

**O SIGNIFICADO DO ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA INFANTIL: UMA
ABORDAGEM DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO LUGAR**

Fabio Sager

**Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Doutor em
Psicologia sob orientação da Profa. Dra. Tânia Mara Sperb e co-orientação do Prof.
Dr. Antonio Roazzi**

**Universidade federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-graduação em Psicologia**

Dezembro de 2002

Para Leila, Júlia e Frederico

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Profa. Tânia M. Sperb, pelos anos de orientação firme e rigorosa que contribuíram para uma formação consistente na área da psicologia do desenvolvimento. Também ao Prof. Antônio Roazzi, co-orientador, pela sua acolhida no Recife e pelas orientações metodológicas desta tese.

Aos arquitetos Raul Macadar e Flávio Kiefer, que tanto contribuíram para este trabalho ao mostrar-me o papel social fundamental da arquitetura na vida das pessoas.

Aos alunos Fernanda Martins Marques e Rafael P. Corsetti, companheiros de trajetória na coleta e discussão dos dados.

Às crianças, professores e arquitetos que participaram como sujeitos desta pesquisa, pela sua disponibilidade em colaborar ao fornecerem-me os elementos fundamentais que constituem este trabalho.

Aos professores participantes da minha banca de qualificação do projeto, Profa. Circe M. G. Monteiro, Profa. Vera Kude, Profa. Beatriz Fedrizzi e Profa. Ângela M. B. Biaggio que, através das críticas sempre construtivas, contribuíram para a realização desta tese.

À Margarethe Bianchessi e ao Alziro, sempre disponíveis e presentes no apoio logístico.

Para Alduísio M. de Souza, pelas referências éticas que certamente ajudaram a construir esta tese.

À CAPES, pelo tempo em que me concedeu bolsa de doutorado, e ao CNPq e FAPERGS, pelo financiamento para a compra de equipamentos e materiais necessários.

Enfim, a todos que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	6
LISTA DE FIGURAS.....	7
RESUMO.....	8
ABSTRACT.....	9
CAPÍTULO I	
INTRODUÇÃO.....	10
1. Apresentação da tese.....	10
2. Objeto da pesquisa.....	11
3. O estudo do ambiente na ciência psicológica.....	14
4. Os vários focos e campos de pesquisa em psicologia ambiental.....	18
5. Significado social do espaço e o conceito de lugar.....	25
6. Representações Sociais.....	28
7. Problema e objetivos do estudo.....	32
CAPÍTULO II	
ESTUDO DE UM PROJETO ARQUITETÔNICO DE ESCOLA CONSTRUTIVISTA.....	34
Método.....	34
1. Delineamento.....	43
2. Participantes.....	43
3. Instrumentos e material.....	43
4. Procedimentos Gerais.....	46
5. Procedimento de análise dos dados.....	46
Resultados.....	46
Discussão.....	63
CAPÍTULO III	
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO LUGAR ESCOLA DE PROFESSORES E ARQUITETOS.....	71
Estudo Piloto.....	78
Método.....	78
1. Participantes.....	78
2. Instrumentos e materiais.....	78

3. Delineamento e procedimentos gerais.....	78
4. Procedimento de análise dos dados.....	79
Resultados.....	79
Discussão.....	83
Estudo Principal.....	84
Método.....	84
1. Participantes.....	84
2. Instrumentos e material.....	85
3. Delineamento e procedimentos gerais.....	85
4. Procedimento de análise dos dados.....	86
Resultados.....	87
Discussão.....	97
 CAPÍTULO IV.....	 102
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO LUGAR ESCOLA DE CRIANÇAS DE ESCOLAS INFANTIS	 102
Método.....	113
1. Participantes.....	113
2. Instrumentos e materiais.....	113
3. Delineamento e procedimentos gerais.....	114
4. Procedimentos de análise dos dados.....	114
Resultados.....	115
Discussão.....	122
 CAPÍTULO V.....	 127
CONSIDERAÇÕES FINAS.....	127
REFERÊNCIAS.....	133
ANEXOS.....	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Matrículas em Educação Infantil de 1997 a 2000 por rede de ensino.....	47
Tabela 2.	Estabelecimentos de Ensino Infantil de Porto Alegre.....	47
Tabela 3.	Princípios básicos: proposta construtivista x tradicional segundo Macadar (1992).....	50
Tabela 4.	Aplicação dos princípios da proposta construtivista e tradicional segundo Macadar (1992).....	50
Tabela 5.	Conexões lógicas do programa ATLAS/TI.....	79
Tabela 6.	Frequências das categorias de professores de escolas públicas e particulares e arquitetos.....	89
Tabela 8.	Análise da variância das categorias relacionada aos professores públicos e particulares e arquitetos.....	95
Tabela 9.	Frequências das categorias de crianças de escolas públicas e particulares e gênero.....	116
Tabela 10.	Análise da variância das categorias relacionadas ao tipo de escola e gênero.....	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Lugar de acordo com Canter (1977).....	26
Figura 2.	Escola Ilha da Pintada.....	53
Figura 3.	Frontão e colunas da escola Ilha da Pintada.....	53
Figura 4.	Pátio da escola da Ilha Pintada.....	54
Figura 5.	Ante-sala circulação.....	54
Figura 6.	Planta baixa da escola Ilha da Pintada.....	54
Figura 7.	Escola Santa Rosa.....	55
Figura 8.	Frontão da escola Santa Rosa.....	55
Figura 9.	Vista lateral da escola Santa Rosa.....	56
Figura 10.	Planta baixa da escola Santa Rosa.....	56
Figura 11.	Rede de categorias de associação do grupo de arquitetos.....	81
Figura 12.	Rede de categorias de associação do grupo de professores.....	82
Figura 13.	Exemplos de tipos de partições de acordo com Roazzi (1995).....	87
Figura 14.	Análise SSA das categorias considerando como variáveis externas (e) os arquitetos e os professores de escola pública e particular.....	92
Figura 15.	Análise SSA das categorias considerando como variáveis externas (e) tipos de escola e gênero.....	119

RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal investigar as representações sociais do lugar de professores, arquitetos e crianças com relação à escola. Teoricamente, desenvolve-se ao redor de dois grandes eixos: a teoria das Representações Sociais e a Psicologia Ambiental, combinadas no constructo de Representações Sociais do Lugar. O trabalho divide-se em três estudos: o primeiro discute uma experiência da Prefeitura Municipal de Porto Alegre e seu projeto arquitetônico para uma escola construtivista. O segundo e o terceiro estudos investigam as representações de professores de escolas públicas e particulares, arquitetos e crianças com relação ao lugar escola, e como estas representações estruturam-se. Os resultados do primeiro estudo indicaram que a experiência de uma arquitetura construtivista desenvolveu-se a partir de três eventos, a saber, o Legal, o denominado Implementação de um projeto arquitetônico-construtivista e o Político, baseados em uma concepção de autonomia da criança e na oposição ao papel higiênico-assistencial da escola. No segundo estudo, observaram-se diferenças entre as representações de professores públicos, particulares e arquitetos. Professores públicos representaram a escola como um lugar de ensino e serviços, enquanto professores de escolas particulares a entendem como um lugar de desenvolvimento. Para os arquitetos, as representações do lugar escola configuraram-se em torno de aspectos físicos. No caso das crianças, as de escola pública representam-na como um lugar assistencial, enquanto as de escola particular, como um lugar pedagógico. Os resultados indicam uma representação diferenciada do lugar escola para os três grupos estudados, principalmente quanto aos seus objetivos.

Palavras-chave: Escola Infantil; Psicologia Ambiental; Representações Sociais.

ABSTRACT

The main objective of this study was to investigate teachers, architects, and children's social representations of the school as a specific place. The study has two main theoretical axes: The Theory of Social Representation and the Environmental Psychology, combined in the Social Representation of Place construct. The thesis is divided in three studies: the first discusses the experience held by the city of Porto Alegre local government concerning its architectural project for a constructivist school. The second and third studies investigate teachers from public and private schools, architects, and children's social representations of the school as a specific place, and how these representations are structured. Results of the first study indicated that the possibility to develop the experience of a constructivist architecture emerged from three related events, i.e., the legal, the implementation of a architectural-constructivist project, and the political. These three events were based on a conception of children as autonomous human beings and on the opposition to the hygienic-assisting role of the school. The second study showed differences among the social representations of teachers from public schools, private schools, and architects. While teachers from public schools represented the school as a place concerned with learning and services, teachers from private schools considered the school as a place of development. The architects' social representations of the school as a specific place were grouped around physical aspects. Concerning children, the ones enrolled in public schools represented them as an assisting place, while the ones in private schools as a pedagogical place. Results indicate a different social representation of the school as a specific place for the three groups studied, mainly concerning its objective.

Keywords: Preeschool; Environment Psychology; Social Representations

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1. Apresentação da tese

A escola é o ambiente por excelência da criança. Nela, as crianças passam importantes momentos de suas vidas e desenvolvem as suas primeiras habilidades sociais e intelectuais que servirão de base para sua vida futura. Para que a escola tenha a importância que tem hoje, muitos fatores foram determinantes para que tenha se constituído como tal. O primeiro deles foi a necessidade social de se criar ambientes que cuidassem das crianças para que seus pais pudessem trabalhar. Com o fim das famílias extensivas e com a crescente necessidade da mulher ingressar no mercado de trabalho, as crianças foram, cada vez mais cedo, sendo colocadas nestes lugares que denominamos escola. O segundo fator, para além desta necessidade de se criar um lugar para se colocar as crianças, foi a necessidade da criação de recursos humanos para que a escola cumprisse seu papel. Professores tiveram de ser treinados, engenheiros e arquitetos tiveram de projetar escolas, profissionais de apoio e técnico tiveram de ser contratados, enfim, todos estes aspectos foram desenvolvidos para dar suporte às funções que a sociedade exige da escola.

Atualmente, as políticas governamentais, principalmente as estaduais e municipais, têm dado grande importância à assistência educacional de zero a seis anos. Sabe-se que a criança assistida neste período tem seu rendimento escolar aumentado nas séries subsequentes e os índices de reprovação são notadamente mais baixos para aquela que teve a oportunidade de frequentar a escola infantil. O censo escolar de 2001 demonstrou que a qualificação dos educadores infantis tem melhorado significativamente. Houve um aumento de 40% no número de professores infantis com curso superior entre 1998 e 2001. No ano passado, 61,3 mil educadores infantis tinham cursado uma faculdade. Apesar disto, prevalecem, ainda, os docentes com Ensino Médio completo: são 169,6 mil de um total de 248,6 mil. Esse padrão repete-se na formação dos professores de creches, a maioria de nível médio: segundo o censo, dos 63 mil professores de creches, 68% têm diploma de Ensino Médio. A realidade no município de Porto Alegre, mostra-se melhor que a nacional. Dos 3.666 professores da rede municipal de ensino, 86% possuem licenciatura plena e/ou pós-graduação. Porto Alegre conta hoje com aproximadamente 33 escolas infantis ligadas diretamente ao governo municipal e outras 116 conveniadas, às quais o município presta assistência técnica e material. Deste universo, aproximadamente 12.700

crianças são assistidas. As escolas funcionam em regime de turno integral, incluindo também assistência médica, nutricional e psicológica. Segundo índices do censo escolar de 2001, no Brasil existem por volta de 5.000.000 crianças frequentando a escola infantil, sendo que 215.000 estão no Rio Grande do Sul.

Pelos índices referidos acima, pode-se constatar a importância e a abrangência da população atendida pelas instituições de ensino no Brasil e no Rio Grande do Sul.

Além dos aspectos humanos referentes à realidade escolar brasileira, no plano internacional a escola e seus ambientes também são alvo de atenção. Neste sentido, Legendre e Contreras (2001) refere que o bem-estar, as atividades e a integração social das crianças estão intimamente relacionados às características físicas e sociais de seu ambiente imediato. A convenção dos direitos da criança estipula inúmeros princípios para satisfazer as necessidades básicas em termos ambientais. Um destes princípios, por exemplo, determina que crianças de pais trabalhadores têm o direito de se beneficiar de creches e dos benefícios inerentes a elas. Estes benefícios compreendem o direito da criança a brincadeiras e atividades apropriadas para elas, de acordo com sua idade e nível de compreensão. Assim, a convenção estabelece dois princípios fundamentais: a) o direito da criança se expressar livremente, de acordo com sua capacidade, maturidade e idade e b) o direito a um ambiente que proporcione a ela a plena integração social e o desenvolvimento individual.

É neste contexto educacional que esta tese desenvolve-se. Para além de procurar responder aos objetivos dos estudos que serão expostos nos capítulos subsequentes, esta tese busca, também, contribuir para a melhoria do ensino brasileiro, particularmente àquele voltado às crianças de 0 a 6 anos. Sabe-se que isso não é tarefa fácil, pois as dificuldades da educação brasileira são decorrentes de uma multiplicidade de fatores. No entanto, considera-se que toda a pesquisa tem como função principal auxiliar na melhoria das condições sociais da população.

2. Objeto da pesquisa

Certa feita, numa cidade do interior, algumas crianças reunidas na pracinha decidiram que iriam fazer um teatrinho, bem aos moldes daqueles que haviam visto no circo, que há duas semanas havia passado pela cidade. Na falta do cachorro vira-lata Gigão, que servia para representar o leão nas brincadeiras do domador de circo, resolveram brincar de outra coisa: “Vamos brincar de escola”, gritou Deco, que com um graveto, ao demarcar um pedaço de terra, delimitou o espaço que serviria de sala de aula. Alguns tocos

de madeira foram arranjados para servirem de cadeiras e as mesas foram feitas com algumas tabuinhas, conseguidas nos restos da última reforma que o pai de Chiquinho fizera na casa. Logo sentaram e Itamira, a menina mais velha da turma foi designada para ser a professora que, de pronto, assumiu seu posto com ares de autoridade: “Silêncio”, determinou ela, colocando ordem na turma, “a aula vai começar”. Passaram-se dez minutos da brincadeira e aparece Dinho, com uma bola de couro, que segundo alguns meninos era oficial. Todos correm em disparada. “A aula terminou, vamos jogar bola”, gritam todos.

Esta cena acontece muitas vezes nos mais diversos recantos do mundo e representa uma das rotinas mais antigas do homem: a atividade de ensinar e aprender. Os personagens vividos por Deco, Chiquinho, Itamira e Dinho são conhecidos da nossa vida cotidiana. São eles que atuam neste palco que chamamos escola. Longe do mundo de fantasia das crianças há o mundo real, o mundo das instituições de ensino, de alunos e professores e, por que não dizer, dos arquitetos que projetam e constroem as escolas nas quais se desenrolam as atividades de ensinar e aprender. Como em qualquer peça de teatro, o enredo ou a história a ser contada é o aspecto fundamental da encenação. Nela se definem os papéis de cada ator, suas falas, ações e o mais importante, as relações que cada um dos personagens vai estabelecer com seu outro parceiro de palco, para construir a história que querem contar. Como no teatro, as ações humanas são impregnadas de significado. O homem não realiza nenhuma atividade sem conferir a ela uma razão, uma explicação, um por quê, ou seja, um significado. Mesmo que ele não esteja explicitado, o significado está lá, a espera de alguém que o enuncie, que o desvende, que o transforme em linguagem possível de ser comunicada aos outros. Em uma definição bem simplificada, o significado é o produto da abstração humana sobre a realidade ou sobre a natureza de uma ação ou coisa. Esta abstração ou o significado que o homem confere às coisas é absolutamente mutável. Quando achamos que o capturamos, ele já mudou, já está em outro lugar.

A Psicologia, há muito tempo, vem se ocupando em compreender os significados que o homem confere ao mundo. Neste sentido, a teoria das Representações Sociais tem procurado, fundamentalmente, revelar, não só a estrutura dos significados sociais, como seu conteúdo a respeito de um determinado fenômeno social. Cabe ressaltar que o emprego da palavra social, nesta teoria, não indica significados generalizáveis, ou seja, a teoria das Representações Sociais é reconhecida pela sua ligação ao contexto cultural e histórico, com relação aos seus objetos de estudo. Desta maneira, os resultados da pesquisas empíricas no campo das Representações Sociais não são replicáveis nem generalizáveis, assim como, por mais universal que seja brincar de escolinha entre as crianças, cada uma

delas vai representar a brincadeira de uma maneira particular, desenvolvendo-a de acordo com os significados que cada sociedade confere à escola.

Assim como os significados são construídos socialmente e, portanto, a partir das relações entre os homens, estes significados estão intimamente relacionados ao lugar no qual se originam. Todos nós necessitamos de uma casa para morar, uma escola para estudar, uma fábrica para trabalhar, uma praça para caminhar, em suma, o homem não pode prescindir de lugares que dão suporte às atividades humanas. Como no caso do teatro, é necessário que haja um palco para a atuação, nem que este palco seja a própria rua. Desta forma, os lugares concretos da atividade humana representam não só um suporte às atividades das pessoas, mas também conferem significado às ações que neles são implementadas. Quando vamos a um lugar, freqüentemente comentamos sobre o “espírito do lugar”¹, determinado por aquilo que sentimos naquele contexto espacial, aquilo que ele nos sugere fazer ou não, em suma o significado social que ele nos indica.

Assim como a teoria das Representações Sociais auxilia no estudo dos significados atribuídos às ações e aos objetos sociais, a Psicologia Ambiental, que busca compreender as relações entre o homem e os ambientes físicos próprios às interações humanas, também se preocupam em abordá-los. Quando Deco com um graveto demarcou um pedaço de terra, limitando o espaço da sala de aula, ele realizou uma ação que o homem vem fazendo há milênios: construiu um *locus*, um lugar em que se desenvolve a atividade humana, conferindo um significado particular a ele.

Esta tese tem como objetivo geral evidenciar e discutir os significados que professores, arquitetos e crianças conferem ao espaço físico da escola infantil e às atividades que nela se desenvolvem. Por conseqüência, pretende discutir que conceitos de criança, de aprendizagem e desenvolvimento subjazem aos significados atribuídos por eles a estes espaços e atividades.

Em outras palavras, considerando que a escola é como um teatro em que se desenvolve o enredo de ensinar e aprender, pretende-se discutir como os atores envolvidos nesta peça consideram o palco em que este enredo se desenrola, como se os atores fossem convidados a discutir o próprio cenário e as razões para que ele seja da forma que é.

Com esta finalidade, num primeiro momento, situa-se o estudo do ambiente na ciência psicológica. Logo após, discute-se os vários focos e campos de pesquisa em Psicologia Ambiental, levando-se em consideração o significado social do espaço, o conceito de lugar e a teoria das Representações Sociais.

3. O estudo do ambiente na ciência psicológica

Na história da psicologia, de alguma forma, a maioria dos autores clássicos deparou-se com o problema da relação entre organismo e ambiente, ou do homem e as influências do contexto em que vive (Barker, 1965; Bronfenbrenner, 1977; Gibson, 1950; Lewin, 1951). Entre os vários enfoques dados a este tema, há diferenças teóricas, epistemológicas, metodológicas e, principalmente, no aspecto do maior ou menor peso dado a um dos pólos deste problema, isto é, no caso, a ênfase maior no ambiente ou nos fenômenos psicológicos e de comportamento.

Uma das formas mais atuais de se pensar a relação do homem e seu ambiente é oferecida pela psicologia ecológica. O termo ecologia, formulado inicialmente nos estudos de zoologia, desenvolveu-se a tal ponto que, em todas áreas do conhecimento humano, pode-se falar de uma perspectiva ecológica. Na psicologia não foi e não é diferente.

Na verdade, o termo ecologia, em psicologia, pode ter sentidos diferentes: pode referir-se à validade ecológica, validade externa, validade transcultural, ambiente vivenciado, estrutura do ambiente, etc. Da mesma forma, o termo ambiental não tem um significado único. Até meados da década de 50, apenas a psicologia da percepção, representada principalmente pela escola Gestaltista, preocupava-se com os aspectos ambientais, particularmente os físico-espaciais. A partir dos anos 50, o interesse por estes aspectos extrapola o âmbito da psicologia Gestaltista, passando a ser alvo de interesse, também, de outras escolas psicológicas. Entre os autores mais importantes desta nova tendência na psicologia estão Gibson (1950), que funda uma nova escola da percepção, denominada *New Look*, Barker (1965) e sua noção de ambiente comportamental, e Bronfenbrenner (1977), que entende o desenvolvimento humano através de uma série de sistemas ecológicos interligados.

Gibson foi, nos anos 20, um dissidente da corrente experimental dominante à época. Enquanto a maioria dos estudos utilizava-se de ratos em suas pesquisas, Gibson estudava o comportamento humano em relação à percepção, tema principal de sua obra.

Segundo Tudge, Gray e Hogan (1997), a teoria da percepção de Gibson é prototipicamente ecológica, pois só pode ser compreendida em termos daquele que percebe e daquilo que é percebido. Ele acreditava que a percepção era direta, opondo-se à maioria dos psicólogos os quais acreditavam que a percepção era, basicamente, mediada pelas representações. Gibson argumentava que a informação estava diretamente disponível ao

¹ *Genius Loci*, do Latim

aparato ótico, bastando que fosse apanhada pelo percebedor². Segundo ele, a percepção é definida pela relação entre um organismo ativo e seu ambiente, sendo o desenvolvimento o resultado destas trocas. Tudge, Gray e Hogan afirmam que, para Gibson, a informação torna-se conhecida através de uma percepção aprendida. Este tipo de aprendizagem caracteriza-se pelo processo de diferenciação mais do que pelo processo de construção. Gibson argumentava que o significado não precisava ser construído. Para explicar por que esta aprendizagem perceptiva não era construída, Gibson utiliza-se do conceito de *affordance*³.

Affordance, para Gibson, pode ser descrito como a possibilidade de ação por parte de um ator em seu ambiente ou cenário. As limitações do ator e do ambiente contribuem mutuamente para as possibilidades da ação. Por exemplo, uma superfície rígida proporciona ou facilita locomoção, uma escada proporciona ou facilita subir ou descer, e assim por diante. Neste caso, afirmam os autores, a relação entre o organismo e o meio é definida pelas propriedades de ambos. Uma superfície rígida pode ser própria para a locomoção de um adulto, porém inadequada para uma criança que engatinha. Desta maneira, as propriedades do ambiente dependem, fundamentalmente, das propriedades ou capacidades do organismo. A percepção do ambiente é necessariamente a percepção de si. No curso do desenvolvimento, as pessoas que percebem diferenciam aquelas ações que são relevantes para suas propostas de ação ou atividade. Basicamente, a percepção para Gibson está baseada nas informações extraídas do ambiente. Além disso, percebedor e percebido são inseparáveis, fato que torna a teoria Gibsoniana uma teoria ecologicamente orientada.

Bronfenbrenner (1997), por sua vez, considera os diferentes sistemas e ambientes que influenciam o desenvolvimento dos indivíduos, porém o ambiente físico não representa um papel fundamental. A metáfora da *Matrioshka* - bonequinha russa, contendo outras tantas, progressivamente menores - ilustra bem a idéia de como os diversos sistemas se inter-relacionam, isto é, microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. Talvez o sistema que mais se aproxima de um modelo da psicologia ambiental atual com foco nos aspectos físicos do ambiente seja o modelo descrito por Bronfenbrenner para o microssistema. Em seu artigo *Toward an Experimental Ecology of Human Development*, de 1977, Bronfenbrenner assim conceitua microssistema:

Um microssistema é o complexo de relações entre o desenvolvimento pessoal e o ambiente em um *setting* imediato (lar, escola, local de trabalho). Um *setting* é definido como um lugar com características físicas particulares no qual os

² Tradução literal do inglês *perceiver*

³ Uma tradução possível seria aquilo que permite ou proporciona tal ou qual coisa.

participantes se engajam em atividades e papéis específicos (irmã, pais, professora, empregado) por períodos de tempo. Os fatores lugar, tempo, características físicas, atividade, participantes e papéis constituem os elementos de um *setting* (p.514).

Vinte e um anos depois, Bronfenbrenner não parece ter aumentado seu interesse quanto à influência das características físicas do ambiente nos aspectos do desenvolvimento humano. Em um artigo mais recente, *The Ecology of Developmental Processes* (1998), Bronfenbrenner assim conceitua microssistema:

Microssistema é um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais experienciadas no curso do desenvolvimento, em um *setting* face-a-face, com características físicas, sociais e simbólicas que convidam, permitem ou inibem o engajamento em uma atividade sustentável, progressiva e mais complexa ligada ao ambiente imediato (p.1013).

