.



Fonte: Sites *Learning Spaces* e *Fondazione Reggio Children Centro Loris Malaguzzi Foundation*³¹.

³¹ Disponível em: <<http://www.learningspacesnursery.com/>> e <<http://reggiochildrenfoundation.org>>.

Quadro 25 – Desenho das crianças representando o espaço da escola no início e no final de um projeto.



Fonte: Site *Making Learning Visible*³².

Nas imagens acima (Quadros 24 e 25) é possível compreender de que forma as práticas em Reggio Emília desenvolvem a atenção do olhar das crianças para o mundo a sua volta, educando-os esteticamente. As duas imagens reproduzem os desenhos feitos pelas crianças em um projeto. Na primeira, no início do processo, os espaços da escola são representados. Aparecem, portanto, elementos como crianças, árvores, caminhos e o que parece ser o telhado da escola visto em planta. Na segunda imagem está o resultado final do processo, no qual a escola está inserida no contexto urbano, demonstrando a ampliação da percepção dos espaços promovida na atividade.

Os(as) educadores(as) de Reggio Emilia falam do espaço da escola como um *container* que favorece a interação social, a exploração e a aprendizagem, mas também veem o espaço como conteúdo educacional, isto é, contendo mensagens educacionais e carregado de estímulos para a experiência interativa e a aprendizagem construtiva. Dessa forma, as escolas de Reggio Emilia possuem características físico-espaciais semelhantes, como a transparência e a visibilidade (Quadro 24 e 25), que integram espaços externos e internos. Para Andreetto (2014), essa dimensão cria espaços definidos e, ao mesmo tempo, comunicantes, os quais transmitem a quem chega sensações de organização e acolhimento, além de tornar visíveis as experiências ali compartilhadas. Uma prática comum às diferentes instituições é o registro diário dos

³² Disponível em: <<http://www.mlvpz.org/documentation/page13a4.html>>.

processos vividos pelos grupos (denominado documentação pedagógica), que é exposto nas paredes das escolas, ao alcance da visão da criança para serem acompanhados por elas, seus familiares e visitantes, tornando o espaço um veículo de comunicação permanente entre todos.

No interior dessas escolas é possível compreender a afirmação de Gandini (1990, p. 150) de que “o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo as camadas distintas dessa influência cultural”. O espaço central do prédio é chamado de *Piazza* (praça), elemento de grande significado nas cidades italianas, lugar onde acontece a recepção das crianças e das famílias. Também nele ocorrem as assembleias, realizadas no início de cada dia, como forma de retomada das atividades do dia anterior e o momento de planejamento futuro.

Quadro 26 – Assembleia realizada no espaço central da escola e o mesmo local utilizado para uma atividade com as famílias.



Fonte: Site Pinterest – Reggio Emilia Italia.³³

A prática é um exercício de experiências democráticas que serão vividas em outros momentos da escola e da vida social de cada um, esta organização propicia experiências de escuta e respeito ao espaço do outro, assim como oportunidades de expressão individual. Como principal publicação de Malaguzzi, destaca-se a revista “Zeroisei”, produzida ainda hoje com o nome de “Bambini” e o poema *A criança é feita de cem*, uma síntese de sua teoria, na qual defende que a criança possui infinitas formas

³³ Disponível em: <<https://br.pinterest.com/explore/reggio-emiliaitalia/>>.

de expressão, as quais são reprimidas no processo educacional: “A criança tem cem linguagens (e mais cem, cem, cem) Mas roubam-lhe noventa e nove. Separam-lhe a cabeça do corpo”. A experiência de Reggio Emilia é considerada hoje um modelo de educação infantil de excelente qualidade e a cidade recebe pesquisadores(as) e profissionais de todo o mundo para formação no Centro Internacional Loris Malaguzzi.

A fim de identificar as contribuições das experiências estudadas neste capítulo, no sentido de avançar para além do chamado “modelo tradicional” de escola, foi elaborado a Tabela 01, na qual foram sintetizadas as principais características inovadoras de cada uma das instituições mencionadas anteriormente, dando-se especial relevo à questão do espaço e das materialidades.

Tabela 01 – Experiências de escolas para a infância no final do século XIX e início do século XX – para além do tradicional.

Pensador	Espaço e materialidades	Principais concepções da escola	Principais críticas ao “modelo tradicional”	Principais publicações pedagógicas
Pestalozzi	Escola como extensão do lar, inspirada no ambiente familiar	O afeto e o amor Educação moral Solidariedade Educação prática Intuição Lições de coisas a criança aprende através das coisas, de seu manuseio	Castigos físicos. Transmissão do conhecimento pelo professor.	Leonardo e Gertrudes; Como Gertrudes Ensina seus Filhos; Minhas indagações; O Canto do cisne
Friedrich Fröbel 1837 – Jardim de Infância	Integração escola/natureza Brinquedos e materiais didáticos Caixa de areia Horta escolar	Autoeducação Desenvolvimento natural Educação Ativa	Castigos Autoritarismo	A Educação do Homem e Pedagogia dos Jardins-de-infância.
León Tolstói Yasnaya Polyana – Rússia, 1857	Residência-escola Ambiente natural e convívio com animais	Educação anarquista, Pedagogia Libertária Educar para a liberdade Contextualização da educação com meio social Autoeducação	Relações hierárquicas Exclusão social Violência e punições	Revista Pedagógica Cartilhas de alfabetização e livros de leitura
Paul Robin Orfanato Prévost de Cempuis – França, 1880 Oficinas	Aulas ao ar livre Oficinas	Educação anarquista, Pedagogia Libertária Educação racional e integral Revolução social Educação laica	Ensino Religioso e Estatal	Bulletin de L Orphelinat Prévost (Boletim do Orfanato de Prévost),

Francisco Ferrer i Guàrdia Escola Moderna de Barcelona – Espanha, 1901	Aulas passeio Oficinas	Educação anarquista, Pedagogia Libertária Ensino científico e racional Alegria e a vitalidade da criança Coeducação dos sexos e de diferentes classes sociais Revolução social Educação laica	Escola estatal doutrinadora e reprodutora das diferenças Exames e punições Ensino religioso	La Editorial Boletim da Escola Moderna O Compêndio de História Universal L'École Renouvée
John Dewey Escola laboratório na Universidade de Chicago – EUA, 1896	Oficinas Escola-laboratório Aulas ao ar livre	Democrática Motivação e Interesse Liberdade e iniciativa Escola progressiva Experiência prática Escola Ativa Criança centro do processo de ensino/aprendizagem Programa escolar flexível	Escola Tradicional, velha escola Disciplina, direção e controle Programa escolar que decompõe, fragmenta e classifica	Vida e educação Democracia e educação Escola e sociedade
Maria Montessori Casa dei Bambini – Itália, 1907	Mobiliário infantil: ergonômico e móvel Jogos e materiais pedagógicos	Ambiente educador Escola Nova Ritmos pessoais Pedagogia Científica	Educação centrada no professor Pedagogia experimental	Pedagogia Científica A criança Mente absorvente
Korczak Lar das Crianças 1912, Polônia	Quadro de avisos, jornal, correio	Direitos da criança Gestão democrática Tribunal de crianças Autogestão	Castigos Opressão do adulto sobre a criança	As crianças da rua Como amar uma criança Quando eu voltar a ser criança
Alexander Neill Summerhill Inglaterra, 1924	Oficinas Espaço natural	Gestão democrática Assembleias Bondade e potencialidade da criança Educação laica Desejo e liberdade	Repressão Disciplina	Liberdade sem medo Liberdade sem excesso
Reggio Emilia Escola de infância XXV de abril Itália, 1964	Atelier Praça Materiais naturais	Relação escola/comunidade Espaço educador Arte/educação Protagonismo infantil Educação laica	Escola católica	Revista Bambini Poema “A criança é feita de cem”

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Pode-se perceber que no período de formação do campo da educação infantil no cenário internacional – entre o final do século XIX e início do século XX – as experiências que buscaram contrapor um modelo de escola tradicional, apesar de

apresentarem aproximações conceituais e terem sido, regra geral, inspiradas nos *insights* de Rousseau acerca da criança, foram organizadas de maneiras muito distintas.

Cada experiência privilegiou determinado aspecto na sua efetivação com distintas abordagens na escolha dos materiais, na organização dos tempos e das atividades. Ou seja, foram produzidas diferentes culturas escolares, algumas bastante distintas das escolas tradicionais, outras nem tanto. Como exemplo é possível pensar nas diferenças na concepção e utilização de seus espaços. Enquanto em Yasnaya Polyana e Summerhill, as escolas foram instaladas em casas residenciais adaptadas, conforme visto nas seções anteriores, as crianças tinham aulas e circulavam em diversos ambientes, sem que houvesse uma rigidez formal. Nas escolas de Dewey, Montessori e Reggio Emília o espaço da sala de aula era de fundamental importância no processo, visto que comportava uma série de materialidades específicas para o trabalho com as crianças. Também é possível observar as diferentes apropriações de conceitos como autonomia, liberdade e protagonismo infantil, que aparecem nas propostas das instituições. Nas escolas montessorianas estes aspectos são desenvolvidos nas crianças através do controle do professor sobre as atividades, com a organização do espaço e da rotina com as crianças (ambiente preparado), enquanto na Escola Moderna de Ferrer i Guardia e em Summerhill, por exemplo, essas palavras carregam outro sentido e são relacionadas às práticas de conscientização e de participação nos processos educacionais e sociais.

Com relação à constituição e ao uso dos seus espaços, havia uma preocupação em comum da aproximação das crianças com o meio natural, o que se refletiu na valorização das atividades fora de sala de aula, como as saídas de estudos e os exercícios ao ar livre; atividades coletivas como banhos de sol, de cachoeiras e piscinas; a inserção de animais domésticos e da horta no ambiente da escola; e os espaços de oficinas, que promoviam a experiência prática, contrapondo-se aos métodos tradicionais. A partir dessas experiências, também foram inseridas nas escolas novas materialidades como os mobiliários ergonômicos, os livros ilustrados, materiais didáticos, jogos e brinquedos pedagógicos infantis.

Regra geral, pode-se concluir que estas experiências criaram um novo modelo de educação cívica e moral da cidadania europeia/americana que ia muito além da mera instrução e da formação física e intelectual exigidas nos programas em uso na época. Com estas experiências inovadoras, ensaiava-se a possibilidade de criar uma nova sociabilidade cultural, de caráter pacifista e democrático, a partir do interior da vida

escolar. Cada uma delas teve sua própria senha de identidade, características específicas em função do lugar de origem e em função da personalidade de quem liderou a experimentação. O que as une e as aproxima é o fato de todas terem nascido da prática, posto que as próprias escolas eram o laboratório real onde foram introduzidas e ensaiadas as ações renovadoras. A partir do que foi apresentado sobre cada uma das experiências selecionadas, todas elas adotaram comumente a forma de uma casa de trabalho e de convivência. Esta é, certamente, uma característica que pode ser generalizada a todas as experiências renovadoras a partir do século XIX.

O discurso de contraposição ao modelo de escola tradicional, a defesa de uma educação antiautoritária e contra cultural presente em grande parte dessas experiências inspirou a criação das primeiras escolas alternativas no Brasil a partir da década de 1970, período em que o estado brasileiro começava a se organizar para expandir esse tipo de educação às crianças pequenas – o que, até então, era predominantemente oferecido pelas escolas particulares e instituições filantrópicas. No capítulo seguinte são analisadas as primeiras experiências de escolas alternativas no país, com o objetivo de compreender de que forma as escolas brasileira se apropriaram das experiências apresentadas no primeiro capítulo e quais interfaces realizaram entre as propostas pedagógicas adotadas e os espaços, questão central desta pesquisa.

CAPÍTULO 2 – PARA ALÉM DO “MODELO TRADICIONAL”: PRIMEIRAS ALTERNATIVAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

As primeiras experiências de escolas alternativas de Educação Infantil surgiram no Brasil nos anos 1970. Seus idealizadores(as) eram jovens descontentes com a ditadura militar e fortemente envolvidos no movimento da contracultura. No primeiro capítulo de sua obra *A Contracultura* (1969), Théodor Roszak, sociólogo americano que criou o conceito, afirma que “o conflito de gerações é uma das constantes óbvias da vida humana” e que por meio de suas críticas sociais, os jovens seriam a mais importante fonte de renovação cultural, promovendo inovações na política, nas relações sociais, na educação e nas artes. Na fala genérica, Roszak busca desvendar os acontecimentos ocorridos em diversas partes do mundo no ano de 1968, quando chega ao ápice uma revolução social iniciada no início da década. Nos Estados Unidos, grupos de jovens das universidades protestavam contra a Guerra do Vietnã, em apoio ao movimento pelo fim das desigualdades entre negros e brancos em favor dos direitos à liberdade sexual, social e política, além da crítica ao modo de vida capitalista. Na França, o movimento também eclode na Universidade de Sorbonne e, com o lema “é proibido proibir”, os manifestos ganham proporções nacionais, mobilizando, em seguida, a classe operária, artistas e intelectuais.

No Brasil, o ano de 1968 também foi icônico. A crescente insatisfação da população com o governo militar ditatorial motivou uma série de manifestações pelo país. Após eventos violentos da polícia contra estudantes, no dia 26 de junho, cem mil pessoas se uniram em uma passeata na Cinelândia, no centro do Rio de Janeiro, onde jovens, artistas e intelectuais reivindicavam por liberdade e contra a repressão. Após esse marco, outros enfrentamentos ocorreram culminando com a decretação do Ato Institucional nº5 (AI-5), em dezembro de 1968. Tropas do exército, com tanques em operação de guerra, invadiram o Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo (CRUSP), prendendo todos os estudantes que ali residiam por serem considerados “subversivos e destruidores dos costumes da sociedade tradicional” (REVAH, 2015). Na residência estudantil, viviam mais de 1.400 alunos, que faziam do lugar um espaço de contestação à ditadura, onde eram promovidos debates, apresentações culturais, festas e assembleias políticas, além de circularem nomes como Glauber Rocha, Chico Buarque, Gilberto Gil, Geraldo Vandré, entre outros. Muitos desses estudantes, após

serem libertados, abandonaram a residência estudantil e foram morar fora da Universidade, em residências coletivas no bairro mais próximo, a Vila Mariana. Em consequência desse movimento, surgiu no local um polo de “cultura alternativa”, onde foram criadas escolas com esse referencial a partir do final da década de 1970.

Segundo Revah (1995), existiram outras experiências chamadas de alternativas” já na década de 1960, no entanto, ou eram desenvolvidas em instituições públicas, como modelos experimentais, ou em experiências de educação no campo, também conhecidas como “escolas comunitárias” ou de “educação popular”, as quais não serão exploradas nesta pesquisa. As escolas aqui analisadas pertenciam a grupos que, inspirados pelo Movimento da Contracultura, buscavam novas referências para a forma de morar, de vestir e de se expressar, sendo, em sua maioria, intelectuais e artistas envolvidos com movimentos políticos de esquerda, combatentes da ditadura militar, e eram organizadas por jovens de camadas médias da sociedade, na forma de pré-escolas associativas ou particulares.

Como nesse período o ensino escolar até seis anos não era obrigatório, havia flexibilidade na constituição dessas instituições, tanto no aspecto organizacional quanto no pedagógico (BASTIANI, 2000, p. 85). Tais características fizeram com que as escolas fossem o lugar de encontro, o lugar onde era possível viver de forma concreta os ideais dessa cultura alternativa, “uma espécie de refúgio ou casulo para educadores e pais de alunos, onde os educadores podiam crescer profissionalmente, refazer-se do ponto de vista da própria subjetividade” e onde a plenitude da infância fosse vivida. Eram grupos que buscavam um contraponto à cultura dominante, os quais se aproximavam nas universidades ou em pequenas comunidades isoladas dos grandes centros, organizados de forma a vivenciar processos mais “democráticos e sensíveis” nas relações humanas. (REVAH, 2005, p. 171). Desse modo,

O essencial era ‘mudar a vida’, começando pelas questões do cotidiano, que eram inúmeras e incidiam sobre detalhes, sobre pequenas coisas do dia-a-dia [...] como tudo o que dizia respeito às relações de gênero, no âmbito da família e da educação (a divisão de tarefas na casa, as brincadeiras, os comportamentos atribuídos a meninos e meninas, etc.). (REVAH, 2007 p. 101)

Esse contexto faz eclodir diversas escolas pelo Brasil, que tinham em seu discurso a oposição à chamada escola tradicional e trabalhavam com valores como a criatividade e a imaginação, integrando o dever com o prazer, no processo de

aprendizagem, e buscando promover relações antiautoritárias entre seus atores. (SINGER, p. 153).

Neste capítulo serão investigadas escolas criadas entre as décadas de 1970 e 1980 em quatro capitais brasileiras: Curitiba (Pequeno Príncipe, Oficina e Oca); São Paulo (Escola da Vila); Brasília (Vivendo e Aprendendo); e Florianópolis (Anabá, Praia do Riso, Vivência e Sarapiquá). O objetivo é compreender de que forma os ideais das escolas citadas foram interpretados nas suas propostas pedagógicas – as quais parte-se do pressuposto de que foram influenciadas, em grande medida, pelas experiências apresentadas no capítulo anterior – e nas práticas, bem como na constituição de seus espaços, nos aspectos que, inter-relacionados, contribuem para a produção de uma cultura escolar na perspectiva defendida por Chevel (1969), Julia (2001), Escolano (2000) e Viñao Frago (1995), conceito aqui ressignificado a partir de Broering (2014), ou seja, a cultura da educação infantil. De acordo com Broering (2014), há uma cultura da educação infantil que se constitui em uma série de “especificidades e singularidades” presentes de forma subjetiva nos fazeres dos(as) professores(as) e das crianças e, materialmente, na concepção e no uso dos espaços das pré-escolas. Apesar de identificar elementos de uma cultura própria nestes espaços, como a utilização de “tapetes, almofadas, espelhos, tintas, brinquedos, areia e árvores no parque”, também testemunhou a “permanência da ideia segundo a qual o trabalho na educação infantil acontece necessariamente (e quase que exclusivamente) quando há mesa e cadeira para todas as crianças e, de preferência, que permaneçam sentadas”, indicativo, segundo a pesquisadora, da presença da cultura escolar que “ainda ronda” os espaços de educação infantil.

2.1. PIONEIRISMO DE CURITIBA – O JARDIM DE INFÂNCIA PEQUENO PRÍNCIPE, A ESCOLA OFICINA E A ESCOLA OCA

Ao pesquisar as três primeiras pré-escolas alternativas de Curitiba, inauguradas e encerradas entre os anos de 1965 e 1986, Maria Rosa Chaves Kunzle observou que essas escolas foram, além de um projeto educacional, espaços de resistência, onde os grupos fundadores e a maioria das famílias, que tinham filhos nas instituições, eram militantes ligados a partidos de esquerda. Além disso, eram pessoas que trabalhavam com movimentos sociais da periferia, prestando assessoria jurídica, ou em projetos na área da saúde e da educação popular.

O foco principal da ação destes idealizadores era fazer uma escola diferenciada, capaz de propiciar às crianças uma educação para a

“liberdade, para a cooperação, para a solidariedade” (como está expresso na fundamentação da Escola Oficina), ou seja, uma escola que trabalhasse com valores que desejavam ver na futura sociedade socialista, pela qual se batiam e enfrentavam o governo. (KUNZLE, 2011, p.12).

As experiências paranaenses tinham, além da identificação política, outras características semelhantes com as propostas das escolas alternativas já mencionadas, como o intenso contato das crianças com a natureza, propostas de liberdade e movimento com as crianças, “como apregoava as pedagogias naturalistas do século XIX até à Escola Nova e às Pedagogias Ativas” (KUNZLE, 2011, p.130). A primeira delas, o Jardim da Infância Pequeno Príncipe, funcionou por apenas um ano: de 1965 a 1966. Em 1967 as três fundadoras da escola foram presas sob a justificativa de estarem “ministrando práticas marxistas às crianças”. A conexão foi feita pelos militares pois a escola, que funcionava junto a um espaço chamado Teatro de Fantoques, ligado ao Centro Popular de Cultura e ao Partido Comunista, utilizava os seus fantoches nas práticas educativas, o que foi considerado subversivo.

A segunda foi a Escola Oficina, organizada a partir de uma associação de famílias – Associação de Estudos Educacionais (AED) – inaugurada em 1973. Assim como no Jardim da Infância Pequeno Príncipe, o grupo fundador tinha ligações com os movimentos de esquerda, sendo fundadores do Partido dos Trabalhadores em Curitiba.

Conforme Kunzle, “a clientela da escola era composta por filhos de jornalistas, advogados, arquitetos, funcionários públicos, sociólogos”, em sua maioria com ficha nos arquivos da Delegacia da Ordem Política e Social, o DOPS da cidade (KUNZLE, p.67). Todos os assuntos relacionados à escola eram debatidos e decididos coletivamente. Os pais e mães participavam do dia a dia, planejando e acompanhando, em sistema de rodízio, as atividades das crianças, com o auxílio de uma comissão pedagógica, que desenvolvia o trabalho com base nas teorias do desenvolvimento de Freinet e de Piaget. No documento pedagógico da escola, intitulado *Metodologia Oficina*, analisado por Amorim (1993) em sua dissertação de mestrado, os conceitos e métodos de trabalho dos dois teóricos são explorados de forma aprofundada com a finalidade de fundamentar as práticas da escola. Ao chegar à concepção do espaço, o “meio educativo ideal” é descrito da seguinte forma:

Deve ter na escola um recanto de natureza que será pelo menos a sua imagem numa sala para os dias em que se torna impossível ir até o meio natural, principalmente se ele é separado da escola. Nesse recanto teremos: areia, grãos, plantas e flores em caixas e em vasos, pequenas criações (peixes, insetos, etc.), pequenas exposições de

produtos da época. Para os pequenos uma sala de experiência tateante com: caixa de areia, pequeno repuxo ou tanquezinho, material de educação, cubos, discos, brinquedos, carros, bonecas, utensílios domésticos, etc. sala de repouso com tapetes, almofadas, cadeiras, mesa apetrechada para merendas. As crianças poderão ser agrupadas em 3 grandes grupos conforme as etapas e cada grupo ocupar uma sala que deverá ser espaçosa, bem iluminada, arejada, cheia de sol, contendo o material para experiências e trabalho. (METODOLOGIA OFICINA, 1985 apud AMORIM, 1993, p. 50-51).

Além disso, as “classes” (salas de aula) deveriam ser divididas em “cantos de trabalho” ou ateliês, onde as crianças pudessem utilizar os materiais livremente e depois guardá-los de forma autônoma. Em função do tempo desta pesquisa, não pude comprovar se essas prescrições foram de fato efetivadas nos espaços da escola, mas através de algumas fotografias foi possível verificar algumas materialidades e espaços da escola, assim como sinais de seus usos. A escola funcionou no mesmo espaço durante 13 anos, porém, após uma crise financeira ocasionada pela falta de matrículas, aliada à opção de seus associados por não a abrir ao “mercado”, encerrou suas atividades no ano de 1986.

Um grupo dissidente da Escola Oficina fundou, em 1977, o CEPAED – Centro de Pesquisas e Avaliações e a Escola Experimental Oca. Kunzle aponta razões ideológicas para o rompimento e divisão do grupo, uma vez que um grupo privilegiou o controle do trabalho por um pequeno número de pessoas, enquanto o outro tinha intenções de construir um modelo de educação mais popular. Dessa forma, a Oca passou a atender crianças de famílias de dois bairros de baixo poder aquisitivo, Capanema e Vila dos Ferroviários, com bolsas de estudos. Como na proposta inicial, a escola trabalhava com as crianças a partir do Teatro Pedagógico, que, segundo seus organizadores, era uma forma lúdica de “desenvolver a criatividade, a iniciativa, fazê-los sair de situações problemas” (KUNZLE, 2011, p.72). A escola funcionou por um curto período em um local de propriedade do Clube de Futebol Colorado, antigo Clube Ferroviário, pois, em 1978, em decorrência de problemas financeiros e do encerramento do contrato com o clube (após a prisão de 11 pessoas ligadas às duas escolas), chegou ao fim a experiência do grupo. O fato teve grande repercussão, envolvendo órgãos militares e grupos sociais em diversos estados, fazendo com que a experiência ficasse conhecida e reconhecida nacionalmente.