Tudge e Cols. (1997) citam três diferenças fundamentais entre as abordagens de Gibson e Bronfenbrenner. A primeira delas diz respeito à noção de ambiente. Para Gibson, o foco está centrado fundamentalmente na percepção do ambiente físico, enquanto para Bronfenbrenner, o foco principal está colocado no ambiente social. A segunda diferença diz respeito ao acesso que o sujeito tem a este ambiente. Enquanto para Gibson a relação entre aquele que percebe e o percebido é direta, Bronfenbrenner acredita que a percepção deste ambiente é fundamentalmente mediada pelos fatores sociais, ou mais especificamente, fatores histórico-culturais. A terceira diferença diz respeito à natureza da relação entre o indivíduo e o ambiente. Segundo os autores, a posição de Gibson é inequívoca: compreender o indivíduo ou o ambiente isoladamente é totalmente impossível. A compreensão do indivíduo deve contemplar, necessariamente, as características do ambiente físico. Já para Bronfenbrenner, o foco deve estar nas relações estabelecidas nos vários contextos nos quais os indivíduos se desenvolvem.

Barker (1965), por sua vez, entende que uma abordagem ecológica deve, necessariamente, abordar os atributos temporais e físicos do ambiente, relacionados a um padrão extra-individual do comportamento. Esta posição, certamente, fica mais clara quando se estuda a noção de cenário comportamental⁴, desenvolvida por ele. Barker afirma que cenários comportamentais são considerados como fenômenos eco-comportamentais. Estes fenômenos estão ligados a padrões da atividade humana como sistemas integrados de controle, que mantêm estas atividades em um equilíbrio semi-estável. Estas partes e processos dos cenários comportamentais têm alto grau de interdependência interna em consequência de que são unidades discretas; são entidades dentro do ambiente ecológico.

Desta forma, cenários comportamentais são padrões de comportamento atrelados a certas características espaço-temporais que fazem com que o sujeito se comporte, essencialmente, como uma unidade supra-individual, capaz de prover homogeneidade ao comportamento individual, além da variedade de comportamentos dos participantes de um determinado cenário. Um exemplo de cenário comportamental é a igreja. Inclui padrões de comportamento típicos de uma igreja - celebração, comunhão, etc. - ; o ambiente físico da igreja - púlpito, altar, etc. - ; e sua função - pregar a palavra de Deus.

Lewin (1951) também aborda a problemática da relação sujeito-ambiente. Ele o faz através do conceito de espaço de vida ou vital. Esse conceito pode ser resumido em três itens: a) o espaço de vida é a interação pessoa-ambiente e como esta é representada para o sujeito; b) uma multiplicidade de processos no mundo físico e social afetam o espaço de vida ao mesmo tempo e; c) há uma zona limite onde certas partes do mundo físico e social podem afetar o espaço de vida. Na teoria Lewiniana, o ambiente físico é colocado, explicitamente, ao lado do ambiente social, considerando-os como componentes de um único processo de investigação psicológica.

Segundo Campos de Carvalho (1993), a perspectiva de Barker, no que concerne à questão das relações sujeito-ambiente, difere e avança significativamente na questão de como a teoria lewiniana concebe ambiente. Para Barker, o conceito de espaço de vida de Lewin diz respeito ao ambiente psicológico. Este, por sua vez difere do ambiente ecológico porque considera que o indivíduo é portador de todos os elementos constitucionais do espaço de vida, portanto, toma o ambiente de forma subjetiva e não objetiva.

A breve descrição das teorias clássicas que buscam relacionar sujeito-ambiente, além de ser ilustrativa no contexto do desenvolvimento das teorias, serve para demonstrar que realidade interna e realidade externa, objetividade e subjetividade, dependem, em maior ou menor grau, do autor. Enquanto Lewin e Bronfenbrenner consideram o ambiente desde o ponto de vista do subjetivismo psicológico, Barker considera a objetividade da realidade física dos diversos ambientes nos quais as pessoas vivem. Além disso, pode-se dividir as teorias em duas grandes tradições. Na primeira, o ambiente é definido principalmente em termos físicos-perceptuais, sendo Gibson seu maior representante; já a segunda, caracteriza a relação do sujeito e o ambiente dentro de uma visão molar, constituindo-se Lewin, Barker e Bronfenbrenner como seus mais importantes representantes. Pode-se dizer, ainda que esta última tradição está bastante relacionada a determinados conceitos da psicologia social, como identidade, consciência, etc.

⁴ Tradução livre de Behaviour Settings

Assim como os conceitos acerca da relação sujeito-ambiente mudam nas teorias que tratam do ambiente, os enfoques dados a esta relação nas pesquisas em Psicologia Ambiental também são variados.

4. Os vários focos e campos de pesquisa em Psicologia Ambiental

A Psicologia Ambiental é uma vasta área no grande espectro das teorias psicológicas contemporâneas. Para que se possa estudá-la, é necessário situar-se teórica e metodologicamente em um dos vários modos de encarar a relação sujeito-ambiente. Assim como em qualquer campo multidisciplinar, e este é o caso da Psicologia Ambiental, o conhecimento das regras de cada campo específico de pesquisa fornece ao pesquisador a segurança de estar trabalhando teoria e método de forma coerente e efetiva.

Stokols (1978) situa quatro grandes grupos, ou modos de abordagem, das relações sujeito-ambiente. Segundo ele, um tema que está na base de muitas pesquisas em Psicologia Ambiental é o tema da otimização. O conceito de otimização ambiental está baseado em um modelo de *feedback* cognitivo-comportamental que pertence às relações entre o ambiente sócio-físico e o sujeito. Da noção de otimização deriva o fato de que as pessoas idealmente buscam "ambientes ótimos" que maximizem a satisfação de suas necessidades e o cumprimento de seus objetivos. Atualmente, as pessoas são limitadas por ambientes considerados indesejáveis, que não satisfazem as necessidades humanas.

Embora seja impossível atingir o estágio de um ambiente ideal, essa noção torna-se heurísticamente útil para explicar as relações entre as pessoas e o ambiente que as circundam. Especificamente, afirma Stokols, o tema da otimização sugere que: a) as pessoas orientam e operam em seus ambientes de forma a conseguir níveis ideais de satisfação de seus objetivos; b) elas são diretamente afetadas pelas forças ambientais e; c) avaliam as possibilidades futuras de obtenção de seus objetivos ou realização de suas tarefas.

Segundo Stokols, as teorias estão conjugadas em quatro modos de relação sujeito-ambiente. O primeiro deles é o denominado Interpretativo e é baseado fundamentalmente nas representações cognitivas do ambiente espacial.

Neste modo duas, metodologias são utilizadas: mapas cognitivos e cognição espacial. Os estudos através de mapas cognitivos têm resultado em pesquisas que, fundamentalmente, avaliam os processos de como as pessoas adquirem, codificam, armazenam e relembram os atributos ou fenômenos decorrentes do ambiente espacial.

Cognição espacial, por sua vez, diz respeito aos processos perceptivos e afetivos utilizados pelas pessoas como forma de conhecer o ambiente espacial. Metodologicamente, segundo Stokols (1978), no modo de relação sujeito-ambiente interpretativo, importantes avanços têm sido alcançados. Técnicas para mensuração das distorções entre localização espacial e a representação gráfica feitas pelas pessoas, taxionomia de ambientes através da análise das saliências visuais e funcionais contidas em centros urbanos constituem a maioria das abordagens nesta área.

A literatura atual em cognição espacial reflete os inúmeros resultados das pesquisas: primeiramente, a noção de que a cognição espacial desenvolve-se ontogeneticamente, do egocentrismo a um sistema coordenado de referências e orientação. Em segundo lugar, que desenvolve-se microgeneticamente, pois foi encontrado que os mapas cognitivos são altamente influenciados pelas mudanças de ambiente e pelas novas orientações que o indivíduo experimenta em sua vida, por exemplo, mudanças para novas áreas. Em terceiro lugar, variáveis culturais e pessoais, como etnia, gênero e nível socioeconômico, têm se mostrado como importantes fontes de influência no desenvolvimento dos mapas cognitivos. Estes resultados fazem com que Stokols aponte como as áreas de maior desenvolvimento no futuro a) o estudo de fatores socioculturais que influenciam diretamente aspectos da cognição espacial; b) a investigação dos efeitos do ambiente na estimulação de certos comportamentos humanos; c) a validação de aspectos de orientação espacial, através da expressão gráfica de ambientes e; d) a estimulação gerada pelo ambiente e seus efeitos na criatividade humana, nos aspectos de empatia e altruísmo, por exemplo.

O segundo modo de relação sujeito-ambiente é o Avaliativo. Neste modo, o foco está, fundamentalmente, na maneira como são julgadas a qualidade dos ambientes físicos. Isto é feito através de pesquisas que abordam atitudes e opiniões das pessoas frente aos diversos ambientes. Como no modo interpretativo, investiga-se as representações internas, cognitivas e afetivas, dos ambientes nos quais as pessoas vivem. Mais recentemente, têm se procurado conseguir, nos estudos, avaliações e informações perceptuais das pessoas acerca de seus ambientes. Isto, para estudar o papel que estas percepções exercem nas melhorias implementadas nos ambientes.

Segundo Stokols, no que concerne à metodologia, as pesquisas sobre atitudes relacionadas ao ambiente, ou seja, sobre as tendências a responder favoravelmente ou desfavoravelmente a determinado meio, têm enfocado dois temas principais: a) atitudes das pessoas a respeito de problemas ambientais, tais como poluição e destruição das fontes de recursos. Estas pesquisas servem, basicamente, para orientar políticas de educação sobre

problemas ligados à poluição do meio-ambiente e à conservação dos recursos naturais e;
b) o grau de consistência entre as atitudes e crenças dos indivíduos e o comportamento para prover o ambiente de condições favoráveis.

As investigações relacionadas a estes temas têm sido implementadas, geralmente, através de enquetes que procuram acessar a opinião pública sobre o ambiente e também identificar de que maneira aspectos socioeconômicos e demográficos relacionam-se aos ambientes nos quais as pessoas vivem. Estudos nesta área têm sido conduzidos principalmente através de métodos correlacionais e experimentais. Exemplo é o estudo de Biaggio, Vargas, Monteiro, Souza e Tesche (1999). Nele buscou-se promover atitudes ambientais favoráveis em adolescentes através de debates de dilemas com conteúdo ecológico.

As pesquisas ligadas à avaliação ambiental não se referem somente às atitudes das pessoas frente ao ambiente que as circundam, mas também, ao que elas esperam destes ambientes. A linha básica deste tipo de pesquisa diz respeito à adequação do ambiente em função do que as pessoas esperam de um ambiente com determinadas qualidades. A questão da qualidade do ambiente tem emergido como uma fonte de preocupação cada vez maior na educação infantil. No estudo de Piotto e Cols. (1998), por exemplo, buscou-se, através da utilização de instrumentos de avaliação da qualidade da educação, formas de promover a melhoria do atendimento oferecido a crianças de 0 a 6 anos.

Pesquisas ligadas à avaliação ambiental têm crescido muito nos últimos anos em função da deterioração ambiental. Têm sido levados em consideração tanto aspectos que privilegiam o ambiente físico, como social ou sociofísico. As avaliações do ambiente físico interessam-se pela percepção da qualidade de certas construções em termos da qualidade do ar, água, e ruído. Já as avaliações sociais têm abordado o “clima” pessoal em certos ambientes organizacionais e institucionais. As avaliações sociofísicas, por sua vez, buscam, por exemplo, avaliar a relação de vizinhança e aspectos da qualidade das casas onde as pessoas residem.

Outra ênfase encontrada nas pesquisas relaciona-se à medida do impacto de mudanças tecnológicas e sociais nas comunidades onde estes fenômenos ocorrem. A seleção das dimensões do ambiente para estudo e sua categorização têm sido obtidas através de simulações e das respostas provenientes das avaliações que as pessoas fazem de seu ambiente. Técnicas de mensuração e julgamentos que são feitos pelas pessoas acerca da qualidade de seu ambiente também têm sido utilizadas para investigar as propriedades de determinados ambientes.

Segundo Stokols, muitos progressos têm se notado na área de simulação de ambientes. A utilização de tipologia através de fotografias - simulação estática -, ou filmes, simulação dinâmica, são exemplos de métodos de estudo nesta área. Outras formas de simulação podem ser ou concretas, desenvolvendo-se através de modelos em escalas, ou abstratas, através de simulações de computador acerca do impacto de certos ambientes nas pessoas. A utilização de fotografias e outras técnicas de apresentação de ambientes (Devlin & Nasar, 1995; Espe, 1995) têm sido utilizadas para avaliar as reações de pessoas frente a determinados tipos de construções.

Enquanto as áreas descritas anteriormente enfatizam processos interpretativos e avaliativos, o terceiro modo, denominado Operativo, enfatiza as maneiras como as pessoas modificam ou respondem ao seu ambiente.

Até pouco tempo, cientistas davam pouca atenção às conseqüências da atividade humana no ambiente, por exemplo, efeitos do comportamento no aumento da poluição, do lixo, ou nas atividades que, ao contrário, eliminavam tais efeitos. Pesquisas nesta área têm sido realizadas com o objetivo de mudar o comportamento das pessoas quanto a dois grandes problemas da comunidade: a) degradação do ambiente e b) gerenciamento dos recursos naturais. A implementação de estratégias de modificação do comportamento tem demonstrado que pode reduzir os problemas ambientais. O lixo, por exemplo, tem diminuído em ambientes onde aparecem cartazes descrevendo como melhor reutilizá-lo, ou no caso do transporte, como melhor utilizá-lo, poupando, assim, o ambiente natural.

A maneira como as pessoas utilizam o espaço como meio de regular suas interações também pode ser abordada deste modo. Com relação a este item, quatro fenômenos básicos têm sido estudados: a) privacidade; b) espaço pessoal; c) territorialidade, e d) densidade humana. No caso da privacidade, propõem-se três grandes concepções. A primeira define privacidade como a limitação da força de outros sobre si. Isto se distingue de isolamento, que significa a falta de contato social, geralmente, por força de fatores externos. A segunda concepção de privacidade indica que ela é resultante de determinados ciclos vitais, como por exemplo, a idade das pessoas e a relação que ela tem com a maneira como a privacidade é definida e as conseqüências da presença ou ausência da mesma. Uma terceira concepção enfatiza as estratégias que as pessoas utilizam para regular e obter níveis desejados de privacidade, principalmente quando institucionalizadas (em hospitais, presídios, etc.). O aumento da privacidade de pessoas institucionalizadas em um manicômio, por exemplo, indica uma melhora nas suas interações.

Quanto à noção de espaço pessoal, os estudos revelam que os níveis de envolvimento com outras pessoas são mantidos através de um delicado interjogo de

comportamentos verbais e não-verbais. Em um nível adequado de intimidade, trocas de olhares podem influenciar na distância em que as pessoas se encontram. Teorias enfatizam o papel de zonas espaciais, e suas relações com antecedentes culturais têm gerado inúmeros estudos. Etnicidade, por exemplo, tem sido comparada a outras variáveis como idade e gênero, para definir as relações que se estabelecem em determinados espaços pessoais. Inúmeros outros fatores relacionam-se a espaços pessoais, como por exemplo, atrativos físicos, grau de acolhimento, etc.

O fenômeno da territorialidade, por sua vez, refere-se bem mais ao funcionamento cognitivo e social das pessoas com relação ao seu espaço do que aqueles aspectos ligados à reprodução e sobrevivência, que é o foco principal dos estudos de comportamento animal ligados a este fenômeno.

Por fim, estudos envolvendo densidade humana têm investigado as conseqüências desta no comportamento das pessoas, geralmente, em lugares onde a densidade é considerada alta.

O quarto modo de considerar a relação sujeito-ambiente é o Responsivo. Um dos temas estudados, neste modo, é a resposta humana ao ambiente físico. Pesquisas nesta área têm focalizado os comportamentos e as conseqüências nas pessoas de aspectos como, por exemplo: a) estresse ambiental (ruído excessivo, alta densidade, poluição); b) Construções (casas, projetos urbanos) e; c) ambiente natural (clima, topografia). Quanto aos estressores ambientais, a maioria das pesquisas nesta área tem procurado investigar os fatores cognitivos e psicológicos que mediam o impacto de determinados estressores nas pessoas.

No caso de pesquisas envolvendo construções, os estudos enfocam o impacto de conjuntos residenciais nas relações interpessoais. Por exemplo, ao estudar-se a influência da proximidade espacial nos padrões de amizade demonstrou-se que o grau de amizade entre amigos estava inversamente relacionado à proximidade de seus apartamentos. Em outro, a proximidade residencial foi preditiva tanto da amizade quanto da inimizade. O tema da proximidade espacial (ou proximidade física) também é abordado através dos estudos em psicologia social. Sob o nome de atração interpessoal, estes estudos explicam o papel desempenhado pela proximidade das pessoas na formação de sentimentos positivos entre elas (Rodrigues, 1986).

O impacto da arquitetura interna e externa de casas e instituições também tem sido relacionado com o impacto que ela causa no comportamento e nos níveis de privacidade obtidos nestes ambientes (Neil & Dehnam, 1982; Sime, 1995).

Os estudos envolvendo ambientes naturais também têm grande relevância para o estudo da Psicologia Ambiental (Daniel, 1990). Evidências sugerem que o envolvimento

no cuidado de plantas pode estar associado a benefícios psicológicos e sociais importantes. Em um estudo, por exemplo, a implementação de programas de jardinagem em casas de uma população de baixa renda associou-se à diminuição de vandalismo e aumento no contato social entre as pessoas.

Assim como Stokols (1978), Saegert e Winkel (1990) descrevem três enfoques, considerados por eles os mais importantes na abordagem da relação sujeito-ambiente. O primeiro destes enfoques é aquele que coloca a relação sujeito-ambiente na perspectiva da adaptação. Este enfoque é o mais desenvolvido dentro da psicologia, tanto no aspecto teórico como metodológico, e busca, basicamente, definir quais são os estressores advindos do ambiente e como eles são percebidos e conhecidos pelo sujeito. Estes aspectos derivam da compreensão de que a motivação do sujeito, tanto biológico como psicológico, está orientada para a sobrevivência: o sujeito procura evitar as ameaças advindas do ambiente e satisfazer suas necessidades biológicas.

O segundo enfoque entende o comportamento do sujeito em função da obtenção de objetivos, através de projetos. De acordo com este enfoque, o sujeito está limitado em suas ações pelas suas capacidades, pelas relações com os outros e pelas regulações institucionais. Neste sentido, os projetos desenvolvidos racionalmente pelo sujeito estão determinados por um fator chamado geográfico-temporal, definido por Hagerstrand (1977, citado por Saegert & Winkel, 1990), como "o problema da interação humana colocada no espaço e no tempo" (p. 453), acrescido aos recursos disponíveis para a realização destes projetos.

O conceito de projeto, segundo os autores, pode ser útil por uma série de razões. Uma delas é que os sujeitos não têm objetivos abstratos e, sim, configurações de ações concretas a serem realizadas. A formação, iniciação, execução e avaliação é vista como uma criação social, mais do que individual. Assim, o conceito de projeto pode ser descrito na observação: a) de onde o comportamento se dá e qual a disponibilidade de objetos no ambiente; b) através do conhecimento das fontes e da extensão do ambiente e dos objetos; c) pela compreensão das crenças que as pessoas têm sobre as facilidades e dificuldades dos componentes deste ambiente; d) pelas avaliações, positivas ou negativas, que as pessoas fazem do uso dos ambientes e; d) de que maneira e com que recursos do ambiente, as pessoas estruturam seu tempo em função de seus projetos.

O terceiro enfoque que aborda a importância do ambiente no comportamento e nas interações de pessoas é o sociocultural e é o utilizado nesta tese. Segundo Saegert e Winkel (1990), durante o período de construção da Psicologia Ambiental, alguns pesquisadores conscientizaram-se da necessidade de relacionar os aspectos do ambiente

aos fatores socioculturais e econômicos. Atualmente, os esforços têm se concentrado no desenvolvimento de teorias que ligam aspectos macrossociais ao ambiente em que o indivíduo está inserido relacionando-os com estrutura de significados atribuídos a ele.

Segundo este enfoque a pessoa como agente social procura e cria significados para os diversos ambientes em que vive. Giddens (1984) vê a construção de significados relacionada às regras e aos recursos advindos da estrutura social. Blumer (1969), por sua vez, sugere que significados são construídos pelas pessoas através da interpretação de objetos, situações ou ações promovidas pelos outros em contextos sociais.

Segundo Rapoport (1982), os significados originam-se de vários níveis de comunicação não-verbal que têm lugar no ambiente. Os elementos organizados nos espaços são indicadores, entre outras coisas, da posição social, de como os grupos se organizam e qual sua identidade social. Os estudos das fontes de significados sociais advêm também de subculturas inseridas em culturas maiores. Cherulnick e Wilderman (1986), por exemplo, demonstraram que, olhando-se fotografias de casas do séc. XIX, pessoas podem identificar, facilmente, o *status* e qual a classe social a que pertenciam as pessoas que habitavam as respectivas casas. Rapoport (1982) sugere que os significados dados ao ambiente "dão a partida" a comportamentos determinados. Isso interessa, particularmente, à análise de determinados contextos. O conhecimento de como as pessoas representam internamente o ambiente físico nos quais elas vivem também pode ajudar a compreender seus objetivos, aonde vão e o que fazem nos ambientes. Para a realização desta tese este enfoque é, particularmente, utilizado.

Para finalizar esta revisão das teorias e tendências da pesquisa em Psicologia Ambiental, é necessário, também, mencionar alguns trabalhos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros.

Um exemplo destes trabalhos é o de Campos de Carvalho (1993). Em seu estudo intitulado "Psicologia Ambiental: algumas considerações", a autora discute o conceito de ambiente em psicologia, em especial na Psicologia Ecológica, salientando os dois aspectos fundamentais que caracterizam os estudos voltados a esta área: a interdependência entre os fatores que compõem o ambiente e a bidirecionalidade da relação homem-ambiente.

No que concerne ao primeiro aspecto, o ambiente é visto como um sistema de inter-relações ou de interdependências entre os vários componentes físicos e humanos que fazem parte do contexto. Esta interdependência implica em influências recíprocas entre os vários componentes, não envolvendo, no entanto, uma seqüência direta, mas sim, um *feedback* recíproco e circular.

O segundo aspecto diz respeito à bidirecionalidade da relação homem-ambiente. Segundo Campos de Carvalho (1993), a bidirecionalidade significa que não se deve levar em conta somente o impacto de dimensões do ambiente sobre as pessoas, mas a ação e a reação do sujeito sobre o ambiente.

Estes dois aspectos apontados por Campos de Carvalho (1993) demonstram a preocupação de não privilegiar nenhum dos dois pólos da Psicologia Ecológica, ou seja, o homem ou o ambiente. Além disso, ressalta a autora, esta divisão tem um objetivo puramente metodológico, de estudo e análise dos diversos componentes do ambiente. No dizer de Valsiner e Benigni (1987), a dicotomia homem-ambiente caracteriza-se por uma separação inclusiva da pessoa em relação a este ambiente, levando-se em conta que há uma interdependência entre eles. Nesta mesma linha, Moser (1998) afirma que o tema central da Psicologia Ambiental é o estudo das inter-relações – e não somente das relações entre a pessoa e o meio ambiente físico e mental.

Em muitas das pesquisas realizadas com a finalidade de compreender a relação homem-ambiente, freqüentemente está presente um tema de grande importância: o tema do significados sociais relaciona dos aos ambientes onde vive e atua.

5. Significado social do espaço e o conceito de lugar

O significado social do espaço, dentro do campo da Psicologia Ambiental, tem sido abordado, freqüentemente, através das teorias que definem lugar. De acordo com Canter (1977), os lugares são o resultado da relação entre ações, concepções e atributos físicos, que são definidos a partir de três aspectos principais: a) qual o comportamento que está associado ou pode ser antecipada a sua ocorrência em um determinado espaço e as razões para que ele ocorra, incluindo-se também os atores destas atividades; b) quais são as propriedades físicas deste espaço e; c) que concepções orientam os comportamentos e as atividades nestes espaços. Graficamente, Lugar pode ser assim definido:



Figura 1: Lugar, de acordo com Canter (1977, p.158).

Para avaliar lugar, Canter (1983) salienta que antes é necessário defini-lo, de maneira que um campo específico de estudo seja criado. Canter (1983) propõe, após revisar vários estudos, que lugar pode ser definido como: a) multivariado; b) uma representação cognitiva dos indivíduos e; c) um espaço para o desenvolvimento de planos e objetivos pessoais.

Uma segunda questão levantada por Canter (1977) relaciona-se às metodologias de avaliação de lugar, particularmente a Teoria das Facetas, e como elas lidam com a experiência. A Teoria das Facetas diz respeito diretamente a uma classificação dos objetivos que as pessoas desenvolvem no uso de determinados lugares. Segundo Canter, as múltiplas qualidades de um lugar mostram que as interações das pessoas e seus lugares estão sempre relacionadas a uma série de objetivos ou referentes. Estes referentes são de três tipos: a) aspectos sociais; b) aspectos espaciais e; c) serviços, especialmente aqueles relacionados ao conforto e às conveniências.

Segundo Canter, a especificidade da experiência do lugar é o grau em que este contribui para a realização dos objetivos que uma pessoa pode ter. Um número de objetivos existe dentro de um lugar específico e os aspectos de uma experiência em particular podem ser examinados com relação à extensão de sua pertinência para a obtenção de objetivos.

Um segundo aspecto a ser considerado na avaliação de lugar, a partir da Teoria das Facetas, diz respeito ao nível de interação dos vários aspectos presentes nos lugares, de acordo com níveis de interação ou hierarquização. Rappaport (1996, citado por Canter, 1977) propõe que os níveis de hierarquia são aninhados, partindo de lugares individuais, tal como um quarto, até grandes lugares, como uma cidade. A experiência, assim, é vista como um reflexo direto da relação geográfica entre lugares. Canter afirma que as relações geográficas são somente um componente da experiência humana dos lugares. Ele sugere que o aspecto crítico da hierarquia de lugares é a maneira como ela afeta os indivíduos. Em outras palavras, segundo Canter, níveis de hierarquia implicam diferentes patamares de interação do indivíduo com um determinado lugar.

Segundo Stokols (1981), o constructo de lugar vem dar um passo além do tradicional conceito de cenário comportamental. O lugar é visto como contexto físico e simbólico da ação humana, ou seja, lugares não são vistos apenas como composição das

forças entre o comportamento e o ambiente, mas também como o produto material e simbólico da ação humana.

Bonnes e Sechiarolli (1995) vão mais adiante, apontando para a insuficiente importância que tanto a teoria do cenário comportamental de Barker (1965), como a Psicologia Ecológica de Bronfenbrenner (1977) dão às características físicas e arquitetônicas dos ambientes considerados. Neste sentido, Stokols define lugar como uma instância que fica na intersecção das propriedades físicas do ambiente e dos significados dados às atividades desenvolvidas pelas pessoas nestes lugares, colocando a investigação das relações sujeito-ambiente na dimensão de um partilhamento destes significados. Nesta tese utiliza-se a definição de lugar de Stokols (1981).

.Bonnes e Sechiarolli (1995) afirmam que a inclusão dos significados relativos à atividade humana nos lugares aproxima a Psicologia Ambiental da Psicologia Social.

A inclusão da Psicologia Social no campo da Psicologia Ambiental abre uma grande área de discussão. Para que esta intersecção possa ser melhor entendida é importante agregar ao aspecto de partilhamento de significado, o tema da representação.

Na Psicologia Ambiental, o tema da representação tem inúmeros sentidos: mapas mentais ou cognitivos, representações cognitivas, conhecimento ambiental, etc. Talvez o exemplo mais clássico seja o trabalho de Lynch (1964). Ele define a representação em termos de uma imaginabilidade ou percepção social do ambiente físico. De outra forma, a questão da imaginabilidade social pode ser descrita em termos da capacidade de memorização e evocação, por parte das pessoas, de seu ambiente físico em termos do significado social deste ambiente, obtido pelos usuários dos lugares. No caso de Lynch, estes usuários seriam os habitantes das cidades por ele estudados em seu livro "A imagem da cidade."

Segundo Bonnes e Sechiarolli, (1995), as características dos lugares que contribuem para a imaginabilidade social destes estariam: a) representadas pelas atividades específicas de grupos e pessoas, incluindo as normas de associação com estas atividades, assim como a descrição das identidades e papéis sociais dos membros que participam dos lugares; b) relacionadas aos objetivos pessoais e coletivos e; c) relacionados, também, aos aspectos físicos e sociais associados aos lugares.

Genereux, Ward e Russel (1995), por sua vez, indicam que as representações dos lugares podem ser pensadas como envolvendo ao menos três tipos de conhecimento: a) conhecimento sobre os atributos físicos do lugar; b) conhecimento sobre as qualidades afetivas do lugar e; c) conhecimento dos comportamentos que nele ocorrem.

6. Representações Sociais

No campo da Psicologia Social e do estudo dos significados, a Teoria das Representações Sociais tem sido amplamente utilizada para entender os significados dados aos diversos ambientes nos quais o homem vive. A possibilidade da ligação entre as teorias do lugar e as teorias desenvolvidas pela Psicologia Social acrescenta elementos importantes para a compreensão e avaliação das transações do sujeito e os ambientes nos quais desenvolve suas atividades.

A Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978) é, bastante esclarecedora: Representações sociais são sistemas cognitivos com sua própria lógica, sua própria linguagem, tendo implicações relevantes nos valores e conceitos. Elas não representam simplesmente opiniões, imagens, atitudes, mas teorias de conhecimento para a descoberta e organização das realidades. Representações sociais são sistemas de valores, noções e práticas com duas funções principais: primeiro, estabelecer uma ordem que permita aos indivíduos orientarem-se e manterem-se donos de seu mundo material e, segundo, facilitar a comunicação entre os membros de uma comunidade, provendo-os com um código para nomear e classificar aspectos de seu mundo e sua história individual e em grupo (p. 23).

Segundo Moscovici (1978), a estrutura das representações sociais comporta três dimensões: a primeira, a dimensão da informação, “se refere à organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social” (p. 66); a dimensão campo da representação “remete à idéia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições acerca de um aspecto preciso do objeto da representação” (p. 67); e, por fim, a atitude “termina por focalizar a orientação global em relação ao objeto da representação social” (p. 69).

Moscovici (1978) entende que a dimensão da atitude é a dimensão de maior importância na formação das representações. Para ele, as pessoas informam-se e representam determinado objeto social somente após terem tomado uma posição ou atuado sobre uma determinada realidade. Não é à toa, portanto, que uma das tantas tentativas de definir as representações sociais refira-se ao conceito de que as representações sociais são uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto. Este objeto pode ser de natureza social, material ou ideal, e sua apreensão pode se dar tanto do ponto de vista epistêmico (focalizado nos processos cognitivos) como do ponto de vista psicodinâmico (processos intrapsíquicos ou motivacionais, sempre ligados aos processos de participação social e cultural nos quais o sujeito está inserido).

Desta maneira, sabendo-se que as representações sociais se estruturam a partir de um conhecimento prático que influencia as formas de agir dos sujeitos, Abric (1994, citado por Sá, 1996) afirma que as representações sociais comportam quatro funções essenciais: a) função de saber, que permite compreender e explicar a realidade, fazendo com que os atores sociais adquiram conhecimento de maneira a integrá-los a um quadro assimilável e compreensível. Além disso, é condição necessária para a comunicação social que permite as trocas sociais, a transmissão e a difusão do saber ingênuo; b) funções identitárias, pois as representações sociais também têm a função de situar os indivíduos e os grupos no campo social, permitindo a elaboração de uma identidade social e pessoal compatível com sistemas de normas e valores sociais, historicamente determinados; c) funções de orientação, pois sua finalidade é orientar o sujeito quanto as suas práticas, definindo *a priori* os tipos de relações pertinentes ao sujeito e definindo o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um determinado contexto social e; d) funções justificatórias que permitem justificar *a posteriori* as ações do sujeito.

Outro aspecto de fundamental importância na Teoria das Representações Sociais diz respeito a sua dupla natureza – conceitual e figurativa - que Moscovici lhe atribui desde o começo da formulação da teoria. Para ele, as representações são um processo intercambiável entre conceito e percepção, engendrados reciprocamente. Deste modo, Moscovici (1978) afirma:

Representar alguma coisa não é simplesmente duplicá-la, repeti-la ou reproduzi-la; é reconstitui-la, retocá-la, modificar-lhe o texto. A comunicação que se estabelece entre o conceito e a percepção, um penetrando no outro, transformando a substância concreta comum, cria a impressão de realismo (...). Estas constelações intelectuais, uma vez fixadas, nos fazem esquecer de que são obra nossa, que tiveram um começo e terão um fim, que sua existência no exterior leva a marca de uma passagem pelo psiquismo individual e social (pp. 56-57).

Estes dois aspectos, conceitual e perceptivo, também denominados por Moscovici de face simbólica e figurativa das representações, são conceitualmente chamados de ancoragem e objetivação.

Segundo Jodelet (1989), “a ancoragem consiste na integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social pré-existente e nas transformações implicadas em tal processo” (p. 46). Bauer e Jovchelovitch (1999) afirmam que o processo de ancoragem está intimamente ligado à identidade social dos sujeitos. Como exemplo, cita o estudo seminal de Moscovici sobre a incorporação da psicanálise na sociedade francesa, a partir da três grupos principais: a comunidade católica, o partido comunista e o de

profissionais liberais. Segundo ele, a comunidade católica não teve dificuldades para entender o processo psicanalítico porque para eles a psicanálise era muito parecida com o processo de confissão. A comunidade católica, assim, não teve dificuldade em incorporar e aceitar a psicanálise como uma prática social. No caso do partido comunista, a psicanálise era vista como uma prática burguesa, sendo, portanto, um conhecimento para ser rejeitado e não ancorado. A comunidade liberal, por sua vez, não tomou posicionamento algum, nem ruim nem bom, não se engajando intelectualmente na proposta. Estes exemplos servem para revelar que o processo de ancoragem é a apropriação de um determinado objeto social que vem ao encontro, ou não, de uma identidade social estabelecida.

A objetivação, por sua vez, segundo Jodelet, (1989), “consiste em uma operação imaginante e estruturante, pela qual se dá uma forma, ou figura, específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto, quase tangível, o conceito abstrato, como que materializando a palavra” (p. 47). Moscovici (1984) assim descreve o processo de objetivação:

Aquelas palavras que, devido a sua capacidade para serem representadas, tiverem sido selecionadas, (...) são integradas ao que eu chamei de um padrão de núcleo figurativo, um complexo de imagem que reproduz visivelmente um conjunto de idéias (...) Uma vez que a sociedade tenha adotado tal paradigma ou núcleo figurativo, fica mais fácil falar sobre qualquer coisa que possa ser associado ao paradigma e, por causa dessa facilidade, as palavras referentes a ele são usadas mais freqüentemente. (pp. 38-39).

Segundo Moscovici (1984), os processos de ancoragem e objetivação visam transformar o não-familiar em familiar, incorporando e transformando novos elementos advindos da estrutura social. Tudo leva a crer que estes dois processos ocorrem concomitantemente e de modo imbricado, interdependente, ainda que algumas evidências empíricas recentes tenham indicado que, dependendo do objeto de representação, a objetivação poderia ter uma permanência histórica maior.

Assim, De Rosa (1987, citado por Souza Filho, 1995) mostrou que na representação social do doente mental na Itália, coletada por meio de desenhos livres, havia maior presença de aspectos figurativos desfavoráveis ao tipo de pessoa representada, os quais segundo a autora, seriam oriundos da tradição iconográfica italiana. Cabe perguntar se os resultados encontrados pela psicóloga social italiana não se deveriam ao fato de as novas concepções a respeito da doença mental terem trabalhado a mudança mais ao nível do significado semântico do que de uma imagem, o conservadorismo tendo se resguardado, por assim dizer, nesta esfera do conhecimento informal.

No caso da psicologia social do espaço, vê-se um motivo a mais para que se atente para o processo da objetivação, pois, mesmo sendo uma atividade intelectual ou de abstração para inúmeros profissionais especializados em sua elaboração e execução, ainda deve ocorrer e impregnar boa parte do pensamento formal, para não se referir àquele dos leigos, alheios a muitas das concepções/práticas arquiteturais e urbanísticas contemporâneas. Os descompassos entre tais mundos têm gerado muitas insatisfações entre usuários, sobretudo após a segunda guerra mundial, com a emergência da produção arquitetônica em série. Assim, o espaço é uma construção coletiva informal, produto não apenas de uma tradição cultural, muitas vezes reconhecida por profissionais que estudam os povos em geral, mas antes de tudo, resultado de um trabalho de sujeitos particulares, que intermediam suas relações com o mundo. Neste sentido, o estudo das representações sociais procura evidenciar aquele conhecimento cuja origem remonta a dinâmicas grupais e intergrupais.

É importante fazer menção, também, às origens e à produção das representações sociais advindas dos grupos sociais que partilham ou não um mesmo objeto. Moscovici (1988) distingue três tipos de representações, a saber, hegemônicas, emancipadas e polêmicas. Representações hegemônicas são aquelas partilhadas por um determinado grupo sem terem sido produzidas por este mesmo grupo. Em alguns casos, elas parecem ser uniformes e coercitivas. Por outro lado, representações emancipadas são fruto da circulação do conhecimento entre grupos que guardam contato mais ou menos próximo. Elas funcionam de forma complementar na medida em que os grupos envolvidos trocam um conjunto de interpretações acerca da realidade. As representações polêmicas, por sua vez, são geradas dentro dos conflitos e controvérsias sociais e orientadas para serem mutuamente exclusivas, ou seja, os grupos em questão, como um todo, não as compartilham. Esta distinção parece importante na medida em que se propõe pensar como cada grupo social estrutura suas representações sociais a respeito de um determinado fenômeno, no caso desta tese, como professores arquitetos e as crianças partilham ou não de determinadas representações sobre a escola suas atividades e espaços físicos.

Em resumo as representações sociais são uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto que pode ser de natureza social, material, ou ideal. Segundo Jodelet (1989), a representação se encontra em uma relação de simbolização (está no seu lugar) e de interpretação (confere-lhe significados).

Bonnes e Sechiarolli (1995) afirmam que a Teoria das Representações Sociais, a qual enfatiza os processos de construção cognitiva e representação simbólica da realidade social, pode ser crucial também para o estudo da relação sujeito-ambiente sociofísico,

particularmente quando se pretende utilizar as teorias que definem lugar. Neste sentido, afirmam Bonnes e Sechiarolli, “o constructo de lugar⁵ pode ser transladado em uma representação social do lugar, assim como o constructo de identidade do lugar pode ser transladado em uma ‘identidade social do lugar’” (p. 179).

7. Problema e Objetivos do Estudo

Para cumprir os objetivos deste estudo, alguns pressupostos teóricos são assumidos.

O primeiro pressuposto teórico parte da compreensão de que as inter-relações sujeito ambiente são orientadas segundo objetivos (Canter, 1983; Rapoport, 1982). O segundo, está baseado no enfoque sociocultural (Saegert e Winkel, 1990), que preconiza que as pessoas como agentes sociais procuram e criam significados para os diversos ambientes onde vivem. Além destes pressupostos, utiliza-se a Teoria das Representações Sociais, entendida aqui como Representação Social dos Lugares (Bonnes & Sechiarolli, 1995).

Considerando a relevância que a escola tomou no contexto geral da educação, este trabalho tem como objetivo principal investigar as representações sociais do lugar de professores, arquitetos e crianças com relação à escola infantil. Para alcançar este objetivo, realizam-se três estudos interligados.

O primeiro estudo visa discutir a escola como objeto social, incluindo-se também a construção da noção de infância e de criança. Para tal, descreve-se e analisa-se uma experiência em que duas propostas, arquitetônica e pedagógica, se fundiram. Este estudo serve para ilustrar aspectos relevantes das relações sujeito-ambiente que irão contribuir para a discussão das representações de professores, arquitetos e crianças.

O segundo estudo investiga as representações sociais do lugar de professores e arquitetos com relação à escola. Ao mesmo tempo, mostra como esses profissionais conceituam a criança e entendem seu desenvolvimento neste contexto. As diferenças entre grupos de professores de escolas públicas e particulares são também focalizadas.

No terceiro estudo, investiga-se como a criança representa o lugar escola e quais os elementos que estão presentes nestas representações. Também, neste terceiro estudo, analisam-se as diferenças entre as representações das crianças de escolas públicas e particulares e, adicionalmente, diferenças de gênero.

⁵ Place

CAPÍTULO II
ESTUDO I
ESTUDO DE UM PROJETO ARQUITETÔNICO DE ESCOLA
CONSTRUTIVISTA

A escola constitui-se, hoje, num dos mais importantes espaços sociais. Pode-se compreender este espaço tanto do ponto de vista institucional, compreendido pelas normas, valores e princípios que o regem, como do ponto de vista físico, através da determinação de um espaço concreto, constituído em um determinado lugar, e que visa educar pessoas.

Para que se possa pensar a constituição da escola como importante objeto social na atualidade, faz-se necessário situar historicamente seu contexto de desenvolvimento, bem como o papel que foi destinado à criança nesta instituição. Segundo Borges de Holanda (1990), foi a partir do fim do século XVII, por pressões religiosas e moralistas, que a escola se constituiu como meio de educação. A criança foi retirada do convívio dos adultos para ser colocada dentro da escola e, assim, ser salva das más influências e dos maus costumes. O autor salienta que a escolarização da criança aconteceu ao mesmo tempo em que se formava um novo sentimento de infância e de família, no qual a criança passa a ocupar um lugar central e insubstituível. Este sentimento de infância trouxe também preocupação e interesse pelos aspectos psicológicos, de higiene e morais da criança dos quais a escola passou a ser supridora. Esta, inicialmente, constitui-se como um local asilar, tal como o eram os hospícios e as prisões e possibilitou que o controle sobre a criança fosse o mais efetivo possível. Segundo Ariès (1978), “a família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso que, nos séculos XVIII e XIX, resultou no enclausuramento total do internato” (p. 277). Segundo Ariès (1978), esse rigor traduziu um sentimento diferente da antiga indiferença: o amor obsessivo à criança, que deveria dominar os séculos que se seguiriam.

Borges de Holanda (1990) aponta, ainda, que este processo de escolarização aconteceu de maneira distinta, dependendo da classe social da criança. Segundo ele, as crianças mais pobres começaram a freqüentar a escola mais cedo do que aquelas advindas de famílias burguesas. Nestas, a difusão da medicina doméstica retardou a entrada da criança na escola, pois a mãe passou a se ocupar diretamente do cuidado dos filhos. No caso das famílias pobres, a mãe era considerada incompetente para cuidar dos filhos, fazendo-se necessário que eles fossem à escola para obter os cuidados que não obtinham

em casa. Este fato contribuiu para que a responsabilidade do Estado aumentasse com relação ao cuidado das crianças pobres, resultando numa diminuição da responsabilidade das famílias no que concerne a este cuidado.

No Brasil, o fenômeno da escolarização da criança também se relaciona aos aspectos religiosos e de higienização, nascidos no continente europeu do século XVII. No entanto, no Brasil, há de se agregar outros aspectos que contribuíram para a construção de uma cultura da infância e do papel da escola neste processo. O aspecto principal decorre do papel fundamental que o escravagismo teve na constituição da nação brasileira. Primeiramente, o escravagismo criou duas classes distintas de crianças que resultaram em duas maneiras de pensar a educação: a da criança branca, cuja origem geralmente está associada a pais senhores de escravos, e do menino negro, filho de escravos, chamados de moleques.

Basicamente, o moleque, filho de escravos, não participa do movimento de escolarização iniciado no século XIX. A ele, no entanto, se lhe reserva o papel de companheiro das brincadeiras dos meninos brancos, não raras vezes sendo alvo de maus tratos e abusos por parte destes.

Segundo Borges de Holanda, até a metade do século passado, as crianças brasileiras com boas condições econômicas - leia-se também brancas -, não freqüentavam a escola. Sua educação era dada dentro de casa, por sua mãe ignorante e pelos escravos. Kidder e Fletcher (1941) assim escrevem:

A mãe brasileira quase invariavelmente entrega seu filho a uma mãe preta para ser criado. Assim que as crianças se tornam muito incomodadas ao conforto da senhora, são despachadas para a escola e para o coitado do pobre professor, que tem de impor-se a esse espécime irrequieto do gênero humano. Acostumado a dominar suas amas pretas, e com ilimitadas indulgências dos seus pais, mete-se na cabeça tudo poder e dever fazer para frustrar os esforços para discipliná-l. (p. 181).

No entanto, foi nos colégios que os meninos aprendiam o que significava desobedecer ou “sair da linha”. Segundo Freyre (1987), o professor adquiriu a função que era reservada aos senhores de escravos, usando de inúmeros recursos para dominar a verve indomável e insolente dos meninos brancos. Usar chapéu de palhaço, ficar de joelhos sobre os grãos de milho, puxões de orelha, palmatória, todos estes recursos foram usados para disciplinar este *enfant terrible*, ator importante da família patriarcal no Brasil oitocentista.

Segundo Guerra, Gomes e Machado (1999), a consolidação da República, a urbanização, a revolução industrial, que desencadeou a exploração de mão-de-obra barata, utilizando-se do trabalho infantil e feminino, aliado à divulgação do discurso higienista,

marcaram momentos de grandes transformações na sociedade brasileira, afetando decisivamente a escola e a educação no Brasil.

A criança, no século XX passou a ser investigada por diferentes ciências, como a Psicologia, a Medicina, a Puericultura, entre outras, que dela construíram diferentes imagens e interpretações. Estas imagens e interpretações, afirmam Guerra, Gomes e Machado (1999), embasaram as normas acerca de como as crianças deveriam ser cuidadas e educadas, que foram seguidas pelas famílias e instituições de atendimento à infância. É no século XX que a criança ganha um status privilegiado dentro do seio da família. Este reconhecimento da criança pela família demandou uma tecnologia educacional cada vez mais sofisticada, provida em abundância pelas novas teorias pedagógicas e psicológicas.

Politicamente, em particular no caso brasileiro, a educação escolarizada ganha importância estratégica por força de ações governamentais que instituem, a partir dos anos 30, a obrigatoriedade do ensino. Segundo as determinações da época, a educação deveria ser pública e livre das influências religiosas que marcaram o século XIX.

A educação, nos anos subseqüentes, passa a ter um caráter eminentemente tecnicista, deixando cada vez mais para trás os aspectos higiênicos e morais que marcaram a primeira metade do século. As escolas passam a dar ênfase à instrução profissional, para garantir à nação trabalhadores qualificados e dispostos a construir um projeto nacional capaz de levar o Brasil a ocupar a posição de país desenvolvido.

Cabe ressaltar que este período, que vai do Estado Novo (1937) ao período militar (1964), é marcado fortemente pela escola pública como a “escola brasileira”. Diferentemente de hoje, a escola pública era freqüentada principalmente pela elite e classe média emergente da época. A escola particular, por sua vez, está representada fortemente pelas congregações religiosas, que ainda tomam a si uma educação baseada em aspectos morais de caráter religioso.

Como referido anteriormente, a tecnologia educacional desenvolvida neste século foi, provavelmente, a mais prolífica da história humana. Os anos 60, particularmente, foram revolucionários em termos educacionais. Surgem, neste período, as escolas experimentais, que se apresentam como escolas libertadoras, onde a liberdade é pré-condição para o desenvolvimento das capacidades da criança. As teorias piagetiana e montessoriana acabam de fundar a nova pedagogia, que estão presentes até hoje nas escolas brasileiras. São elas que instituem que a criança é o sujeito da aprendizagem e não mais o professor. A experiência da criança e sua interação com o mundo é que vai determinar, ou não, seu desenvolvimento cognitivo e social. Em resumo, a criança é colocada no patamar social mais alto de que se tem notícia.

Segundo Borges de Holanda (1990), o ar que se respira nas escolas modernas contrapõe-se ao clima repressivo das escolas tradicionais. A educação tradicional é duramente criticada na forma como instituem o conhecimento, pois o professor não pode ser o mestre que tudo sabe e que deve transmitir, ao aluno, seus conhecimentos especializados. Para a escola moderna, a aprendizagem passiva está definitivamente sepultada.

Das teorias atuais de educação, o construtivismo é, sem dúvida, o mais difundido e conhecido no Brasil, nos dias de hoje. O construtivismo constitui-se em uma linha pedagógica baseada nos estudos de Jean Piaget que considera que a aprendizagem se dá a partir de uma atitude ativa da criança com relação à construção do conhecimento. Esta linha pedagógica tem como sua maior representante, no que concerne a leitura e escrita, a aluna e colaboradora de Jean Piaget, Emilia Ferreiro. Ao investigar os processos de aprendizado de leitura e escrita, constatou que a criança aprende a ler e escrever a partir de sua própria lógica. Neste sentido, para Emilia Ferreiro é necessário que os educadores baseiem suas práticas pedagógicas na lógica da criança e não nos esquemas tradicionais de educação que enfatizam a prontidão da criança para a alfabetização e a memorização de regras de escrita.

Outro aspecto que marca decisivamente a escola moderna é o fato de que tudo pode ser pedagógico. Exemplificando esta assertiva, podemos dizer que quando a criança come seu lanche na escola, esta ação pode se revestir da mais alta atitude pedagógica e de aprendizagem. A família que, em tempos remotos delegava à escola a educação integral da criança, passou a ser, também, uma família pedagógica, que absorve as tecnologias educacionais e passa a desenvolvê-las dentro de casa.