2.2. ESCOLA DA VILA EM SÃO PAULO

Sobre as pré-escolas alternativas em São Paulo, Revah (1995) apontou, como sendo a mais antiga, a Criarte, inaugurada em 1972, período em que a ditadura do governo Médici (1969-1974) promovia o auge da repressão política no país e as escolas públicas eram duramente controladas. Por esse motivo, a escola tinha um “significado especial” e era vista como um “oásis”, um “refúgio” ou um “casulo” por seus fundadores. Era um lugar onde “as pessoas se sentiam acolhidas, podendo crescer profissionalmente, refazer-se do ponto de vista da própria subjetividade, dar vazão à suas ideias e afetos, e manter intensas e permanentes discussões” (REVAH, 1995, p. 55). Em 1975, começam a funcionar as pré-escolas Fralda Molhada, Poço do Visconde e Pirâmide, as quais depois ampliam o atendimento para o 1º Grau. Entre 1979 e 1980, outras pré-escolas são fundadas: Esboço (1979), Curió (1980), Ibeji, Suruê, Viramundo (1980) e Alecrim (1984).

A Escola da Vila surgiu em 1980 de forma associativa, com a maioria de seus educadores vindos da Criarte, esta havia sido fechada em razão de discordâncias entre os integrantes do grupo. A escola foi inaugurada junto a um centro de formação de professores(as) e tinha como influências o método Montessori, a Escola Nova e os conceitos de Piaget, que, segundo Sonia Barreira (2010), ajudavam os professores(as) a explicar “o que se observava no desenvolvimento dos alunos e ajudava a elaborar as propostas de atividades”. Assim,

A ideia central era construir uma Escola, cujo projeto pedagógico pudesse servir de referência para outras, de modo que os princípios educacionais e a metodologia desenvolvida pudesse ser usada por outras escolas. Na época havia no país o predomínio de escolas tradicionais com métodos mecânicos, nas quais a educação infantil servia apenas para brincar ou para treinar a coordenação motora para preparar o aluno para a alfabetização (que acontecia apenas depois dos 7 anos, por isso o nome Pré-Escola, pois não eram vistas como escolas propriamente)! (BARREIRA, 2010³⁴, s.p.).

O nome da escola, de acordo com Barreira (2010), foi escolhido após muita discussão em reuniões intermináveis – as decisões eram sempre tomadas coletivamente – e “remetia a uma ideia de escola de bairro, comprometida com uma determinada comunidade. Na Vila, todo mundo sabe o nome de todo mundo, gostamos da ideia”. Passados quatro anos de sua inauguração, a Escola da Vila foi transferida para um sítio

³⁴ Como surgiu o nome Escola da Vila? Disponível em:
<<http://www.escoladavila.com.br/blog/?p=281>>.

no bairro Butantã, quando foi implantado o Ensino Fundamental. No início da segunda década de existência foi instituído o Ensino Médio. No *site* institucional da escola, observa-se que a proposta alternativa, a qual fundamentou a sua criação, é hoje condicionada à legislação educacional, com a obrigatoriedade de um “currículo convencional”, que, conforme os gestores, é desenvolvido por meio de metodologias “diferentes”. Apesar da afirmação, as práticas citadas como diferenciais no processo são comuns a outras instituições consideradas tradicionais. Por isso,

Acredita-se que os tópicos curriculares são comuns a todas as escolas e o que difere é a forma como são ensinados, mas, na Vila, além dos conteúdos regulares do currículo convencional, há grande preocupação com os procedimentos de estudo, que precisam ser bem ensinados para que os alunos possam seguir estudando com autonomia e competência. Tanto quanto os conteúdos estritamente disciplinares, integram nosso currículo resumos, pesquisas, seminários, leitura de textos teóricos, análise de imagens e filmes, domínio de diversas linguagens etc. (PROJETO PEDAGÓGICO³⁵, s.p.).

Para comemorar os 35 anos de existência da escola, os gestores solicitaram depoimentos que contassem vivências pessoais significativas para serem publicados no *blog* institucional. Entre muitos testemunhos, fotografias e documentos enviados, ex-alunos, familiares e professores descreveram de diferentes formas o espaço-escolar vivido – o lugar-Escola da Vila. Nas narrativas construídas por um ex-aluno é possível imaginar a “atmosfera” dos espaços através das seguintes descrições:

Sala de artes: Lembro bem das aulas de argila e dos potes com adereços coloridos, sempre ao som de Rita Lee, a cantora favorita da professora, com quem se parecia fisicamente, inclusive. 10. Tanque de areia: Mais utilizado pelas crianças pequenas...servia também de cenário para as fotos oficiais das turmas, ou quando havia algum evento maior, tal como a despedida dos alunos da 4ª. Série em 1989, quando todos os demais alunos cantaram juntos “como uma onda no mar” em sua homenagem. 21. Horta (Chácara do “seu Antônio”): Neste local quando comecei a estudar na Vila, em 1987, havia um caseiro que ali morava, o seu Antônio. Chamávamos o local de Chácara de seu Antônio por esse motivo. Nesse local haviam plantações de várias coisas, criação de galinhas, e uma gaiola com araras. As galinhas e seus pintinhos eram atração nossa no intervalo. Posteriormente, em 1990, essa horta foi desfeita e ali foi construído o prédio novo, onde estudei no meu quarto e último ano, com a professora Cecília (e Zum Zum quando a primeira se afastou para a licença maternidade). Quando a horta foi desfeita, os alunos foram convidados a entrar para levarem para suas casas as mudas de plantas que quisessem. Levei para casa uma muda de orquídea que está em casa até hoje. 22. Bananal: Uma vasta plantação de bananeiras. Não

³⁵ Projeto Pedagógico da Escola da Vila. Disponível em:
<<http://www.escoladavila.com.br/projetopedagogico/curriculo-e-metodologia/>>.

brincávamos muito lá, porque havia um mito que monstros ali habitavam. (PROJETO PEDAGÓGICO, s.p.)

Também foi possível perceber que, diferente dos espaços da horta, dos animais e das experiências na sala de artes, as referências às salas de aula limitaram-se à seguinte narrativa: “Sala de aula dos maiores: foi numa dessas salas que estudei no meu segundo ano de Vila, com a professora Tereza, e terceiro ano, com a professora Vânia”, o que leva à interpretação de que, no contato com a natureza e com as atividades lúdicas, ou artísticas, o então menino tenha encontrado maior significado do que nas atividades desenvolvidas nos outros espaços.

Após 36 anos de sua fundação, a Escola da Vila cresceu e se transformou muito. Atualmente conta com mais duas sedes nos bairros do Morumbi e Granja Viana, ambas com arquitetura moderna, muito diferentes da casinha onde iniciou suas atividades nos anos 1980. Apesar da ampliação dos seus espaços, a instituição, que se apresenta como “Pioneira no ensino construtivista”, parece ter mantido elementos característicos da sua proposta original, como, por exemplo, a organização do currículo como uma espiral, “em que os conceitos aparecem muitas vezes ao longo dos anos, com grau crescente de complexidade”, nas metodologias como as “rodas de conversa” e nos trabalhos em duplas e em grupos, os quais “favorecem a troca e a circulação de informações”, bem como na organização das salas, “preparadas para que todos possam se ver e conversar” (PROJETO PEDAGÓGICO, ESCOLA DA VILA).

2.3. ESCOLA VIVENDO E APRENDENDO – A ESCOLA DE BRASÍLIA

Outra experiência que permanece em atividade até a atualidade é a Escola Vivendo e Aprendendo. No ano de 1982, em Brasília, um grupo de 19 pessoas – “entre as quais pedagogas e acadêmicos” –, que “estavam insatisfeitas com o modelo educacional do regime militar e queriam um espaço no qual a criança fosse reconhecida como sujeito capaz de pensar, criar e fazer escolhas”, criou uma escola para seus filhos.

A rigidez e a padronização dos currículos impostos pela projeção sombria de um regime autoritário que vigorava no país eram questionadas e a mobilização de um grupo de pais em torno da questão foi possível num momento em que emanavam as primeiras luzes para a construção de alternativas democráticas de participação cidadã. (VIVENDO E APRENDENDO³⁶, 2016, s.p.).

³⁶ Site da Escola Vivendo e Aprendendo. Disponível em: <<https://vivendoeaprendendo.org.br/historia/>>.

Em um galpão alugado (o local fica próximo à Universidade de Brasília), com a permissão para a utilização das dependências do clube Vizinhança, que fica ao lado da escola, duas professoras e uma coordenadora pedagógica (mãe de um dos alunos) iniciaram as atividades com 18 crianças, de idades entre um ano e meio e 4 anos. A gestão da escola era feita por uma associação, criada logo após o início das atividades da escola, chamada de Associação Pró-educação Vivendo e Aprendendo, que também tinha a função de administrar um Centro de Convivência. Enquanto a escola seria o espaço de convívio das crianças, o Centro era responsável por coordenar atividades artísticas, culturais e de estudos para as famílias. (ALMEIDA, 2014, p.80)

Com o crescimento da escola e o aumento do número de crianças atendidas, os espaços também tiveram que ser ampliados, isso fez com que a associação adquirisse um terreno extenso e bastante arborizado, onde foram construídas várias casas ao redor de um grande pátio central. Nas casas, que foram pintadas de diferentes cores, as crianças são, atualmente, agrupadas por faixa etária, diferente do que ocorria nos anos 1980, quando trabalhavam em um grande grupo, alicerçados no entendimento de que existiria uma troca saudável no convívio entre diferentes idades. Tratava-se da ideia de que “uns revivem seus processos observando outros, outros são impulsionados por aqueles que já conseguem. E todos aprendem a ajudar, respeitar e admirar potenciais e diferenças” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2016, s.p.). Desse modo, apenas às sextas-feiras as crianças de diferentes turmas desenvolvem atividades juntas.

Assim, como a divisão das turmas promoveu a compartimentação dos espaços da escola, também houve, com o passar do tempo, uma reorganização dos tempos das atividades realizadas pelas crianças, quando a rotina se tornou mais controlada. Elas começam o dia com a roda inicial (cerca de 30 minutos). A primeira atividade (30 minutos) é composta por “atividades cognitivas e de expressão, como pinturas, colagens, desenhos, modelagens, jogos e explorações musicais”. Em seguida há a ida ao parque – uma hora por turno de brincadeiras livres e exploração dos ambientes naturais da escola –; seguida do lanche e mais um tempo de pátio. A segunda atividade é realizada em sala e, ao final do dia, o encerramento ocorre com uma roda de histórias promovida por educadores, crianças, pais e mães (site da instituição). Com tal organização, fica clara a divisão entre o trabalho pedagógico e o brincar.

Como no início das atividades da escola, na década de 1980, as famílias são responsáveis pela condução pedagógica, pela gestão administrativa e pela manutenção dos espaços, realizada através de mutirões. Essa reconstrução constante do espaço faz

com que o sentimento de pertencimento do grupo à escola mantenha-se sempre vivo. O texto que acompanha as fotografias dessa prática, em 2016, demonstra a sensação produzida através do trabalho coletivo na construção do lugar:

Nosso mutirão 2016 foi um sucesso, graças à ampla participação dos associados e associadas! Conhecemos melhor o espaço e nossas necessidades, trocamos ideias com pais e professores de vários ciclos, curtimos um som, compartilhamos um lanche gostoso e saudável e ainda por cima: renovamos os brinquedos do parque, organizamos os armários do galpão, costuramos fantasias, lavamos almofadas, selecionamos brinquedos, instalamos um balanço novo no parque, arrumamos os achados e perdidos, pintamos prateleiras e a caixa de correspondência, organizamos a sala dos professores, podamos árvores e jardim, plantamos mudas, preparamos as jardineiras e os canteiros, cuidamos da agrofloresta, fizemos a composteira... Tudo isso com nossos filhos felizes por perto, se lambuzando de tinta, tomando banho de mangueira (e de chuva!), deixando no muro e na casinha as suas impressões e expressões! (VIVENDO E APRENDENDO, s.p.).

2.4. O CAMPO PRÉ-ESCOLAR EM FLORIANÓPOLIS NOS ANOS 1980 – A TRADIÇÃO DAS ESCOLAS CONFESSIONAIS, A FORMAÇÃO DA REDE PÚBLICA E A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS ALTERNATIVAS

Nos anos 1980, a cidade de Florianópolis vivenciava um significativo crescimento econômico e populacional, impulsionado pela implantação de diversas empresas estatais nos anos 1960 como a Centrais Elétricas de Santa Catarina (CELESC), o Banco do Estado de Santa Catarina (BESC), a Companhia de Processamento de Dados de Santa Catarina (PRODASC), a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). No ano de 1970, a cidade recebe a sede da Eletrosul Centrais Elétricas, transferida da cidade do Rio de Janeiro. Em 1971, é inaugurada a BR 101, estimulando a circulação entre a capital e as outras regiões do Estado. Essa sucessão de investimentos fez com que acontecesse uma migração de famílias de diversas regiões do país, que, além de buscarem uma oportunidade de trabalho, vinham com a expectativa de melhor qualidade de vida em comparação aos grandes centros urbanos.

No documentário intitulado “Ilha 70, a cena cultural de Florianópolis nos anos 1970”, jovens da classe média florianopolitana contam de que forma se apropriaram das influências estrangeiras concernentes ao movimento da contracultura, produzindo as mais diversas manifestações artísticas na cidade. São relatos que demonstram a existência de um intercâmbio cultural muito intenso, resultado de períodos de viagens ao exterior, quando traziam na bagagem produtos e ideias que influenciavam a forma de

pensar e de agir no mundo. Alguns dos relatos são bastante curiosos, entre eles há os que narram acontecimentos como um festival de rock ocorrido durante 3 dias na cidade de Palhoça, o Palhostock, inspirado no festival de Woodstock; a criação da galeria de arte Estudio A2, que concentrava os grandes nomes das artes plásticas da cidade de Florianópolis como Vera Sabino, Eli Heill, Hiedy Assis Corrêa, Meyer Filho e Rodrigo de Haro; até a manifestação popular “Novembrada” em 1979, quando estudantes se uniram em protesto à visita do presidente João Baptista de Oliveira Figueiredo, representante do Regime Militar. Os participantes do documentário eram, em sua maioria, indivíduos oriundos de famílias nativas da Ilha, de classes média e alta. Viviam na região central de Florianópolis e faziam parte de redes de sociabilidades diferentes dos organizadores das experiências de escolas alternativas. Estudaram, em sua maioria, em escolas tradicionais, assim como seus filhos nas décadas seguintes, característica referida no documentário como de distinção social.

Em decorrência da instalação da Universidade Federal de Santa Catarina e da Eletrosul nos bairros do Córrego Grande e da Trindade, onde predominavam características de áreas rurais, ocorreu a transferência de diversas famílias para os dois bairros, em sua maioria professores(as) universitários(as) que optavam por moradias próximas ao local de trabalho. Havia na cidade uma forte movimentação comunitária, representada na formação de “associações de moradores, conselhos comunitários, militantes de partidos políticos, membros de comunidades de periferias, pastorais da igreja católica e sindicatos”, os quais desenvolviam projetos de intervenção nas suas comunidades (BASTIANI, 2000, p. 112). O campo da Educação Infantil estava se constituindo e as ofertas de vagas nas instituições eram restritas.

Ao mapear a constituição da Rede Municipal de Florianópolis, responsável pelo atendimento à infância (creches e pré-escolas de 1976 a 1996), Luciana Ostetto desenhou “um quadro histórico” do período, no qual destacou um rol de características relevantes na organização das instituições: tratava-se de um modelo de duplicidade, construído historicamente, no qual a creche – para as famílias pobres – oferecia um atendimento mais vinculado à assistência e ao cuidado, enquanto na pré-escola e nos jardins – para as crianças das famílias abastadas –, o atendimento visava a educação e a preparação para a escola. Conforme a pesquisadora, essa questão relativa à verdadeira função da educação infantil, que esteve no centro dos debates educacionais nos anos 1980, foi “delimitada ou encaminhada com a promulgação da Constituição de 1988, na qual a educação infantil aparece como direito da criança”. A diferenciação entre os

termos ficou definida pela LDB de 1996, ou seja, “a educação infantil será oferecida em: creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade” (OSTETTO, 2000, p. 26).

Com relação às bases teóricas dos documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME), Adriana Broering encontrou no *Projeto Núcleos de Educação Infantil* (Sesas), de 1976, referências que oscilavam entre “um caráter preparatório” e uma “filiação à Teoria da Privação Cultural, que, no sistema educacional, é mais conhecida como Educação Compensatória” (OSTETTO, 2000, p. 111). Já no *Currículo Pré-Escolar*, de 1981, a autora afirma que “não havia um posicionamento claro”, mas uma inspiração “piagetiana”, uma visão de desenvolvimento da criança a partir da teoria construtivista (BROERING, 2014, p. 153). Ao analisar o projeto de implantação da RME, intitulado *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, elaborado pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS), e a política Nacional do MEC *Educação Pré-Escolar – Uma Nova Perspectiva Nacional* (BRASIL, 1975), Broering observou que, enquanto o projeto de Florianópolis “parece fortemente influenciado pela filosofia da Escola Nova, que enfatizava esta concepção: rica materialidade para a sua efetivação”, o documento nacional sugeria o aproveitamento de recursos materiais descartados pelo comércio e pelas indústrias locais para a construção de mobiliário e de brinquedos para as crianças. Além disso, eram feitas algumas indicações como o aproveitamento de prédios públicos adaptados para a instalação das instituições. Essa ênfase demonstraria, no seu entendimento, o “caráter compensatório e de privação cultural” encontrado no documento nacional que foi resignificado pelo grupo coordenador do projeto. Uma explicação para essa apropriação seria a de que as professoras das escolas de Educação Infantil eram formadas no Colégio Coração de Jesus, tradicional escola confessional da cidade.

A outra instituição confessional que se dedicava à Educação Infantil nesse período era o Colégio Menino Jesus, seguidor do Método Montessori. Broering relata, em sua pesquisa, que o marceneiro que produzia os materiais pedagógicos (jogos, carrinhos, bonecas, cozinha) para este colégio reproduzia os modelos e fornecia-os também para as escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino. Além disso, o material didático da primeira escola também era utilizado como fundamentação das práticas nas escolas municipais, fazendo com que a cultura produzida nos dois ambientes – Rede Municipal e colégios privados confessionais – tivessem características muito próximas, inclusive os traços de uma educação religiosa. Ao ser entrevistada por

Adriana Broering, Sonia Dutra Luciano, primeira coordenadora da Educação Infantil da rede municipal, afirmou que na primeira escola municipal, inaugurada em uma antiga igreja adaptada no bairro Coloninha, uma cruz existente na fachada foi mantida como forma de referenciar o espírito religioso das práticas e da formação das professoras, além de deixar claro para as outras organizações religiosas do local, como a Umbanda, que estavam ali em uma “missão boa”.

Em 1978, Santa Catarina contava com 366 estabelecimentos de pré-escola: 188 pertenciam à rede particular, 170 à rede municipal, 6 à rede estadual e 2 à rede federal.

Já em Florianópolis, “ainda no final da década de 1970 a pré-escola se concentrava no âmbito da iniciativa privada, que detinha 92,29% do atendimento” (BRANT, 2013 p. 50). Brant encontrou referências ao pioneirismo da rede privada no Plano Estadual de

Educação/Quadriênio 1980-1983. Segundo a autora, “Em Santa Catarina, a educação pré-escolar surgiu graças à iniciativa particular que, ainda hoje, mantém o maior número dessas unidades” (BRANT, 2000 p.50). Entre os anos de 1980 e 1983, período do surgimento das escolas alternativas na cidade, o panorama funcionava conforme a tabela abaixo (Tabela 02).

Tabela 02 – Oferta de Pré-escolas (1980 a 1983).

Instituição	Quantidade	Rede e orientação	Perspectiva teóricometodológica
Creche da Rede Municipal Creche Profa. Maria Barreiros / Coloninha	1	Pública, laica	Piaget, construtivismo
Nei's (Núcleo de Educação Infantil) da Rede Municipal	10	Pública, laica	Piaget, construtivismo
Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC - NDI	1	Pública, laica	Piaget e Madalena Freire
Colégio Coração de Jesus	1	Privada, confessional	Sem dados
Centro Educacional Menino Jesus	1	Privada, confessional	Método Montessori
Outras privadas	40	Privada, laica	Sem dados

Fonte: Ostetto (2000) e Broering (2014).

Compreende-se, a partir dos dados analisados, que o campo da Educação Infantil no município de Florianópolis, entre as décadas de 1970 e 1980, foi marcado pela predominância de pré-escolas de caráter privado em decorrência da falta de oferta de instituições públicas e do perfil assistencialista das primeiras instituições. Também se

observa a falta de legislação específica para a educação de crianças nas escolas voltadas à infância, razão que possibilitava grande flexibilidade na constituição dessas instituições.

Outro aspecto identificado no mesmo período foi o início de um movimento de apropriação das teorias de Piaget no campo educacional, o que, em certo sentido, também se refletiu na formação das escolas alternativas, além, evidentemente, da forte influência dos pedagogos do Movimento Internacional da Escola Nova, sobretudo Freinet. Nesse contexto, entre os anos de 1980 e 1984, foram inauguradas na cidade de Florianópolis quatro escolas alternativas – Anabá, Praia do Riso, Vivência e Sarapiquá. Apesar de terem sido criadas por diferentes grupos, possuíam diversas aproximações conceituais, espaciais e de práticas pedagógicas, as quais serão abordadas no próximo item desta pesquisa.

2.4.1. Escola Waldorf Anabá – “uma escola feita à mão”

Entre as escolas alternativas que surgiram na década de 1980, em Florianópolis, somente uma seguia um método pedagógico específico, a Escola Waldorf Anabá. Na apresentação do histórico desta escola, em seu *site* institucional, é feita a seguinte analogia para representar a sua proposta educacional: “Era uma vez uma linda casinha, em um terreno cheio de árvores frutíferas, e alguns jovens com um sonho comum: cultivar um jardim de infância. Nasceu, assim, o *Anabá* no bairro de Itaguaçu, Florianópolis”. O nome significa “alma do homem” em Tupi-guarani.

As atividades iniciaram no ano de 1980 e, no ano seguinte, foi criada a Associação Pedagógica Micael, mantenedora da escola até os dias atuais. Essa característica associativa é comum às escolas Waldorf, assim como a autogestão por parte dos pais, professores(as) e colaboradores(as). Conforme seus organizadores(as), a escola foi a concretização de um “sonho de oferecer uma educação que pudesse nutrir a criança e o jovem com os valores mais profundos do ser humano” (ANABÁ, 2016, s.p.). Ou seja, uma educação pautada nos princípios da antroposofia do filósofo austríaco Rudolf Steiner, os quais estão expressos na Pedagogia Waldorf criada em 1919. Nessa pedagogia, o ser humano é visto “como uma unidade harmônica físico-anímicoespiritual e sobre esse princípio fundamenta toda a prática educativa” (citação). Steiner desenvolveu uma proposta pedagógica para suas escolas, a qual é fundamentada a partir da concepção de que o desenvolvimento humano ocorre em ciclos de sete anos, ou “setênios”, e, dessa forma, a criança deve ser exposta a experiências específicas para a

sua faixa etária e de forma gradual. Tal procedimento se reflete nas práticas do dia a dia e nos materiais utilizados, bem como na concepção e apropriação dos espaços da escola. O objetivo da proposta é desenvolver seres humanos livres, capazes por si próprios de imprimir propósitos e direção às suas vidas.

Os projetos arquitetônicos das escolas Waldorf são inspirados em conceitos espaciais propostos por Steiner, através da Arquitetura Antroposófica, que tem como principal característica a organicidade presente nos movimentos da natureza e na alma humana. Segundo suas próprias palavras: "É uma característica da alma humana expandir-se, alastrar-se, desabrochar-se em todas as direções. A maneira de se desabrochar, a maneira como ela deseja alastrar o seu ser no cosmo tem como resultado a forma arquitetônica." (MÖSCH³⁷, 2009). Segundo Alvares (2010, p. 52), "apesar de Steiner não ter deixado nenhum projeto ou prédio escolar construído, arquitetos antroposóficos desenvolveram um 'tipo arquitetônico' evidente nas escolas Waldorf", que se manifesta, principalmente, na distribuição das construções no terreno, na configuração dos espaços internos da escola e nos materiais e mobiliários utilizados.