Em resumo, pode-se afirmar que este é o ponto em que nos encontramos a respeito da educação e da escola hoje. No entanto, apesar do avanço das tecnologias educacionais deste século, não se pode deixar de mencionar as dificuldades educacionais brasileiras, decorrentes, fundamentalmente, das condições de miserabilidade dos cidadãos brasileiros. Isto faz com que permaneça em nosso quadro social um alto índice de analfabetismo e crianças fora da escola, demonstrados em todos os balanços sociais e índices de desenvolvimento. Infelizmente, esta ainda é nossa realidade.

Compreender a história da escola é compreender, também, o contexto legal e político em que ela se constituiu. Particularmente, é importante focar a legislação que rege, não só os princípios da escola, bem como os aspectos físico-ambientais da mesma, que contribuem para que estes princípios sejam alcançados. Neste sentido, parece de

grande importância situar a legislação brasileira a respeito da escola, bem como situar como esta legislação dispõe sobre o espaço físico da escola.

O Conselho Municipal de Ensino (CME), justificando a resolução 3 de 25 de janeiro de 2001, afirma que a Constituição Federal de 1988, atendendo aos anseios e às lutas das camadas populares relativas à garantia de direitos fundamentais para as crianças, propõe uma visão de criança como sujeito de direitos. Estes direitos foram regulamentados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal n.º 8069/90, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, enfatizando, dentre outros, o dever do Estado “em oferecer atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” (p. 6). A constituição Federal cita ainda, no seu Artigo 7º, inciso XXV, quanto ao direito constitucional dos trabalhadores urbanos e rurais, a “assistência gratuita aos filhos dependentes desde o nascimento até 6 anos de idade em creches e pré-escolas” (p. 14).

Segundo o Conselho Municipal de Educação, em 1996, mais precisamente no dia 20 de dezembro, a Câmara Federal aprovou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei Federal n.º 9394/96), que traz alterações na concepção e organização da educação no país, especialmente no que se refere à Educação Infantil.

A atual LDBEN normatiza esta questão no Capítulo II – Da Educação Básica, Seção II – Da Educação Infantil, Artigos 29 a 31, conforme segue:

Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 – A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos de idade.

Art. 31 – Na escola infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Esta determinação legal fundamenta o entendimento do Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre – CME-POA, no sentido de que toda a instituição que oferece as ações enumeradas no Artigo 29 da LDBEN será classificada, para efeito desta norma, como creche ou pré-escola. Entretanto, não pretende o CME utilizar esta terminologia por entender que a criança é uma só e o trabalho a ser desenvolvido com esta criança “deve começar a partir do nascimento e chegar aos 6 e 7 anos, exigindo sempre atitudes educativas das pessoas a ele integradas” (Mialeret, citado por Souza, 1996, p. 28).

Além disso, justifica o CME, historicamente, os termos “creche” e “pré-escola” trazem uma “conotação de caráter mais voltado para cuidados de guarda, de nutrição, sem preocupação educativa” (Souza, 1996, p. 28).

O espaço e o tempo onde se dá a Educação Infantil não deve levar em conta somente a faixa etária, nem somente teorias de desenvolvimento, mas sim, caracterizar-se como local de produção de conhecimento e de cultura próprios de um grupo.

Assim, os espaços que se constituem e se definem como o espaço da educação infantil é também local de criação, de produção, que não devem ser reduzidos a espaços onde o pedagógico se limite a pensar a aprendizagem e o desenvolvimento, com base em conteúdos preestabelecidos, segundo esta ou aquela teoria” (Muniz, 1996, citado por Kramer, 1999, p. 264).

Dessa forma, o Conselho afirma que todas as atividades sistematicamente desenvolvidas com crianças, na faixa etária de 0 a 6 anos, mediadas por educadores, em espaços coletivos formais, fundamentadas em uma rotina com ações individuais ou coletivas diárias, propiciando situações de cuidado, brincadeira e aprendizagem de forma integrada, constituem uma ação pedagógica, que caracteriza a instituição que a oferece como de educação infantil.

Quanto às dependências físicas, justifica o CME, elas não se resumem apenas a metragens, pois devem possibilitar a existência de ambientes internos e externos capazes de congregam um número variado de crianças, atendendo aos objetivos das atividades que nelas se desenvolverão, segundo a proposta pedagógica das instituições.

Conforme Souza Lima (1995, citado por Faria, 1984), as crianças mostram uma capacidade maior para responder positivamente aos estímulos novos, transformando os espaços através de um uso que lhes é próprio desde que se assegurem condições para sua participação. O espaço físico precisa contemplar o convívio das crianças, pois elas são capazes de muitas relações e devem ter espaços flexíveis que possibilitem novidades a serem criadas tanto pelas crianças como pelos educadores: “espaços que estão em permanente construção, assim como a infância” (MEC, 1998, p. 95).

Ainda segundo o CME, os espaços físicos da escola, tanto internos quanto externos, devem ser seguros, além de proporcionar experiências favoráveis ao conhecimento dos obstáculos que contêm, permitindo a realização de atividades individuais ou atividades em grupo, com ou sem a interferência de educadores, o acesso a contextos diferentes daqueles que as crianças experienciam em casa, a realização das atividades pedagógicas e o direito à brincadeira e aos jogos.

O CME entende que as atuais exigências de área prevista no Código de Edificações de Porto Alegre (2m² por criança no berçário, 1,20 m² por criança na sala de atividades e 4m² por criança no pátio) são pedagogicamente aceitáveis e recomendáveis. No entanto, reconhece que as instituições de Educação Infantil, públicas e privadas, pertencentes ao Município de Porto Alegre, possuem realidades socioeconômicas diferenciadas, o que se reflete na disponibilidade e organização do espaço físico de cada instituição.

Com base nestas diferenças, o CME recomenda um estudo da realidade de cada escola, da composição e aproveitamento desses espaços, levando em consideração:

- A história de ocupação deste espaço pela comunidade;
- Os sujeitos envolvidos com a instituição;
- A relação que esta instituição estabelece com a comunidade;
- A proposta pedagógica que justifica e retrata cada tipo de organização

espacial.

A partir dos argumentos expostos acima, o Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre, com fundamento no Artigo 11, inciso III, da Lei Federal n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996 e na alínea a, do inciso I, do Artigo 10, da Lei n.º 8198, de 26 de agosto de 1998, estabeleceu uma série de normas para o oferta de educação infantil no Sistema de Ensino do Município de Porto Alegre

O Art. 1.º define que a “Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade, em todos os seus aspectos, complementando a ação da família e da comunidade, sendo que a sua oferta, no âmbito do Sistema de Ensino do Município de Porto Alegre, está sujeita às normas estabelecidas na presente Resolução” (p. 4). Ainda neste sentido, o Art. 2º afirma que a educação infantil constitui-se em ação pedagógica intencional, caracterizada pela indissociabilidade entre cuidar e educar, considerando as vivências sócio-culturais das crianças.

O Art. 19º, tratando dos espaços físicos das instituições de educação infantil, determina que este espaço deve:

I – Priorizar o convívio das crianças e educadores num ambiente amplo, tranquilo e aconchegante.

II – Possibilitar a flexibilidade, a construção coletiva e a organização dos ambientes, permitindo novas experiências, atividades individuais ou em grupos, liberdade de movimento, desenvolvimento da autonomia e acesso à situação de aprendizagem através do jogo e da brincadeira;

III - Conter mobiliários adequados às atividades pedagógicas em tamanho e quantidade proporcional à faixa etária das crianças e que não se constituam enquanto obstáculos, nem insegurança para a liberdade de ações;

IV – Garantir acessibilidade às crianças portadoras de deficiência;

V – Permitir modificações na construção do ambiente pela disposição e uso do mobiliário, estimulando a criatividade e a reconstrução permanente deste espaço;

VI -Disponibilizar brinquedos, jogos e objetos próprios à fase de desenvolvimento das crianças, em número suficiente e em locais de fácil alcance, que possam ser manuseados sem perigo;

VII –Oferecer espaço externo próprio ou da comunidade que contenha equipamentos adequados ao desenvolvimento das habilidades motoras das crianças, onde seja possível a exploração de elementos naturais em espaços livres, ensolarados, sombreados, arborizados, gramados, de chão batido ou com piso adequado;

VIII – Oferecer ambientes em condições permanentes de higiene, saúde e segurança.

Já o Art. 21, avançando nas orientações quanto ao espaço, afirma que as instituições de educação infantil devem conter espaços construídos ou adaptados, conforme suas especificidades de atendimento (Anexo A).

Ainda, o Art. 22 determina que a instituição deve prever sala para atividades múltiplas, com equipamentos e acessórios adequados, que possibilite um trabalho pedagógico diversificado e a liberdade de movimentos e de expressão das crianças, enquanto mais um espaço para o contato com a literatura, com as artes e as novas tecnologias, proporcionando o uso simultâneo do mesmo por mais de um grupo.

O significado do espaço, particularmente o escolar e as ações que acontecem neste contexto é definido através das concepções arquitetônicas que estão envolvidas neste processo.

Segundo Loureiro (1999), o tipo arquitetônico corresponde à materialização de um programa fechado para a realização de uma função social. O autor indica que a qualificação “fechado” deve ser entendida como uma certa agenda de eventos pré-programados com uma seqüência clara de atores, agentes, atos e cenários, distribuídos no tempo e no espaço, com uma definição de quem faz o que, como e onde. Loureiro salienta, ainda, que estes eventos se realizam segundo regras claras, oriundas da vida social e referidas a um padrão espacial. Assim, no caso da escola, seu tipo arquitetônico deve realizar as expectativas sociais, definidas pelas funções que a sociedade lhe atribui, a partir de um programa arquitetônico.

Loureiro, falando a respeito do espaço físico da escola, afirma que o prédio escolar e suas divisões são traduzidos por aspectos funcionais da organização. Estas divisões são feitas segundo critérios de semelhanças de ações ou pela natureza das atividades desempenhadas e incluem diferenciações categóricas em função do status de cada atividade. Segundo o autor, há um princípio de correspondência entre a natureza do espaço e as categorias sociais e organizacionais presentes na escola. Os critérios que definem espacialmente setores e zonas funcionais são definidos a partir da relação de grupos organizacionais/funcionais e grupos espaciais. Desta forma, ocupam espaços próximos aquelas atividades que não são fonte de perturbação umas para as outras, podendo ocorrer relações mais freqüentes espaço-agentes que deles se utilizam.

Loureiro indica os critérios que são levados em conta na organização dos espaços:

- a) aspectos funcionais que são os que levam em conta a compatibilidade e complementariedade de atividades, segundo uma seqüência de eventos;
- b) relacionamentos mais freqüentes e a maneira como eles devem acontecer;
- c) condições ambientais, tais como acústica, ventilação e insolação e;
- d) instalações e equipamentos.

Para Oliveira (1994), duas leituras simultâneas da palavra “escola” definem seu significado: a escola é tanto um programa pedagógico, ideologicamente situado, quanto um edifício, simbolicamente caracterizado. Esta dupla construção nem sempre, ou mesmo raramente, coincide em tempo e lugar. Ainda para Oliveira,

O projeto didático que formaliza a ação pedagógica tem como palco o prédio escolar, assim como a encenação teatral se desenrola em uma edificação tipologicamente definida como ‘teatro’. Em qualquer caso, o projeto arquitetônico do edifício não é determinado por um enredo ou roteiro de ações que apenas nele poderiam ter lugar, e que excluiriam, *a priori*, uso ou evento alternativo. Pelo contrário, a edificação do ‘palco’ constitui suporte material para um sem-número de encenações possíveis, quer como pré-existências, quer como antecipações (p. 8).

Oliveira refere que o prédio escolar, assim como qualquer prédio público, tem um papel demarcador da presença institucional do ensino formal. Enquanto equipamento público, o edifício escola serve de suporte para o funcionamento das instituições como expressão de uma vontade coletiva. Segundo alguns, afirma Oliveira, a escola é a extensão do lar; para outros a escola é a extensão da sociedade. O fato é que, para o autor, a escola comporta um ideal social expresso em um “lugar de felicidade” onde família e sociedade se uniriam em um único corpo cívico.

Ainda segundo o autor, a solidez e a permanência são qualidades básicas de toda atividade edificatória, fazendo parte, no plano cultural, do processo de formação de uma

consciência coletiva. Desta forma, a edificação se constituiria em um marco referencial perene para o exercício da cidadania. Para reforçar sua posição, Oliveira cita Piaget, em sua obra “A Construção do Real na Criança” “saber da permanência das coisas no universo das aparências constitui o passo fundamental na construção da identidade do sujeito frente aos outros, o que implica, necessariamente, na construção da identidade do grupo e, com o desenvolvimento operatório de classe” (p. 20).

Em resumo, a arquitetura ou o projeto arquitetônico, em sua inserção social, teria este caráter mediador entre as pessoas e as coisas. Este papel se constituiria na determinação de um projeto coletivo representado, no caso da prefeitura de Porto Alegre, por uma proposta pedagógica e pela visão de adequação desta proposta a um projeto arquitetônico. Como o projeto de educação construtivista de Porto Alegre desenvolveu esta relação entre proposta pedagógica e projeto arquitetônico, torna-se um campo profícuo para se estudar as relações do homem e seus espaços de convivência e de se aprofundar a discussão dos significados atribuídos aos espaços físicos escolares.

Neste primeiro estudo, descreve-se e analisa-se esta experiência.

Método

1. Delineamento

A entrevista narrativa (Bauer & Jovchelovitch, 1999) foi utilizada para desenvolver o estudo. Segundo Bauer e Jovchelovitch a entrevista narrativa é um encontro social entre dois ou mais indivíduos que utilizam a palavra como seu principal meio de troca. No entanto, afirma o autor, este encontro social dado num contexto de entrevista narrativa não é um encontro qualquer: quando entrevistamos alguém numa situação formalizada tem-se um objetivo. Este objetivo pode ser um projeto ou uma pauta baseada na obtenção de uma informação qualquer.

De acordo com Bauer e Jovchelovitch (1999), “O objetivo da entrevista narrativa é a análise sistemática de eventos experienciados e de mudanças que afetam diretamente as pessoas. [...] Ela busca o relato da experiência vivida. Busca o relato de eventos e de situações, daquilo que quer que seja que se traduza pela experiência vivida. Não é alguém que fala sobre alguma coisa que ouviu falar. É alguém que fala sobre sua experiência” (p. 57).

A entrevista narrativa desenvolve-se através de três estruturas: a textura detalhada, o fechamento da gestalt e a fixação da relevância. A textura detalhada é o desenrolar dos

episódios que marcaram tal fato; os detalhes, os personagens, como as coisas se deram ou não. O fechamento da gestalt, por sua vez, é a trama que enlaça os fatos; ele dá um sentido de totalidade aos acontecimentos. E por fim, a fixação da relevância organiza, através da história, o que foi importante naquele contexto ou no fato em questão.

Além das estruturas, a entrevista narrativa obedece a cinco fases distintas. A fase zero, denominada fase de preparação, é o processo de exploração do campo a ser estudado. Esta fase visa, fundamentalmente, situar o problema em um determinado contexto. As perguntas relativas a esta fase geralmente são dadas pela investigação de um determinado contexto que interessa conhecer, por exemplo, como um determinado fato foi coberto pela imprensa, quais foram as repercussões, que documentos atestam a factualidade de um determinado evento, etc. Nesta fase, constroem-se, ainda, as questões importantes de serem abordadas. Embora ainda não se saiba que informações emergirão da entrevista, é importante que o entrevistador situe, para si, as questões mais relevantes de serem abordadas.

A fase seguinte, primeira fase ou fase de iniciação, diz respeito à entrevista propriamente dita. É nesta fase que o entrevistador coloca a questão a ser investigada, de forma clara e objetiva, como forma de incitar o entrevistado a desenvolver a narrativa do fato que se quer investigar. A questão da entrevista geralmente é colocada da seguinte forma: eu gostaria que você me contasse como foi o processo X acontecido em 1990, ou, poderia me falar sobre o fato Y acontecido na administração Z. Esta fase é acompanhada da chamada narração principal, ou segunda fase, na qual o entrevistador procura não falar nada, apenas encoraja o entrevistado a desenvolver sua narrativa.

A terceira fase é a fase do questionamento. Neste momento, aprofundam-se os pontos que surgiram e que necessitam de maiores esclarecimentos. Estas perguntas são geralmente interrogações do tipo “e o que aconteceu?”, “o que você achou daquele fato?”, etc.

A quarta fase e última é quando, terminada a entrevista, surgem informações adicionais, que não foram trazidas no corpo da entrevista. Elas geralmente surgem da conversa informal, mas que, muitas vezes, são de grande valia para o estudo.

2. Participantes

Foram entrevistados quatro arquitetos que participaram na elaboração, gestão e construção das escolas construtivistas de Porto Alegre. Um dos arquitetos participantes foi contratado pela Secretaria da Educação de Porto Alegre, à época, para, juntamente com a

equipe diretiva da Secretaria da Educação, participar do projeto e planejamento das escolas construtivistas de Porto Alegre. O segundo arquiteto pertence à assessoria de planejamento da Secretaria Municipal da Educação. Este setor presta serviços necessários à manutenção dos prédios escolares e também fornece os materiais necessários ao funcionamento destes. O terceiro arquiteto foi o responsável pelo projeto arquitetônico de duas escolas construtivistas de Porto Alegre. E o quarto arquiteto, pertencente à Secretaria Municipal de Obras e Viação, também participou em projetos e planejamento de escolas construtivistas em Porto Alegre.

3. Instrumentos e material

Utilizou-se as quatro fases da entrevista narrativa para coletar dos dados:

3.1 Fase zero: nesta fase de preparação, documentos, tais como Leis federais, estaduais e municipais, relatórios e artigos de revistas voltadas à área de educação, que tinham como tema principal a educação infantil e o prédio escolar foram obtidos e examinados. Utilizaram-se também revistas voltadas à área da arquitetura que, em suas edições, tratavam de projetos de escolas infantis.

3.2 Primeira e segunda fases: nestas duas fases, a questão da pesquisa foi colocada. Iniciou-se a entrevista narrativa com a seguinte questão: “Gostaria que o senhor falasse como se deu o desenvolvimento do projeto arquitetônico de uma escola construtivista na prefeitura de Porto Alegre”.

3.3 Terceira fase: nesta fase, aprofundaram-se os aspectos trazidos pelos entrevistados, a partir, fundamentalmente, daqueles que relacionavam a importância do espaço físico da escola com o desenvolvimento da criança. Interessava, naquele momento, também, explorar que concepções de criança e de escola estavam por trás do projeto arquitetônico da escola construtivista, gestado na prefeitura de Porto Alegre, no início dos anos 90. Alguns dos questionamentos que marcaram a entrevista foram: “Como você pensa o espaço da escola e seus elementos; em que estes elementos podem contribuir para o desenvolvimento da criança?” “Que visão de educação tinham estes projetos; o que eles levavam em conta?” “Como foi a aceitação destes projetos na comunidade escolar?” “Como você considera, hoje, na Prefeitura, a continuidade destes projetos?” “Que problemas e/ou virtudes você acha que estes projetos tiveram/têm?”.

Utilizou-se gravador de áudio para registrar as entrevistas.

4. Procedimentos Gerais

Os profissionais que participaram do estudo foram convidados a partir de informações obtidas nos documentos oficiais da Prefeitura de Porto Alegre acerca do Projeto Arquitetônico de Escola Construtivista. Uma vez localizados os arquitetos que participaram de forma ativa no projeto, contactou-se os mesmos individualmente, convidando-os a participarem do estudo.

Uma vez aceito o convite, solicitou-se aos arquitetos que assinassem o Termo de Consentimento Informado (Anexo C).

5. Procedimento de análise dos dados

As entrevistas narrativas foram analisadas obedecendo a dois princípios: a) a análise do evento, que diz respeito a factualidade de um determinado acontecimento como, por exemplo “o projeto da escola construtivista previa a construção de quatro módulos interligados”, e b) os pressupostos, expressos por opiniões, sentimentos, valores, etc. a respeito do evento, como por exemplo, “os módulos interligados foram pensados porque se achava importante o encontro entre as crianças como fator de socialização”. Estes dois princípios visam à análise do saber que emerge da narrativa, constituído pelos elementos argumentativos que servem de base para explicar uma determinada realidade.

Resultados

Os resultados são apresentados a partir de dois momentos distintos e complementares: no primeiro, que corresponde à fase zero da entrevista narrativa, apresenta-se documentos oficiais, artigos e comentários a respeito da proposta em questão, advindos, principalmente, das áreas de educação e arquitetura. No segundo momento, apresentam-se as entrevistas narrativas organizadas em um texto único para facilitar o encadeamento dos fatos e para dar uma visão histórico-cronológica ao estudo.

1. Fase zero

1.1 O contexto da educação infantil em Porto Alegre

A cidade de Porto Alegre conta hoje com aproximadamente 33 escolas infantis e sete jardins de praça, ligados diretamente ao governo municipal e outras 116 conveniadas,

às quais o município presta assistência técnica e material. Neste universo, aproximadamente 12.700 crianças são assistidas. As escolas funcionam em regime de turno integral incluindo também assistência médica, nutricional e psicológica. As escolas municipais de Porto Alegre são referência nacional e internacional tendo ganhado prêmios como o da Fundação Getúlio Vargas de Gestão Pública (1998) e o de Prefeito Criança conferido pela UNICEF (2000). Abaixo estão alguns dados estatísticos a respeito da educação em Porto Alegre:

Tabela 1. Matrículas em Educação Infantil de 1997 a 2000 por rede de ensino

Redes	1997	1998	1999	2000
Municipal	5.269	5.558	4.987	4.849
Estadual	9.340	9.302	9.321	9.582
Particular	7.976	7.761	7.236	11.738
Creches	5.865	6.521	7.156	7.835
total	28.450	29.142	28.700	34.004

Fonte: EPED/ASSEPLA/SMED

A Tabela 1 mostra um crescimento das matrículas de Educação infantil de 19,52% de 1997 a 2000. Na rede particular este aumento foi da ordem de 47%.

Tabela 2. Estabelecimentos de Ensino Infantil de Porto Alegre

Escolas infantis e jardins de praça	Ensino fundamental com ensino infantil	Berçário	Maternal com jardim	Total
40	12	596	4.253	4.849

Fonte: EPED/ASSEPLA/SMED

Para que se tenha chegado a esta situação hoje, faz-se necessário traçar, temporalmente, o desenvolvimento da escola infantil no contexto das políticas educacionais de Porto Alegre. A seguir, apresenta-se, resumidamente, como se deu este desenvolvimento, segundo Guerra, Gomes e Machado (p. 9, 1999):

- Início do século: Monitores da SMSSS (Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social) desenvolviam atividades recreativas nas praças da cidade.

- Década de 40: Criação de jardins de Infância, localizados em praças públicas para o atendimento de crianças de 4 a 6 anos, em meio turno. Atualmente, em Porto Alegre, existem sete Jardins de Infância localizados em praças.
- Década de 60: Criação das turmas de Jardim de Infância nas Escolas Municipais de 1º Grau da Rede Municipal de Ensino, para crianças de 4 a 6 anos, em meio turno. Atualmente, são 17 Escolas de Ensino Fundamental que possuem turmas de Jardim, em um só turno.
- Início década de 80: Criação de Creches Municipais, com atendimento integral para crianças de 0 a 6 anos feito pela SMSSS. O Projeto Casas da Criança, desenvolvido pela Prefeitura, previa a construção e fornecimento de equipamentos para 100 Creches com atendimento integral para crianças de 0 a 6 anos, repassando a responsabilidade de manutenção e atendimento para as comunidades.
- 1989/90: A Administração Popular inicia o processo de transição da passagem das Creches da SMSSS para a SMED e a conclusão das obras dos prédios das Casas da Criança, iniciados na gestão anterior. Inicia o funcionamento das Escolas Infantis que pertenciam ao Projeto Casas da Criança, pelas quais a Prefeitura assume integralmente a manutenção e o atendimento às crianças, modificando os objetivos da proposta anterior. Também são realizadas reformas nos prédios das Creches da SMSSS.
- 1991: Criação do Programa Municipal de Educação Infantil – PMEI (Lei nº 6978/91) que transfere as nove creches da SMSSS e 01 unidade da Fundação de Educação Social e Comunidade - FESC para administração da SMED e transforma as Casas da Criança em Escolas Infantis. Atualmente, são 33 Escolas Infantis que atendem crianças de 0 a 6, em turno Integral, durante 11 meses por ano.
- 1993: Criação e convênio com creches comunitárias pela Prefeitura, a partir da reivindicação do movimento organizado das creches que não recebiam mais recursos da extinta Legião Brasileira de Assistência - LBA. A Administração Popular firmou inicialmente convênio com 40 Creches Comunitárias. Atualmente são 116 creches conveniadas.
- 1994/95 – Realização da Constituinte Escolar, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar na construção de princípios norteadores para a Rede Municipal de Ensino - RME, quanto à Gestão Democrática, Currículo, Avaliação e Princípios de Convivência.
- 1996 – Realização do Curso Verão, dando início ao processo de Reestruturação Curricular na Educação Infantil. Subsídios foram recebidos para a sistematização de uma proposta.

- Realização do I Seminário de Educação Infantil do Município de Porto Alegre “O Direito à infância”, que marca o primeiro momento de trabalho conjunto entre as diferentes tipologias de atendimento da Educação Infantil (Escolas Infantis, Creches Conveniadas, Jardins de Infância das Praças, Jardins de Escolas do Ensino Fundamental e Escolas Especiais).Indicação das Creches para o Convênio PMPA/SMED, através do Orçamento Participativo, ampliando a participação popular neste processo.
- Elaboração da primeira sistematização da Proposta Político-Pedagógica para a Educação Infantil no Município de Porto Alegre: “A Criança como Sujeito de Direitos”.
- 1997 – Criação do Nível de Ensino – Educação Infantil, junto à Coordenação Pedagógica, a partir da nova estruturação da SMED, integrando todo trabalho da Educação Infantil realizado pela SMED.
- Constituição das equipes de assessoria pedagógica para Educação Infantil nos Sete Núcleos de Ação Interdisciplinar - NAIS, realizando trabalho com todas as instituições deste nível de ensino, por região da cidade.
- Discussão, reflexão e aprofundamento da Proposta Político-Pedagógica, elaborada em 1996, nos diversos momentos de formação.
- Realização do II Seminário de Educação Infantil do Município de Porto Alegre ”Meninos e Meninas que Brincam e fazem sua História” que rediscute a proposta de integração das tipologias de atendimento às crianças de 4 a 6 anos, em busca de um objetivo comum. 1998 – Reelaboração do documento da Proposta da Educação Infantil e realização do III Seminário.

1.2 A escola construtivista: sua filosofia e seu programa

Segundo Macadar (1992), a proposta construtivista veio estabelecer uma nova relação entre quem ensina e quem aprende. A escola, segundo ele, “concebida como lugar onde a criança é estimulada a ‘construir’ seu próprio conhecimento, deverá organizar seus espaços de tal forma que contribua, facilite e promova a constituição do grupo, desde a escala micro, na sala de aula, até a escala macro, na escola como um todo” (p. 5). O quadro comparativo abaixo demonstra os princípios básicos de uma proposta construtivista e uma proposta tradicional, bem como das aplicações destes princípios na escola.

Tabela 3. Princípios básicos: proposta construtivista x tradicional

PROPOSTA CONSTRUTIVISTA	PROPOSTA TRADICIONAL
1. A inteligência é um processo. Fica-se inteligente porque se aprende.	1. A inteligência é um dom. Só os que são inteligentes é que aprendem.
2. A aprendizagem é contínua em todos os momentos do dia-a-dia e a escola incorpora o que vem das experiências fora dela.	2. Na escola é o professor quem dá a matéria.
3. A aprendizagem é essencialmente perpassada pelo outro, pelo grupo, pelo social.	3. A aprendizagem é concebida como atividade individual.
4. Aprende-se resolvendo problemas.	4. Coleciona-se informação nos moldes de uma conta bancária.
5. Aprende-se a partir do mergulho amplo nos elementos que interessam a um problema.	5. Memoriza-se linearmente pedaço por pedaço dos conteúdos.

Fonte: Macadar (1992)

Tabela 4. Aplicação dos princípios da proposta Construtivista e Tradicional

CONSTRUTIVISTA	TRADICIONAL
1. Centra a responsabilidade precípua da escola nas tarefas de ensino aprendizagem	1. Dilui a missão da escola na guarda e assistência e na falsa tentativa de dar solução às carências socioeconômicas da população.
2. Prevê e organiza a interação social. Estudos em grupo democraticamente construídos. Trocas entre os pares.	2. Os alunos sentam-se uns atrás dos outros e o silêncio é obrigatório.
3. O erro construtivo é permitido, previsto e desejado.	3. É proibido se equivocar, crendo-se com isso evitar a fixação do erro.
4. Atende a fome atual incluindo as refeições dentro do projeto pedagógico.	4. Esconde sua ineficiência pedagógica na desculpa da desnutrição.
5. Admite oferecer até 3 turnos de 3 horas ou 11 horas diárias de permanência obrigatória na escola	5. Garante 4 horas de educação formal e mais duas horas de atividades alternativas com a marca da liberdade de opção
6. Avalia-se para planejar a didática no início e durante todo o trabalho.	6. Avalia-se para aprovar ou reprovar no final do trabalho.
7. Para crianças de 0 a 6 anos oferece escolas infantis, aprendizagens cognitivas, afetivas e sociais.	7. Considera 7 anos a idade da razão e, antes disso, oferece apenas pré-escola, jardim ou creche.
8. Escolhe uma forma de intervenção democrática, isto é, aquela que respeita as autorias de cada um.	8. Pode oscilar entre o laissez-faire até o mais estrito autoritarismo.

Fonte: Macadar (1992)

1.3 O projeto arquitetônico

A justificativa pedagógica, feita pelos princípios acima, está expressa por uma série de aspectos referentes ao projeto arquitetônico, dentre os quais destacam-se: a forma e o

tamanho da sala e sua importância no trabalho em pequenos grupos, a acessibilidade a alunos com deficiências físicas, a proximidade entre as salas de aula e o setor administrativo como forma de aumentar esta relação, espaços que permitam múltiplos usos e, também, que estejam abertos à participação da comunidade, etc. (Anexo B).

A solução arquitetônica para realizar o projeto de uma educação construtivista pode ser assim expressa (Macadar, 1992):

A escola:

Compreende quatro blocos de alvenaria de dois pavimentos cada um com um pátio com estrutura metálica interligando os quatro blocos. A implantação destes projetos ocorreu em áreas periféricas da cidade onde está localizada a população de mais baixa renda. Segundo Macadar (1992), estas áreas geralmente têm terrenos de grandes dimensões e as vezes estão localizados em ladeiras ou morros. A opção por blocos de dois pavimentos deu-se em função da possibilidade de melhor aproveitamento e ocupação do espaço, permitindo uma implantação com menos impacto e agressões ao terreno.

Os blocos:

As salas de aula foram dispostas em grupos de quatro por pavimento, utilizando o piso superior dos blocos, deixando o pavimento térreo para as áreas que apoiam as atividades dos alunos e professores. Substituíram-se também as circulações de corredores que induzem, obrigatoriamente, a “circulação”, ao invés do “se encontrar”, por espaços nos quais se circula, mas também estimulam o contato entre alunos de outras turmas, especialmente no pavimento térreo de cada bloco. Introduziu-se, também, a ventilação e iluminação natural no ponto em que se encontram os quatro blocos, permitindo um acondicionamento térmico mais adequado para garantir a permanência dos alunos por mais tempo neste local.

A sala de aula:

Localizadas nos quatro cantos dos blocos, permitiam que cada uma delas tivesse duas janelas e duas fachadas diferentes, para facilitar a ventilação cruzada. A forma hexagonal da sala de aula informalizava a posição dos bancos, que se transformavam em planos de trabalhos em pequenos grupos. A presença de dois quadros-negros, no interior na sala, deveria permitir a fácil utilização dos alunos e não somente do professor. Junto às salas de aula foram projetadas áreas de apoio direto, para servirem de depósito de materiais e de trabalhos de alunos e também para aparar plantas e flores denominados “cantos da

natura”. Para Macadar, o canto da natura expressaria e operacionalizaria a ligação do saber com o compromisso com a natureza.

As salas de aula que tradicionalmente tinham uma área de 1,20 m² /aluno, passaram a ter 1,50, resultado da diminuição de áreas de circulação improdutivas.

Salas de atividades múltiplas e salas de atividades alternativas:

Com o aumento do tempo que as crianças permanecem na escola, as salas de atividades múltiplas e alternativas deveriam proporcionar outras opções de atividades e de encontro com colegas de outras turmas e níveis. Estas salas, também denominadas multiuso, deveriam ser espacialmente flexíveis para que fossem capazes de comportar atividades em pequenos ou grandes grupos.

Biblioteca:

Deveria deixar de ser um local apenas para guardar livros para passar a ser um local de atividades corriqueiras e cotidianas dos alunos. A consulta e a leitura deveriam ocorrer no espaço da própria biblioteca.

Em resumo, para Macadar (1992), o que define a proposta do projeto arquitetônico em questão é a dinâmica do encontro. Segundo ele, ela deve encaminhar tudo para a aventura do movimento de encontrar-se e trocar.

O projeto de uma arquitetura escolar construtivista, concebido no início dos anos 90, resultou na construção de cinco escolas com esta proposta. Duas delas, concebidas pelo arquiteto Flávio Kiefer, tiveram destaque neste período: a escola da Ilha da Pintada, localizada em uma das ilhas que formam o delta do Jacui em Porto Alegre, e a escola Santa Rosa, localizada em um bairro de periferia de Porto Alegre. Estas escolas foram construídas para abrigar crianças de bairros carentes de Porto Alegre, como de resto todas as escolas do município de Porto Alegre. Como forma de melhor compreender a experiência de uma arquitetura construtivista apresenta-se, a partir de figuras e plantas arquitetônicas, as soluções arquitetônicas dadas às escolas da Ilha da Pintada e Santa Rosa, localizadas em Porto Alegre.

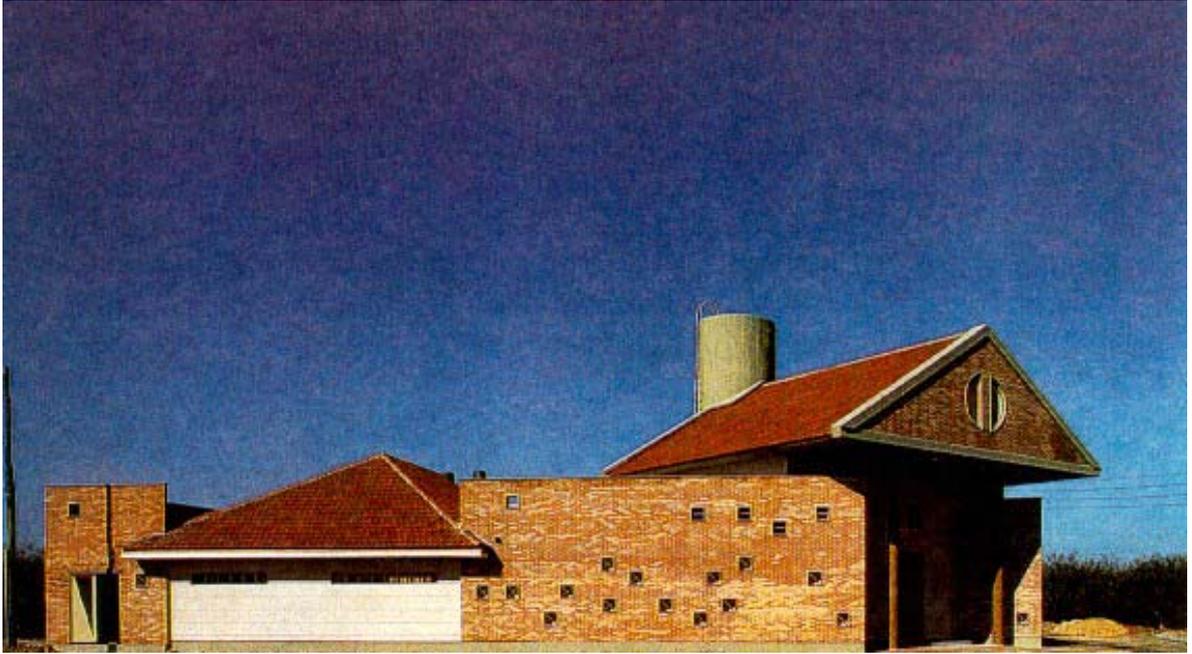
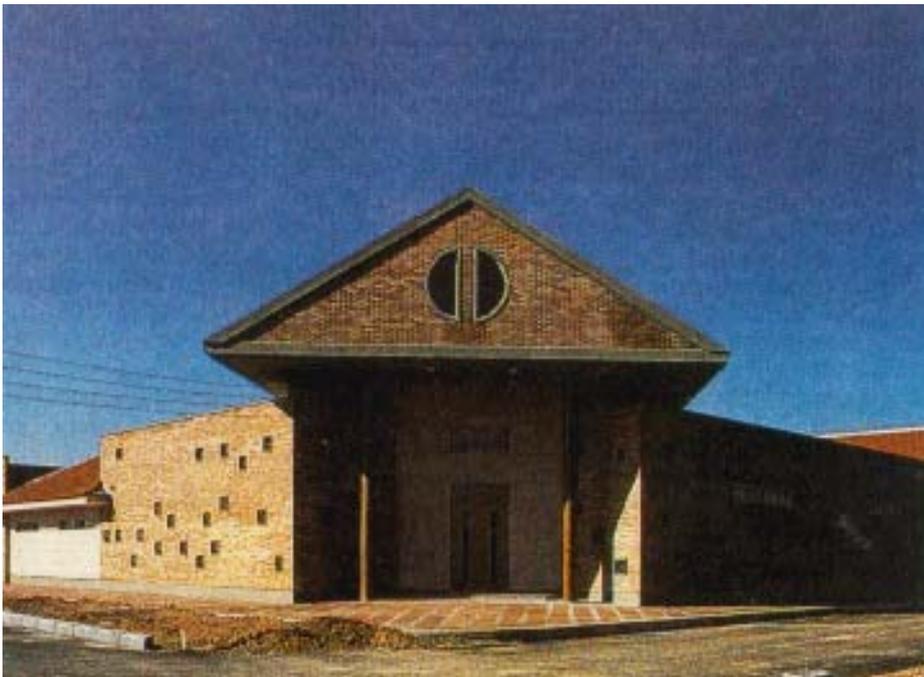


Figura 2: escola Ilha da Pintada.



e colunas da escola Ilha da Pintada.

Segundo Kiefer, frontão e colunas são empregadas para a valorização institucional do

Figura 3: frontão



A solução arquitetônica configura-se ao redor de um pátio central, para o qual se volta grande parte das dependências.

Figura 4: Pátio da escola Ilha da Pintada.

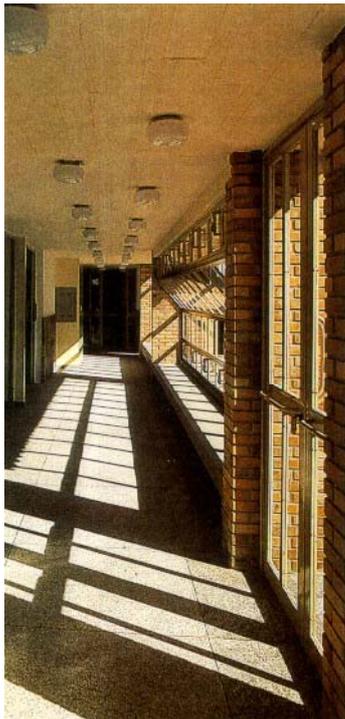


Figura 5. Ante-sala/circulação (que pode ser utilizada como extensão dos espaços de aula).

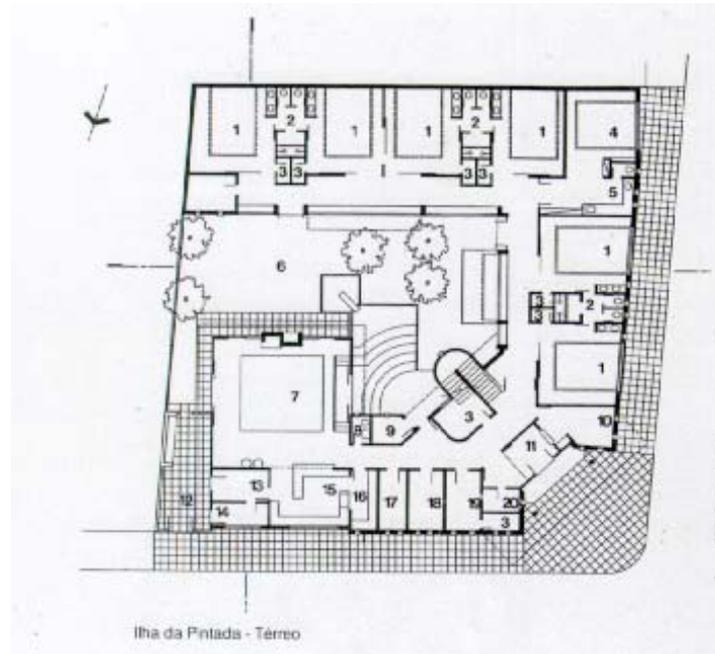


Figura 6. Planta baixa da escola Ilha da Pintada.



Figura 7. Escola Santa Rosa.



Como na escola Ilha da Pintada o frontão da escola Santa Rosa segue a idéia da monumentalidade do edificio escolar.

Figura 8. Frontão escola Santa Rosa

2. Primeira, segunda e terceira fases – a Entrevista Narrativa

Segundo Macadar, historicamente, a construção das escolas públicas era função do estado. Posteriormente, em 1986, coincidindo com o governo Collares, tornou-se atribuição do município. Neste contexto, a administração Collares entendeu por bem utilizar o projeto piloto do Rio de Janeiro com a experiência dos CIEP, fruto do governo Brizola, sob a orientação de Darcy Ribeiro. Surgiram, então, os CIEM baseados na experiência carioca.

Os CIEM tinham uma preocupação que ia além do atendimento aos alunos em sala de aula. O programa dos CIEM contemplava com igual importância, aspectos ligados aos cuidados com a higiene, atendimento odontológico, médico, orientação de procedimentos da saúde, alimentação, etc. Segundo Macadar, no entanto, a escola antes da nova proposta construtivista era voltada para satisfazer as necessidades do professor. A arquitetura escolar deveria atender ao professor e dar suporte nutricional e ocupacional às crianças que ali permaneciam. A proposta dos CIEM, por exemplo, tinha como linha mestra dois aspectos: a) a criança deve ser tirada da rua, pois lá, corre todo tipo de risco. Decorre daí a necessidade de colocá-la o dia inteiro na escola; b) referia-se ao fato de que a criança não aprendia porque não se alimentava direito. Para que pudesse aprender era necessário que tivesse uma alimentação apropriada. Os CIEM, portanto, procuravam sanar problemas que tinham que ver com os riscos da rua e a fome.

Na administração de Olívio Dutra, sob orientação da então Secretária da Educação Profa. Ester Grossi, redireciona-se a política educacional no município de Porto Alegre. Segundo um pronunciamento de Grossi, no ano de 1992, “a escola não está cumprindo suas finalidades. Ou ela se reinventa ou desempenhará apenas um papel secundário para a construção de uma sociedade feliz e mais fraterna, onde haja maior prazer neste mundo”. A partir de uma base pedagógica construtivista, procurou-se um projeto arquitetônico que contribuísse com essa nova metodologia pedagógica, tanto nas escolas infantis, as antigas creches, como nas escolas regulares, hoje chamadas escolas de ensino fundamental.

Segundo o arquiteto Macadar, com a gestão petista, novos paradigmas a respeito da educação são colocados: primeiramente, a criança é o principal ator do processo educacional. As necessidades da escola devem ser vistas, agora, sob a ótica da criança. Todas as crianças tinham condições de aprender, e isso representava uma nova maneira de

enfrentar o ensino. Quando do início da gestão Grossi, o setor de prédios escolares, que era o responsável pela manutenção e conservação das escolas municipais, foi convidado a participar dessa nova proposta educacional no município. Conforme Macadar, dificilmente este setor era convidado a participar do planejamento e formulação das políticas educacionais. De igual forma, as áreas de arquitetura do município também não se envolviam na área pedagógica por achá-la tarefa dos professores. A partir da gestão Grossi, alguns arquitetos começam a pensar a construção das escolas, tentando integrar as técnicas e conceitos arquitetônicos às propostas pedagógicas deste novo período. Percebe-se claramente que, por traz da nova proposta pedagógica, existia uma idéia ou conceito de criança.

Para Macadar, a arquitetura começa a pensar uma nova forma de construir escolas quando começa a considerar as necessidades e características de seu cliente. Este cliente é por excelência a criança. É preciso conhecê-lo para criar um projeto adequado às suas necessidades, afirma Macadar.

A partir daí, nove escolas foram construídas com esta nova orientação, cinco infantis e quatro regulares. As infantis são as da Ilha da Pintada; Valnery Antunes, região da Ilha Fumaça; Santa Rosa e; outra na Ponta Grossa; já as regulares são Anízio Teixeira, Zona Sul; Monte Cristo, na Cavalhada; Jean Piaget, na Zona Norte, e; outra na Vila Pinto.

Mário, outro arquiteto do município, diz que a proposta arquitetônica construtivista tinha como um de seus fundamentos integrar a criança ao meio físico da escola. O prédio tinha que possibilitar o pleno deslocamento, tanto horizontal como nos corredores, e vertical, através de escadas que deveriam possibilitar um entrosamento total entre as crianças e as turmas, para que os alunos de séries mais adiantadas pudessem conviver com outros de séries iniciais, e o pátio como lugar de confraternização e convivência com os colegas.

Esta proposta, principalmente nas escolas infantis, resultou em uma escola que abraça o espaço de convivência, isto é, ela faz uma espécie de U ou V, conforme o terreno, de tal modo que o miolo do prédio seja um espaço de interação das crianças. Nas escolas de ensino fundamental esta forma é a de uma cruz, sendo que a intersecção deste espaço é coberta por causa do clima no Rio Grande do Sul. Segundo Mário, se não houver pátio coberto, não há como as crianças brincarem ou terem uma atividade fora da classe. Elas se aborrecem e o aprendizado não acontece. Normalmente, as escolas de ensino fundamental têm dois e até três pisos, conforme a topografia do terreno. A escada tem um formato hexagonal que possibilita a integração. Quem está no andar de baixo enxerga o colega que está circulando no andar de cima e vice-versa.

O projeto da arquitetura construtivista fundamenta-se na divisão da escola em blocos (quatro ao todo; A, B, C, D e o pátio coberto). Normalmente, no bloco A ficam a parte administrativa, sala de aula, biblioteca e sala múltipla; nos blocos B e C, as salas de aula e no bloco D, a parte do refeitório e cozinha. O espaço do refeitório já estava presente desde a criação dos CIEM, no período da municipalização da educação e no projeto da escola de tempo integral do governo Alceu Collares. Os refeitórios, atualmente, estão presentes em todos os projetos de escolas porque eles garantem uma boa alimentação, um cardápio acompanhado pelas nutricionistas, que, em alguns casos, é a maneira de garantir a frequência à escola. Mário salienta que a novidade gerou grande apreensão, por parte dos alunos e professores, principalmente pelo desafio da nova proposta pedagógica. Porém, com o passar do tempo, a proposta foi bem integrada tanto pelos alunos quanto pelos professores.

A idéia nestes projetos de escolas, segundo Kiefer, arquiteto responsável pela execução de duas escolas construtivistas, foi justamente a de oferecer uma diversidade muito grande de espaços, de materiais, de texturas. Todos os materiais deveriam ser diferentes, para que a criança pudesse experimentar, passando a mão, texturas e cores diferentes. Também se tinha uma idéia de que a arquitetura era muito pouco cultivada fora do âmbito dos próprios arquitetos, apesar de ser uma arte como as outras. Para Kiefer, a idéia de se construir um espaço privilegiado para a criança contribuía para o aprendizado da própria arquitetura.

Segundo o arquiteto, a escola foi pensada em módulos. O módulo de entrada era o local de recepção aos alunos, aos pais e de fornecer informações gerais, agregando-se a ele a secretaria. Esse módulo, para Kiefer, ajudaria a criança a perceber que há o horário de ir para o módulo de convivência, contemplando, também, o ritual de chegada e de saída, onde os pais vão estar esperando. Isso de alguma forma dá a criança mais clareza que aquele espaço é o de chegada. Ao passar por este módulo, a criança lembraria que, daqui a pouco, o pai ou a mãe estariam chegando.

Outro ponto que Kiefer salienta como tendo funcionado nas escolas construtivistas, a partir da sub-divisão em módulos, foi o fato de as crianças se perderem umas das outras nessas escolas. Para elas, era um espaço complexo, apesar de serem escolas pequenas, de 900 m². Isso propiciou, também, a possibilidade de se esconderem umas das outras, fato que para as crianças funcionava como um divertimento a mais.

O outro módulo, chamado de módulo de convivência, tinha um refeitório e um tablado que poderia ser usado também como pista de dança. Junto ao refeitório está a cozinha, acoplada a submódulos onde fica a parte dos serviços. O outro módulo é o das

salas de grupo, equivalente às salas de aula onde as crianças se relacionam com a professora. Os banheiros tinham que estar próximos das salas de grupo. Era importante para as crianças que tivessem a possibilidade de fazer sua higiene num lugar que fosse próximo, possibilitando maior intimidade para elas. Também foi pensado um lugar onde pudessem dormir, pois muitas passam o dia inteiro na escola. A presença da água também tinha grande importância, com uma pia e bancada para fazer os trabalhos. Igualmente, foi projetado um pequeno depósito para que também as professoras tivessem onde guardar o material e recursos didáticos, de forma que ficassem mais próximos.