No ano de 1987, a associação adquiriu uma antiga chácara no bairro Itacorubi com a finalidade de construir uma casa que abrigasse um número maior de crianças. Em 1988, após o término da obra, a escola passou a funcionar no novo endereço. Uma característica relevante na constituição da Escola Waldorf Anabá é a separação dos espaços da Educação Infantil do restante da escola. Até o ano de 2011, o Jardim de Infância (nomenclatura utilizada pela instituição) ficava localizado em um quarteirão afastado da estrutura principal, refletindo a compreensão de que a criança necessita de um espaço diferenciado e protegido do mundo adulto. Todos os Jardins de Infância Waldorf do mundo possuem características semelhantes na sua constituição, bem como na organização dos espaços internos e externos, onde os ambientes devem fazer referência à uma casa – contendo um conjunto de sala, cozinha e banheiro –, para que a criança se perceba em um ambiente familiar. Essa característica, junto ao papel afetivo do(a) professor(a), objetiva minimizar a falta da mãe e do lar. Assim,

O ambiente da sala de jardim de infância é muito importante e deve ser aconchegante. A sala se compõe de pequenos ambientes, como o "quarto das bonecas" ou a 'cozinha'. Há mesas grandes para que as crianças tenham uma vivência do social nas refeições e algumas outras atividades, como a culinária ou aquarela. Há cavaletes e panos para a construção de cabanas, circo... Os brinquedos são de madeira e as

³⁷ MÖSCH, Michael E. *Arquitetura Antroposófica: as artes plásticas e o desenvolvimento da alma humana*. Sociedade Antroposófica Brasileira, 2009. Disponível em: Acesso em: 6/02/2016.

bonecas são de pano. Há ainda sementes, conchas, pedras, toquinhos de madeira, lã de carneiro, capas, saias, panos, giz de cera e cera de abelha para que a criança possa criar e usar a fantasia que lhe é inerente. A área externa é muito arborizada com árvores frutíferas inclusive e flores. Há caixas de areia, água, balanços, escorregadores, gangorras e pontes. Há muito espaço onde a criança poderá desenvolver a motricidade³⁸.

O trabalho dos professores é pautado na compreensão de que a brincadeira está para a criança como a profissão está para o adulto. Trata-se, portanto, de uma atividade séria, que deve ser estimulada por meio da construção de um ambiente propício e com diversas possibilidades de interação, pois é nesse ambiente que a criança irá adquirir experiências para situar-se e comportar-se no mundo, além de desenvolver a fantasia e a imaginação, que, conforme a perspectiva adotada, são “importantes precursores do pensar racional”³⁹.

A proposta pedagógica da Educação Infantil relaciona-se com as diferentes etapas do desenvolvimento das crianças. No currículo do maternal (crianças de um ano e meio a três anos de idade) e do jardim (crianças de três a seis anos de idade) da Escola Waldorf Anabá de Florianópolis, o mais importante é o brincar. A criatividade e a espontaneidade da criança são estimuladas com brinquedos simples, feitos de materiais naturais que despertam a sua imaginação. No entanto, além de brincar, muitas atividades básicas fazem parte do cotidiano da criança nessa etapa: desenhar, pintar, modelar, lavar, costurar, bordar e cuidar do jardim, entre outras. Ao final de cada período, o professor convida os alunos a ouvirem um conto de fadas. O calendário anual é pontuado de eventos relacionados a cada estação. As crianças vivenciam o carnaval, as festas juninas, a chegada da primavera o natal, além de uma série de eventos – sempre com festas, apresentações e comemorações. Nessa etapa do desenvolvimento infantil, o principal objetivo de um(a) professor(a) Waldorf é preservar toda a inocência e o encantamento natural no pequeno mundo da criança.

A partir do ano de 2012, as crianças do Jardim do Anabá passaram a utilizar uma nova estrutura, localizada em meio à mata, em um terreno de 60.000m² adquirido pela Associação com verbas provenientes de uma fundação alemã. A escolha do local reflete a proposta pedagógica da instituição. No mesmo local será, futuramente, construída uma nova sede para o Ensino Fundamental, projetada por um escritório de arquitetura de grande renome da cidade.

³⁸ Disponível em: <<http://www.antroposofy.com.br/forum/a-pedagogia-waldorf/>>.

³⁹ Disponível em: <<http://www.sab.org.br>>.

2.4.2. Praia do Riso – “um lugar para viver a infância”

Com a proposta de ser um lugar para viver a infância, em 12 de dezembro de 1983 foi inaugurada, no bairro de Coqueiros, a Escola Alternativa. A partir de 1987, a instituição passou a se chamar Escola Praia do Riso, uma alusão ao local em que estava sediada: a Praia do Riso, na região continental de Florianópolis. Segundo os(as) seus(as) fundadores(as), a criação da Associação Praia do Riso está “baseada em um modelo de cooperação e de responsabilidades coletivas, pais e professores encontraram um caminho para não aderir ao modelo de escola privada tradicional” (PRAIA DO RISO, 2016, s.p.).

Na revista comemorativa dos 30 anos da escola, uma de suas fundadoras e atual Coordenadora Pedagógica da instituição, Katia Borges, conta que, após cursar Psicologia e conhecer a epistemologia genética de Piaget, a experiência de Summerhill e as ideias de Paulo Freire, descobriu as possibilidades de uma educação “diferente”. Porém, ao buscar uma escola para seu primeiro filho, o confronto entre as propostas que encontrava e seus ideais foi inevitável. Nesse processo, descobriu um grupo que havia fundado a Associação Cultural Sol Nascente, e passou a fazer parte da Cooperativa, sendo esta o núcleo fundador da Escola Sarapiquá. Após alguns meses de atividade, a escola mudou de endereço, o que levou Katia a se desvincular da mesma cooperativa e constituir sua própria escola. O local escolhido, conforme relata, “não podia ser mais bonito e adequado para a escola que sonhávamos”. A rua era de terra e a área, de 3.600m² junto à praia, estava em uma região com “casas de famílias que ainda mantinham a tradição da pesca, ranchos de canoa e um mar”. O terreno já contava com árvores frutíferas, uma horta, uma imensa figueira, um bambuzal, uma plantação de milho e uma casa antiga. Kátia conta que

[...] a casa foi mobiliada para ser a escola. A antiga garagem se transformou em sala de artes e nós compramos uma casa préfabricada, de madeira, onde montamos duas salas de aula. No pátio foram colocados alguns balanços, escorregador, casinha... tudo era muito simples. Não tínhamos muitos recursos para investir, mas a escola ficou muito bonitinha. Para que pudéssemos arcar com as despesas até que tivéssemos algum retorno, eu troquei um terreno localizado em uma travessa da Rua Frei Caneca, no Centro, por quinze vacas, que foram vendidas aos poucos, na medida em que precisávamos do dinheiro. (REVISTA COMEMORATIVA DE 30 ANOS DA ESCOLA, 2013, p. 5)

A Praia do Riso iniciou suas atividades com 24 crianças e 8 professores, estes com variadas formações (arte-educação, psicologia, magistério, *design* e educação

física), trabalhando em período integral, sem proposta pedagógica específica ou modelo pré-existente, mas com práticas fundamentadas em Jean Piaget. Segundo Katia, a crítica à escola tradicional, autoritária reprodutora de desigualdades, também estava presente nos discursos e as questões relacionadas ao processo democrático nas relações permeavam as discussões nas assembleias de pais e professores(as). Em uma dessas reuniões, no ano de 1986, após uma crise financeira, foi iniciado um processo de reorganização na forma de gestão da instituição. A solução encontrada para dar continuidade às atividades foi a criação de uma associação de pais, sem fins lucrativos, que administra a escola até hoje. Naquele momento, a escola recebeu apoio técnico dos fundadores da Escola Anabá – Endre e Caldeira –, que já tinham experiência com a Associação Pedagógica Micael. Com a associação formada, todas as decisões da escola passaram a ser tomadas por meio de assembleias democráticas.

Estatutariamente a associação organiza-se a partir da assembleia geral, que é soberana nos processos decisórios. Apresenta uma diretoria composta por pais eleitos pela comunidade escolar; pelo Conselho Pedagógico, composto pelos professores, auxiliares de turma e de coordenação e pelas coordenadoras; e pelo Conselho de Pais, composto por pais representantes de turma eleitos por seus pares⁴⁰.

Na proposta pedagógica da escola, o brincar é concebido e compreendido no seu sentido mais amplo, como “uma atividade (e por que não uma necessidade) humana e um direito social da criança”. Dessa forma, a escola deve ser um espaço onde essa prática seja estimulada como importante elemento na construção do conhecimento.

Ao se respeitar a infância, com seu tempo e ritmos específicos, poderemos vislumbrar a possibilidade de transformar a escola em um espaço privilegiado, onde o acesso das novas gerações ao conhecimento acumulado pela humanidade ao longo da história aconteça de forma mais legítima e prazerosa⁴¹.

Conforme pesquisa desenvolvida por Silva (2005) na instituição, “a organização pedagógica da Escola do Riso foi atravessada por um conjunto de ideias e valores que marcaram a educação brasileira nas décadas de 80 e 90”. Entre as influências, a autora destaca as ideias de Freinet, Piaget, Paulo Freire, Emília Ferreiro e, mais recentemente, as ideias de Vigotsky. A experiência de Summerhill também teve grande influência nas definições teórico-metodológicas do fazer pedagógico da Escola, expressa tanto na sua gestão democrática quanto nas práticas diárias de roda com as crianças, nas quais “as

⁴⁰ Site da Escola Praia do Riso. Disponível em: <<http://www.praiadoriso.com.br/associacao.htm>>.

⁴¹ Site da Escola Praia do Riso. Disponível em: <<http://www.praiadoriso.com.br/associacao.htm>>.

relações horizontais são estimuladas e todos têm direito à opinião”, assim, a legitimidade das regras utilizadas pelo grupo é construída (SILVA, 2005, p. 88).

Das Escolas Alternativas fundadas no período estudado, esta é a única que ainda funciona nas instalações originais, apesar de ter ampliado o espaço e o número de crianças atendidas, além de ter implantado o Ensino Fundamental.

2.4.3. Escola Vivência

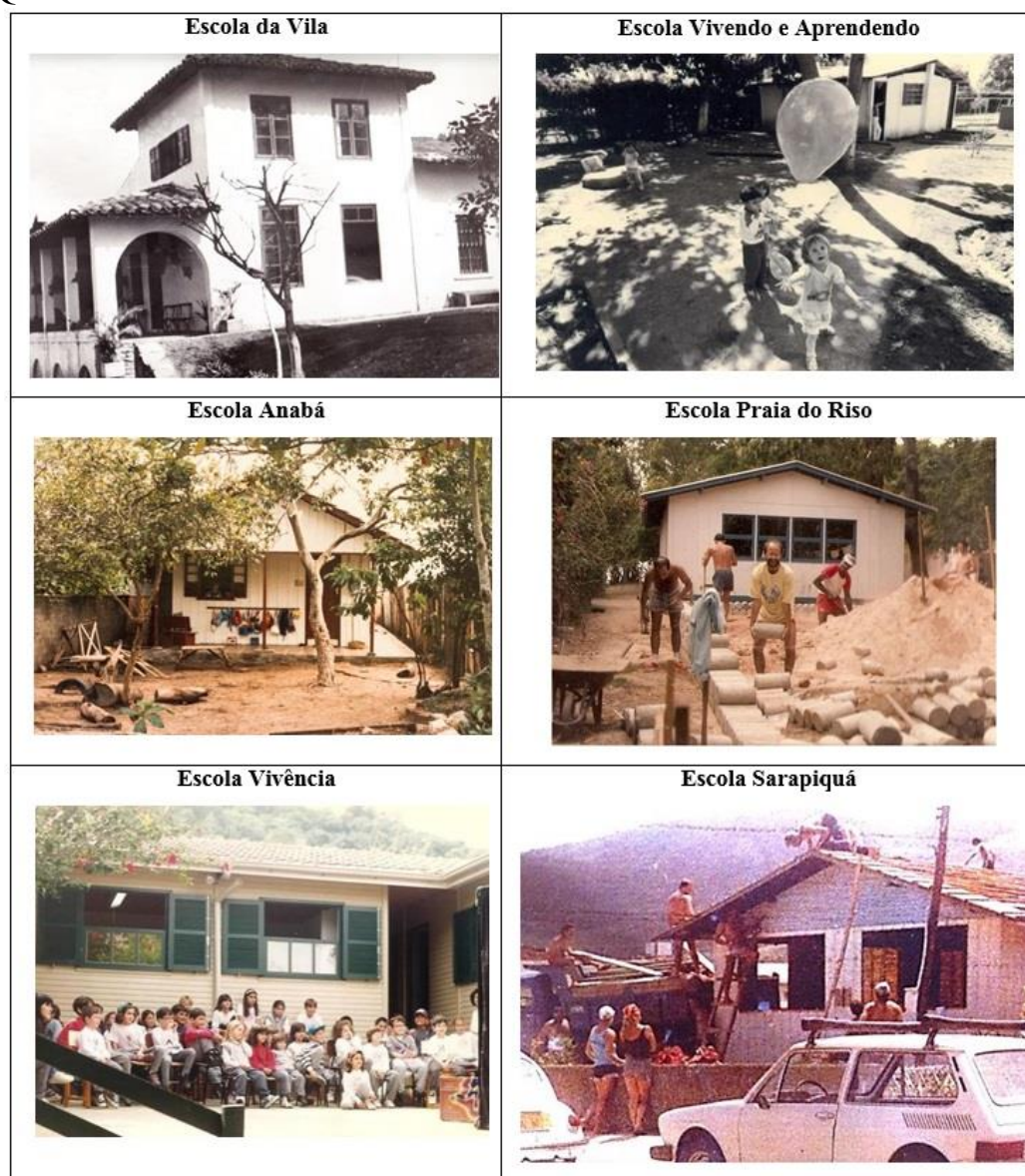
A Escola Vivência foi criada no ano de 1984 por um grupo dissidente da Escola Sarapiquá. Realiza suas atividades em uma casa no centro de Florianópolis, encerrando-as no ano de 2013. Coordenada desde o início por Bernadete Zanetti, que também havia fundado a escola Oficina de Curitiba, tinha os mesmos preceitos das instituições anteriores, como a fundamentação nas teorias de aprendizagem de Piaget e o trabalho com oficinas. No entanto, era diferente das outras escolas, pois iniciou o seu trabalho já como uma sociedade particular. No início, atendia a poucas crianças (no primeiro mês eram apenas duas) de pré-escola, com o passar do tempo, por solicitação das famílias, foi ampliando o atendimento até o Ensino Fundamental completo. Das escolas alternativas da cidade foi, a única localizada no bairro Centro, em uma avenida de grande movimento. As casas que compunham a estrutura eram antigas residências e foram, gradativamente, sendo reformadas para adaptações às atividades da escola, até o seu encerramento em dezembro de 2013.

2.4.4. Sarapiquá – "uma escola diferente"

A quarta escola alternativa, inaugurada na década de 1980, em Florianópolis, foi a escola Sarapiquá, criada por famílias que tinham aproximações políticas, culturais e, principalmente, o desejo de construir uma escola para seus filhos de forma coletiva e colaborativa, com características diferentes das escolas confessionais, tradicionais na cidade. Através de uma associação, os envolvidos organizaram-se para construir um espaço que fosse, ao mesmo tempo, uma escola e um lugar de convivência das famílias, o que ocorreu no ano de 1982 em uma casa alugada no bairro Córrego Grande. Com o passar do tempo a escola cresceu e transferiu-se para um sítio no bairro Itacorubi, onde permanece até os dias atuais. Após 34 anos de existência, a escola passou por diversas mudanças referentes à sua forma de organização e de práticas, aspectos estes que refletiram na constituição e no uso de seus espaços. Tal constituição será analisada de forma mais aprofundada no próximo capítulo, através do estudo de caso.

Há, certamente, muito em comum entre as escolas alternativas aqui apresentadas, seja em relação às suas concepções pedagógicas, seja em relação aos espaços e práticas, os quais apontam para tentativas de ir além do modelo por elas entendido como tradicional, na direção de uma escola antiautoritária e contracultural. Todas elas foram organizadas de forma associativa, buscando promover a coletividade e a solidariedade em lugar da competição e da gestão hierárquica. Seus gestores e professores eram membros das famílias organizadoras das experiências. Desse modo, foram, inicialmente, instaladas em casas adaptadas, muitas construídas através de mutirões e equipadas com materiais reutilizados de forma criativa, contrariando, assim, a representação da escola monumento (Quadro 27).

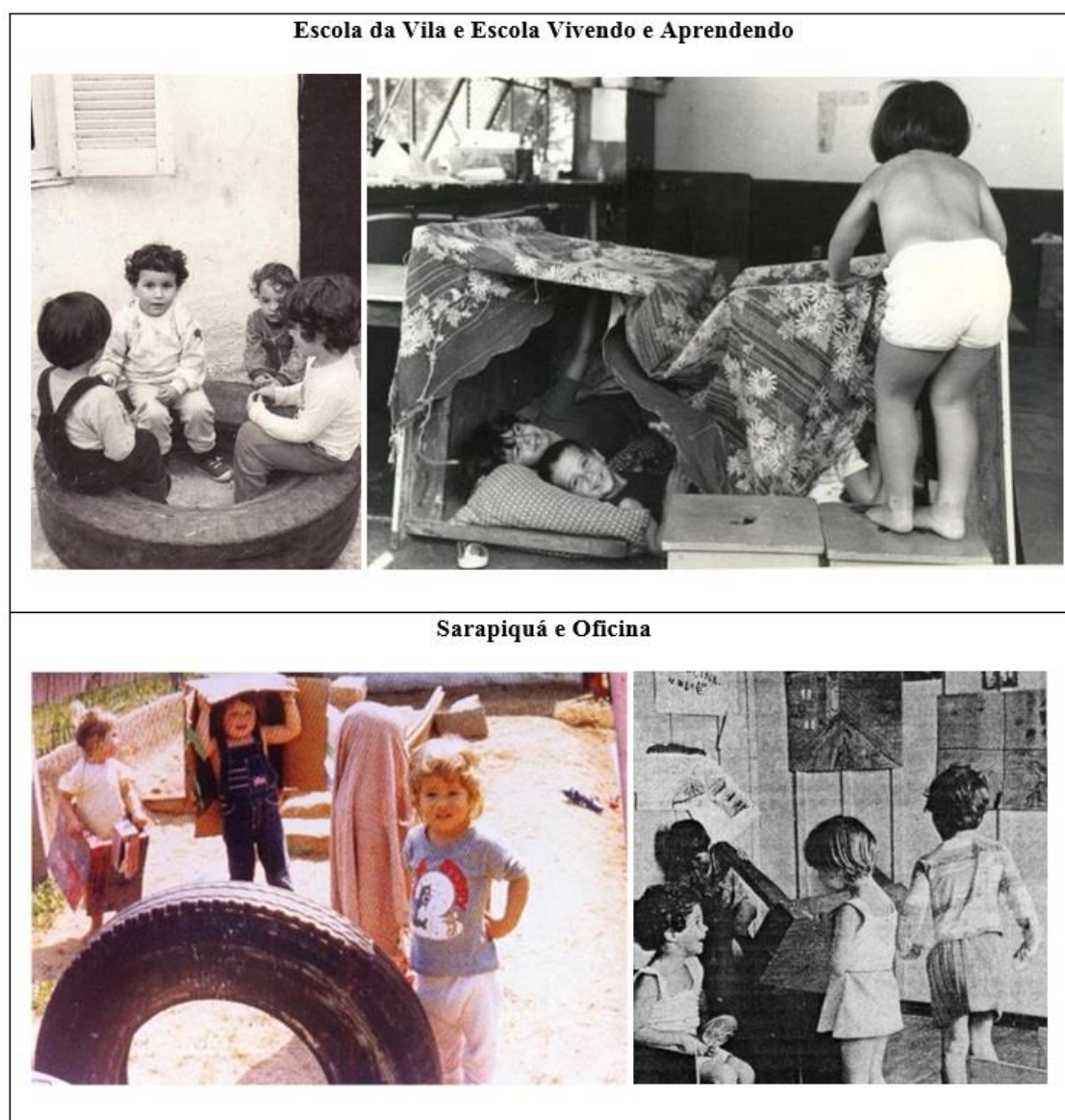
Quadro 27 – Primeiras sedes das escolas.



Fonte: Acervos fotográficos das escolas.

Nas imagens que seguem, pode-se observar algumas materialidades comuns às escolas alternativas das décadas de 1970 e 1980, como a simplicidade das instalações e a utilização criativa de materiais como pneus, tecidos e caixas de papelão entre outros. Além disso, nos primeiros anos de funcionamento destas escolas as crianças não utilizavam uniformes, sendo que em muitas ocasiões brincavam sem roupas e descalças, contrapondo a padronização e a formalidade que este tipo de vestimenta representa.

Quadro 28 – Materialidades das escolas.



Fonte: Acervo fotográfico encontrado nos sites das escolas⁴².

⁴² Sites das escolas: escoladavila.com.br; vivendoeaprendendo.org.br; Sarapiquá.com.br; Kunzle.

Os fundadores dessas escolas privilegiavam, em suas propostas pedagógicas, atividades como teatro, pintura, desenho, modelagem, tecelagem e música, buscando romper com as práticas mecânicas de ensino da escola dita tradicional, promovendo práticas como o cultivo da horta, a criação de pequenos animais. Privilegiavam, portanto, brincadeiras na terra, na lama, os banhos de chuva, de tanque e de cachoeira, práticas que as aproxima das experiências naturalistas do século XIX: da inspiração rousseauiana, dos Jardins de Infância de Fröebel, da Escola Ativa de Adolphe Ferrière ou de Summerhill, de Alexander Neil.

Quadro 29 – Diversas atividades realizadas nas escolas entre as décadas de 1970 e 1980.

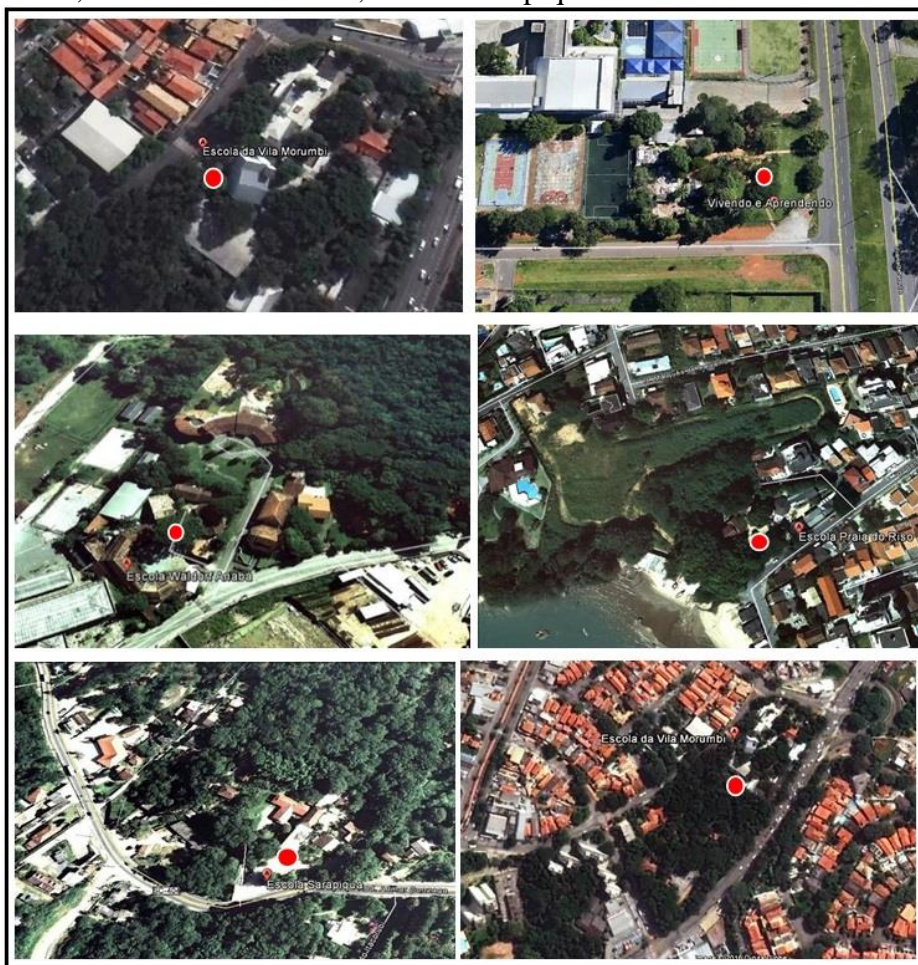




Fonte: Acervo fotográfico das escolas.