Conforme Kiefer, as salas têm pisos diferenciados, quente e frio. O piso quente é de paviflex. Já o piso frio é o mesmo da circulação, feito de cerâmica. No caso das salas, elas possuem uma porta grande com vidros de correr. Quando está aberta, as salas aumentam de tamanho e já se integram no espaço de circulação, transformando-se em um espaço maior.

O arquiteto refere que há muitas maneiras de ler o próprio espaço da sala de grupo. Aparentemente é um simples quadrado, no entanto, foi pensado para ter uma finalidade complexa. No caso das janelas, elas são como espias e são democráticas porque atendem a todas as idades. Numa escola normal, segundo Kiefer, as crianças não enxergam para fora, porque não alcançam as janelas. A primeira reação das pessoas com relação às janelas-espias aconteceu de dentro para fora: fechar as janelas, botar jornal, papel. As pessoas se incomodavam muito de estarem sendo espiadas. Mas depois, com o tempo, foram se adaptando. As pessoas da rua deixavam de espiar, e as de dentro pararam de se preocupar com isso. Ainda, segundo Kiefer, pessoas de uma determinada escola reagiram negativamente à arquitetura, dizendo que as crianças estavam ficando doentes e a culpa era da ventilação sala.

Kiefer refere que as escolas tinham alguns defeitos, pois representavam o início de um processo de construção de escolas desse tipo. A idéia era revisar e estudar a forma de construção, apreender com os erros, dentro de um enquadre construtivista. E, a partir daí, reformular se preciso fosse. Infelizmente isso não aconteceu.

Para Kiefer, o espaço não é só para crianças, mas também para os funcionários, professores, visitantes, e os pais que levam as crianças à escola. Ele entende que a escola deve provocar alguma reação, algum sentimento a todos que a freqüentam. Kiefer indaga a si mesmo: “afinal qual é o papel da arquitetura para as pessoas? Evidente que eu acho que é fundamental. Afinal, a gente vive no espaço. Esse espaço não pode ser uma coisa qualquer. Infelizmente, nossa cidade não é concebida com a dimensão da qual que estamos conversando aqui. O espaço às vezes é feito de qualquer forma”. Além disso, acrescenta

Kiefer, a arquitetura é cultura, ela deixa registros, ela passa a ser história. Ele afirma que “nunca me passou pela cabeça fazer uma escola especial pelo fato de serem de periferia. Fui descobrindo que todas eram de periferia, e a minha leitura do projeto envolveu todos esses ambientes, das casas, dos telhados de barro, etc. Preocupei-me em que não fosse uma coisa chocante, fora de escala ou fora da linguagem com a qual as pessoas estivessem acostumadas. Claro que isso chocou um pouco, porque é diferente. A arquitetura tem esse papel, nem tudo é para ficar como está. A gente tem que fazer as pessoas pensarem, modificar seu modo de pensar”, afirma Kiefer.

Uma das idéias centrais do projeto arquitetônico construtivista era de oferecer uma diversidade de espaços que oportunizasse às crianças carentes a mesma diversidade de oportunidades que as crianças ricas têm. Outra característica que a escola construtivista deveria ter, segundo Kiefer, é a de um espaço que é disciplinado, com cada coisa em seu lugar. Isso ajuda a construir uma racionalidade que ajuda a criança a se desenvolver melhor.

Outro aspecto relevante, para Kiefer, é o envolvimento da criança com a terra, com o fogo e com o ar, os três elementos fundamentais da natureza. Neste sentido, a terra deve estar presente no pátio. Um sistema de aproveitamento de água da chuva, que através de registros, é recolhido num tanque para que as crianças utilizem nas suas brincadeiras foi pensado. E o fogo está presente através da lareira. Assim, em dias muito frios, há a possibilidade de reunir as crianças em torno do fogo. Desta forma, a escola contempla todos estes três elementos.

Esta visão de escola construtivista, com a implantação dos ciclos e com a chegada das dificuldades financeiras por que passam as administrações públicas hoje, foi, aos poucos, perdendo espaço no contexto educacional do município. Segundo Mário, a implantação da escola construtivista se tornou cara, e a Secretaria do Planejamento, que faz a administração dos recursos do município, em geral disputado dentro do orçamento participativo, foi abandonando a idéia e voltando sua atenção para a implantação mais econômica e o uso mais racional do espaço nas escolas.

Segundo Cristina, arquiteta da Secretaria de Obras do município, a outra dificuldade trazida por esta proposta arquitetônica foi a dificuldade encontrada no seu planejamento e construção. A implantação era difícil porque não se podia realizá-la em etapas. Tinha-se que construí-la por inteiro.

Outra situação que inviabilizou o projeto, segundo Cristina, foi o custo da obra. Atualmente, a questão econômica está cada vez mais presente quando se projeta uma escola. Segundo ela, novas necessidades se agregaram aos projetos das escolas. De acordo

com a nova legislação, os prédios públicos, incluindo-se as escolas, devem prever ampla acessibilidade às pessoas portadoras de deficiência. Neste sentido, as escolas devem possuir rampas de acesso em todos os pavimentos, e não somente no térreo, como acontecia antes. Esta filosofia faz parte dos projetos de inclusão da prefeitura municipal de Porto Alegre. Cristina acredita que cada governo tem a necessidade de inventar algo novo, algo que nenhum ainda realizou. Para ela, o projeto da escola construtivista foi um exemplo disto.

Os projetos das escolas municipais, atualmente, são uma reinterpretação do projeto CIEM, que eram considerados de Padrão Três, principalmente por causa da acessibilidade dos alunos com deficiência que passaram a ser contemplados na escola regular. Estes alunos precisam ter acesso pleno a todos os andares do prédio, às salas de aula, laboratório de informática, ciências, bibliotecas. Outra razão para o abandono do projeto foi à necessidade de ampliar o atendimento nas escolas, uma vez que as escolas construtivistas não tinham capacidade de abrigar grande número de crianças.

Segundo Mário, dentro da política atual da Secretaria da Educação trabalha-se com idéia de que a escola seja um elemento de agregação daquela comunidade onde ela está inserida. Desta forma, procura-se que a comunidade usufrua deste espaço, não só para aulas, mas para eventos culturais e esportivos, com a disponibilização dos espaços da escola, em horários noturnos ou nos finais de semana, e o pátio coberto, presente em todas as escolas, como o local para assembléias, para reunião de formatura das crianças e reunião de pais com os professores. Para Mário, deve haver uma reciprocidade entre a comunidade e a secretaria, e isto também está se refletindo no cuidado do prédio escolar. À medida que a comunidade se apropria daquele espaço, como sendo seu, ela também está cuidando, evitando que alguém faça uma ação de vandalismo. Segundo Mário, os projetos de escolas construtivistas também previam este aspecto de ligação da escola com a comunidade, porém nunca foi implementado, pois eles priorizavam, fundamentalmente a comunidade intraescolar, formada pelos alunos e professores.

Segundo Mário, os projetos atuais de escolas, denominados Padrão Três, estão mais modestos do que aqueles da escola construtivista e, ao mesmo tempo, contemplam os anseios, tanto do poder público de se integrar com a comunidade, como da própria comunidade de se apropriar mais facilmente do espaço da escola. Atualmente, a nova coordenação pedagógica da Secretaria da Educação está desafiando o corpo técnico para pensar uma escola com características que respondam ao novo milênio, com suas novas tecnologias.

Apesar do abandono da construção de escolas construtivistas, Macadar afirma que os resultados obtidos na rede de escolas municipais de 1º grau em Porto Alegre, na qual a partir de 1989 implementou-se a proposta pedagógica construtivista, mostra que as taxas de alfabetização passaram de 50% para 90% das crianças em escolas municipais. Com a diminuição do número de alunos repetentes e evadidos, afirma Macadar, houve uma grande modificação na base da pirâmide da relação número de alunos por série. Com a implementação da proposta arquitetônico-pedagógica construtivista, diminuiu o estrangulamento que se verificava principalmente na primeira série, o que impedia que novos alunos pudessem entrar na escola, forçando o poder público a construir cada vez mais escolas.

6. Discussão

O processo de constituição da proposta de uma arquitetura construtivista tem seu início definido por um evento denominado **Legal**. Este evento caracteriza-se por trazer uma nova abordagem de educação infantil, rompendo com o modelo de atendimento infantil assistencial-higiênico e passando a considerar este atendimento como tendo um caráter pedagógico.

Este modelo já estava expresso na Constituição brasileira de 1988, tendo sido regulamentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, enfatizando, dentre outros, o dever do Estado de oferecer atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade. Neste aspecto o ECA tem um caráter de inclusão, ou seja, torna obrigação do Estado a tarefa de prestar assistência a esta parcela da população infantil que até então não estava contemplada por este atendimento, pelo menos não de forma regulamentada.

Em 1996, a LDBEN expande o caráter da Educação Infantil, considerando-a como a primeira etapa da educação, indicando como sua finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, num complemento à ação da família e da comunidade. Na realidade, esta posição da LDBEN coincide com a nova proposta da Prefeitura de Porto Alegre que rompe como o modelo assistencial-higiênico, isto é, com o modelo baseado nos CIEP, que contemplava com igual importância os aspectos pedagógicos e os aspectos ligados aos cuidados com a higiene, atendimento odontológico, médico, orientação de procedimentos da saúde e alimentação.

Este evento Legal constituiu-se a partir de alguns pressupostos. Primeiro, uma antecipação do papel pedagógico da escola que só era considerado a partir da primeira série do ensino fundamental. A criança de 0 a 6 anos passa, então, a ter um novo status, o de ser aprendiz e não apenas daquele que necessita de cuidados especiais, esperando a entrada no processo da educação formal. Este pressuposto materializa-se, segundo Macadar, ao se considerar a escola não apenas como uma alternativa para tirar a criança da rua e protegê-la dos riscos que ela corre nesta situação e pela reformulação dada ao problema da má alimentação, considerado até então como empecilho ao processo de aprendizagem. Este pressuposto estava presente na concepção dos CIEM. A partir de agora, a escola passa ter um caráter pedagógico que vai além do suporte nutricional.

O segundo pressuposto é a necessidade de desafogar as séries iniciais destinadas à alfabetização. Além de uma nova maneira de considerar a educação de 0 a 6 anos foi necessário pensar alternativas para os altos índices de repetência na primeira série que conduziam, por um lado, a um fracasso pedagógico, pois as crianças não se alfabetizavam e, por outro lado, à dificuldade de abrir novas vagas, principalmente na primeira série. Neste sentido, a educação infantil, mais do que uma maneira de incluir a criança desde cedo no processo pedagógico, é uma alternativa ao fracasso da alfabetização, decorrente do despreparo das crianças que ingressam na primeira série.

O terceiro pressuposto é expresso por Cristina, que acredita que cada governo tem a necessidade de inventar algo novo, algo que nenhum ainda tenha realizado. O projeto de uma arquitetura de escola construtivista, segundo ela, foi um exemplo disto.

Decorrente do evento Legal da constituição de uma proposta de arquitetura construtivista decorre outro, denominado **Implementação de um projeto Arquitetônico – Construtivista**, que está expresso na construção de escolas construtivistas pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

Os pressupostos que fundamentaram a proposta originada deste evento envolvem, em primeiro lugar, a ênfase em um dos atores principais da escola, isto é, a criança. Segundo Macadar, a escola sempre esteve voltada para as necessidades do professor, e não das crianças. A arquitetura, segundo ele, deve considerar as necessidades e características de seu cliente. Este cliente, neste caso as crianças, deve ser profundamente conhecido antes de se criar um projeto adequado às suas necessidades. Este destaque à criança baseia-se no fato de que ela é protagonista da sua aprendizagem e não receptáculo das informações que os professores lhe oferecem. Pode-se dizer que o que fundamenta o evento denominado Arquitetônico-Construtivista é esta posição com relação à criança. O projeto arquitetônico da escola vai girar em torno deste pressuposto.

O outro pressuposto ligado a este evento, considerado fundamental, é o fato de que a interação da criança, tanto com o ambiente físico como com as outras crianças, é condição primordial para a construção do conhecimento.

No contexto geral do projeto, a escola está estruturada de maneira que a circulação interna propicie o encontro entre as crianças, facilitando a interação entre elas. Neste sentido, a escola “abraça” o pátio, lugar privilegiado para o encontro das crianças. Podemos ver claramente este aspecto na Escola da Ilha da Pintada, onde as salas e as outras dependências da escola formam um “U”, sendo que no centro deste “U”, como referido anteriormente, está o pátio. Este aspecto também está contemplado na concepção de uma escola em blocos, com um pátio central, em geral coberto, onde as crianças se encontram. Esta característica, de o pátio ser um espaço coberto propício para o uso em dias de chuva e frio, comuns no Rio Grande do Sul, é ressaltado por Mário como de grande importância, pois a criança necessita de atividade física independente das condições climáticas, sob pena de sofrerem estresse, segundo suas palavras.

Ainda como características gerais da escola, Kiefer ressalta que o espaço da escola deve ser marcado por uma diversidade de espaços, materiais e texturas para que as crianças possam experimentar novas sensações, corroborando o pressuposto de que as interações das crianças com o ambiente físico são de fundamental importância para a aprendizagem. A alternativa das salas de atividades múltiplas também leva em conta este pressuposto, pois é nela que as crianças encontram outras alternativas de atividades.

A sala de aula, por sua vez, projetada com forma hexagonal de acordo com as concepções de Macadar, vem ao encontro da pressuposição de que a criança é o principal ator da escola. A hexagonalidade da sala contribuiria para romper com as formas tradicionais das salas de aula, ou seja, com as classes voltadas para frente em fila, em direção ao quadro-negro e ao professor. Com esta forma hexagonal, as crianças formariam diversos planos de trabalho em grupo, onde, por consequência, a interação criança-criança é mais ou tão importante que a interação criança-professor. Ainda segundo Macadar, a constituição de pequenos grupos representaria a diversificação de experiências sociais e de aprofundamento dos laços entre as crianças.

Os espaços denominados de apoio ou administrativos da escola, isto é, o refeitório, a secretaria, os banheiros, etc. também se constituem em importantes lugares de aprendizagem, de acordo com o projeto arquitetônico. Segundo Kiefer, eles permitem uma integração das crianças com os outros membros da escola, tais como professores, funcionários e os pais, e possibilitam às crianças experimentar novas possibilidades de uso do espaço, de interação nos grupos e de descoberta. Pode-se destacar, por exemplo, o fato

de os banheiros terem sido colocados próximos às salas, contribuindo para ressaltar o aspecto da intimidade das crianças. Este fator da intimidade é o contraponto positivo do caráter grupal que a escola possui, pois permite que a criança possa ter algum grau de intimidade nos momentos da sua higiene. As salas de aula, com seus cantos propiciados pela hexagonalidade também permitem momentos de intimidade para a criança, seja isoladamente ou com os companheiros de sua preferência.

Outro aspecto que está contemplado pela diversidade de espaços utilizados pelas crianças diz respeito ao que Kiefer chama de se perder, ou se esconder, nos diversos lugares da escola. Este aspecto coloca para a criança a possibilidade da descoberta, da exploração e da surpresa. Pode-se verificar, também, com relação aos diversos espaços que a escola proporciona à criança, a possibilidade da criança transitar desde a escala micro, representada pela sala de aula, até a escala macro, representada pela totalidade da escola. Como afirma Macadar, a constituição do espaço da escola estimula a criança a construir conhecimento.

O terceiro evento que amparou a constituição de um projeto arquitetônico de escolas construtivistas é o **Político**. Toma-se, aqui, o sentido grego do termo, para o qual político ou *polis* significa cidade. Este evento, também toma expressão com aspectos econômicos presentes na constituição da cidade e como ele reflete uma concepção de escola, criança e aprendizagem.

Primeiramente, este evento reflete uma necessidade de fazer da escola um equipamento público capaz de atender às necessidades da comunidade. Como as escolas construtivistas foram pensadas para a rede pública municipal que atende populações de baixa-renda, a idéia central do projeto arquitetônico construtivista, segundo Kiefer, era oferecer uma diversidade de espaços que oportunizasse às crianças carentes a mesma diversidade que as crianças mais abastadas têm. Este aspecto, portanto reflete uma idéia que parte do pressuposto de que a escola, a partir do projeto arquitetônico construtivista, não deve diferenciar a criança de baixa-renda, oferecendo-lhes uma escola de padrão inferior àquelas, em geral, destinadas às crianças de classe-média.

Este aspecto reforça, também, a idéia de que a criança, embora de classe mais desfavorecida economicamente, tem iguais condições de aprendizagem comparando-se com crianças que não sofrem carências econômicas. Apesar disso, a escola deve respeitar as diferenças culturais e locais, como uma maneira de integrar a escola à comunidade. Neste sentido, como recomendação para as escolas municipais, o Conselho Municipal de Educação sugere que é necessário o estudo da realidade onde a escola está inserida levando em conta a ocupação deste espaço pela comunidade, os sujeitos

envolvidos com a instituição e a relação que esta instituição estabelece com a comunidade. Estes aspectos justificariam o tipo de organização espacial da escola considerando o contexto comunitário em que a escola está inserida.

A proposta de uma escola construtivista, desta maneira, propõe-se a considerar os aspectos peculiares de cada comunidade, que segundo Mário não se efetivaram, levando em maior consideração a comunidade intra-escolar. Ainda neste sentido, para Mário, a aproximação da escola com a comunidade se revestiria de um caráter estratégico: aproximar a comunidade da escola como forma de evitar o vandalismo tão frequente em nossas escolas. A comunidade que participa da escola sente como se ela se fosse sua e, assim, a protege. Embora existam contradições a respeito da participação da comunidade na escola, o projeto de uma escola construtivista deixa clara esta intenção, com referência à inserção da escola no espaço urbano. Kiefer (1994) assim afirma:

as volumetrias estão organizadas ao redor de um pátio interno para múltiplas atividades, gerando, ao mesmo tempo, fachadas junto às divisas principais com destacado sentido urbano. Afastando-se das soluções monumentais que, em geral, desconsideram a cidade ao seu redor, busca-se resgatar a conformação da rua tradicional, ou reforçar a importância do lugar público e sua urbanidade através do respeito às relações espaciais existentes (pp. 37-39).

Desta forma, Kiefer busca salientar, por um lado, a relação da escola com o espaço urbano assim como situá-lo com um espaço distinto afirmando: “A arquitetura deve caracterizar de modo claro os ambientes, isso é psicologicamente importante: estar fora, na rua, é completamente diferente de estar dentro, na sala de aula” (p. 39).

Outro aspecto que constitui o evento denominado político, são as influências econômicas presentes nos programas de construção de escolas no município de Porto Alegre. Segundo Mário e Cristina, os projetos envolvendo arquitetura construtivista se tornaram onerosos ao poder público, além de serem de difícil implantação. Outro fator que se agregou a este aspecto foi a necessidade de se criarem escolas que contemplam o acesso às crianças portadoras de deficiência. Verifica-se, neste sentido, que as escolas no município voltaram-se para um pressuposto funcionalista, ou seja, racional quanto aos custos de construção e universal quanto à inclusão de crianças com deficiências.

Segundo Mário, os projetos atuais de escolas, denominados Padrão Três, que são uma reinterpretação do CIEM, estão mais modestos que aqueles da escola construtivista e ao mesmo tempo eles contempla estes anseios, tanto do poder público em se integrar com a comunidade, como a própria comunidade se apropriar mais facilmente do espaço da escola.

A análise dos eventos e dos pressupostos que fundamentaram o projeto de arquitetura construtivista em Porto Alegre revela claramente as posições tomadas acerca da atividade pedagógica e da maneira de pensar de como as crianças constroem seu conhecimento. Assim, o prédio escolar, a partir da constituição de seus espaços, conduziria o projeto pedagógico proposto aos seus objetivos. Visto desta forma, a condução de uma proposta pedagógica encontra na arquitetura não só um facilitador funcional para as atividades pertinentes ao processo educacional, decorrentes de condições ambientais adequadas mas também, uma reflexão acerca da construção do conhecimento e da criança.

Como podemos constatar, a evolução histórica da educação e da escola caminhou de um modelo higiênico-assistencial para um modelo que considera a educação de 0 a 6 anos com igual importância àquela educação que se dá a partir do ensino fundamental. Este fato está refletido não só nos aspectos legais e institucionais que vieram reforçar a necessidade de uma atitude pedagógica para as crianças desta fase, mas também numa nova concepção de criança.

Em primeiro lugar, a criança, passa a ser o centro da estrutura escolar, tanto do ponto de vista pedagógico como do ponto de vista do edifício escolar. É para ela que a escola se destina e tudo deve girar ao seu redor. Em segundo lugar, o espaço da escola deve ser um espaço que cria desafios à criança. Desta maneira, o espaço deve contribuir para que a criança seja desafiada a construir conhecimento. Este espaço também deve dar condições à criança de reconstruí-lo, de moldá-lo de acordo com as suas conveniências. Neste ponto a arquitetura serve de suporte às atividades da criança, atividades estas que ajudarão a criança a desenvolver-se cognitivamente e socialmente. Esta flexibilidade do ambiente escolar não está presente somente na proposta de uma arquitetura construtivista, mas também toma lugar na legislação que passa a regulamentar a educação infantil.

Segundo Loureiro (1999), o tipo arquitetônico definiria um programa fechado para a realização de uma determinada atividade social, neste caso desenvolver a criança tanto do ponto de vista cognitivo como social. No entanto, contrariamente ao que define o programa fechado, no projeto de uma arquitetura construtivista a regra de uma agenda de eventos pré-programados com uma seqüência clara de agentes, atores e cenário é violada.

De acordo com Oliveira (1994), o projeto arquitetônico não deve ser visto a partir de um enredo ou roteiro de ações determinado - o que excluiria a possibilidade de eventos alternativos -, mas, sim, um palco para um sem-número de encenações possíveis. Neste sentido, a escola é o cenário para atuação de seu ator principal: a criança. Os padrões espaciais, portanto, devem realizar as expectativas sociais que se espera da criança do século XXI, ou seja, sujeitos com liberdade e autonomia para aprender e socializar-se.

Outrora, no entanto, a escola e seus padrões espaciais deveriam atender as necessidades da criança quanto aos aspectos de cuidados e higiene. Assim, a escola constituir-se-ia numa espécie de segundo lar, onde os pais, impedidos de poder cuidar de seus filhos, achavam nela uma possibilidade de deixá-los assistidos. Não é à toa que até o início dos anos 90, os centros para atendimento de crianças de 0 a 6 anos no município de Porto Alegre pertenciam à Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social. Pode-se constatar, a partir deste estudo, que o projeto de uma arquitetura construtivista procura romper com o modelo assistencial-higiênico que dominou os padrões escolares até o início dos anos 90.

Embora este fato seja evidente, deve-se nos perguntar se o modelo assistencial-higiênico realmente deixou de existir ou se ele se configurou de outra forma. Pode-se verificar que os elementos que compõem os aspectos assistenciais da escola, tais como refeitório, lavanderia, cozinha, etc., ainda permanecem nos projetos de escolas construtivistas. No entanto a interpretação dada a estes espaços é completamente outra. A partir da noção de que toda a ação que a criança realiza busca compreender o mundo e construir conhecimento, por que isso não se aplicaria às atividades denominadas de apoio ou assistenciais? Neste contexto, comer, lavar, limpar, etc. seriam atividades pedagógicas como quaisquer outras atividades. Assim sendo, a dicotomia entre o modelo assistencial-higiênico e o pedagógico-construtivista para o projeto arquitetônico em questão desaparece, embora, como ponto de apoio à nova proposta, o primeiro modelo necessite ser permanentemente negado.

Quanto ao evento denominado político, pode-se perceber uma clara intenção de integração da escola com a comunidade. Esta integração, no entanto, deve marcar claramente o caráter institucional da escola, que, embora inserido na comunidade deve mostrar-se diferente. Neste aspecto, a escola construtivista, particularmente a da Ilha da Pintada e a Santa Rosa, marcou claramente sua presença na comunidade.

Como descrito no projeto, a arquitetura da escola construtivista deveria se afastar de soluções monumentais que desconsideram a comunidade em seu entorno. No entanto, não é isto que se observa. Primeiramente, do ponto de vista estético, a entrada demonstra a grandiosidade do projeto revelado através de um pé-direito alto e pelo frontão em forma de um grande triângulo. Em segundo lugar, a parede-muro, também em proporções grandiosas, demarca o limite da escola com a rua, demonstrando um afastamento desta com a comunidade. Assim, a solução monumental, embora negada, demonstra a importância que o projeto quis dar ao edifício público dentro da comunidade.