Também foi possível verificar que as escolas se constituíram como espaços de vivências culturais e políticas das famílias, pois, através da criação de centros de formação, buscaram garantir a continuidade de suas concepções pedagógicas. Com relação à localização das sedes – com exceção da escola Vivência –, todas elas foram instaladas em locais privilegiados pela sua natureza, conforme demonstra

Quadro 30 – Situação/localização das escolas: Escola da Vila, Vivendo e Aprendendo, Escola Anabá, Escola Praia do Riso, Escola Sarapiquá e Escola da Vila.



Fonte: Registros do *Google Earth* adaptados pela autora.

Em síntese, todas desejaram/desejam inovar, romper com as chaves da ritualidade estabelecida. Tiveram ao seu favor nesse empreendimento o fato de que havia/há um consenso entre os sujeitos/atores que participaram/participam de cada um dos projetos, condição indispensável, segundo Escolano (2016, p. 65) para modificar ritos e práticas estabelecidas. Transformar a gramática da escola, tal como sugerem Tyack e Cuban, ou a cultura escolar, como defendem Julia, Chervel, Escolano e Viñao Frago, significa modificar ritos que fazem parte de uma certa mitologia, a qual legitima as instituições escolares. Esta não é, certamente, uma tarefa fácil. No próximo capítulo, a partir de um estudo de caso realizado na Escola Sarapiquá, tentarei compreender como os chamados ritos e práticas tradicionais da escola foram transformados e/ou ressignificados, a fim de perceber qual cultura foi produzida nesta escola pela intervenção de tais transformações.

CAPÍTULO 3 – ESCOLA SARAPIQUÁ: PRODUZINDO UMA CULTURA ALTERNATIVA DE EDUCAÇÃO INFANTIL?

O embrião do que é hoje a Escola Sarapiquá surgiu no ano de 1981, quando uma das fundadoras da Escola Oficina de Curitiba mudou-se para Florianópolis e, ao chegar à cidade, percebeu que teria dificuldade em encontrar uma escola que tivesse as características da antiga instituição. Ao conversar com alguns conhecidos(as), Bernadete – conhecida como Detinha –, descobriu que outras famílias também tinham interesse em uma educação alternativa à oferecida pelas “escolas tradicionais”. O grupo passou, então, a se reunir em assembleias para debater as bases teóricas e as ações para a criação de “um espaço no qual as práticas fossem desenvolvidas com autonomia, com criticidade e com autoria de todos” (ALMANAQUE, 2012, p. 12).

Os membros desse grupo possuíam características bem peculiares: eram de “origem estrangeira”, isto é, vindos de outros estados ou cidades, e trabalhavam nas mesmas empresas, além disso, no que se refere a concepções de ensino-aprendizagem, eram partidários das teorizações de Celestin Freinet e de Jean Piaget. Assim como os(as) organizadores(as) de outras escolas alternativas no Brasil dos anos oitenta, eram simpatizantes – ou militantes – de movimentos políticos de esquerda. Em entrevistas concedidas à Mara Bastiani (2000), os(as) fundadores(as) da escola resumem em poucas palavras estas características ao afirmar que

[...] participar da escola trouxe para mim uma mudança de visão de vida [...] a gente aqui em Florianópolis, vivia muito ligado com o pessoal da Eletrosul, porque quase todos nós não éramos daqui e vivíamos longe da família, então a Sarapiquá foi uma nova família. (BASTIANI, 2000, p. 113).

Também declaram o seguinte:

Éramos um grupo de pessoas que se autodenominavam de esquerda, que se consideravam como tal enquanto posição política. Acho que o primeiro conhecimento entre nós decorreu de certa afinidade política e ideológica. Um grupo de pessoas de esquerda que procurava uma saída educacional para os filhos, longe daqueles colégios tradicionais com suas cartilhas marcadamente religiosas, revelando que antes de serem saídas mais pareciam armadilhas. (BASTIANI, 2000, p. 152).

A primeira assembleia oficial ocorreu em 1º de dezembro de 1981, no Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde 34 pessoas se organizaram em comissões – em função da experiência anterior com a Escola Oficina – para o encaminhamento de diversas providências práticas para a concretização da

ideia de fundar a escola. Eram diferentes grupos, cada qual com uma função: comissão central, pedagógica, de finanças e “casa”, entre outras. Conforme Detinha, a comissão “casa” teve dificuldade para encontrar um lugar com as características necessárias para abrigar a escola, pois a maioria dos imóveis que possuíam pátio eram casas residenciais e, sendo assim, teriam que receber investimentos que o grupo não possuía. Dessa forma, resolveram alugar um imóvel que servisse à função temporariamente. Três meses depois, em março de 1982, após a publicação do estatuto da Associação Cultural Sol Nascente no Diário Oficial, foi inaugurada a primeira sede da escola, na Rua São Jorge, centro de Florianópolis.

Quinze pessoas tiveram seus nomes registrados como fundadores(as) da Associação, apesar de o número de participantes da iniciativa ser bem maior. O primeiro documento que trata da proposta da escola é o *Estatuto da Associação Cultural Sol Nascente*, no qual são descritos os principais objetivos a serem alcançados:

[...] a educação de crianças, filhos de associados, na faixa etária de até seis anos; O intercâmbio cultural entre associados; A aquisição de material didático, livros e produtos de interesse comum, para ser usado de forma coletiva; Estudos e pesquisas educacionais; e Convenio com entidades especializadas, públicas ou privadas, com a finalidade de aprimoramento técnico profissional dos seus associados e empregados, visando a melhoria da educação infantil.
(ALMANAQUE, 2012, p. 24).

Esse viés associativo da instituição, semelhante ao de outras escolas alternativas que surgiram no mesmo período em cidades como Curitiba, São Paulo e Brasília, demonstra o desejo de seus fundadores(as) de construir uma organização democrática, onde, além da socialização dos bens materiais, fossem compartilhadas experiências educacionais e de vida. Em material impresso da *Campanha de adesão para a fundação de uma escola alternativa* (1982), aparecem outros sinais desse ideário da nova escola: “que ocorra uma participação dos pais e professores em todos os níveis do processo educacional; que as referências teóricas sejam buscadas no consenso entre pais e professores, com base na prática desenvolvida” (BASTIANI 2000, p. 143).

Com relação às crianças, era necessário promover o “desenvolvimento integrado de suas potencialidades físicas, afetivas e intelectuais” (BASTIANI, 2000, p. 143). Essa tríade se assemelha às perspectivas de educação integral das escolas libertárias, nas quais a formação moral é substituída pelo aspecto da afetividade, característica da pedagogia freinetiana. Além disso, a escola deveria encorajar a criança a ser progressivamente autônoma, crítica, independente, curiosa, a ter iniciativa, confiança e

expressar-se com convicção nas suas escolhas e decisões. Nesse período, além de Freinet e de Piaget, Paulo Freire também era uma referência para a escola – no que se refere ao caráter político da educação –, talvez devido à sua relação com a Escola da Vila, de São Paulo, onde sua filha

Madalena Freire atuava. Sobre os processos relacionados ao ensino-aprendizagem, “deveriam permitir a curiosidade científica e a experimentação, em detrimento da explicação abstrata, mística ou teórica” e “privilegiar a qualidade em detrimento da quantidade de informações, pois o importante é a estrutura mental e não o acúmulo de conhecimentos” (BASTIANI 2000, p. 143). Um discurso que evidencia claramente a crítica por parte das escolas alternativas em relação ao modelo de escola tradicional/conteudista, além de demonstrar a adesão à concepção de desenvolvimento infantil defendida por Jean Piaget.

Em dezembro de 1982, a escola foi transferida para uma casa no Córrego Grande, na Rua Acadêmico Reinaldo Consoni, pois a maioria dos pais eram funcionários(as) de empresas localizadas naquela região (Eletrosul e Universidade Federal de Santa Catarina). A mudança de endereço gerou novas demandas de trabalho. Como todo o trabalho era coletivo, foram feitos mutirões para a devolução da sede antiga e para a arrumação da casa nova. Os comunicados dessas ações eram feitos através de “boletins” escritos à mão e mimeografados, em tom informal, alguns com certa ironia e ilustrados com desenhos criativos e caricatos. De acordo com Bastiani, “reformatar, pintar e até construir, era um trabalho realizado por grupos de pais, durante finais de semana, e as necessidades que surgiam no dia-a-dia também eram solucionadas através de pequenos mutirões”, onde “as crianças também participavam”. (BASTIANI, 2000, p. 127;130).

A casa alugada era pequena para abrigar as novas turmas que estavam surgindo, por isso, o grupo adquiriu uma casa de madeira, transportando-a e montando-a junto à primeira para abrigar mais duas salas além das três já existentes. Em um dos boletins de convocação, é possível notar que havia certa “pressão” para a participação do grupo nos trabalhos, como pode ser constatado no seguinte comentário: “Aulas: reinício 07/02/83 – dependerá do avanço nos trabalhos de mutirão para começarmos na casa da Rua Reinaldo Consoni n. 990 – mutirões todos os sábados e domingos, a partir das 07:30 (da madrugada!)”.

Figura 01 – Mutirão de construção e reforma da Sede do Córrego Grande, 1982.



Fonte: Acervo fotográfico da Escola Sarapiquá.

A fotografia acima (Figura 01), captada por ocasião de um desses mutirões da casa do Córrego, sugere o ambiente descontraído que predominava nas ações coletivas do grupo, relatado em depoimentos dos fundadores(as) da escola. A casa à esquerda da imagem e a de madeira foram posteriormente unidas por um corredor coberto, juntas abrigavam as salas de aula, dois banheiros, a recepção com a secretaria e a cozinha. Diferente de outras instituições, onde o espaço é dado por outrem, na Sarapiquá, os espaços foram idealizados e construídos coletivamente.

Com relação à apropriação desses espaços, observo que foi um processo iniciado com a construção da casinha, mas que só terminou com a transferência da escola para o sítio, 13 anos depois. Em decorrência das necessidades das crianças, dos professores e das famílias – que também participavam ativamente do dia a dia da instituição –, os espaços eram constantemente reorganizados e modificados, produzindo novos sentidos. Tal dado se aproxima da compreensão de Viñao Frago quando explica que "o uso que os seres humanos fazem dos espaços, sua organização e disposição e a percepção que se tem dele, como o tempo, é um produto sócio-cultural, uma construção social" (VIÑAO FRAGO, 1996, p. 63). Ao analisar as fotografias desse período, pude compreender que as transformações dos espaços, reflexos dessas apropriações, ocorreram em duas temporalidades. Por curtos períodos de tempo, os espaços foram modificados para abrigar diferentes práticas (em função dos limites físicos das duas construções) e, a

longo prazo, foram sendo qualificados materialmente, o que será analisado neste capítulo.

A primeira montagem fotográfica (Quadro 31) testemunha a existência de uma versatilidade no uso dos espaços das salas de aula. Nas duas primeiras imagens, as crianças desenham e lancham no mesmo espaço, diferenciado apenas pelos objetos em cima da mesa e pela presença da professora junto às crianças no momento da refeição. Na terceira imagem, as mesas e cadeiras da sala foram afastadas e empilhadas para que o espaço se transformasse em uma “sala de música”. Na última fotografia, a mesma sala aparece sendo utilizada para uma reunião de professores.

Quadro 31 – Diferentes atividades desenvolvidas no espaço da sala de aula.



Fonte: Acervo fotográfico da Escola Sarapiquá.

As áreas externas da escola também eram utilizadas para atividades pedagógicas e festivas. No quadro 32 constam duas fotografias. Na primeira as crianças estão sentadas para uma apresentação de teatro de fantoches, já a segunda imagem mostra um momento de lanche coletivo, onde as crianças vestem coroas de flores em comemoração à chegada da primavera.

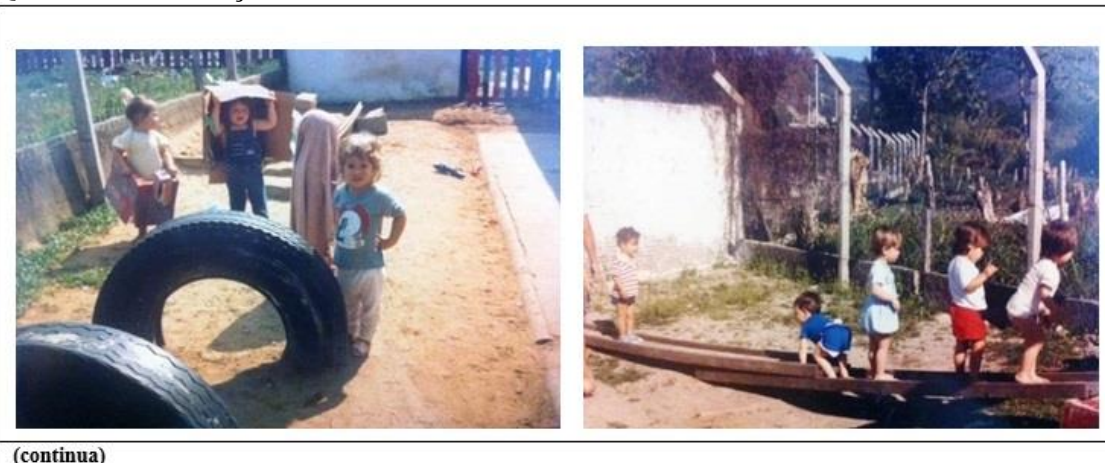
Quadro 32 – Teatro de fantoches e lanche coletivo na década de 1980.



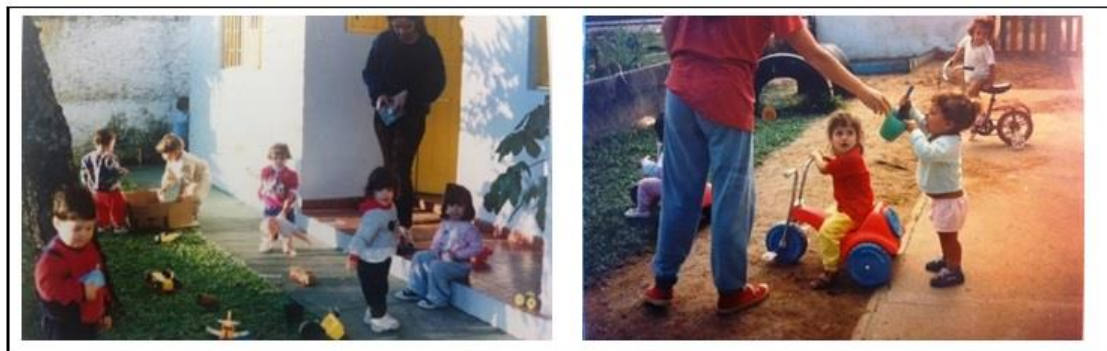
Fonte: Acervo fotográfico da Escola Sarapiquí

Apesar de também serem utilizados para o desenvolvimento de atividades como as mostradas acima, percebe-se, pela análise do acervo fotográfico da escola, que a principal vocação dos espaços externos era a de acolher o brincar das crianças. As imagens do quadro 33, do ano de 1983, retratam momentos da rotina das turmas nesses espaços. Nas duas primeiras imagens, as crianças brincam no pátio de areia, sobre tábuas de madeira, com caixas de papelão e tecido, além de pneus de caminhão, revelando o aproveitamento de materiais de obra. Nas outras imagens, vê-se uma variedade de brinquedos de plástico, triciclos e uma bicicleta com rodinhas.

Quadro 33 – Crianças em atividades nas áreas externas da escola, década de 1980.



(continua)



Fonte: Acervo fotográfico da Escola Sarapiquá

Essa característica me fez questionar o “lugar” do brincar na rotina das crianças na escola. Ao rever os objetivos iniciais da escola no *Estatuto da Associação Cultural Sol Nascente* e no *Informativo da Campanha de adesão para fundação de uma escola alternativa*, de 1982, constatei que em nenhum deles há referência ao brincar ou à brincadeira. Buscando uma explicação para esse direcionamento, encontrei indícios que me levaram a pensar em duas possibilidades. A primeira seria a concepção freinetiana de que “não é o jogo que é natural na criança, mas sim o trabalho” (fonte), o que dicotomiza a aprendizagem das vivências lúdicas e pode ter induzido a uma interpretação por parte dos(as) idealizadores(as) da escola, ou seja, de que a sala de aula deveria ser o lugar do trabalho, sendo as brincadeiras dirigidas e o livre brincar atividades separadas desse contexto. A segunda possibilidade seria, simplesmente, a falta de espaço nas salas de aula. Conforme registros fotográficos da escola, as salas eram praticamente ocupadas pelas mesas de trabalho, não sobrando, desse modo, espaço para brincar.

Dos registros fotográficos desses primeiros anos, encontrei apenas duas imagens (Quadro 34), em que aparecem brinquedos nas salas. Na primeira, há uma boneca de pano em uma estante na altura das crianças, no espaço que parece ser a sala da turma. Já na segunda, algumas crianças exploram uma série de brinquedos e objetos em um local que pode ser a sala da turma ou um depósito temporário.

Quadro 34 – Brinquedos nas salas.



Fonte: Acervo fotográfico da Escola Sarapiquá

Outra imagem emblemática para a leitura das apropriações espaciais é a da Figura 02, na qual uma turma posa para a foto sobre um escorregador feito de troncos. Percebe-se, ao fundo, o muro da escola com um reboco rústico e o nome Sarapiquá escrito com spray. Essa “marca” no muro parece representar o que Viñao Frago chamou de “tomada de posse” do espaço vivido por parte de seus usuários, “elemento determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e do grupo” (2001, p. 63). Esse nome foi escolhido dentre muitos outros em um plebiscito realizado com as crianças da escola. Significa um bicho misterioso e singular, criado pelo imaginário de cada um e surgiu a partir de histórias contadas por um dos associados, o cartunista Ige. De acordo com Revah (2015), os nomes escolhidos para as escolas alternativas dizem muito sobre as representações que seus fundadores tinham a respeito da “escola, da educação, das crianças e sobre outros aspectos das suas pedagogias”, como, por exemplo, Mundo Nuevo, Acuario e Escuela del Sol, na Argentina, bem como Novo Horizonte, Arco Iris, Fralda Molhada, Alecrim, Pirâmide e Viramundo, no Brasil. (REVAH, 2015, p. 55)⁴³.

⁴³ Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/514.pdf>>.

Figura 02 – Crianças no escorregador e muro com o nome da escola.



Fonte: Acervo fotográfico da Escola Sarapiquá.

Como se pode observar, a estrutura física que abrigou inicialmente a escola era singela. Conforme Bastiani (2000), o caráter das escolas alternativas se expressava no seu aspecto físico, onde o pedagógico vinha sempre em primeiro lugar. Na Sarapiquá não era diferente. Ao ser interrogada sobre a intencionalidade das práticas nesse período inicial da escola, Bernadete/Detinha argumentou que “essa ideia que se tem da escola como escola alternativa, como uma coisa mais solta, não era assim. Desde a Oficina, tinha muito estudo, tinha uma intenção, uma proposta e planejamento” (fonte). Contou, ainda, que trouxe muitas coisas de Curitiba, relatando que os planejamentos eram feitos de forma específica para as faixas etárias de cada grupo. “Era Pré, chamado Infantil hoje, então a criança de 0 a 2, o que é capaz de fazer...do ponto de vista físico, lógico matemático, da fala, da expressão” (fonte). As reuniões pedagógicas eram semanais e com muita discussão teórica. Os(as) professores(as) reuniam-se quase toda noite, após as aulas, para conversas e avaliação do trabalho desenvolvido.

A forma de relação entre as pessoas ali envolvidas ocupava lugar central na aprendizagem, em detrimento dos objetos, da arquitetura do prédio ou mesmo de sua localização e suntuosidade. Aliás, pode-se afirmar que os valores eram o inverso: ao invés da formalidade, a descontração; do luxo, a improvisação e a reciclagem dos materiais; da dominação a equidade; da higienização a sujeira. (BASTIANI, 2000, p. 102).

Um dos fundadores da escola lembra que esse aspecto nunca foi empecilho para que as famílias com maior poder aquisitivo matriculassem seus filhos(as) lá, apesar dos

“colchões sujos” no chão e do mobiliário feito com materiais reutilizados. Nas cartas de ex-alunos(as) e de familiares, escritas para o *Almanaque* comemorativo dos 30 anos da escola, são lembrados fatos marcantes relacionados às experiências com o espaço, como o que segue:

Meu comecinho de vida no Sarapiquá foi lá pelo fim dos anos 1980. Trago comigo algumas imagens: os pais fazendo mutirão, a gente pintando os boizinhos de papelão...o lagusta-laguê tocando ao fundo...uma infância recheada de afetos que ainda hoje me acompanha” e “lembro da casinha aconchegante do Córrego Grande, a criançada brincando na associação de bairro, nos fundos, onde também aconteciam os teatros, as festas, um clima de intimidade, cumplicidade. (ALMANAQUE, 2012).

São fragmentos de uma história constituída através da combinação entre o lugar e as sensações nele vividas. A esse respeito, Viñao Frago adverte que

Lo que recordamos son espacios, que llevan dentro de sí, comprimido, um tiempo. Em este sentido, la noción de tempo, de la duración, nos llega a través del recuerdo de espacios diversos o de fijaciones diferentes de um mismo espacio. De espacios materiales, visualiables. El conocimiento de sí mismo, la historia interior, la memoria, em suma, es um depósito de imágenes. De imágenes de espacios que, para nosotros, fueran, alguna vez, durante algún tempo, lugares. Lugares em los que algo nuestro quedó, allí, y que por tanto nos pertenecen; son ya nuestra historia. (VIÑAO FRAGO, 1993 p.18).

O terreno da casa do Córrego Grande fazia divisa com a sede do Conselho Comunitário do bairro, o CONFIA. Como o pátio da escola era pequeno, a sede do Conselho era usada como uma extensão da escola, onde as crianças brincavam e onde aconteciam as comemorações das famílias, chamados de “encontros festivos”, assim como as “apresentações culturais”, bastante frequentes. Nas imagens abaixo (Quadro 35), é possível observar os diferentes usos do espaço, este, mesmo não fazendo parte da sede oficial da escola, foi apropriado por ela.

Quadro 35 – Confraternização no ano de 1994 na Sede do Conselho Comunitário do bairro, o CONFIA.



Fonte: Acervo fotográfico da Escola Sarapiquá.

O primeiro ano da escola foi carregado de sentimentos positivos, como os descritos nos depoimentos, mas também foi de grandes desafios, de momentos marcados pela falta de recursos e por divergências teóricas que colocaram em risco a continuidade do projeto. No *Almanaque Sarapiquá* estão reproduzidos comunicados do ano de 1983, que manifestam o clima tenso do período. Em um deles, lê-se:

No ano passado, a perspectiva de criar uma escola alternativa, aglutinou as mais diferentes ansiedades, e a escola representou para cada um a possibilidade de realizar suas “próprias” aspirações, aspirações na educação do seu filho. Consequentemente cada um idealizou uma escola que não era necessariamente a escola do outro, e nunca houve preocupação de se pensar na escola comum para todos. Foi-se então “metendo as mãos à obra”, cada qual pretendendo realizar sua escola. (ALMANAQUE, 2012, p.32)

De acordo com Bastiani (2000, p.164), a partir desse momento dois grupos distintos se formaram: um defensor das concepções de Piaget e outro das de Freinet. Além disso, já havia uma divergência com relação aos espaços físicos da escola, pois, enquanto um grupo não se importava com os espaços despojados, outro queria qualificá-los, o que demandava investimentos. A situação foi se tornando insuportável e o grupo que se identificava com Piaget saiu da Escola Sarapiquá para criar a escola Vivência. Para Bernadete, o término da parceria teria ocorrido mais em função do desgaste nas relações interpessoais, uma vez que as discordâncias teóricas poderiam ter sido contornadas. A saída desse grupo acalmou a situação e, nos anos subsequentes, apesar de algumas divergências permanecerem, a escola foi se consolidando na sua forma organizacional, física e pedagógica.

Em 1985 foi construído um muro entre o terreno da escola e a associação do bairro, impedindo o acesso das crianças ao parque. Para alguns responsáveis pela escola,

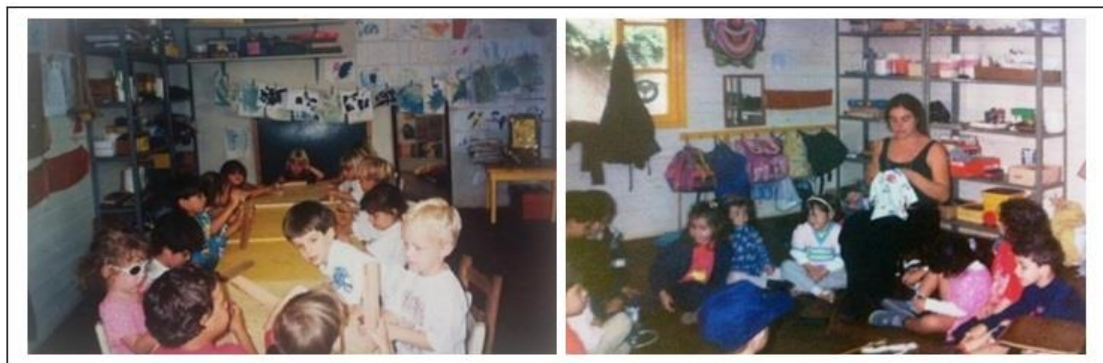
a barreira física representava o bloqueio de “coisas diversas: ideias, piques, alegrias, paisagens, espaço” (ALMANAQUE, 2012, p. 37), sendo este um fato gerador de enorme insatisfação no grupo, o qual se sentiu impelido a fazer uma escolha: abrir um portão e permanecer no local (o que ocorreu e resolveu temporariamente o problema), ou buscar, conforme registro em um boletim s/d, “um lugar mais amplo: um sítio, uma casa com pátio”. A permanência no Córrego Grande durou mais dez anos, período em que a escola passou por diversas transformações, estas podem ser vistas nas fotografias da década de 1990⁴⁴.

No quadro 36 aparecem elementos que dão pistas sobre as práticas e as rotinas na escola nesse período. Nas paredes há sinais de práticas de alfabetização, como os cartões com os nomes das crianças em um quadro de pregas e desenhos de frutas com seus respectivos nomes. Na segunda imagem, as crianças colam figuras (parece ser a organização sequencial de uma história), o que denota permanências do modelo tradicional.

Quadro 36 – Crianças nas salas de aula, na década de 1990.



⁴⁴ No ano de 1992, em decorrência de seguidas crises financeiras, a Associação de Pais passou a ser uma Associação de Professores, que até o ano de 1995 coordenou as atividades na escola.



Fonte: Acervo fotográfico da Escola Sarapiquá.

Na terceira imagem (Quadro 36), as crianças aguardam o início de alguma atividade com madeira em uma mesa coletiva, onde se vê, ao fundo da sala, uma série de elementos sobrepostos visualmente, tal como um espelho e um varal, materialidades típicas da Educação Infantil, chamando a atenção do observador a presença de um quadro-negro/verde.

Há nessa, e em outras fotografias do acervo da escola, o vestígio de um uso singular do espaço da sala, marcado por uma aparente desordem visual, a qual parece ser comum às escolas alternativas de Educação Infantil. Trata-se de uma marca que representaria a ideia de “um espaço quente e vivo”, um espaço como “possibilidade e não limite”, o que não ocorreria quando um espaço é “dominado pela necessidade de ordem implacável ou pelo ponto de vista fixo” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 139). Cabe destacar que a presença do quadro-negro/verde na sala não tem a mesma centralidade e o mesmo tamanho dos encontrados nas escolas ditas tradicionais. É pequeno e está localizado em segundo plano, parecendo demonstrar a pouca relevância que adquiriria nas práticas desenvolvidas na sala.

A última fotografia traz a roda, uma prática introduzida na escola por Celestin Freinet. Atualmente ela faz parte de grande parte das instituições de Educação Infantil. A roda pode ter diferentes objetivos, dependendo do contexto em que é realizada, como momento de livre expressão das crianças, como exercício da fala, para contação de histórias ou para a resolução de problemas. Na última fotografia (Quadro 36), porém, a roda parece ter sido utilizada para organizar e “acalmar” as crianças a fim de esperarem por algo que estava para acontecer, pois, enquanto as crianças conversam entre si, a professora executa alguma tarefa manual, sem que se observe interação entre ela e o grupo. Na mesma imagem também é possível perceber que os brinquedos não estão acessíveis às crianças, mas separados, em caixas com identificação, dispostos em uma

prateleira alta, reforçando a nossa hipótese de que a sala não se constitui em um lugar destinado ao brincar.

Com o passar do tempo, as áreas externas da escola foram bastante modificadas. O pátio foi pavimentado com desenhos de amarelinha e canteiros com flores. Foi instalado um brinquedo de parque infantil, com casinha, torre, passarelas e escorregador. Ao fundo permanece o muro, agora com reboco e pintura. Conforme demonstrado pelo Quadro 37.

Quadro 37 – Crianças brincando no pátio pavimentado com jogo de “amarelinha”, e brinquedo de madeira com casinha, pontes e torre. Década de 1990.



Fonte: Acervo fotográfico da Escola Sarapiquá.

Essas materialidades são representativas das práticas que foram sendo modificadas com o passar do tempo na Sarapiquá. A antiga estética foi, aos poucos, tomando uma forma que a aproximava das instituições ditas tradicionais, ou melhor, da cultura tradicional da Educação Infantil.

No ano de 1995, o ideário alternativo foi renovado, com a vinda de Madalena Freire, filha de Paulo Freire, para o que chamaram de Noitadas Pedagógicas com a Concepção Democrática de Educação. A proposta de promover um espaço de formação de professores(as) iniciava com a participação de um nome importante no campo, visto que na época, a pedagoga, além de ser uma das sócias fundadoras, coordenava a Escola da Vila, na Vila Madalena. No informativo de junho, Bastiani, então associada da escola, ressalta que “Madalena é, na teoria e na prática, a expressão mais franca de uma educação libertadora” (ALMANAQUE, 2012, p. 32). Mais de vinte escolas participaram do primeiro curso, através de representantes vindos de todo o Estado de Santa Catarina, o que se repetiu nos próximos quatro anos, tornando a escola uma referência na formação de professores(as). Ao ser entrevistada para essa pesquisa, a atual coordenadora da Educação Infantil da Sarapiquá, Monica Grumiche, lembrou que, na

década de 1990, trabalhava em outra escola alternativa, considerando, por sua vez, que a vinda de Madalena foi um marco na cidade. Contou, ainda, que os profissionais da sua e de outras instituições eram sempre convidados para os eventos, o que demonstra a existência de um intercâmbio entre as escolas alternativas da cidade.

No ano de 1995, com o aumento da procura por matrículas e o crescimento das crianças da Educação Infantil, a solicitação das famílias para que a escola implantasse o Primeiro Grau (hoje Ensino Médio) passou a ser uma constante. Eles queriam que as crianças mantivessem os vínculos de amizade construídos nos primeiros anos da Educação Infantil, e que continuassem sendo educados dentro de uma proposta “diferente” do estabelecido em outras escolas. Após a decisão de abrir uma turma de primeiro ano, como início do processo de implantação do Primeiro Grau, o grupo se viu impelido a transferir a escola para um novo espaço. Conforme informativo de 1996, o trabalho pedagógico daria continuidade ao que já vinha sendo desenvolvido, com base na concepção democrática de educação, com sustentação teórica no sociointeracionismo e no construtivismo (ALMANAQUE, 2012, p. 64).

O local escolhido para a nova sede da escola foi assim descrito:

[...] cachoeira, lago, hortas, animais domésticos, 9 mil metros de área com espécies da Mata Atlântica. É assim o sítio-escola Sarapiquá, localizado na subida do Morro da Lagoa. Um local ideal para a escola dar mais um passo e iniciar a implantação do primeiro grau em 1996. (ALMANAQUE, 2012, p. 64).

A transferência para o novo lugar permitiu a criação da primeira turma de primeiro ano e a inserção de projetos relacionados à preservação do Meio Ambiente. A primeira atividade pedagógica nesse sentido foi um mutirão para a limpeza do riacho, que contou com a participação das crianças e das famílias. Em seguida, em 1997, foi construída mais uma casa no local, com uma sala de aula e um salão para abrigar laboratório, oficina de artes, salas para aulas de dança e de teatro (ALMANAQUE, 2012).

Com base nos depoimentos, nas fotografias e nos documentos utilizados como fontes para esta pesquisa, foi possível compreender que, a partir da mudança ocorrida no espaço físico e da ampliação do atendimento para o Ensino Fundamental, as características que inicialmente constituíram a Sarapiquá foram sendo ressignificadas, caracterizando uma nova fase na história da instituição.

A chegada de famílias e profissionais provenientes de outras instituições, com diferentes expectativas e culturas escolares, geraram novas demandas, com as quais a

escola teve que lidar. Aos poucos, foram se transformando as concepções, os espaços e as práticas, questões a serem analisadas no próximo item.

3.1. A VIDA NO SÍTIO – “À SOMBRA DE UMA ÁRVORE, LONGE DAS CIDADES E FÁBRICAS”⁴⁵

A localização do prédio escolar e a sua relação com o contexto urbano são aspectos que devem ser analisados como parte do currículo das instituições, posto que transmitem diversos significados, expressam idealizações de uma “vontade cultural” e informam culturalmente o meio humano-social que o rodeia. Os prédios escolares, situados em pontos estratégicos e centrais, em uma localização nuclear, projetariam sua influência geral sobre a cidade, como se dotados de uma inteligência invisível. Escolano (2001, p.32-34), ao estudar os grupos escolares em Belo Horizonte, entre 1906 e 1918, e Faria Filho (1994), ao analisar essa relação, identificaram, a partir de 1908, a emergência dos prédios no cenário urbano da Capital mineira como símbolos a serem reverenciados, admirados, vistos como “modeladores de hábitos, atitudes e sensibilidades”. Tais características serviriam para identificar os grupos escolares como “produto da ação governamental”, representantes de uma nova cultura escolar. (TEIVE; PROCHNOW, 2009, p.5). Também no IV Congresso de Arquitetura Moderna de 1933, a indicação era de que, através de sua instalação em grandes vias de comunicação, a escola fosse um símbolo do esforço em favor da cultura, um elemento dominante no conjunto de construções (ESCOLANO, 2001).

Ao se instalar em um local descentralizado, a Sarapiquá, assim como outras escolas alternativas, privilegiou a qualidade do espaço em detrimento da localização de destaque na cidade e no bairro. Há nessa característica uma aproximação com o discurso naturalista dos “reformadores” do final do século XIX e do início do século XX. Eles afirmavam que o lugar ideal para a escola era junto ao ar e à luz do campo, conforme Rousseau, “à sombra de uma árvore”, longe das cidades e fábricas (ESCOLANO, 2001, p. 30-31). No Quadro 38, é possível observar a inserção das construções no contexto urbano, afastadas da concentração de prédios e integradas à região da mata.

⁴⁵ Alusão à frase dita por Jean Jacques Rousseau acerca de onde deveriam ser erigidas as escolas.

Quadro 38 Localização da Sarapiquá e terreno da escola.



Fonte: Imagem do *Google Earth*. Adaptação realizada pela autora.

Ao mudar para um sítio, a escola buscou um lugar que possibilitasse e estimulasse as interações entre as crianças e o meio ambiente e que tivesse condições de receber um maior número de crianças, através de novas construções. A transferência da escola para um local de natureza exuberante abriu novas possibilidades nas relações pedagógico-espaciais. No Quadro 39, é possível observar a transformação da estrutura da escola desde 1998 até os dias atuais.

Quadro 39 Estrutura inicial, vista do morro em 1998, e a implantação atual da escola.



Fonte: Acervo fotográfico da escola e imagem do *Google Earth*.

Apesar de ser um local de qualidades naturais, em função da sua relação com o contexto urbano, o acesso à escola é predominantemente por meio de automóveis. A via de acesso é a rodovia SC 404, ou Rodovia Admar Gonzaga, n. 3855 (Quadro 40), em um trecho com declive e curvas de difícil manobra, o que causa engarrafamentos nos horários de entrada e saída das aulas. Apesar dos riscos existentes para a circulação até mesmo de veículos, existe um fluxo pequeno de pessoas deslocando-se para a escola a pé ou de bicicleta, sendo obrigadas a caminhar no acostamento mínimo, próximo dos automóveis em trechos sem calçada.

No questionário encaminhado às famílias, este problema foi mencionado por seis pessoas em resposta à seguinte questão: “Se pudesse, gostaria de modificar algo na escola?” Foram colhidas, portanto, as seguintes respostas: “Sim. O acesso ao estacionamento é sempre tenso; Organização do estacionamento; Estacionamento; Nada a ver com pedagogia: o estacionamento; Melhoraria o estacionamento, a entrada e saída de carros”. Por se tratar de uma pergunta aberta, o número de reclamações é bastante significativo para o universo de 24 pessoas, totalizando 25% das respostas.

Quadro 40 Acesso à escola pela Rodovia Admar Gonzaga e portão principal.



Fonte: Imagens *Google Earth*. Disposição das imagens organizada pela autora.

Depois do portão de acesso da rodovia, está o estacionamento, com capacidade para cerca de 30 carros, com diferentes ambientes. São quatro vagas à esquerda do portão, reservadas aos ônibus escolares, possibilitando o embarque e desembarque seguro das crianças, ao lado direito há uma vaga especial – a escola possui atualmente uma aluna com mobilidade reduzida. Em alguns pontos existem árvores que fazem o sombreamento das vagas, porém, na maior parte do terreno, os carros ficam desprotegidos da chuva e do sol.⁴⁶

O acesso ao interior da escola é feito por um portão eletrônico que fica aberto somente nos horários de entrada e saída dos alunos. Recentemente, este espaço recebeu cobertura para proteção nos dias de chuva. Nesse local de transição, encontram-se dois funcionários que se revezam na recepção das famílias e dos(as) alunos(as). Um destes funcionários, conhecido como Alemão, faz parte da equipe da escola há 22 anos. Além de executar essa função, ele também é responsável pela manutenção e cuidados com os espaços e os animais da escola. Por causa do tempo de trabalho dedicado à instituição, Alemão conhece todas as famílias e dirige-se às crianças pelos nomes, o que gera uma sensação de proximidade e acolhimento já na chegada à escola.

O terreno onde estão distribuídas as construções é bastante íngreme e com declive. A primeira impressão causada por essa condição é a de que não seria um espaço adequado para a circulação de crianças, por apresentar riscos iminentes de queda. Porém, bastam alguns minutos no local para se observar a agilidade e a familiaridade com que as crianças percorrem os caminhos, desde os menores, com cerca de 2 anos, até os maiores.

As diversas construções que compõem o corpo físico da escola estão implantadas ao longo do terreno e sugerem, na sua distribuição, uma setorização dos espaços, identificados na Figura 03. São espaços cheios e vazios a indicarem campos distintos para as ações dos sujeitos, barrando acessos, permitindo trânsitos, formando diferentes espaços cujas maneiras de apropriação vão construindo territórios. Dessa forma, existe uma dupla configuração dos

⁴⁶ Nas visitas à escola, foi observado que as famílias utilizavam o espaço de estacionamento para socialização e, muitas vezes, permaneciam conversando em pequenos grupos após a entrada e a saída das crianças, apontando a existência de laços sociais fora da instituição. Dessa forma, foram incluídas no questionário algumas perguntas que contribuíram para identificar essas ligações, o que permitiu também construir um perfil sócio cultural das famílias. Na questão “Como você conheceu a Escola Sarapiquí?”, 80% responderam ter sido através de amigos ou familiares. Depois, ao serem questionados sobre “Sua família convive com as outras, fora do ambiente escolar?”, 67% disseram responderam “frequentemente”, 25% “algumas vezes” e somente 8%, 2 pessoas de 25, disseram “nunca”. Estes dados indicam que existe um convívio significativo entre as famílias fora do espaço escolar. Outro dado significativo foi acerca do grau de instrução dos entrevistados. 42% possuem pós-graduação, 53% têm curso superior e somente um tem ensino médio, revelando um alto grau de formação das famílias (o questionário foi respondido por 21 mães, 2 pais e 1 resposta de “outros”). Os hábitos frequentes das famílias ficaram bem distribuídas, assim, não foi possível identificar uma atividade predominante entre as seguintes atividades: “Passeios ao ar livre, Prática de esportes, ir ao teatro, cinema, exposições, passeios no shopping, reuniões com amigos, viagens, assistir televisão, leitura, ouvir música”.

espaços da escola a partir da sua apropriação pelos grupos. Ele torna-se, ao mesmo tempo, lugar e território.

[...] a instituição escolar ocupa um espaço que se torna, por isso, lugar. Um lugar específico, com características determinadas, aonde se vai, onde se permanece umas certas horas de certos dias, e de onde se vem. Ao mesmo tempo, essa ocupação de espaço e sua conversão em lugar escolar leva consigo sua vivência como território por aqueles que com ele se relacionam. Desse modo é que surge, a partir de uma noção objetiva – a de espaço – lugar – uma noção subjetiva, uma vivência individual ou grupal, a de espaço – território. (VIÑAO FRAGO, 2005, p. 17)

Figura 03 – Implantação da escola no terreno e a identificação de função e usos dos espaços.



Fonte: Figura elaborada pela autora a partir de imagem do Google.

Na imagem (Figura 03) é possível observar que os espaços destinados à Educação Infantil estão concentrados e ficam próximos da administração, junto à horta e ao lago, ocupando cerca de metade da área construída da instituição. Nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, documento de 2006 do Ministério da Educação, há a indicação desta setorização como forma de promover a integração entre as pessoas e a apropriação espacial.

Quando o espaço permitir a setorização clara dos conjuntos funcionais (sociopedagógico, assistência, técnico e serviços), irá favorecer as relações intra e interpessoais, além de estabelecer uma melhor compreensão da localização dos ambientes, facilitando a apropriação destes pelos usuários. (BRASIL, 2006a, p. 25).

Essa característica também reflete uma compreensão das especificidades da Educação Infantil, no que se refere aos espaços, pois

É preciso refletir sobre o momento de desenvolvimento da criança para organizar as áreas de recreação. Crianças menores necessitam de uma delimitação mais clara do espaço, correndo o risco de se desorganizarem quando este é muito amplo e disperso. Espaços semiestruturados em espaços-atividades contribuirão para a apropriação dos ambientes pelos pequenos usuários. À medida que a criança vai crescendo, esses ambientes poderão ir se expandindo, favorecendo a exploração e o desenvolvimento físico-motor. Sob essa ótica, é importante que nas áreas externas se considere também a escala da criança, suas relações espaciais e sua capacidade de apreensão desse contexto, promovendo a orientação espaço-temporal e a segurança e encorajando as incursões pelas áreas livres. (BRASIL, 2006a, p. 27)

Pode-se perceber a existência de um “gradual de liberdade” dado pela distribuição das construções e pela delimitação dos espaços através da utilização de elementos como muros, portões e cercas na Educação Infantil, o que não ocorre no Ensino Fundamental, onde as crianças têm acesso livre a todos os espaços da escola (exceto nas áreas de parque da Educação Infantil).

Durante os horários de chegada e saída, o portão principal (quarta imagem do Quadro 40) fica destrancado, pois muitas crianças se despedem dos familiares, ou dos professores e colegas, no portão e percorrem o trajeto até as salas sozinhas ou das salas até os familiares. Isso demonstra que, quando a autonomia é estimulada pelas famílias, um espaço demarcado e seguro tem um papel importante no processo. O espaço de ação das crianças é limitado por esse portão e no limite entre o parque e a horta, conforme mapa visual no Apêndice 01. Nas observações participantes foi possível verificar que essa configuração do espaço limita a passagem das crianças para os outros ambientes da instituição, mas, ao mesmo tempo, possibilita que as crianças tenham a “permissão” para circularem livremente pelos diversos ambientes, o que constitui um território próprio da Educação Infantil.

Quadro 41 – Administração e acesso ao conjunto de casas que abriga a Educação Infantil. Na quinta e sexta imagens, as construções vistas do pátio central da escola e da horta.



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

As salas de aula (Quadro 41) ficam localizadas em duas construções de madeira, formando um pátio interno – principal local de encontro entre os grupos – e são integradas por varandas cobertas, onde as crianças costumam brincar entre os momentos das atividades. Nos dias de chuva, esse espaço é utilizado como pátio. Nos *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil* (BRASIL, 2006), esses espaços semiabertos são recomendados por estimularem a convivência em grupo e a interação entre os sujeitos em atividades em áreas internas e externas. “Essa espécie de pátio privado, aberto, vai intermediar a relação interior-exterior, permitindo que as crianças visualizem a área externa, além de possibilitar uma série de atividades na extensão da sala” (BRASIL, MEC, 2006, p.26).

Nas fotografias do Quadro 42 encontram-se os registros de dois dias de acompanhamento das turmas, nos quais foi possível verificar a diversidade de ambientes configurados. Essa diversidade permite inúmeras formas de apropriação destes ambientes pelas crianças. Nas primeiras imagens, as crianças interagem no espaço aberto. Enquanto

algumas desenham com giz no piso do *deck* de madeira e na rampa de concreto, outras escolheram um canto de leitura. Na segunda sequência de imagens, a professora transporta terra com a turma para a construção de um “manguezal” em uma das floreiras, parte de um projeto em andamento.

Quadro 42 – Pátio interno entre as salas e diferentes apropriações do espaço.



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

O conjunto das construções conta com dois banheiros adaptados para crianças e uma pequena copa, que possui uma localização estratégica, pois ali são preparados os lanches das quatro turmas, os quais são transportados pelas próprias crianças para as salas de aula, onde são feitas as refeições.

Quadro 43 – Apoio às salas, com lavatório, banheiro e cozinha.



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Por serem de madeira, material que não gera conforto térmico, as salas são quentes no verão e frias no inverno. Além disso, por possuírem poucas janelas, cobertas por um grande beiral, as salas de aula são escuras e sem a luz artificial. Essas questões estruturais são consideradas problemas, conforme relatos dos professores por meio de conversas informais. Por parte das famílias, foi possível constatar o que pensam a respeito da estrutura quando responderam ao questionário. Na pergunta “Se pudesse, gostaria de modificar algo na escola?”, colocaram o seguinte: “Salas mais quentinhas para o inverno”; “Eu faria algumas melhorias nas salas para evitar excesso de calor e frio”; “Eu acho que a escola é um lugar muito quente no verão então poderia ter ar condicionado na escola e aumentar o uso da iluminação natural”.

Nos Parâmetros de Infraestrutura, há a indicação de se “privilegiar a iluminação natural sempre que for possível. O conforto visual depende de um bom projeto de iluminação que integre e harmonize tanto a iluminação natural quanto a artificial”. Isso não ocorre nas salas visitadas, onde as luminárias já estavam acesas mesmo no início da tarde. Essa indicação, que visa colaborar com a redução do consumo de energia das instituições, também tem o objetivo de tornar o espaço ideal, próprio para as tarefas visuais das crianças, quando as formas e as cores se destacam (BRASIL, MEC, 2006, p. 24).

Nos fundos das casas onde localizam-se as salas, fica um grande parque, equipado com diversos ambientes e brinquedos. Este espaço é organizado de forma a oportunizar variadas experiências lúdicas, sensoriais e ambientais para as crianças. Na sequência de imagens do Quadro 44, é possível perceber os espaços e os materiais disponíveis – balanços e escada suspensa de madeira e de tecido; colheres, pás e potes para brincar na areia; a caixa de areia sob a sombra de uma árvore; escorregador e parede de escalada com pneus; casinhas; brinquedo sonoro com panelas e tubos metálicos; cavalinhos de madeira e mola; entre outros objetos.

Quadro 44 – Diferentes ambientes do parque infantil.



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Quadro 45 – Crianças brincando, nos diversos ambientes do parque.



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Além desses ambientes, que fazem parte do espaço limitado pelos dois portões, as turmas também transitam por outros locais, porém acompanhadas pelas professoras. São espaços utilizados esporadicamente nas rotinas, como a biblioteca, a horta, o galinheiro, a sala de artes, a quadra, o “parque da cachoeira” e a cachoeira. A biblioteca é visitada semanalmente para o empréstimo de livros, os quais as crianças podem levar para casa. A quadra esportiva é utilizada para ensaios de apresentações e para a hora do conto, com o contador de histórias Sérgio Belo, uma vez por mês.