Um dos arquitetos, por exemplo, refere que o projeto arquitetônico construtivista não foi exitoso quanto à aproximação da escola com a comunidade, embora esta proposta estivesse contida no projeto. O fato de a escola “abraçar” o pátio, demonstra o quanto a escola está voltada para dentro e não para fora, ou seja, para a comunidade, como o projeto propunha.

Mas Oliveira (1999), em uma análise da arquitetura construtivista de Porto Alegre, afirma:

O espaço existencial, em sua concretude, manifesta-se na capacidade que o ambiente edificado tenha de oferecer acolhida. Na escola infantil Santa Rosa a arquitetura acolhe não apenas porque oferece abrigo temporário a um determinado número de crianças e adultos, mas porque, ao dar fisicamente abrigo o faz de modo a tratar aquele que adentra os limites do edifício com a consideração (urbanidade) devida à dignidade do cidadão, seja estudante, trabalhador, professor ou membro da comunidade. Esse profundo respeito pela vida digna, traduzido no cuidado e austeridade com que a escola é projetada, tendo em vista a qualificação transformadora da cidade, reveste-se de um caráter pedagógico autonomamente evocado pela própria arquitetura (pp. 22-23).

Por esta abordagem de Oliveira, verifica-se que, embora a monumentalidade da escola sugira distanciamento da comunidade, ela estaria conferindo importância ao cidadão que nela adentra, como se a arquitetura conferisse, por sua imponência, importância àqueles que dela participam.

Finalmente, quanto a este aspecto da inserção da escola na comunidade, segundo Oliveira, esta tem se revelado importante não só do ponto de vista da participação dos cidadãos na vida escolar mas também como proteção ao patrimônio escolar com relação ao problema do vandalismo. A comunidade, neste sentido, estaria sendo chamada para a escola como participante efetiva de uma proposta pedagógica e, também, para participar como protetora de uma instituição que, em última instância, é feita para ela.

Uma vez descrita e discutida a proposta arquitetônico-construtivista da Prefeitura de Porto Alegre, como exemplo de integração entre a arquitetura e a pedagogia, no próximo estudo, passa-se a investigar como professores de escola infantil e arquitetos que trabalham com projetos de construção de escolas representam estes lugares.

CAPITULO III
ESTUDO II
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO LUGAR ESCOLA DE PROFESSORAS E
ARQUITETOS

Há algumas décadas, arquitetos vêm se dedicando à tarefa de relacionar a arquitetura a aspectos ligados às ciências humanas, particularmente à psicologia e à sociologia. Guttman (1972) afirma que, tradicionalmente, a arquitetura esteve ligada àquelas ciências denominadas exatas como a matemática ou a física. No entanto, afirmou ele em seu artigo *“The Questions Architects Ask”* de 1972, que existe a necessidade de incluir psicólogos e sociólogos como membros do time que se ocupa dos processos de planejar e construir.

Pode-se verificar que a preocupação em tornar a arquitetura uma ciência relacional, ou seja, ligada às outras ciências é antiga. A partir da década de 70, inúmeros trabalhos envolvendo arquitetos e psicólogos têm apontado à importância de projetos multidisciplinares no planejamento de espaços sociais. Festinger (1972) chama a atenção para o fato de que a arquitetura, tradicionalmente, tem abordado o planejamento de espaços com vistas ao suprimento de necessidades físicas e sua conveniência em termos de áreas mínimas para as pessoas ou ao espaço necessário para que uma família possa viver em um determinado lugar. No entanto, salientava Festinger, é necessário que a arquitetura passe a pensar para além das conveniências físicas das construções, considerando, também, as necessidades sociais. Para isso ele propõe que os arquitetos tenham uma ampla compreensão dos processos grupais, tais como fontes de atração grupal, necessidades grupais e processos de formação de grupos.

Neste sentido, Azevedo e Bastos (2002), abordando questões relativas ao edifício escolar, afirmam que “os educadores raramente incluem o prédio escolar em suas propostas pedagógicas, e os arquitetos, por sua vez, tratam o projeto como uma atividade individualista e intuitiva, considerando terem saber e sabedoria suficientes para equacionar o problema “ (p. 154).

Os últimos anos têm sido profícuos em pesquisas relacionando aspectos arquitetônicos, psicológicos e sociológicos. Estas investigações compreendem estudos que vão desde discussões acerca das possibilidades e dificuldades da relação entre as diversas disciplinas em questão (Sime, 1995; Sommer, 1996; Canter & Craik, 1981; Clitheroe, Stokols & Zmuidzinas, 1998), que buscam aprofundar o debate sobre as relações entre espaços físicos e as interações entre as pessoas, até estudos que focalizam aspectos

particulares destas abordagens, tais como a avaliação das qualidades de ambientes naturais (Daniel, 1990), avaliações estéticas sobre arquitetura residencial (Devlin & Nasar, 1995; Wilson & Mackenzie, 2000), planejamento de escolas e de salas de aula (Wagenberg, 1980; Krasner, 1980) e arranjos espaciais ligados a ambientes escolares (Campos-de-Carvalho & Rosseti-Ferreira, 1993; Prescott, 1987; Campebel & Dill, 1985; Campbell & Frost, 1985) e pátios escolares (Liemped, 1997; Sager, 1996; Sager, Sperb & Fedrizzi, 2000).

Estudos que buscam relacionar espaços de convivência e o significado atribuído pelas pessoas que deles se utilizam são particularmente interessantes para a o estudo das representações sociais dos lugares. O trabalho de Sixsmith (1995) é bastante esclarecedor para exemplificar os significados atribuídos pelas pessoas para os lugares em que vivem. Em seu estudo exploratório, o pesquisador teve como objetivo compreender o significado de lar através de três pontos: a) diferenças de lugares identificados como lar; b) o significado de lar; e c) o desenvolvimento de um modelo de lar a partir dos significados atribuídos pelos sujeitos.

Para elucidar as concepções ou significados que as pessoas têm de lar, Sixsmith conduziu sua pesquisa a partir de uma perspectiva fenomenológica. O foco inicial da pesquisa foi acessar a experiência cotidiana de vida das pessoas com respeito aos seus lares. Nenhum tipo de lar pré-concebido foi oferecido como modelo. Este tipo de orientação visou colher, de forma mais livre possível, as expressões dos participantes, evitando a condução de um tipo particular de pensamento ou concepção a respeito de lar. A técnica utilizada para esta fase de coleta de dados chama-se *Multiple Sorting Task*⁶. Esta técnica objetiva acessar e explorar as maneiras pelas quais as pessoas, naturalmente, categorizam e classificam o mundo a sua volta. A tarefa envolve a geração de elementos que, posteriormente, serão agrupados de acordo com suas diferenças ou similaridades, utilizando-se um ou mais critérios. Por exemplo, uma pessoa pode dividir um *set* de fotografias em quatro grupos, ou categorias: feliz, triste, sério ou raivoso, ligados ao critério emoção. Essas mesmas fotografias poderiam ser agrupadas em termos de grau de beleza, etc.

No estudo de Sixsmith, ambos, elementos e critérios de classificação, foram gerados pelos sujeitos. Num primeiro momento, todas as pessoas descreveram todas as possibilidades e idéias de lar. Os participantes foram levados a descrever aquilo que lhes ocorria através de um único critério: “o que é lar para mim”. A amostra contou com 22 jovens de 22 a 29 anos, estudantes de pós-graduação vivendo em campus universitário. A

análise dos dados seguiu três orientações: em primeiro lugar, uma abordagem compreensiva foi necessária para interpretar os significados de lar, transpondo os julgamentos pessoais a respeito dos tipos de lar em direção a uma avaliação mais coletiva. Para isso, foi utilizada a análise de conteúdo. A segunda orientação buscou avaliar o significado de lar, também através de análise de conteúdo.

Dezenove categorias de significados de lar emergiram das descrições, tais como felicidade, privacidade, espacialidade, etc., e 20 tipos de lar, casa de amigos, quarto, acomodação temporária, etc. Para melhor representar as categorias de significados, a técnica *Multidimensional Scaling*⁷ (MDS) foi utilizada como forma de análise de dados, uma vez que se constitui como mais apropriada para uma pesquisa exploratória.

Como resultado, Sixsmith observou que os significados de lar são variados. Por exemplo, lar como unidade social, como auto-expressão e identidade pessoal, como escolha pessoal em função de fachada, decoração, mobiliário, etc. Além disso, observou Sixsmith, que embora os estudantes tenham identificado os aspectos físicos de uma casa como lar, apenas alguns conceberam seriamente o significado simbólico de lar. Mais recentemente, investigações orientadas fenomenologicamente têm enfatizado a noção de apropriação dos espaços. Nesta visão, lar é visto como centro dos significados emocionais, familiaridade e pertinência e não somente como estrutura física.

Em outro estudo, Devlin e Nasar (1995) avaliaram a qualidade da arquitetura residencial considerada popular e a não-popular, a partir da opinião de arquitetos e não-arquitetos. Os resultados indicaram a arquitetura popular como contendo mais elementos estruturais, tais como janelas, portas, tetos, etc., enquanto a arquitetura não-popular foi caracterizada como mais limpa, clara e com menos materiais. Em ambos os grupos, a arquitetura residencial foi caracterizada por fatores, tais como “atualidade” e “coerência”, sendo que para os arquitetos prevaleceram aspectos denotativos de complexidade e para os não-arquitetos, de simplicidade e atributos relacionados à arquitetura popular.

A arquitetura escolar também tem estimulado inúmeros estudos. Um deles é o de Moussatche, Alves-Mazzoti e Mazzoti (2002). Os autores analisaram a arquitetura de quatro edifícios escolares do Rio de Janeiro, construídos em quatro momentos distintos da história brasileira (1870-80; 1930-40; 1960-65; 1980-90), utilizando-se da abordagem das representações sociais. O objetivo principal do estudo foi identificar os elementos representacionais presentes nos discursos que utilizam a arquitetura como imagem figurativa da escola. Os resultados mostram que as representações sociais presentes nos

⁶ Procedimento de Classificação Múltipla

⁷ Escalas Multidimensionais.

discursos alternam aspectos de valorização e desvalorização da escola, constituindo-se como marca de governo, de acordo com a época em que elas foram criadas, aproximando a arquitetura escolar ao discurso político vigente.

Além dos estudos que procuram compreender o significado dos espaços onde o homem vive e atua, há outros que buscam avaliar a satisfação das pessoas nestes lugares (Roazzi, Monteiro & Loureiro, 1996; Canter, 1983). Neste sentido, Roazzi, Monteiro e Loureiro (1996) conduziram um estudo que buscou avaliar o ambiente como fonte de satisfação em escolas públicas e particulares. O universo pesquisado incluiu 44 estudantes de escolas públicas e 33 estudantes de escolas privadas, considerando as diferenças entre escolas públicas e particulares em relação ao conteúdo pedagógico, como também em relação à oferta de serviços e de espaço físico. Os resultados indicaram diferenças quanto à compreensão da escola como fonte de satisfação escolar. No caso dos estudantes de escolas particulares, o sentido da satisfação estruturou-se com base nos aspectos formais e de qualidade de ensino, enquanto no grupo de estudantes de escolas públicas, com base na satisfação com relação à instituição como provedora de serviços assistenciais.

Representações sociais de professores: alguns estudos

Muitas pesquisas têm sido levadas a efeito com a intenção de investigar as representações sociais de professores a respeito de aspectos ligados às suas atividades na escola. Por exemplo, Lordelo, Oliveira e Oliveira (1998) investigaram as concepções e crenças de educadores de creches. Os resultados mostraram que o modelo predominante, em termos de concepção de cuidados das crianças, foi o higienista, em que a creche é vista como um lugar de guarda e desenvolvimento da criança. Apenas 10% dos sujeitos referiram aspectos pedagógicos e menos de 10% referiram a interação da criança com brinquedos, isto é, aspectos lúdicos e recreativos, indicando que as creches que participaram do estudo estão longe de promover um atendimento integral à criança.

Outro estudo abordando as representações sociais de trabalhadores de creche acerca do cuidado da criança foi levado a cabo por Veríssimo e Fonseca (2001). Também neste estudo foram investigados dois grupos de sujeitos: sete coordenadoras de creche com formação nas áreas de pedagogia e enfermagem e nove educadoras com ensino médio e superior. Os resultados indicaram, no caso das coordenadoras, que o cuidado das crianças estava relacionado com o atendimento das necessidades físicas e emocionais e que os aspectos de cuidados e educação se mostraram como tendo igual valor. Segundo estes resultados, as crianças aprendem quando são cuidadas. No caso dos educadores, cuidar

significa prover a criança de bem-estar mediante alimentação, higiene, repouso e segurança, pois estes fatores permitem que as crianças sintam-se dispostas a aprender.

Pernambuco (2001) conduziu um estudo investigando as representações sociais de construtivismo por alfabetizadoras de séries iniciais. Participaram deste estudo 40 alfabetizadoras da rede pública de ensino de Juiz de Fora (MG). A análise foi feita a partir de quatro modelos pedagógicos: objetivista, subjetivista, cognitivista e sócio-histórico. Os resultados indicaram que o conteúdo das representações sobre o construtivismo e a alfabetização construtivista apresentam-se, predominantemente, ancorados em fundamentos da concepção objetivista, incluindo fundamentos das concepções cognitivistas piagetianas, subjetivista e sócio-histórica. Segundo a autora, mesmo se dizendo construtivistas, predomina entre as professoras a crença de que o processo de alfabetização está centrado no professor, cabendo ao aluno o papel de receptor das impressões do meio na dependência de seus dons pessoais. Secundariamente, a autora identificou a crença de que a aprendizagem é uma construção individual do aluno, decorrente da sua ação sobre o objeto de conhecimento.

Apesar da grande difusão do construtivismo, uma pesquisa realizada por Marchiori (1996), com professores de escolas infantis que adotavam esta linha pedagógica, mostrou que poucos professores conseguiram definir adequadamente o que seria construtivismo, evidenciando falta de compreensão teórica das práticas pedagógicas baseadas nesta linha.

Vasconcelos e Valsiner (1995) chamam a atenção para as novas tendências na educação, afirmando que após o inatismo, que despreza o impacto ambiental, e o *comportamentalismo*, que ignora o organismo e a hereditariedade – surge uma tendência, no ideário educacional, bastante forte ainda nos dias atuais, denominada interacionismo. Segundo os autores, a interpretação dada a esta abordagem ficou predominantemente centrada no desenvolvimento da inteligência da criança. Neste sentido, o discurso de base psicológica passou para a idealização de criança e para o aprendizado definidos por etapas universais, as quais o professor deveria conhecer e nelas basear seu plano de trabalho. Isto se daria independente do contexto sociocultural no qual seria aplicado e do grupo de pertinência da criança. Outro aspecto que os autores enfatizam é a importância dada hoje para o aspecto da autonomia no ideário educacional. Segundo eles, “a construção da autonomia passaria pelo raciocínio, pelo inventar, pelo aprender a aprender, pelo diálogo, pelo desenvolvimento da auto-estima e da auto-imagem” (p. 13)

A prática escolar que se organiza como espaço coletivo de aprendizagem, segundo os autores, tem se configurado como a negação desse ideário, pois não há como ser autônomo se não for primeiro vinculado. Vasconcelos e Valsiner (1995), assim afirmam:

Se nas práticas educacionais correntes não há espaço para a absorção da diversidade, do desconhecimento, do novo, não há espaço para o conhecimento de contradições culturais, representadas por cada criança e toda a sua história pessoal e familiar. A autonomia vira sinônimo de abandono, negação do diálogo, de não-conhecimento e de não-aprendizagem (p. 12).

Numa variante dos estudos anteriores, no entanto ainda vinculado aos mesmos, Paggi (2001) desenvolveu uma investigação com 130 pais pertencentes às camadas médias urbanas de Porto Alegre. Os argumentos teóricos da autora são particularmente interessantes. Ela parte do pressuposto de que as mudanças decorrentes de uma nova relação entre os adultos e as crianças tornaram os pais inseguros quanto à forma de educar seus filhos. Os fatores sociais, econômicos e de mudanças de papéis são apontados como causa destas mudanças e também da insegurança presente nas famílias atuais. Assim, o objetivo da autora foi investigar os aspectos da construção desta nova subjetividade indicando, também, as novas concepções de infância e de educação atribuídas pelos pais. Os resultados indicaram que as representações dos pais acerca da criança e da educação são extremamente idealizadas, privilegiando, de um lado, a maternidade-doação como condição mais valorizada para a mulher professora e de outro uma idéia de educação baseada na autonomia e individualidade, em consonância com os ditames da sociedade moderna. Segundo a autora, estas novas concepções de criança e educação estão em conflito com as reais condições de atenção à infância atual na escola.

A partir dos capítulos I e II, pode-se verificar que a escola é o cenário de uma das mais importantes atividades humanas. Além das atividades exercidas na escola, os aspectos de significado e contexto físico são essenciais para se compreender como estas atividades são desenvolvidas.

Este segundo estudo tem como objetivo explorar as representações dos lugares de professores e arquitetos, acerca da escola, investigando as diferenças e semelhanças de compreensão destes dois grupos quanto ao significado da escola e seu espaço físico. Parte-se da hipótese de que há diferenças na compreensão da importância do espaço físico da escola entre os grupos de professores e arquitetos. Embora ambos grupos trabalhem como o mesmo objeto social, a escola, os enfoques dados por cada grupo são diferentes: professores ocupam-se dos aspectos pedagógicos e arquitetos, dos aspectos de planejamento e construção dos espaços escolares. No entanto, para ambos os grupos, a população em questão é a mesma, ou seja, a criança.

Segundo Roazzi (1995), dar significado e sentido ao mundo compreende, entre outras coisas, classificar e categorizar as diferentes experiências do homem em seu mundo.

Quando o pesquisador depara-se com uma pergunta a respeito do significado de um determinado objeto social, a pergunta seguinte será, necessariamente, como é possível abordar este objeto através de uma metodologia adequada.

O estudo do significado atribuído pelas pessoas aos objetos sociais tem sido abordado através de inúmeros instrumentos. Certamente, a entrevista, particularmente a entrevista aberta ou não-estruturada, é a mais utilizada quando se procura coletar dados com vistas à investigação de como as pessoas significam um determinado fato social. Para Sixsmith (1995), ao mesmo tempo que é necessário que a metodologia de coleta de dados seja suficientemente flexível, permitindo a livre expressão dos sujeitos, é preciso que ela seja sistemática para permitir a verificabilidade e a comparação com outras investigações, sejam estas atuais ou futuras.

Os métodos que têm sido considerados como menos interferentes na análise dos dados que envolvem significados de objetos sociais são chamados de Procedimentos de Classificação Múltipla. Eles permitem aos sujeitos expressarem seus próprios constructos a respeito de um determinado objeto, deixando-os livres para expressarem seu pensamento com um mínimo de pressupostos *a priori*.

Levando as considerações acima em conta, para investigar a hipótese deste segundo estudo realizaram-se duas investigações: a primeira, caracterizada como estudo piloto, teve a finalidade de examinar se a entrevista utilizada para investigar as representações sociais de professores e arquitetos acerca do lugar escola revelava-se como um instrumento eficiente para esta finalidade. Também, se seria possível encontrar relações entre os grupos de professores e arquitetos e suas respectivas representações sociais do lugar. A segunda, o estudo principal, realizou-se após terem sido analisados os resultados do estudo piloto. Nessa, examinaram-se as representações sociais do lugar de professores de escolas públicas e particulares, ampliando-se também o número de arquitetos que participaram do estudo.

O método adotado para análise dos dados neste estudo busca compreender esta construção feita pelos sujeitos a partir de categorias oriundas do próprio estudo. Neste sentido, utilizou-se uma análise multidimensional dos dados que visa revelar a estrutura dos significados atribuídos por estes mesmos sujeitos ao espaço físico escolar e suas atividades.

Estudo Piloto⁸

Método

⁸ Trabalho apresentado na II Jornada Internacional sobre Representações Sociais, 2001, Florianópolis, Brasil.

1. Participantes

Foram entrevistadas cinco professoras de uma escola infantil municipal de Porto Alegre e cinco arquitetos. O critério de escolha das professoras foi, além de estarem envolvidas diretamente no trabalho com crianças, serem formadas ou estarem em fase de conclusão do curso de pedagogia ou outro curso afim (psicologia, educação física, etc.). No caso dos arquitetos, o critério de escolha foi o de pertencerem ao quadro de arquitetos da Prefeitura Municipal de Porto Alegre e estarem envolvidos em projetos e execução de espaços escolares.

2. Instrumentos e material

Foram utilizadas entrevistas não-estruturadas, chamadas também de abertas.

Partiu-se da frase-estímulo “Fale da importância do ambiente físico da escola para a criança e quais são as características mais relevantes destes ambientes para que o objetivo de desenvolver a criança seja plenamente alcançado”.

Salientou-se também a importância do entrevistado não falar somente da sua experiência atual, mas também de como poderia ser, no plano ideal, os espaços físicos orientados para o desenvolvimento infantil. Buscou-se, também, nas entrevistas, ir além da pura descrição dos ambientes físicos da escola, sendo os participantes convidados a “abstrair” a realidade para que os aspectos essenciais de sua compreensão de ambiente escolar pudessem emergir.

As entrevistas foram gravadas em fitas cassete e posteriormente transcritas para análise.

3. Delineamento e procedimentos gerais

Utilizou-se um grupo de arquitetos e outro de professoras, descrevendo-se as relações de ambos os grupos quanto aos elementos presentes nas representações sociais do lugar escola.

Os professores foram indicados pela direção de uma escola municipal e então convidados a participarem do estudo. Já os arquitetos foram indicados pelo chefe do setor de obras da Prefeitura e também convidados a participarem do estudo. Uma vez aceita a participação no estudo, os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Informado, no

qual são esclarecidos os objetivos da pesquisa e assegurada a confidencialidade das informações (Anexo C).

As professoras e os arquitetos selecionados para o estudo foram entrevistados em seus locais de trabalho: escola municipal, no caso dos professores e Secretaria de Obras do município, no caso dos arquitetos.