A horta é um dos lugares mais característicos da escola Sarapiquá, por ser frequentemente utilizada por todas as turmas da escola, tanto nas atividades de plantio e colheita, nos recreios das crianças, como espaço para outras atividades envolvendo desenhos de observação e caminhadas. É um espaço que se destaca por estar localizada em um local privilegiado, próximo ao pátio central, onde a sua topografia a evidencia, conforme observa-se na primeira imagem do Quadro 46. Ao analisar as fotografias que contam um pouco da história da escola, foi possível perceber que, por conta do uso, o lugar é constantemente modificado. Nas imagens abaixo (Quadro 46) estão alguns momentos vividos e diversos elementos construtivos deste espaço.

Quadro 46 – Sequência de imagens da horta e do galinheiro.



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

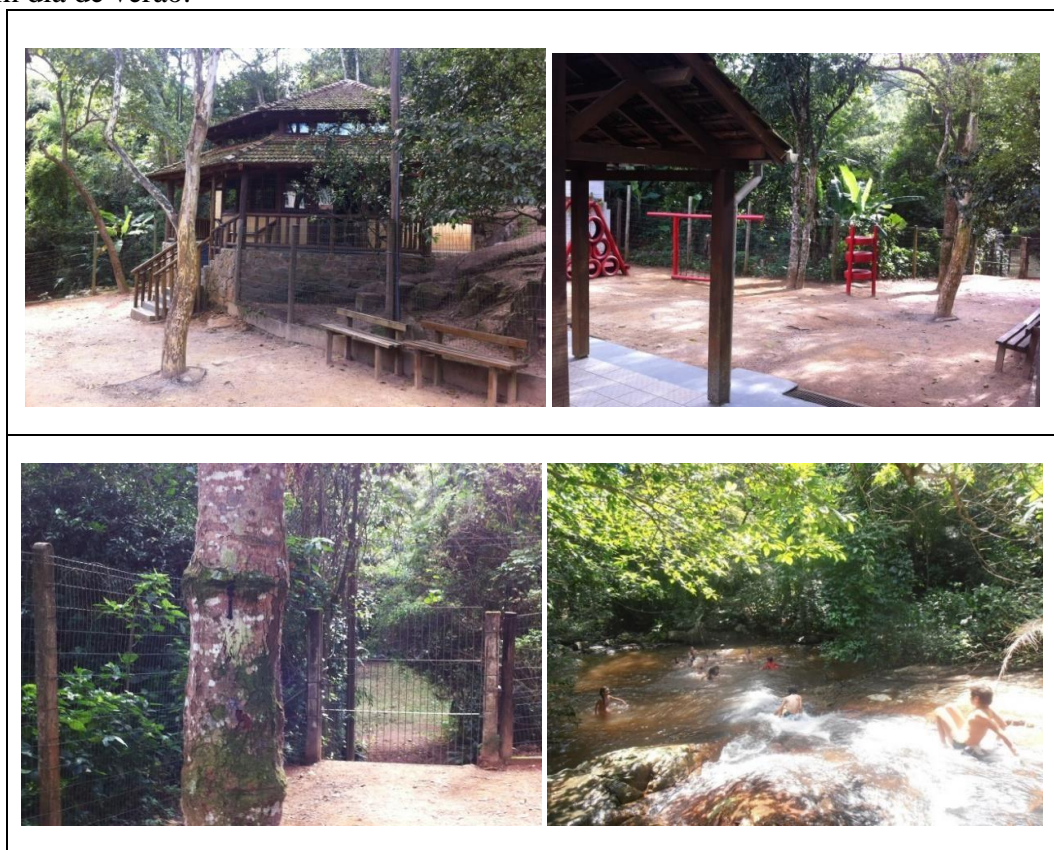
No questionário enviado às famílias, em relação à questão “Ao conhecer a escola, o que mais chamou sua atenção? (escolha 5)”, esse espaço, junto à cachoeira, foi um dos mais citados. A pergunta buscava coletar elementos que ajudassem a compreender as representações dos espaços para os seus futuros usuários, considerando a chegada deles à escola em busca de um lugar alternativo (87,5% consideram a Sarapiquá uma escola alternativa). Nas visitas à escola, foi observado que as famílias utilizavam o espaço de estacionamento para socialização e, muitas vezes, permaneciam conversando em pequenos grupos após a entrada e a saída das crianças, apontando a existência de laços sociais fora da instituição. Dessa forma, foram incluídas no questionário algumas perguntas que contribuíram

para identificar essas ligações, o que permitiu também construir um perfil sócio cultural das famílias. Na questão “Como você conheceu a Escola Sarapiquí?”, 80% responderam ter sido através de amigos ou familiares. Depois, ao serem questionados sobre “Sua família convive com as outras, fora do ambiente escolar?”, 67% disseram responderam “frequentemente”, 25% “algumas vezes” e somente 8%, 2 pessoas de 25, disseram “nunca”. Estes dados indicam que existe um convívio significativo entre as famílias fora do espaço escolar. Outro dado significativo foi acerca do grau de instrução dos entrevistados. 42% possuem pós-graduação, 53% têm curso superior e somente um tem ensino médio, revelando um alto grau de formação das famílias (o questionário foi respondido por 21 mães, 2 pais e 1 resposta de “outros”). Os hábitos frequentes das famílias ficaram bem distribuídas, assim, não foi possível identificar uma atividade predominante entre as seguintes atividades: “Passeios ao ar livre, Prática de esportes, ir ao teatro, cinema, exposições, passeios no shopping, reuniões com amigos, viagens, assistir televisão, leitura, ouvir música”.

As respostas demonstraram que existem características específicas e significados próprios em cada um dos ambientes. Nos dados levantados, é possível compreender essa ordem de relevância para as famílias, como demonstram os seguintes dados: 89% marcaram a cachoeira, 79,3% a horta, 62,1% os parques e 55% o galinheiro, enquanto espaços como as salas de aula e a biblioteca foram citados por 44,8% e 6,9%, respectivamente. Esses espaços foram determinantes para a opção das famílias em matricular seus filhos(as) na instituição. 96% dos entrevistados disseram que um dos elementos mais importantes para a escolha da escola foi o espaço físico, enquanto a proposta pedagógica foi marcada por 72%. Entre as outras opções marcadas, com menor recorrência, estão: o lanche coletivo, a equipe de profissionais, as relações interpessoais, o “perfil alternativo”, a proximidade de casa, o horário de atendimento, o valor da mensalidade e a segurança.

Na parte mais baixa do terreno (registros do Quadro 47), no último espaço ocupado pelas construções antes do morro da cachoeira, estão a sala de artes e o “parque da cachoeira”, onde as crianças brincam nos dias em que têm aulas de *yoga* no espaço. Devido à vegetação fechada no local, início da mata, o ambiente fica úmido e frio no inverno, mas no verão é muito agradável e bastante utilizado por todas as turmas da escola. Os banhos de cachoeira são momentos aguardados durante todo o ano e o lugar é, sem dúvida, bastante representativo de uma escola alternativa.

Quadro 47 – Sala de artes, parque, portão de acesso à cachoeira e crianças brincando no local em um dia de verão.



Fonte: Acervos fotográficos da autora e do site da Escola Sarapiquá.

Esses são os lugares que abrigam vivências das famílias, das crianças e dos professores e professoras. Porém, para saber ler esses espaços e o tipo de cultura que ali se produz, é necessário ir além dessa materialidade. É necessário que se olhe também para os atores desses espaços a fim de compreender como se relacionam com ele e nele, de que forma recebem e transformam aquilo que lhes é dado. Assim, primeiramente foi necessário conhecer a proposta pedagógica da escola, expressa em seu currículo e formalizada em seu projeto político-pedagógico, para, em um segundo momento, através de observação participante, compreender de que forma as práticas acontecem e como se relacionam com o espaço.

Como todas as instituições de Educação Infantil no território brasileiro, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Sarapiquá é regido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010 e objetiva promover o desenvolvimento integral da criança, “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, tal como apregoa a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, Lei nº 9.394 de 1996. Esse projeto deve ser elaborado com a finalidade de organizar um currículo, o qual, diferente das outras etapas da educação, se define 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” (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, Brasil, 2010, p.12) através de dois eixos norteadores: as interações e a brincadeira. Desse modo,

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. [...] As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2010, p.27).

Não pude ter acesso ao PPP da escola, pois está sendo avaliado e reformulado em função da substituição de vários profissionais da escola (por aposentadoria) ocorrida nos últimos meses, incluindo a coordenadora de Educação Infantil. Diante dessa impossibilidade, por recomendação da coordenadora, busquei informações acerca do projeto pedagógico da escola no seu *site* institucional, debruçando-me mais detidamente sobre os planejamentos anuais das turmas da Educação Infantil. Foi possível constatar que estes planejamentos são elaborados pelas professoras na forma de “Cartas de Intenções” (Anexo 01), depois são discutidos e validados com a coordenadora, Monica Grumiche.

Diferente dos dois eixos norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que são as interações e a brincadeira, “no currículo da Educação Infantil da Sarapiquá são trabalhados dois eixos: o brincar e o desenho”⁴⁷. Observa-se, inicialmente, a existência de um “descompasso” entre a legislação e a proposta da escola, o que poderia ser interpretado como uma distorção ou um equívoco. Porém, há uma liberdade expressa no texto da lei no seguinte trecho: “as creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências”⁴⁸. Assim, ficam autorizadas diferentes apropriações a partir das prescrições do documento das Diretrizes pelas instituições.

As interações, apesar de não figurarem como um eixo central, tal como apregoam as Diretrizes, são contempladas na proposta pedagógica da escola, haja vista ser tal proposta fundamentada na teoria sócio-construtivista e, nessa perspectiva, as interações sociais constam como elemento chave no processo de aprendizagem. No *site* da escola, a abordagem se justifica em função da crença de que “o desenvolvimento humano ocorre em redes de

⁴⁷ Site da Escola Sarapiquá. Disponível em: <sarapiqua.com.br>.

⁴⁸ Idem 47.

relações, de aprendizagens, interações e ações. Na Sarapiquá esses processos são vividos e acompanhados pela atuação e reflexão dos sujeitos envolvidos, amparados por planejamentos, registros, avaliações e encaminhamentos pedagógicos” (SARAPIQUÁ, 2016). A brincadeira, segundo este eixo, aparece no currículo de Educação Infantil da escola do seguinte modo:

Na Escola Sarapiquá, consideramos que a criança aprende através da brincadeira. Ela age em função da imagem de uma pessoa, objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis à ela. A brincadeira funciona como um cenário no qual se criam condições para que atue, a partir de um nível potencial de desenvolvimento, e elabore seus conhecimentos de forma própria. [...] na brincadeira, a criança experimenta a autoria em suas ações, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos. Nesses momentos, o professor observa e faz intervenções provocando desafios e interações entre as crianças, para que avancem em suas hipóteses⁴⁹.

Para além desses dois aspectos, a escola elegeu o desenho como um eixo central da Educação Infantil, por considerá-lo uma modalidade artística de extrema importância no trabalho pedagógico, sendo a sua relevância equiparada com o ato de brincar. Assim,

Entre todas as modalidades artísticas, o desenho ganha destaque pela sua importância, que vai além da pura experimentação da criança pelos materiais, espaço e próprio corpo. [...] Passa pelo desenho a construção das demais linguagens visuais, como a pintura, modelagem, construção tridimensional e colagens. Enquanto desenhavam ou criam objetos, eles brincam de faz-de-conta e contam histórias que exprimem seu poder de imaginar, ampliando sua forma de sentir e pensar sobre o mundo. É assim que, através do desenho, a criança cria e recria formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem, então, serem “lidas” e entendidas por outras crianças e adultos⁵⁰.

Apesar de, atualmente, ser compreendido como um importante meio de expressão das crianças e “como uma das inúmeras possibilidades oferecidas para que ocorra a socialização entre pares, entre adulto/professor e crianças, e das crianças com os objetos de conhecimento” (DAY, 2012, p. 51), essa concepção começou a ganhar força a partir da propagação no Brasil dos estudos de Piaget na década de 1970, intensificando-se na década de 1990 com os estudos de Sociologia da Infância⁵¹ e mais contemporaneamente, nos anos 2000, com os estudos da infância e da criança. Cabe salientar que surgem nesse período as escolas alternativas no Brasil, fortemente influenciadas pelas teorias cognitivistas e sócio-interacionistas, o que justifica a ampla utilização do desenho, assim como de outras formas de expressão artística, como meios para trabalhar as relações e a expressão das crianças nessas instituições. No

⁴⁹ Idem 47.

⁵⁰ Site da Escola Sarapiquá – Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.sarapiqua.com.br/educacao-infantil/>>.

⁵¹ Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91122>>.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), o desenho é uma das atividades indicadas como permanentes, ou seja, “aquelas que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância” (BRASIL, 1996, v.1 p. 55). Junto às brincadeiras, realizadas no espaço interno e externo, ainda ocorrem a roda de história, as rodas de conversas, os ateliês ou as oficinas de pintura, modelagem e música, entre outras atividades diversificadas e de cuidados com o corpo.

Dessa forma, compreende-se que o currículo da escola está, em relação às prescrições oficiais, em fina sintonia com a legislação que atualmente rege a Educação Infantil no país, não sinalizando para nada, digamos, alternativo ao oficial. No que se refere ao currículo praticado, ou seja, ao currículo posto em ação, buscou-se nas Cartas de Intenções das professoras das turmas do Infantil 2 e do Infantil 5 (turmas nas quais foram feitas as observações participantes⁵²) vestígios que permitissem observar elementos para desentranhar aspectos da cultura “alternativa” dessa escola.

A carta de intenções do Infantil 2, do período vespertino, sob a responsabilidade da professora Fabíula e de sua auxiliar Rafaela, aponta, já de início, a separação entre o trabalho pedagógico de sala e a brincadeira que deve acontecer no espaço externo, quando escrevem “no parque acontecem os jogos corporais”. A rotina de sala é apresentada com destaque no início do texto, de forma bastante detalhada e fundamentada. Essa característica demonstra que as professoras conferem grande importância à forma de organizar os tempos, os espaços e as atividades em sala, buscando, segundo elas, promover a estabilidade emocional das crianças, posto que “a repetição diária dessas atividades traz segurança às crianças, que se fortalecem para os aprendizados e relações”. Demonstra, também, que as professoras não escaparam do protocolo dos tempos e dos espaços hoje legitimados para a Educação Infantil. A brincadeira, por sua vez, é encarada como

[...] uma linguagem do conhecimento’, através da qual a criança expressa seu entendimento de mundo e constrói conceitos. O brincar na escola se dá de muitas maneiras. Nas brincadeiras que elevam e suspendem corpos e imaginação nos movimentos de expansão; e naquelas em que a concentração é marcada por olhos e corpos fixos em determinadas descobertas. Sejam solitárias ou em grupos, elas se dão nas mais diferentes formas e situações.

⁵² A turma do Infantil 2 tem 11 crianças matriculadas, e duas professoras, enquanto nos Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil esse número pode chegar a 16 nessa faixa etária. Na turma do Infantil 5 estão matriculadas 17 crianças, com duas professoras, quando a indicação é de até 20 crianças para um professor a partir de 4 anos. Essa característica é um referencial importante para a qualidade do trabalho na escola.

Intencional ou não, esta descrição reflete a separação e a hierarquia que existe entre as duas práticas – atividades consideradas “educativas” e o brincar – expressa na divisão dos espaços e dos tempos da rotina, característica claramente observada por mim durante o acompanhamento da turma. Assim, na sala de aula, constatei que metade do espaço é ocupado por mesas e cadeiras, conforme Quadro 48, não havendo espaço disponível para a brincadeira.

O espaço apresenta-se como um lugar exclusivamente de trabalho e as atividades ali desenvolvidas confirmam esse propósito. Constatou-se que, no início da tarde, quando as crianças entravam na sala, se dirigiram às duas mesas que aparecem na primeira imagem do Quadro 48, onde permaneceram até a chegada de todos(as). A professora havia colocado sobre a mesa uma casinha de madeira, um brinquedo de plástico, um carrinho e alguns bonequinhos pequenos, os quais constatei serem insuficientes para o número de crianças, pois gerou algumas disputas entre elas (Quadro 48). Assim que o grupo ficou completo, os brinquedos foram guardados no armário e as crianças chamadas para uma roda no chão, na entrada da sala, dando início a uma sequência de atividades, as quais que se repetem, de forma semelhante, todos os dias. Eis a ordem das atividades: todos cantam músicas de boa tarde, fazem uma chamada e identificam as condições climáticas do dia em dois painéis de feltro onde fotografias e desenhos são fixados. Durante essas atividades, algumas crianças tentaram sair da roda em vários momentos e foram chamadas de volta pelas professoras.

Quadro 48 – Sala de aula do Infantil 2 vespertino e sequência de atividades nos ambientes.



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

A atividade seguinte foi a pintura de palitos de picolé, uma representação da espada de uma história Waldorf⁵³ na qual estavam trabalhando. Estes palitos foram colados no

⁵³ A contação de histórias é uma prática bastante valorizada na pedagogia Waldorf, onde os contos de fadas são considerados, além de um recurso pedagógico, um recurso terapêutico, uma vez que agem no âmbito real e

portfólio junto a outro trabalho. Durante o processo, foi possível verificar que o interesse e o tempo de concentração das crianças nas atividades, assim como a forma como as executaram, eram muito distintas. Enquanto a única menina da turma se manteve atenta e dedicada a executar de forma precisa a proposta das professoras, um dos meninos burlava a regra e desenhava na mesa, contrariando a orientação dada, demonstrando, em certo sentido, tal como afirmou Michel de Certeau, que nos fazeres cotidianos há sempre um espaço para transgressão, para criação. Consciente de sua transgressão ao que fora proposto pela professora, sempre que esta o observava, ele retornava à atividade com o palito. Apesar de pequeno, seu gesto promoveu o redirecionamento da atividade, pois ao observar a constante tentativa do menino em desenhar na mesa, a professora deu a todos uma folha grande para que pudessem ampliar os seus movimentos.

Quadro 49 – Sequência da atividade em sala de aula.



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

psíquico das crianças, ao trabalharem com diversos significados culturais e emoções como por exemplo o medo, alegria, raiva, tristeza e gratidão entre outros.

Após os trabalhos em sala de aula, as crianças foram ao banheiro, que dividem com o grupo do Infantil 3⁵⁴. Depois, seguiram para o parque, onde permaneceram por cerca de meia hora, momentos registrados nas imagens do Quadro 45. O que aconteceu na volta à sala não me foi permitido observar, por conta do desejo de privacidade da professora.

Tal como no Infantil 2, a rotina da turma do Infantil 5 também se organiza a partir da divisão dos tempos e dos espaços entre as atividades em sala e o brincar no parque. Na carta de intenções da turma, é possível analisar essa diferenciação, quando a professora afirma que há “um currículo que nos fala da importância do movimento, e, essa idade é movimento. Que pede brincadeiras de correr, de subir e descer, de pular, mas que ainda necessita de aprendizagens”, como “contar suas vivências, ouvir as dos outros, elaborar e responder perguntas, familiarizar-se com a escrita.”⁵⁵.

Logo que cheguei à sala, as crianças já estavam conversando em pequenos grupos e vieram me receber, questionando a minha presença. Considero que essa manifestação demonstra um domínio do grupo sobre o espaço, parece existir uma noção de território próprio. Durante todas as atividades, foi possível observar que essa apropriação produziu determinadas características nas práticas da rotina como a autoorganização da roda, a participação efetiva e entusiasmada da maioria das crianças nas atividades e os vínculos afetivos entre o grupo.

⁵⁴ O banheiro entre as salas permite o acesso autônomo das crianças ao espaço. Não foi possível verificar se é uma ocorrência de rotina, mas no dia das observações, os dois grupos utilizaram o espaço no mesmo horário, o que causou alguma confusão, mas também integrou as turmas, que pareciam se divertir no momento da higiene, autogerindo o uso do espaço.

⁵⁵ Carta de Intenções Infantil 5, 2016 – Professora Lena.

Quadro 50 – Sala de aula da turma do Infantil 5, da professora Lena.



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Conforme imagens do Quadro 50, o espaço da sala é dividido em dois ambientes. Na entrada, o piso de madeira com um pequeno tablado ao fundo delimita o espaço onde são feitas as rodas e outras atividades, nos trabalhos com movimentos amplos do corpo. Nesse primeiro ambiente, estavam fixados alguns painéis com fragmentos de um projeto em andamento, relacionado ao eixo temático deste ano na escola: “Olhemos a cidade - lugares de afectos”.

O eixo norteador tem a intenção de trazer o espaço coletivo, público e aglutinador que é a cidade para o centro das reflexões, e trabalhar a ação singular dos indivíduos na composição da cidade. (SARAPIQUÁ, 2016) Trata-se de um tema que guia as propostas anuais das professoras e aparece na Carta de Intenções da professora Lena da seguinte forma:

Nosso projeto de trabalho acompanha o eixo temático deste ano da escola, Olhemos a cidade - lugares de **afectos**. Algumas perguntas já deram início ao trabalho: Qual é o nome do bairro em que você mora? E qual a distância da sua casa até a escola? Outras perguntas serão pesquisadas a seguir: O que fazer na ilha? Como eu cuido do que é meu? Como eu cuido do que é nosso? Saídas de estudos tanto para observar e conhecer o estudado, como para

brincar em diferentes espaços da nossa cidade também farão parte das atividades que desenvolveremos no projeto ‘Ver a cidade e se ver na cidade’. (Grifo meu).

Por conta desse projeto, as crianças já haviam feito duas saídas de estudos, uma delas a um manguezal onde exploraram o ambiente e trouxeram materiais naturais, fotografias e desenhos de observação, os quais, junto a outros objetos, deveriam compor um grande painel com o processo do trabalho. Fora desse espaço de entrada da sala, são organizadas as mesas em grupos de 4, uma delas para a professora e as outras encostadas na parede, onde são colocados os alimentos e as bebidas no horário de lanche. Há também o quadro verde e uma televisão. Na parede do fundo, três armários armazenam os materiais de uso diário como cadernos, lápis, canetas, colas, tesouras, trabalhos já realizados (que posteriormente serão organizados no portfólio). A sala conta também com fichas com o alfabeto em uma das paredes – o que denota preocupação com a alfabetização das crianças – e alguns murais com recados, bilhetes e desenhos pela sala, tal como acontece nas salas de Educação Infantil de modo geral. O espaço apresenta-se como um lugar de trabalho, o que é ratificado pela completa ausência de brinquedos.

Quadro 51 – Materialidades da sala de aula do Infantil 5.



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Assim como nas outras turmas do Infantil da escola, a rotina do grupo é iniciada com a formação da roda⁵⁶, onde é feita a chamada e a “pauta” do dia. A pauta é uma prática diária

⁵⁶ Nesse momento, pude perceber como a escola promove, gradativamente a socialização das crianças. Durante o acompanhamento da turma do Infantil 2, as crianças não se comunicaram comigo em nenhum momento, pareciam não perceber a minha presença durante as atividades, enquanto no Infantil 5, houve disputa entre elas para sentarem ao meu lado.

que acompanha as crianças desde a Educação Infantil até o nono ano, como forma de manter um fio condutor entre as atividades desenvolvidas no decorrer dos projetos, retomando sempre o que foi visto e planejando as próximas ações de forma coletiva. Na sequência da roda, a professora convidou as crianças a se organizarem em grupos de quatro integrantes nas mesas e iniciaram dois trabalhos, ambos relacionados à festa junina que aconteceria na semana seguinte. O primeiro trabalho foi a produção de bandeirinhas decorativas para o pátio que fica entre as salas.

O segundo foi um desenho com o tema junino, atividade amplamente desenvolvida em escolas de Educação Infantil, de modo geral. Assim que terminaram a atividade, as crianças foram ao banheiro e, quando o grupo ficou completo, seguiram para a aula de Yoga, realizada na sala de artes. Em seguida, dirigiram-se ao parque, onde ficaram por um período de meia hora, interagindo, assim, nos diversos ambientes. No retorno à sala, todos foram ao banheiro para a higiene antes do lanche, servido por duas crianças⁵⁷. Após o lanche, as crianças ensaiaram a dança que seria apresentada na festa junina (Quadro 50), última atividade do dia.

Ao acompanhar a turma durante as atividades, observei que a inclusão da Festa Junina no calendário da Escola Sarapiquá é mais uma reprodução de práticas comuns às escolas oficiais e confessionais. Dessa maneira, julguei necessário investigar as formas de apropriação dessa e de outras festas pela escola, a fim de gerar elementos que auxiliassem na compreensão da cultura alternativa produzida na instituição. Os calendários escolares contemplam e revelam a forma de organização dos tempos e das práticas cotidianas das escolas, onde estão definidas as datas de início e fim das atividades letivas, dias de trabalho e de descanso, as festas e as datas comemorativas próprias de cada instituição, constam também as datas cívicas e religiosas, com diferentes significados simbólicos e pedagógicos. Fazem parte de uma cultura escolar e revelam, na sua forma de apropriação, os valores praticados na instituição.

A incorporação das datas cívicas ao cotidiano da escola foi um processo histórico que iniciou no período da Primeira República, quando as festas escolares tinham a função de promover uma educação patriótica para a construção de uma identidade nacional. Ao estudar os grupos escolares em Santa Catarina, Teive (2013) ressalta a solenidade e as pompas das festas, nas quais, além dos professores e diretores das escolas, se faziam presentes a comunidade local e autoridades civis. Nesse período, as festividades exigiam uma organização

⁵⁷ O lance na Sarapiquá é coletivo, uma prática da escola desde a sua inauguração, e atualmente conta com um cardápio elaborado por uma nutricionista. A partir de um calendário mensal, cada família se responsabiliza por levar suco, frutas e mais um prato natural para o grupo. No dia em que a criança oferece o lance aos colegas, ela é responsável por servi-los, com a ajuda de um colega (chamado de ajudante) e das/dos professoras/as. No dia em que participei da atividade, observei que a prática é bastante valorizada pelas crianças, pois logo que cheguei à sala, uma das meninas correu para me informar que era o seu dia do lanche.

e preparação por parte dos professores e das crianças, estes tinham que ornamentar os locais, decorar poesias para serem declamadas, ensaiar hinos, realizar exercícios físicos, desfiles e homenagens. Todas essas atividades, junto às “disciplinas-saber de corte nacionalista, como Língua Nacional, História e Geografia do Brasil e os cantos pátrios”, colaboravam para a construção de uma cultura republicana.

A partir da década de 1930, as festas passaram a fazer referência aos ideais do Estado Novo. Na Era Vargas, as solenidades representavam o poder de um Estado soberano, que tinha como missão promover o desenvolvimento e a unidade nacionais. Neste período, as diferentes culturas presentes no país, em consequência da imigração europeia, foram duramente combatidas, e a escola, como lugar privilegiado para a inculcação de valores e hábitos, teve papel fundamental nesse processo. Eram comuns as práticas de hasteamento da bandeira do Brasil – símbolo máximo de civismo –, assim como eventos de inauguração de retratos de estadistas e patronos das escolas. Algumas datas cívicas criadas nesse período, junto a outras, herdadas de uma tradição cristã, foram incorporadas de diferentes formas pelas escolas e estão presentes em sua cultura ainda hoje. Como eventos festivos ou como feriados e recessos nos calendários escolares, transmitem e refletem valores partilhados entre seus participantes, como de ordem ou espontaneidade, obediência ou insubordinação, de fé ou de ceticismo.

Para compreender a composição do calendário da Sarapiquá, busquei, inicialmente, classificar as datas referenciadas, usando um critério de origem, o que resultou na tabela abaixo (Tabela 03).

Tabela 03 – Datas comemorativas e eventos pedagógicos na Sarapiquá no ano de 2016.

Datas Cívicas	Datas religiosas	Eventos pedagógicos
	08 a 10 de fevereiro– Feriado de Carnaval	
23, 24 e 25 de março – Feriado e Recesso Aniversário de Florianópolis	23, 24 e 25 – Feriado e Recesso de Páscoa	
21 e 22 de abril– Feriado e Recesso – Tiradentes		28 e 29 de abril – Feira de Leitura
	26 e 27 de maio – Feriado e Recesso Corpus Christi	14 de maio – Café com as Famílias e Meio Ambiente
		25 de junho – Festa Junina
	12 de outubro – Feriado Nossa Senhora Aparecida, padroeira do Brasil.	01 de outubro – Encontro na Primavera 10 a 14 de outubro – Semana da Criança

14 e 15 de novembro – Recesso e Feriado – Proclamação da República	02 de novembro – Feriado – Finados	
		03 de dezembro – Exposição Escolar Final

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Analisando a tabela, é possível verificar que as datas obrigatórias, cívicas e religiosas, aparecem na programação anual da escola como feriados e recessos, ao contrário dos eventos pedagógicos, que são celebrados dentro do espaço escolar. Essa forma de apropriação das datas cívicas e religiosas⁵⁸ demonstra que as representações que elas carregam – o poder do Estado e da religião na sociedade – não são valorizadas na instituição. Com relação aos eventos pedagógicos, em função do recorte da pesquisa, privilegiei analisar de que forma os dois maiores eventos da escola, dos quais participam as turmas da Educação Infantil (em detrimento de outros que são destinados ao Ensino Fundamental, como a Feira de Ciências, as Olimpíadas e as Viagens de Estudos⁵⁹), traduzem, em sua concepção, materialidades e práticas, um modo “sarapiquense” de ser.

A Festa Junina é o maior evento da escola, aberta à participação de convidados das famílias. Ocorre desde o primeiro ano de atividades da Sarapiquá e, conforme a instituição, é uma forma de resgatar e manter elementos tradicionais da nossa cultura. Apesar da origem católica das festas juninas, a escola busca promover uma abordagem cultural do evento, que, nos mais de 35 anos de existência, já passou por diversas transformações na sua forma de realização. Na sede do Córrego Grande, a festa acontecia na escola, assim como no sítio, nos primeiros anos.

Porém, em função de os espaços da escola não comportarem mais o grande número de participantes, nos últimos anos o “Arraiá da Sarapiquá” passou a ocorrer nas dependências da sede da Associação dos Funcionários da Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina (Apaer-Epagri), no bairro Itacorubi. No dia da festa, o local foi decorado com todo o material produzido pelas crianças e uma extensa programação se desenvolveu por toda a tarde com as apresentações de dança, forró para os convidados, brincadeiras (pescaria, arco e flecha, argola, boca do palhaço, dardo, prisão e correio elegante) até a noite, quando

⁵⁸ Ao comparar o documento com algumas fotografias do acervo da escola, observei que apesar ter pouca relevância no calendário, a Páscoa é uma data bastante explorada na escola, quando são desenvolvidas atividades características de uma cultura da educação infantil, como a pintura de ovinhos de galinha e a produção de orelhas de coelho para as crianças. Dessa forma, outras dissonâncias entre o prescrito e o praticado podem ser encontradas.

⁵⁹ Além desses eventos, a escola realizava, até o ano de 2012 o *Sarapirock*, destinado aos alunos a partir do Fundamental II, que foi interrompido em função do grande tempo de produção e recursos exigidos.

ocorreu o acendimento da fogueira, marco de encerramento da festividade, uma sequência ritualística característica das festividades escolares.

Com a finalidade de envolver as crianças em uma construção coletiva do evento, cerca de um mês antes da data da festa as rotinas e os espaços da escola começam a se transformar. No dia a dia são inseridas atividades como a confecção de elementos para a decoração dos espaços, os ensaios para as apresentações de dança, bem como a produção e a degustação de alimentos típicos da tradição junina.

Figura 04 – Decoração junina da árvore entrada da escola produzida pelas crianças.



Fonte: Imagem retirada do site institucional da Escola Sarapiquá.

É possível perceber que a experiência é bastante valorizada no planejamento das atividades como forma de dar significado às práticas, como pode ser visto na Figura 04, que retrata dois momentos do grupo. Na primeira fotografia, professoras e crianças conversam sobre as tradições juninas, distribuídas em uma grande roda ao redor de uma fogueira no pátio. Na segunda fotografia, uma criança brinca, simulando uma fogueira com papéis, folhas e galhos de árvores. Ao observarmos as duas imagens juntas, podemos perceber o processo de construção do conhecimento, no qual a experiência com o fogo, apresentada pelas professoras, é posteriormente reproduzida de forma autônoma em uma brincadeira.

Quadro 52 – Crianças ao redor do fogo e brincadeira representando a fogueira.



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

No dia em que participei da rotina da turma do Infantil 5, observei um “clima” produzido pela integração entre a proposta pedagógica do evento, as práticas e o planejamento dos espaços, fazendo despertar o interesse das crianças pelo tema trabalhado. Elas estavam alegres e concentradas ao participar das atividades propostas pela professora – produção de enfeites, desenhos e, especialmente, no ensaio da dança ao final do dia.

O outro evento de grande abrangência na escola, que tem o intuito de “confraternizar o cotidiano” e marcar a data de abertura da Semana do Meio-ambiente, é o Café com as famílias, que ocorre anualmente no mês de maio. Embora muitas escolas tenham adotado recentemente as festas para as famílias, em substituição às comemorações de dia das mães e dia dos pais, em respeito às distintas organizações familiares, a Sarapiquá já trabalhava com essa perspectiva desde a sua inauguração. O evento é produzido pelas crianças, que, com a ajuda dos(as) professores(as) preparam diversos alimentos servidos em um café da manhã para as famílias. Neste dia também ocorre um brechó e um troca-troca, além de uma trilha no morro da cachoeira, atrás da escola. No brechó e no troca-troca, as crianças montam “lojinhas” improvisadas sobre toalhas no chão da quadra de esportes, onde brinquedos, roupas, acessórios e livros usados são vendidos por valor simbólico ou trocados por outros. A prática visa estimular hábitos de reciclagem, consumo consciente e o desapego, além de desenvolver habilidades de negociação e administração financeira nas crianças.

A montagem fotográfica abaixo (Quadro 53) objetivou criar um panorama dos ambientes que se produzem através da distribuição das atividades nos diversos espaços da escola. Na primeira fotografia, as crianças e suas famílias confraternizam no pátio central. Na segunda imagem, capturada de cima da arquibancada da quadra esportiva, visualizam-se as “banquinhas” e o movimento intenso do brechó e do troca-troca. Nas duas imagens de baixo,

é possível observar que, através da instalação das mesas em diferentes locais, os grupos são levados a circular pelos diversos ambientes da escola.

Quadro 53 – Café com as famílias: pátio central, brechó e troca-troca e mesas de alimentos.



Fonte: Acervo fotográfico da Escola Sarapiquá.

Nesse dia, as diferentes faixas etárias se misturaram e percorreram livremente todos os espaços da escola – inclusive os que não são permitidos nos dias de aula. Durante toda a manhã, as famílias confraternizam com os(as) funcionários(as) e com os(as) gestores(as). O ponto máximo do evento foi a trilha no morro da cachoeira, quando as atividades se aproximam do final.

Quadro 54 – Trilha no morro da cachoeira, nos fundos da escola.



Fonte: Acervo fotográfico da Escola Sarapiquá.

Creio que, através das imagens fotográficas, bem como da observação participante, foi possível compreender as dinâmicas de constituição e da transformação dos espaços da escola Sarapiquá, desde a sua inauguração, na década de 1980, até os dias atuais, em função das transformações em sua proposta pedagógica. Nesse percurso, a instituição cresceu e os ideais alternativos que respaldaram sua criação foram, aos poucos, sendo ressignificados, o que se refletiu na transformação de seus espaços, demonstrando a estreita ligação entre essas duas esferas: a pedagógica e a espacial.

Na década de 1980, enquanto a escola estava instalada na casa do Córrego Grande, o principal objetivo da associação era o de construir uma experiência coletiva em um espaço onde pudessem vivenciar de forma plena a educação dos filhos, sem que houvesse a determinação de um currículo pronto ou de prescrições pedagógicas a serem seguidas. Essa concepção refletia-se na organização e no uso dos espaços, os quais eram montados com investimentos mínimos, constantemente transformados e utilizados para diferentes finalidades. Conforme já exposto neste texto, o espaço não era o foco de atenção do grupo. Depois desse período, constatou-se uma clara divisão entre as práticas pedagógicas e os momentos do brincar, em uma organização de tempos e espaços semelhante ao das escolas por eles consideradas tradicionais.

Quando a escola foi transferida para o sítio do Itacorubi houve uma significativa modificação dos ambientes, pois o novo espaço permitiu a construção de novas salas para as atividades, bem como de outros espaços como o lago, a horta, o galinheiro, a cachoeira, ambientes bastante valorizados nas propostas alternativas. Neste mesmo período, outros dois fatores deram novos contornos à instituição, foram eles: o rápido crescimento no número de

alunos atendidos e as adaptações curriculares que a escola precisou fazer para adaptar-se à nova legislação oficial.

Como resultado desse movimento, a Educação Infantil foi “separada” dos Anos no Ensino Fundamental por meio de diferentes coordenações e diferentes espaços. Essa divisão dos territórios permitiu manter algumas características importantes dos espaços das crianças, como a privacidade, a segurança e a identificação de um lugar próprio. Todavia, em relação ao uso e à apropriação dos espaços, constatei que não houve modificação significativa com relação à escola original, pois a divisão entre as atividades pedagógicas em sala e as brincadeiras nas áreas externas se mantém, assim como a forma de organização interna das salas com a predominância de mesas e cadeiras e com a ausência de brinquedos.

Assim, a despeito de auto proclamar-se uma escola alternativa e de assim ser vista pelos pais – conforme apontou o questionário – a Sarapiquá apresenta, atualmente, em relação ao currículo prescrito, uma forte adequação ao currículo oficial, bastante diferente do que acontecia nos anos de 1980, quando foi criada e apresentava características que a diferenciavam de outras instituições públicas e confessionais, tal como já foi abordado nesta pesquisa. Com relação ao currículo praticado, pelo que pude constatar durante as minhas observações, considero que a cultura da Educação Infantil produzida na Sarapiquá em muito se assemelha à efetivada na instituição tida como oficial/tradicional, tão criticada pelos alternativos.

Por outro lado, o espaço físico externo vem sendo potencializado ao longo dos anos, aproximando-se cada vez mais da representação do espaço natural como meio ideal para a educação das crianças, representação esta construída historicamente sob a influência do pensamento de Rousseau, Pestalozzi e dos demais pedagogos apresentados no segundo capítulo desta dissertação. Uma representação que me pareceu constituir-se hoje em uma nas principais características da cultura alternativa da Educação Infantil na Sarapiquá. Percepção esta que é corroborada por 96% das famílias das crianças, segundo indicou o questionário aplicado, pois os familiares afirmaram acreditar ser o espaço físico o elemento mais importante em uma escola de Educação Infantil alternativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alternativa à escola tradicional. Este foi, em síntese, o lema das escolas alternativas aqui analisadas. O tradicional é entendido como sinônimo de uma escola centrada na figura do(a) professor(a), na prática da memorização e do verbalismo, nos castigos físicos, na rigidez e na inflexibilidade dos currículos, na centralidade das disciplinas-saber e das disciplinas-corpo, na falta de diálogo entre professor(a)-aluno(a), no diretivismo, no ensino simultâneo, nos castigos físicos e morais, entre outras características.

Em busca deste ideal, os seus organizadores(as) – grupos com a mesma identidade política e cultural – buscaram construir propostas pedagógicas inspiradas, de uma forma ou de outra, nos baluartes da nova pedagogia, os quais foram apresentados no segundo capítulo. Além disso, arquitetaram espaços muito particulares para colocar estas propostas em ação. No caso do Brasil e, especificamente, de Florianópolis, as propostas pedagógicas caminharam, inicialmente, em direção ao pragmatismo de Dewey e dos adeptos do Movimento Internacional da Escola Nova, do construtivismo de Jean Piaget e do sócio-interacionismo de Vigotsky. Apesar das diferenças em relação às concepções psico-pedagógicas norteadoras, foram encontradas em todas as escolas indícios de um modo muito particular de conceber a Educação Infantil, consubstanciado nas seguintes expressões: organização democrática, participação de pais e professores, consenso, afetividade, anti-autoritarismo, contracultura, situação-problema, autonomia, criticidade, independência, curiosidade, iniciativa, confiança, experimentação, lanche coletivo, teatro, reuniões de estudo, descontração, informalidade, reciclagem, sitioescola, interação criança-ambiente, escola-oficina, crianças agrupadas em grupos, sala de artes, natureza, hortas, animais domésticos, galinheiro, yoga, contação de histórias, etc...

Quanto aos espaços – na contramão dos edifícios monumentais das escolas confessionais, dos primeiros grupos escolares e escolas normais erguidos ao longo da Primeira República – as escolas alternativas brasileiras optaram pela simplicidade, no melhor estilo do “era uma vez uma casinha”, modo como a Escola Waldorf Anabá de Florianópolis caracterizou a sua primeira sede, o que pode ser generalizado às demais escolas aqui analisadas. Com efeito, a tipologia das primeiras sedes, a princípio instaladas em casas residenciais ou sítios, aponta para uma forte conexão com a natureza, haja vista privilegiarem o contato das crianças com o meio natural. Por terem sido criadas em um período de repressão militar, essas escolas eram consideradas refúgios, onde as famílias e as crianças

podiam vivenciar os ideais de liberdade e coletividade propagados pelo movimento da contracultura, o que se manifestava na gestão associativa das instituições, na forma democrática como eram conduzidas suas práticas, nas relações interpessoais e na sua estética despojada e natural.

Estas características das primeiras escolas, todavia, foram sendo alteradas ao longo dos anos, sobretudo no caso da Escola Sarapiquá, escolhida para a realização do estudo de caso. Nesta escola, pude verificar, mediante a observação participante, que, na maior parte do tempo, as turmas de Educação Infantil desenvolvem as atividades em salas não preparadas para o desenvolvimento da ludicidade, tão importante na Educação Infantil. Tal fato parece revelar uma permanência em relação às escolas de Educação Infantil tradicionais, nas quais havia/há uma dicotomia entre o brincar e a atividade intelectual da criança, claramente perceptível na divisão dos tempos e dos espaços da instituição analisada. Essa característica está materialmente presente no espaço das salas, que são organizadas de forma semelhante a uma sala do Ensino Fundamental, com mesas e cadeiras que ocupam quase todo o ambiente, não sobrando espaço para a brincadeira.

Além disso, a ausência de brinquedos nestes ambientes é um aspecto bastante significativo da cultura da Sarapiquá, parecendo indicar que o brincar está sendo relegado apenas ao espaço do parque, tal como acontecia com as chamadas escolas tradicionais. De fato, o parque constitui-se no *locus* privilegiado para o brincar na Sarapiquá. Além de contar com diversos brinquedos, a sua dimensão, organização espacial e elementos lúdicos fazem com que seja um espaço de muitas possibilidades de interação e de liberdade de ação e movimento. Os outros ambientes externos da escola, identificados como os mais representativos de uma escola alternativa no questionário realizado com os pais – a cachoeira, o lago, a horta e o galinheiro – e que foram determinantes para que matriculassem seus filhos, também são utilizados, porém com menos frequência pelas turmas do Infantil. Como o tempo da pesquisa não permitiu determinar a regularidade dos usos desses espaços, cabe concluir, até então, que a intenção das famílias, de oferecer um espaço privilegiado para as crianças, se concretiza.

Ainda com relação aos espaços, pude observar que, assim como na década de 1980, quando foi inaugurada, a escola preserva uma característica fundamental para a construção de um lugar singular (VIÑAO FRAGO, 2005), que é a construção coletiva dos seus espaços. Nos documentos, fotografias e depoimentos, foi possível observar que as transformações desses espaços são contínuas e referem-se às demandas e intervenções dos sujeitos que fazem a

escola, ou seja, tanto nos espaços externos quanto nas salas é possível encontrar marcas dessas apropriações.

Outro aspecto que contribui para o desentranhamento da cultura produzida na Sarapiquá é a presença da afetividade nas relações interpessoais. Durante as observações feitas na rotina das turmas, pude perceber que há uma sintonia muito grande entre os(as) professores(as), as crianças, os(as) gestores(as) e as famílias. Tal característica, ao meu ver, é um referencial de qualidade no trabalho da instituição e, pode-se dizer, uma marca da escola desde a sua criação. Suponho que parte dessa relação se produza em função de identificações culturais do grupo e da convivência fora do ambiente escolar, pois nas respostas ao questionário, 92,6% das famílias afirmaram manter tais vínculos.

Tal como afirmou o historiador espanhol Agustín Escolano Benito (2016), a história da escola é uma história de criações, mas também é uma história de recepções, acomodações, apropriações, hibridizações, fusões e mestiçagens. A mesma escola, a partir de suas práticas, cria, codifica e transmite pautas de cultura que constituem uma determinada gramática nem sempre visível, mas sempre operante. A cultura assim produzida – denominada de cultura empírica da escola – está, portanto, relacionada ao âmbito da experiência, sendo constituída pelo conjunto de ações que os(as) professores(as) criaram ou adaptaram para regular o seu dia a dia com as crianças.

Tendo que adequar-se, mesmo que minimamente, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Escola Sarapiquá foi hibridizando-se com o discurso hegemônico acerca da educação das crianças pequenas, o qual, também se adaptou, em grande parte, aos *insights* progressistas da Educação Infantil. Restou do projeto alternativo sarapicuano, o belo sítio, no qual foi plasmada a proposta de educação utópica de Jean Jacques Rousseau e de seus seguidores, ou seja, a apologia da criança criada na natureza e segundo a natureza, um similar pedagógico do que, no campo político, o mesmo Rousseau chamou de “o bom selvagem”. Assim, parece ser através desta representação que a escola mantém, até os dias de hoje, o conceito de alternativa ou, como sugere o mote escolhido para representá-la, o de uma “uma escola diferente.”

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ivanir Reis Neves. **Convênio Escolar: Utopia construída**. São Paulo: USP, 2007. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2007.
- ALEXANDER, Christopher. **Uma Linguagem de Padrões**. Porto Alegre: Bookman, 2013.
- AMORIM, Mario Lopes. **Oficina – Liberdade e cooperação (1973-1986)**. Curitiba: UFPR, 1993. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) – Universidade Federal do Paraná, 1993.
- ARCE, Alessandra. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Fröebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 107-120, ago. 2002 .
- BARDI, Lina Bo. Primeiro: escolas. **Habitat**, São Paulo, n. 4, jul./set. 1951.
- BENCOSTTA, Marcus Levy. Entrevista com Anne-Marie Châtelet. Diálogos sobre a História da Arquitetura Escolar. **Linhas**. Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 210-219, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2278>>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- _____. **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. Desafios da arquitetura escolar: construção de uma temática em história da educação. In: OLIVEIRA, Marco Aurélio Taborda de. (Org.). **Cinco Estudos em História e Historiografia da Educação**. São Paulo: Autêntica, 2007.
- BROERING, Adriana de Souza. **Arquitetura, espaços, tempos e materiais: a educação infantil na rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976 – 2012)**. Florianópolis: UDESC, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014.
- CARRANZA, Edite Galote Rodrigues. **Arquitetura alternativa: 1956-1979**. São Paulo: USP, 2013. Tese (Doutorado em História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2013.

CASTRO, Lúcia; JOBIM E SOUZA, Solange. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira. (Org). **A Criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHAHIN, Samira Bueno. **Escolas, cidades e disputas**. Lugares da educação libertária. São Paulo: USP, 2013. Dissertação (Mestrado em História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2013.

CHÂTELET, Anne-Marie. Ensaio de Historiografia I: a arquitetura das escolas no século XX. **História da Educação**. Pelotas, n. 20, p. 7-38, set. 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29255/pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. (Orgs.) **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

CORREIA, Ana. Paula Pupo. Arquitetura escolar: a cidade e a escola rumo ao progresso. In: BENCOSTTA, Marcos. Levy. (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **História & arquitetura escolar: os prédios escolares públicos de Curitiba (1943-1953)**. Curitiba: UFPR, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2004.

_____. **Palácios da instrução - História da Educação e Arquitetura das Escolas Normais no Estado do Paraná (1904 a 1927)**. Curitiba: UFPR, 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2013.

COUTINHO, Angela Scalabrin; DAY, Giseli; WIGGERS, Verena. **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional**. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Do baú ao arquivo: escritas de si, escritas do outro. **Patrimônio e Memória**. Assis, v. 3, n. 1, p. 45-62, 2007. Disponível em: <<http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/8/455>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. **Escola, o espaço da educação**: análise dos ambientes escolares nos programas de construção escolar do Estado de São Paulo (1977-1990). São Paulo: PUC, 1992. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

_____. **Anísio Teixeira e a arquitetura escolar**: planejando escolas, construindo sonhos. São Paulo: PUC, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

ESCOLANO, Augustín; FRAGO, Antonio Viñao. **Currículo, Espaço e Subjetividade – A Arquitetura como Programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. **La cultura empírica dela scuola**. Esperienza, memoria, arqueologia. Ferrara, Itália: Volta la Carta, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

GONÇALVES, Rita de Cássia Pacheco. **Arquitetura flexível e pedagogia ativa**: um (des)encontro nas escolas de espaços abertos. Lisboa: UL, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

_____. A arquitetura escolar como materialidade do direito desigual à educação. **Ponto de Vista**. Florianópolis, v. 1, n. 1, jul/dez/ 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1520/1529>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

KASSICK, Clóvis Nicanor. **A ex-cola libertária**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

_____. **Realidades e ficções na Trama Fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

KOWALTOWSKI, Doris. **Arquitetura Escolar**: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **O desafio do conhecimento:** Pesquisa Qualitativa em Saúde. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MÖSCH, Michael. *Arquitetura Antroposófica: as artes plásticas e o desenvolvimento da alma humana*. Sociedade Antroposófica Brasileira, 2009. Disponível em: Acesso em: 6/02/2016.

NEVES, Lucília de Almeida. *Memória e história: potencialidades da história oral*. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 5, n. 6, p. 27-38, jan./jun. 2003.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Schola Mater:** A Antiga Escola Normal de São Carlos, 1911-1933. São Carlos: EDUFSCar/FAPESP, 1996.

RABELLO, Belkis. **As cartilhas e os livros de leitura de Lev N. Tolstói**. São Paulo: USP, 2009. Dissertação (Mestrado em Literatura e Cultura Russa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009.

REVAH, Daniel. **Na trilha da palavra “alternativa”:** a mudança cultural e as pré-escolas “alternativas”. São Paulo: USP, 1994. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1994.

_____. *Trajetórias em sintonia: "Escolas alternativas" (São Paulo) e "Escuelas progresistas" (Buenos Aires) nas tramas da mudança cultural e dos regimes políticos das últimas décadas (1960-1990)*. In: V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación - Buenos Aires. **Anais V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación**, 2015. Disponível em: <<http://www.saece.org.ar/docs/congreso5/trab105.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

SARAPIQUÁ. **Almanaque Sarapiquá**. Coordenação editorial Kátia Klock. Florianópolis: Contraponto, 2012.

SARUE, Sarita Mucinic. **Janusz Korczak: diante do sionismo**. São Paulo: USP, 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2011.

SATURNINO, Edilson Luiz. *História, pedagogia e sociedade: as singularidades do pensamento de Pestalozzi*. **Revista EnsiQlopédia**. Osório, v. 9, n. 1, out. 2012.

SILVA, Rosângela Maria da. **A participação como pressuposto para a construção de uma escola democrática:** um estudo de caso. Florianópolis: UFSC, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

SOSENKSI, Susana. Entre prácticas, instituciones y discursos: trabajadores infantiles en la ciudad de México (1920-1934). **Historia Mexicana**. Ciudad de Mexico, v. 60, n. 2, p. 1229-1280, out./dez. 2010.

TEIVE, Gladys Mary. **Uma vez normalista, sempre normalista**: cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense, 1911-1935). Florianópolis: Insular, 2008.

TYACK, David; CUBAN, Larry. **Em busca de la utopia**. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México: Fondo de la Cultura Economica, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, 2009.

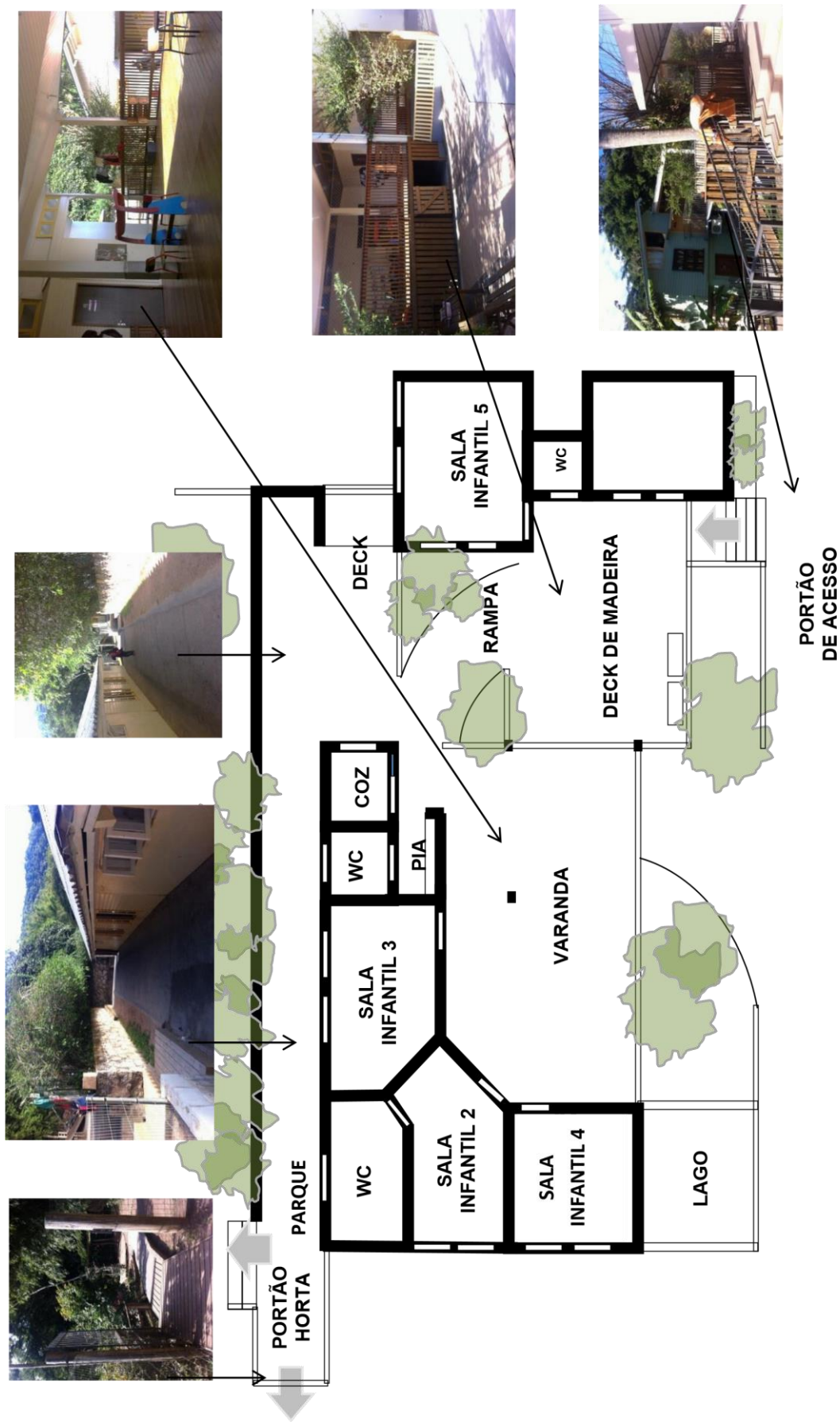
VIÑAO FRAGO, António. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista de Educación**, Madrid, n. 306, p. 245-269. Disponível em: < http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revistaeducacion/numeros-antteriores/1995/re306/re306_07.html>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. **Historia de la Educación**. v. 12, p. 17-74, 1993. Disponível em: <http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/02120267/article/view/11367/11786>. Acesso em: 12 dez. 2015

_____. La escuela y la escolaridad como objetos históricos. facetas y problemas de la Historia de la Educación. **História da Educação**, v. 12, n. 25. Maio/Ago. 2008. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/download/29059/pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

WESTBROOK, Robert; TEIXEIRA, Anísio (Orgs.). **John Dewey**. Recife: Editora Massangana, 2010.

APÊNDICE 1



APÊNDICE 2

Questionário Sarapiquá - Pré-escola

Este questionário é parte de uma pesquisa de mestrado da Universidade do Estado de Santa Catarina, no campo da História da Educação, que investiga os espaços das pré-escolas alternativas em Florianópolis. Sua participação é muito importante! Obrigada. * O questionário não possui vinculação com a escola, nem com seus gestores.

1. Como você conheceu a Escola Sarapiquá?

- ☐ Indicação de amigos ☐ Indicação de familiares
- ☐ Mídias
- ☐ Outros

2. Você considera a Escola Sarapiquá uma escola alternativa?

- ☐ Sim ☐ Não

3. Na sua opinião, o que faz uma escola ser considerada alternativa?

- ☐ O seu espaço físico ☐ A proposta pedagógica
- ☐ As práticas
- ☐ A forma de avaliação

4. Quais elementos foram mais importantes na escolha da escola Sarapiquá? (Até 5)

- ☐ O perfil alternativo ☐ O espaço físico ☐ O lanche coletivo ☐ A proposta pedagógica
- ☐ As práticas
- ☐ A equipe de profissionais ☐ As relações interpessoais ☐ A proximidade de casa ☐ O horário de atendimento ☐ O valor da mensalidade ☐ Segurança

5. Ao conhecer a escola, o que mais chamou sua atenção? (Até 5)

- ☐ Salas de aula ☐ Banheiros ☐ Cozinha ☐ Parques

- ☐ Horta ☐
- Lago
- ☐ ☐ Quadra esportiva ☐
- ☐ Cachoeira ☐
- Biblioteca ☐ ☐ Sala de artes ☐ ☐ Sala de música
- ☐ ☐ Galinheiro

6. Das atividades escolares abaixo, quais considera importantes?

- ☐ ☐ Reunião de pais
- ☐ ☐ Festas (Café com as famílias, Festa Junina) ☐ ☐ Eventos culturais (Feira de ciências, Mostra de trabalhos)

7. Dessas atividades, quais costuma participar?

- ☐ ☐ Reunião de pais
- ☐ ☐ Festas (Café com as famílias, Festa Junina) ☐ ☐ Eventos culturais (Feira de ciências, Mostra de trabalhos)

8. A sua família tem como hábitos mais frequentes:

- ☐ ☐ Passeios ao ar livre ☐ ☐ Prática de esportes ☐
- ☐ Ir ao teatro, cinema, exposições ☐ ☐
- Passeios no shopping ☐ ☐ Reuniões com amigos ☐
- ☐ Viagens
- ☐ ☐ Assistir televisão
- ☐ ☐ Leitura
- ☐ ☐ Ouvir música

9. Sua família convive com as outras, fora do ambiente escolar?

- ☐
- ☐
- ☐

- ☐ Frequentemente ☐ Algumas vezes
- ☐ Nunca

10. Se pudesse, gostaria de modificar algo na escola?



11. Qual seu parentesco com a criança que estuda na escola Sarapiquá?

- ☐ Mãe
- ☐ Pai
- ☐ Outros

12. Qual seu grau de escolaridade?

- ☐ Fundamental - Completo
- ☐ Médio - Completo
- ☐ Superior - Completo
- ☐ Pós-graduação – Completo

13. Qual a idade da criança?

APÊNDICE 3

Tabela 01 – Experiências de escolas para a infância no final do século XIX e início do século XX – para além do tradicional.

Pensador	Espaço e materialidades	Principais concepções da escola	Críticas	Principais publicações pedagógicas
Pestalozzi	Escola como extensão do lar, inspirada no ambiente familiar	O afeto e o amor Educação moral Solidariedade Educação prática Intuição Lições de coisas	Castigos físicos. Transmissão do conhecimento pelo professor, a criança aprende através das coisas, de seu manuseio.	Leonardo e Gertrudes; Como Gertrudes Ensina seus Filhos; Minhas indagações; O Canto do cisne
Friedrich Fröbel 1837 – Jardim de Infância	Integração escola/natureza Brinquedos e materiais didáticos Caixa de areia Horta escolar	Autoeducação Desenvolvimento natural Educação Ativa	Castigos Autoritarismo	A Educação do Homem e Pedagogia dos Jardins-de-infância.
León Tolstói Yasnaya Polyana – Rússia, 1857	Residência-escola Ambiente natural e convívio com animais	Educação anarquista, Pedagogia Libertária Educar para a liberdade Contextualização da educação com meio social Autoeducação	Relações hierárquicas Exclusão social Violência e punições	Revista Pedagógica Cartilhas de alfabetização e livros de leitura
Paul Robin Orfanato Prévost de Cempuis – França, 1880 Oficinas	Aulas ao ar livre Oficinas	Educação anarquista, Pedagogia Libertária Educação racional e integral Revolução social Educação laica	Ensino Religioso e Estatal	Bulletin de L Orphelinat Prévost (Boletim do Orfanato de Prévost),
Francisco Ferrer i Guàrdia Escola Moderna de Barcelona – Espanha, 1901	Aulas passeio Oficinas	Educação anarquista, Pedagogia Libertária Ensino científico e racional Alegria e a vitalidade da criança Coeducação dos sexos e de diferentes classes sociais Revolução social Educação laica	Escola estatal doutrinadora e reprodutora das diferenças Exames e punições Ensino religioso	La Editorial Boletim da Escola Moderna O Compêndio de História Universal L'École Renouée

John Dewey Escola laboratório na Universidade de Chicago – EUA, 1896	Oficinas Escola-laboratório Aulas ao ar livre	Democrática Motivação e Interesse Liberdade e iniciativa Escola progressiva Experiência prática Escola Ativa	Escola Tradicional, velha escola Disciplina, direção e controle Programa	Vida e educação Democracia e educação Escola e sociedade
		Criança centro do processo de ensino/aprendizagem Programa escolar flexível	escolar que decompõe, fragmenta e classifica	
Maria Montessori Casa dei Bambini – Itália, 1907	Mobiliário infantil: ergonômico e móvel Jogos e materiais pedagógicos	Ambiente educador Escola Nova Ritmos pessoais Pedagogia Científica	Educação centrada no professor Pedagogia experimental	Pedagogia Científica A criança Mente absorvente
Korczak Lar das Crianças 1912, Polônia	Quadro de avisos, jornal, correio	Direitos da criança Gestão democrática Tribunal de crianças Autogestão	Castigos Opressão do adulto sobre a criança	As crianças da rua Como amar uma criança Quando eu voltar a ser criança
Alexander Neill Summerhill Inglaterra, 1924	Oficinas Espaço natural	Gestão democrática Assembleias Bondade e potencialidade da criança Educação laica Desejo e liberdade	Repressão Disciplina	Liberdade sem medo Liberdade sem excesso
Reggio Emilia Escola de infância XXV de abril Itália, 1964	Atelier Materiais naturais	Relação escola/comunidade Espaço educador Arte/educação Protagonismo infantil Educação laica	Escola estatal Escola católica	Revista Bambini Poema “A criança é feita de cem”

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

APÊNDICE 4

Tabela 02 – Oferta de Pré-escolas (1980 a 1983).

Instituição	Quantidade	Rede e orientação	Perspectiva teórico-metodológica
Creche da Rede Municipal Creche Profa. Maria Barreiros / Coloninha	1	Pública, laica	Piaget, construtivismo
Nei`s (Núcleo de Educação Infantil) da Rede Municipal	10	Pública, laica	Piaget, construtivismo
Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC - NDI	1	Pública, laica	Piaget e Madalena Freire
Colégio Coração de Jesus	1	Privada, confessional	Sem dados
Centro Educacional Menino Jesus	1	Privada, confessional	Método Montessori
Outras privadas	40	Privada, laica	Sem dados

Fonte: Ostetto (2000) e Broering (2014).

APÊNDICE 5

Tabela 03 – Datas comemorativas e eventos pedagógicos na Sarapiquá no ano de 2016.

Datas Cívicas	Datas religiosas	Eventos pedagógicos
	08 a 10 de fevereiro– Feriado de Carnaval	
23, 24 e 25 de março – Feriado e Recesso Aniversário de Florianópolis	23, 24 e 25 – Feriado e Recesso de Páscoa	
21 e 22 de abril– Feriado e Recesso – Tiradentes		28 e 29 de abril – Feira de Leitura
	26 e 27 de maio – Feriado e Recesso Corpus Christi	14 de maio – Café com as Famílias e Meio Ambiente
		25 de junho – Festa Junina
	12 de outubro – Feriado Nossa Senhora Aparecida, padroeira do Brasil.	01 de outubro – Encontro na Primavera 10 a 14 de outubro – Semana da Criança
14 e 15 de novembro – Recesso e Feriado – Proclamação da República	02 de novembro – Feriado – Finados	
		03 de dezembro – Exposição Escolar Final

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

ANEXO 1

Cartas de Intenções das professoras da Escola Sarapiquá.



CARTA DE INTENÇÕES

INFANTIL 2 – 2016

“As crianças não chegam a este mundo

para brincar de viver, para elas, brincar é viver!”

Maria Amélia Pinho Pereira

Mães e Pais,

Foi preciso que me visse diante do grupo de crianças para só então me debruçar sobre minhas intenções de professora.

Finalmente chegou o dia, e como sempre, o coração bateu forte e a ansiedade comum a todo iniciar se fez presente. A palavra de ordem: ACOLHIMENTO. Colo para quem precisa, olhares que envolvem e palavras que confortam na, muitas vezes, difícil tarefa de adaptar-se ao novo, já que para muitas crianças essa é a primeira experiência na vida escolar.

Não há como negar que a insegurança faz parte do contexto. Os laços afetivos aos poucos se consolidam, e vimos, dia a dia, novas relações se formarem. A vida pulsa em cada um de nós e os passos outrora lentos e frágeis ganham novas dimensões numa natural abertura para o novo.

O entorno da escola nos presenteia com suas belezas e agora, com os sentidos libertos, passamos a observar cores, sons, gestos, sentimentos e sensações. Passamos a viver um novo tempo onde olhares se encontram, professoras e alunos já se reconhecem como tal, familiares mais ambientados também parecem encontrar seu lugar neste espaço.

Entre o choro de uns, as *traquinagens* nos empurrões e puxões de outros, a resistência de alguns e o sorriso frouxo de tantos, consigo enxergar um grupo e com isso traço meus objetivos e intenções para o ano.

A **ROTINA** no Infantil 2 é composta por uma sequência de fazeres que se dá entre a **concentração e expansão**, no corpo da criança que pula, corre, salta, espicha, alonga... Mas que também por vezes, cala, acalma, retrai, sussurra. A repetição diária dessas atividades traz segurança às crianças, que se fortalecem para os aprendizados e relações.

Geralmente iniciamos com a **roda**, momento onde todos são lembrados, estando ou não presentes; as cantigas infantis que se utilizam dos nomes próprios ganham

espaço e marcam o momento de receber o colega e convidá-lo a fazer parte do grupo.

Na sequência, uma atividade dirigida pela professora, onde a criança será desafiada com dinâmicas que envolvem **movimento** (escaladas, subidas, descidas, pulos e corridas, ampliando o repertório corporal) e **recolhimento** (acalmar o corpo e a mente no exercício de escuta, de espera e de partilha).

Ao compartilhar o **lanche** que trouxe de casa, a criança se sente importante e aprende a ser responsável. Acompanhada da professora vai até a cozinha para buscar o alimento e pode também, ajudar a arrumar a mesa, ou mesmo servir o suco para os colegas.

Após o lanche, a **higiene**, trocas de fraldas e escovação dos dentes. Momento em que a **autonomia** é foco de aprendizado, fazer uso da escova de dente e do vaso sanitário é desafio para essas crianças.

No **parque** acontecem os jogos corporais, espontâneos e dirigidos. Fazer bolinhos com areia e água, colher diferentes folhas e brincar de faz de conta se constituem num rico material para pesquisas e experiências.

A **roda final** marca o término da nossa tarde; tempo de sentar-se no tapete, fazer um relaxamento e ouvir uma história. As cantigas que falam de despedida e terminam com abraços e beijos convidam para voltar no dia seguinte.

Também fazem parte da rotina semanal a **aula de música**, a **culinária**, a visita à **biblioteca** para leitura e exploração de livros, a **aula de yoga**, o **dia do brinquedo** e, mensalmente, a **hora do conto**.

A **BRINCADEIRA** é encarada como “uma linguagem do conhecimento”, através da qual a criança expressa seu entendimento de mundo e constrói conceitos.

O brincar na escola se dá de muitas maneiras. Nas brincadeiras que elevam e suspendem corpos e imaginação nos movimentos de expansão; e naquelas em que a concentração é marcada por olhos e corpos fixos em determinadas descobertas. Sejam solitárias ou em grupos, elas se dão nas mais diferentes formas e situações.

A criança busca no brincar, as respostas para suas dúvidas, para aquilo que deseja conhecer, e a cada nova descoberta ela se lança em outros desafios que promovem mais aprendizado.

Meu sentimento é de alegria, por poder levar o Infantil 2 a descobrir as *dores e delícias* da coletividade, assim como apresentar-lhe o aprendizado das belezas e sutilezas do *mundo*.

Conhecer o mundo através da **arte** e de suas diferentes manifestações faz parte do currículo e vai além de ações como pintar, rasgar, tecer, colar, misturar, cantar, dançar. “O ato de rabiscar, figurar, manchar, modelar, amassar, enquanto acontecimento plástico de decompor e transformar se constitui na experiência de um corpo brincando com suas possibilidades e com suas limitações de linguagem”. (Sandra Regina Simonis Richter)

Numa primeira ideia de **projeto** proponho um olhar cuidadoso para a ARTE E OS QUATRO ELEMENTOS, trazendo também um pouco da CULTURA INDÍGENA, *suas cores, odores e sabores* como fonte de aprendizado e pesquisa.

Entre meus desejos está também o de firmar parceria diária com vocês familiares, para que possamos juntos fazer um ano repleto de aprendizados e encontros alegres!

Carinhosamente, professora Fabi.



Carta de Intenções Infantil 5 – 2016

“O real não está na saída e nem na chegada.

Ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.

Guimarães Rosa.

Pais e Mães

Começos e recomeços, o novo sendo pensado, estruturado, levando em conta não apenas o desejo do grupo, mas também o currículo, como instrumento de trabalho necessário para fundamentar e compor nosso olhar para o aprendizado e o crescimento das crianças nessa faixa etária.

Um currículo que nos fala da importância do **movimento**, e, essa idade é movimento. Que pede brincadeiras de correr, de subir e descer, de pular, mas que ainda necessita de aprendizagens. O que meu corpo pede para fazer que ainda não consigo? Posso fazer com meus movimentos tudo que desejo? Aqui também teremos oportunidade de trabalhar com limites. Momento de aprender que nem tudo que desejamos, conseguimos realizar. Momento de lidar com as frustrações, acolhidos pelo afeto e pelo cuidado do outro.

Que nos fala de **artes** como: ampliação do desenho, cores, formas, contornos, apreciação, observação e produção de obras estéticas levando em conta os elementos das artes visuais.

Que nos fala de conhecer e participar de diversas situações como: contar suas vivências, ouvir as dos outros, elaborar e responder perguntas, familiarizar-se com a **escrita**.

Que nos fala de resolver situações problemas, resolver desafios do cotidiano como: dividir os pratos e copos do lanche, brincar de supermercado (compra e venda), brincar com a **matemática** para além dos números.

Que fala de **grupo**. Conteúdo vivido diariamente, com intervenções das professoras em vários momentos, buscando ampliar a escuta, o entendimento e a prática do que chamamos de “vida de grupo”.

O brincar nesse tempo também é coisa séria. Trabalha conteúdos do sujeito e do conhecimento, traz a escuta e a fala em diferentes situações, o respeito pelo outro, a interação frente a uma brincadeira, a aceitação das regras.

Mas, de que forma, para além das palavras construímos estes crescimentos? Através dos afazeres de nossa rotina. Na seriedade com que encaminhamos as atividades. No convite diário para aprender, desafiar-se diante do ainda não sabido.

E é através de nossos registros que vamos deixar nossa marca, relatando o que vimos, aprendemos e sentimos, colocando tudo isso em nossos desenhos, pinturas, recortes, colagens, argila, fotografia, utilizando assim diferentes formas de expressão, de suporte e de instrumentos. Trocando ideias, opiniões, para cada um construir o seu fazer.

Nosso **projeto** de trabalho, acompanha o eixo temático deste ano da escola, **Olhemos a cidade - lugares de afectos**. Algumas perguntas já deram início ao trabalho: Qual é o nome do bairro em que você mora? E qual a distância da sua casa até a escola? Outras perguntas serão pesquisadas a seguir: O que fazer na ilha? Como eu cuido do que é meu? Como eu cuido do que é nosso? Saídas de estudos tanto para observar e conhecer o estudado, como para brincar em diferentes espaços da nossa cidade também farão parte das atividades que desenvolveremos no projeto “**Ver a cidade e se ver na cidade**”.

E assim vamos traçando um caminho de trabalho, de aprendizagens, objetivando, com a parceria das famílias, a construção da autonomia e crescimento das crianças.

Um grande abraço, professora Lena.