4. Análise dos dados

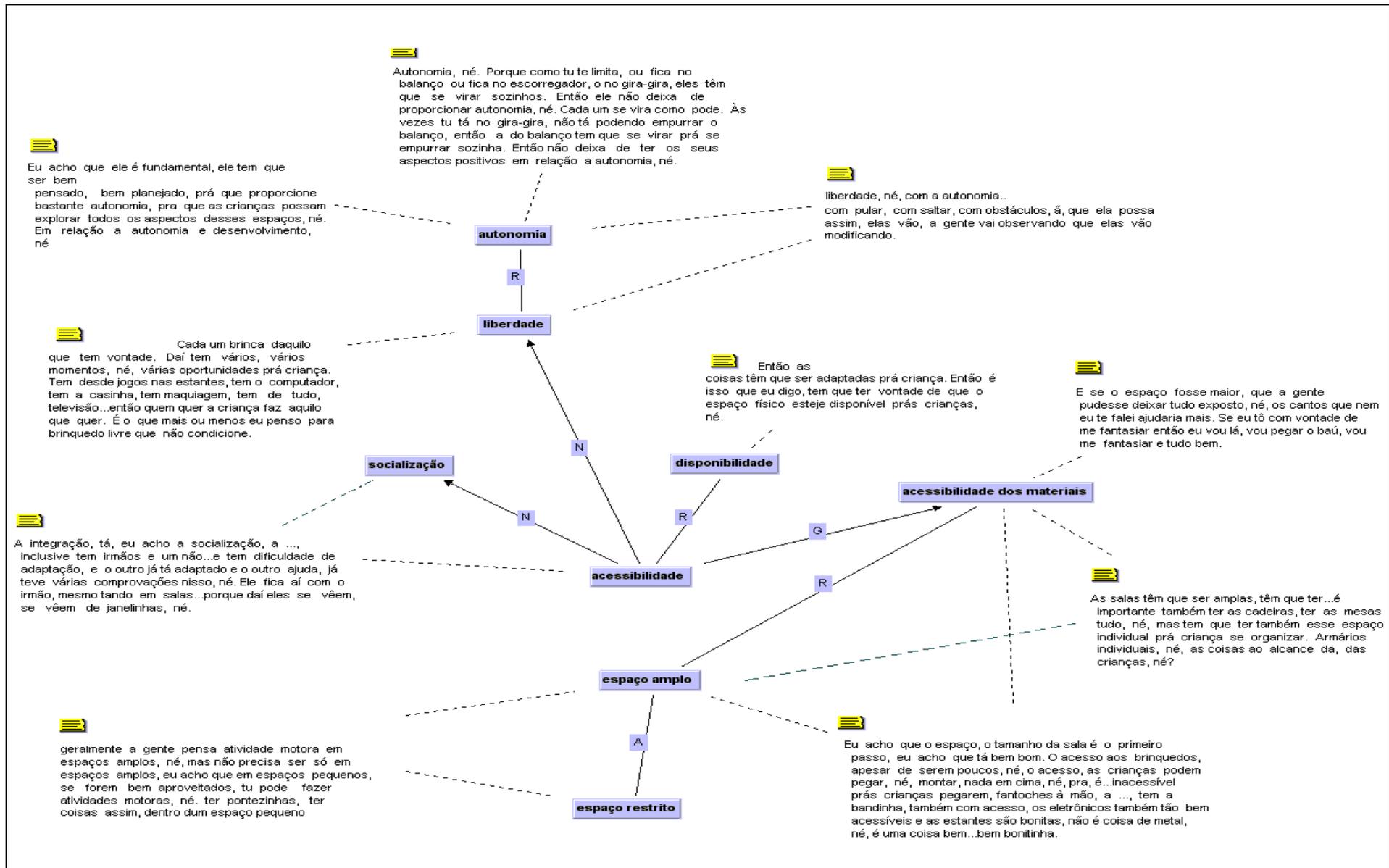
As entrevistas foram analisadas através da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) e organizadas através do programa computacional Atlas/TI. O programa Atlas/TI é um *software* voltado para tratamento de dados qualitativos que compõem as categorias sob estudo a partir de redes relacionais. Estas categorias estão relacionadas através de conectores lógicos que revelam a estrutura das ligações entre as categorias. Estes conectores são demonstrados a seguir:

Tabela 5: Conexões lógicas do programa Atlas/TI

RELAÇÕES	SÍMBOLOS
C1 está associado com C2	R
C1 é parte de C2	G
C1 é causa de C2	N
C1 contradiz C2	A

Resultados

As associações são demonstradas através de linhas cheias, que ligam cada categoria e indicam sua relação lógica, e de linhas pontilhadas que indicam o fragmento do discurso que justifica aquela relação. Para efeito de apresentação, nem todos os fragmentos das verbalizações são apresentados, mas sim aqueles que melhor exemplificam as relações entre as categorias.



gura 11: Rede de categorias de associação do grupo de professores

Fi

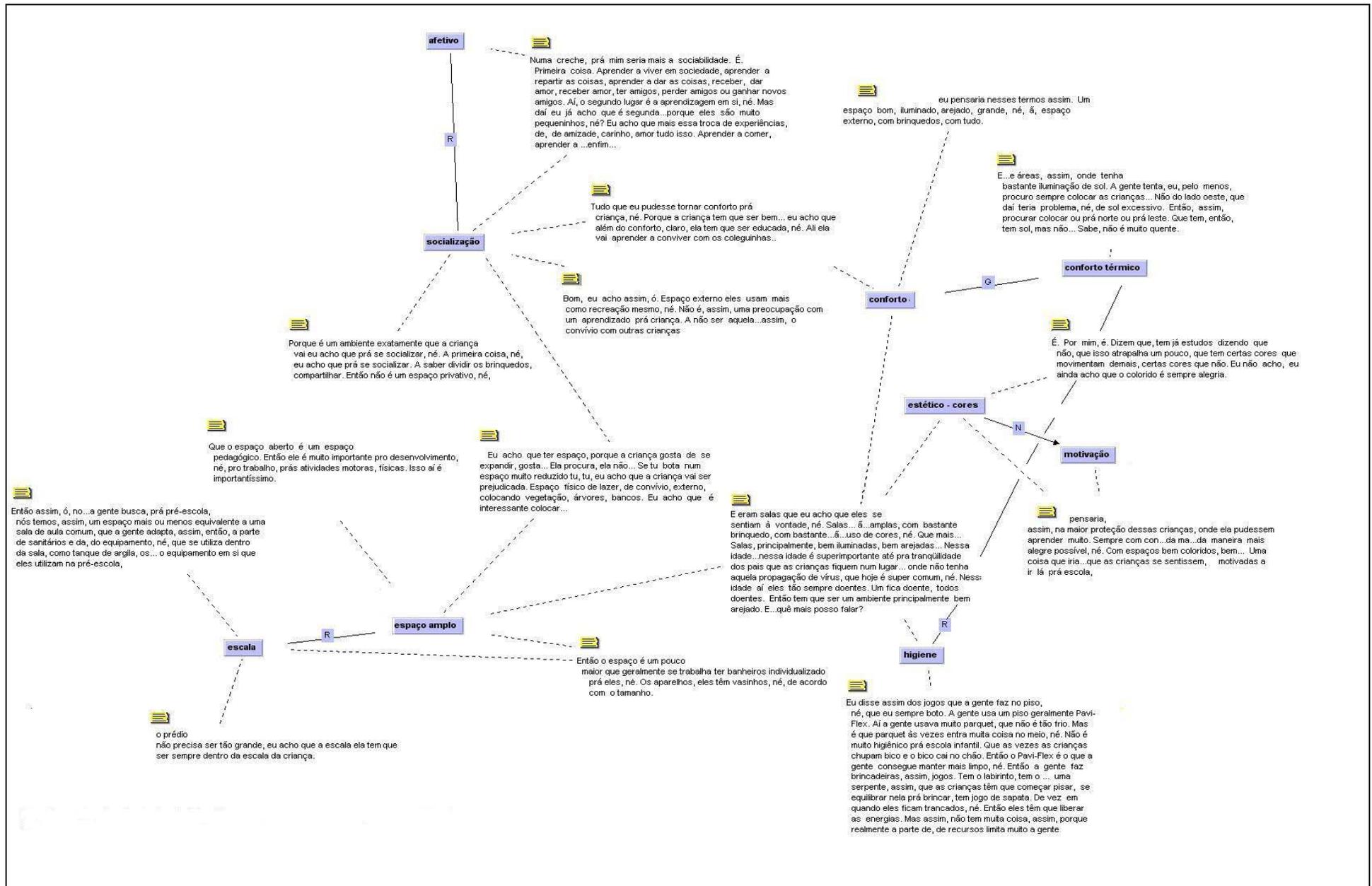


Figura 12: Rede de categorias de associação do grupo de arquitetos

Pode-se verificar, no caso das professoras, que a categoria **autonomia** está associada à categoria **liberdade**. Ter liberdade para brincar com aquilo que se tem vontade, fazer o que se tem vontade seria um aspecto que colaboraria para que a criança alcançasse a autonomia. Além disso, uma das causas para que a criança tivesse **liberdade** e, por consequência tivesse **autonomia**, seria o fato de que a criança tem acesso aos ambientes, aos objetos e a outras pessoas da escola.

A categoria **acessibilidade** é causa da **socialização**, pois, como explica uma professora, mesmo estando em outra sala, o espaço da escola pode e deve propiciar o acesso irrestrito das crianças às diversas salas, aproximando-as umas às outras, propiciando assim, a **socialização** entre elas. Além disso, a **acessibilidade aos materiais** é parte da categoria **acessibilidade**, pois segundo as professoras, os materiais devem estar expostos permitindo o acesso imediato da criança, dando condições a ela de realizar a atividade que mais lhe aprouver no momento.

A categoria **espaço amplo** também está associada à **disponibilidade de materiais**, porque, segundo as professoras, ela colaboraria para que todos os objetos estivessem presentes na sala, dando condições para a criança alcançá-los de imediato. A categoria **espaço restrito**, no entanto, contradiz a categoria **espaço amplo** porque, segundo algumas professoras, o **espaço restrito** da sala pode comportar as mesmas atividades que aquelas desenvolvidas em espaços maiores, desde que bem aproveitados.

No caso dos arquitetos, uma das categorias importantes reveladas pela pesquisa foi a categoria **socialização**. Para eles, uma série de aspectos envolve a **socialização**. Um deles diz respeito ao exercício de compartilhar, de dividir. Neste sentido, o espaço da escola é percebido como em oposição ao espaço privativo. A escola, como um espaço compartilhado, proporciona que as crianças aprendam a dividir seus brinquedos, favorecendo a socialização entre os colegas. Ainda com relação à **socialização**, esta está associada ao aspecto **afetivo**, que surgiu como uma categoria também importante na investigação dos aspectos físicos da escola e suas implicações no desenvolvimento das crianças. Para os arquitetos, a **socialização** cria um ambiente de afetividade revelado pela capacidade de dar e receber amor, carinho e amizade. Desta forma, segundo os arquitetos, a **socialização** estaria mais a serviço daqueles aspectos ligados ao desenvolvimento das capacidades afetivas da criança do que ao aspecto da aprendizagem.

Outra categoria que emergiu desta investigação foi a categoria **conforto**. Nesta categoria estão contidos os aspectos de boa iluminação e areação. Faz parte desta categoria outra, denominada **conforto térmico**, que diz respeito à insolação decorrente do

posicionamento solar da escola, que contribui para o aquecimento ou resfriamento dos ambientes da escola. Além disso, o **conforto térmico** está ligado a aspectos de saúde e **higiene** das crianças. Neste sentido, salas bem arejadas contribuiriam para a não propagação de doenças decorrentes de problemas climáticos, principalmente ligados ao inverno. A categoria **conforto térmico**, portanto, está associada à categoria **higiene**.

A categoria **estético**, por sua vez, revela a importância dada aos aspectos estimulantes que as cores proporcionam às crianças, principalmente, trazendo alegria e motivação para as crianças irem à escola. Assim, os aspectos estéticos são causa da **motivação**.

O **espaço amplo**, por sua vez constituiu-se em outra categoria de importância para os arquitetos. Ela é justificada pelo fato de que a criança gosta de se expandir, de sentir-se livre. Além disso, esta categoria está associada à outra, denominada **escala**, que diz respeito ao espaço estar de acordo com o tamanho da criança, desde o espaço da sala como o dos vasos do banheiro, por exemplo. Além disso, o **espaço amplo**, às vezes denominado espaço aberto pelos arquitetos, seria causa importante para o desenvolvimento físico da criança, já que nele a criança pode desenvolver suas habilidades motoras.

Discussão

Com relação aos objetivos levantados à adequação da entrevista aberta para coletar o dados, o estudo piloto mostrou que este instrumento é adequado para tal finalidade. Tanto as professoras como os arquitetos não mostraram qualquer dificuldade para falar sobre o tema proposto pela frase-estímulo. Este resultado corrobora a literatura na área no que concerne à adequação da utilização de entrevistas abertas para investigar as representações sociais (Roazzi, 1995).

Já com referência a como se configuram as representações do lugar das professoras e arquitetos, estas podem ser claramente diferenciadas. Observa-se, por exemplo, que as categorias que orientam o uso dos espaços são a autonomia e a liberdade. Estas categorias estão ligadas, principalmente, a outras categorias, tais como a acessibilidade e disponibilidade do espaço e dos materiais utilizados na escola. Outro fator que colabora para que o espaço seja utilizado com liberdade, no dizer das professoras, é o espaço amplo, que contribui também para o desenvolvimento da autonomia na criança.

Já no caso dos arquitetos, as categorias que orientam a compreensão do lugar escola são a socialização e os aspectos afetivos. Outros elementos que compõe esta compreensão dizem respeito ao conforto, aspectos estéticos contribuindo para que a

criança possa se socializar. O espaço amplo, no caso dos arquitetos, também desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento infantil.

Este estudo piloto mostra, portanto, que professoras e arquitetos representam de diferentes formas o lugar escola infantil. Estas diferenças se devem, provavelmente, a diferenças na formação profissional. No entanto, o espaço amplo é representado de forma semelhante pelos dois grupos de profissionais, ao se referirem ao espaço físico da escola infantil. Para eles, as escolas devem incrementar os espaços de convivência das crianças como forma de desenvolver autonomia, no caso das professoras, e de socialização, no caso dos arquitetos.

A partir dos resultados do estudo piloto, novas entrevistas foram realizadas para a implementação do estudo principal. Neste, foram incluídas professoras de escolas particulares (no estudo piloto as professoras eram somente de escolas públicas) como forma de evidenciar possíveis diferenças entre o grupo de professoras de escolas públicas e de professoras de escolas particulares. A inclusão das professoras de escolas particulares deveu-se à necessidade de melhor representar o universo escolar. Novas entrevistas foram feitas também com o grupo de arquitetos, incluindo-se arquitetos que trabalhavam em projetos de escolas ligadas à rede pública estadual e que se somaram aos do estudo piloto. Esta inclusão, por sua vez, foi determinada pela necessidade de aumentar o número de participantes, visto que o número dos arquitetos da prefeitura que trabalham com projetos de escolas é limitado.

Estudo principal

Método

1. Participantes

Participaram deste estudo 25 professoras e 11 arquitetos. Das 25 professoras que participaram deste estudo, 14 delas faziam parte de três escolas públicas municipais. O critério de escolha das professoras foi, além de estarem envolvidas diretamente no trabalho com crianças, serem formadas ou estarem em fase de conclusão do curso de pedagogia ou outro curso afim (psicologia, educação física, etc.). As escolas públicas fazem parte da rede de ensino municipal, voltadas a crianças de 0 a 6 anos, denominadas escolas infantis. As escolas particulares, por sua vez são escolas tradicionais do município de Porto Alegre,

cuja constituição fundacional tem origem religiosa. Estas escolas atendem uma população de crianças, no ensino infantil, na faixa de 4 a 6 anos.

No caso dos arquitetos, participaram deste estudo onze arquitetos da rede pública municipal e estadual. O critério de escolha dos arquitetos foi o envolvimento destes profissionais em projetos e execução de escolas infantis.

2. Instrumentos e material

Foram utilizadas entrevistas não-estruturadas, chamadas, também, de abertas.

Partiu-se da frase-estímulo “Fale da importância do ambiente físico da escola para a criança e quais são as características mais relevantes destes ambientes para que o objetivo de desenvolver a criança seja plenamente alcançado”. Também neste estudo principal, os entrevistados foram convidados a falar para além de sua experiência atual, ou seja, de como poderiam ser, no plano ideal, os espaços físicos orientados para o desenvolvimento infantil. Buscou-se com este procedimento que o entrevistado pudesse 'abstrair' a realidade para que os aspectos essenciais de compreensão de ambiente escolar pudessem emergir.

3. Delineamento e Procedimentos Gerais

Neste estudo, foram investigadas as representações sociais do lugar de professoras de escolas públicas, professores de escolas particulares e arquitetos. Primeiramente, verifica-se como as categorias que compõem estas representações estruturam-se. Num segundo momento, analisam-se as diferenças de utilização de categorias pelos três grupos.

As professoras e os arquitetos selecionados para o estudo foram entrevistados em seus locais de trabalho, isto é, escola municipal, no caso dos professores, e Secretaria de Obras do Município de Porto Alegre e Secretaria de Obras do Estado do Rio Grande do Sul, no caso dos arquitetos. As entrevistas foram gravadas em fitas cassete e posteriormente transcritas para análise. Todas as entrevistas foram gravadas em fitas cassete e posteriormente transcritas para a análise.

Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Informado, que esclarece os objetivos da pesquisa e assegura a confidencialidade das informações, antes de serem entrevistados (Anexo C)

4. Procedimento de análise dos dados

A análise dos dados seguiu quatro passos distintos, porém complementares:

4.1 Primeiramente, realizou-se uma leitura cuidadosa do material com a finalidade de atingir um nível inicial de generalização e, também, de destacar os trechos que continham informações significativas para o objeto em estudo.

4.2 Num segundo momento, utilizou-se Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) como forma de reduzir a grande quantidade de informações. As unidades de análise utilizadas foram palavras ou expressões que se relacionavam com o objeto de estudo. Posteriormente, estas unidades de análise foram agrupadas em categorias, a partir das similaridades semânticas encontradas nas falas dos sujeitos. Estas categorias foram nomeadas com títulos que expressavam, da melhor forma, o sentido coletivo das verbalizações. Em todo o processo, procurou-se agrupar os conceitos revelados nas falas dos participantes em categorias exclusivas, com o objetivo de evitar ambigüidades no momento da análise e interpretação dos dados. Para evitar que houvesse tendenciosidade na construção das categorias e garantir a fidedignidade, o trabalho de análise de conteúdo, envolvendo a categorização, foi feito utilizando-se um outro pesquisador que serviu de juiz neste processo. As categorias que no processo resultassem ambíguas quanto ao sentido na visão de um ou ambos os pesquisadores eram discutidas até que uma solução de consenso fosse encontrada. Finalmente, levantou-se a frequência de cada uma das categorias por sujeito, especificando seu campo de atuação, professora ou arquiteto, e, no caso das professoras, se eram de escola pública ou privada.

4.3 Em terceiro lugar, utilizou-se a técnica multidimensional do SSA (Similarity Structure Analysis, Borg & Lingoes, 1987). Basicamente, a técnica multidimensional do SSA cria uma configuração representando a correlação entre as categorias. Estes pontos (que são as categorias estudadas) são analisados verificando-se a distância em que estes pontos se encontram uns dos outros; quanto mais próximos estão os pontos uns dos outros, mais estão correlacionados. Adicionalmente, utilizou-se a “técnica das variáveis externas como pontos” (Roazzi & Dias, 2001), para verificar a relação das variáveis professoras de escolas públicas e particulares e arquitetos com a estrutura dos significados. Esta técnica permite integrar subpopulações nas projeções, possibilitando localizar espacialmente as variáveis externas (professoras de escolas públicas e particulares e arquitetos) como pontos na estrutura interna representada na projeção SSA que permanece inalterada. Desta forma, no lugar de analisar diferentes mapas SSA, um por cada subgrupo, é produzido um único

mapa integrado. Estes pontos podem constituir regiões que definem, ou não, relações determinadas conceitualmente entre as categorias sob análise.

De acordo com o que afirmam Roazzi, Monteiro e Loureiro (1996), a base lógica para as várias estruturas regionais é fundamentada em considerações sobre ordem (ou não ordem) entre os elementos de cada faceta. Segundo os autores, “uma faceta ordenada representa os atributos quantitativos do universo contido: cada elemento sucessivo na ordenação denota maior grau do atributo que o elemento precedente. Uma faceta não ordenada, por sua vez, desempenha um papel polar: os elementos da faceta representam uma não-ordenada propriedade semântica - aspectos qualitativos do universo contido. Significa dizer que as variáveis reunidas em uma região polar, que tem origem comum a outras, diferem em natureza, mas não em grau" (p. 218). Os exemplos dos tipos de partições estão apresentados na Figura 13.

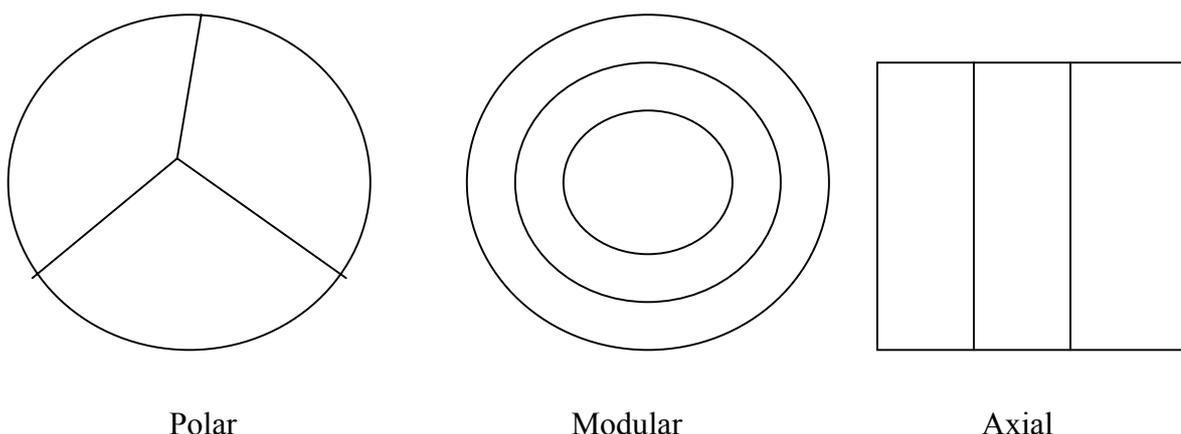


Figura 13. Exemplos de tipos de partições (Roazzi, 1995).

4.4 Em quarto lugar, como forma de complementar as relações reveladas pelo SSA, utilizou-se o teste não-paramétrico *Kruskal-Wallis* para verificar se as diferenças de frequência de cada categoria de associação apresentadas pelos três grupos foram significativas.

Resultados

Foram produzidas 134 expressões relacionadas ao lugar escola, com uma média de 3,7 descrições por participante.

Após a categorização, 17 categorias distintas emergiram das expressões. Por exemplo, a categoria espaço (qualidades) foi formada pelos aspectos aconchegante, agradável, flexível, diversidade, beleza, alegre, privacidade, conforto, bem-estar, desafiante, etc. Cabe ressaltar que algumas destas categorias não envolvem diretamente os aspectos físicos dos espaços escolares, como por exemplo, as influências políticas e legais no contexto escolar. No entanto, estas categorias foram também consideradas por revelarem, de forma mais abrangente, as influências que sofrem de parte a parte a constituição do espaço físico da escola e a compreensão de como se dá o desenvolvimento infantil nestes ambientes.

Na Tabela 6, estão descritas as 17 categorias com suas frequências por grupo de sujeitos: professores de escola pública, de escola particular e arquitetos. Observa-se que a variabilidade de frequências das categorias foi grande. Por exemplo, aspectos funcionais do ambiente escolar ($f = 75$) foram muito mais citados do que os aspectos estéticos ($f = 10$), o que revela não só a diversidade da compreensão do papel do espaço físico da escola no desenvolvimento das crianças como a importância que determinados aspectos assumem nestes contextos.

Tabela 6: Frequências das categorias de professores de escolas públicas e particulares e arquitetos

Categorias	Professores escola particular		Professores escola pública		Arquitetos		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Aspectos Funcionais	14	18,6	27	36	34	45,3	75	100
Atividades pedagógicas	10	25,6	21	53,8	8	20,5	39	100
Autonomia	5	18,5	19	70,3	3	11,1	27	100
Desenvolvimento Cognitivo	8	40	5	25	7	35	20	100
Desenvolvimento Físico	11	44	7	28	7	28	25	100
Desenvolvimento Social	12	33,3	12	33,3	12	33,3	36	100
Emoção	3	14,2	13	61,9	5	23,8	21	100
Equipamentos	0	0	2	33,3	4	66,6	6	100
Espaço (características)	19	23,7	38	47,5	23	28,7	80	100
Espaço (qualidades)	8	16,3	18	36,7	23	46,9	49	100
Estético	0	0	2	20	8	80	10	100
Legais	0	0	0	0	5	100	5	100
Natureza	1	6,2	7	43,7	8	50	16	100
Papéis	1	14,2	5	71,4	1	14,2	7	100
Político	0	0	3	60	2	40	5	100
Serviços	1	5	10	50	9	45	20	100
Serviços (lugares)	4	12,1	23	69,6	6	18,1	33	100

Abaixo estão descritas as categorias com sua definição. As 17 categorias foram criadas a partir das similaridades das expressões feitas pelos sujeitos. Algumas destas categorias são autodescritivas, como por exemplo, autonomia, enquanto outras necessitam de uma melhor definição, como por exemplo, a categoria político.

1. **Aspectos funcionais** ($f = 75$): são aqueles aspectos do ambiente físico que facilitam ou contribuem para que as atividades realizadas pelas crianças e professores sejam possíveis, como, por exemplo, acessibilidade, ambiente abrigado, arejado, delimitado, iluminação, disponibilidade de materiais, etc.

2. **Atividades pedagógicas** ($f = 39$): são aquelas atividades relacionadas a ações pedagógicas presentes na educação infantil tais como a leitura de histórias, experimentação, dramatização, simbolização, imaginação, etc.
3. **Autonomia** ($f=27$): liberdade ou independência para fazer alguma tarefa, realizar algum desejo, capacidade para decidir, etc.
4. **Desenvolvimento cognitivo** ($f =20$): são atividades que relacionam aspectos cognitivos, tais como construção do pensamento, organização do pensamento, da percepção, criatividade, etc. Inclui-se também a expressão ‘Desenvolvimento Cognitivo’
5. **Desenvolvimento físico** ($f = 25$): envolvem atividades que relacionam o corpo como forma de desenvolvimento, tais como coordenação motora, corporal, motricidade, etc.
6. **Desenvolvimento social** ($f =36$): envolvem aspectos de cooperação, interação, socialização, integração, etc.
7. **Emoção** ($f =21$): está relacionada a aspectos emocionais que o ambiente físico proporciona, tais como felicidade, tranquilidade, prazer, relaxamento, auto-estima, etc.
8. **Equipamentos** ($f= 6$): como sucata, quadro-negro, brinquedos, mobiliário, etc.
9. **Espaço (características)** ($f=80$): aspectos relacionados às características espaciais da escola, tais como sala grande, janelas grandes, espaço aberto, amplo, espaço restrito, piso trabalhado, portas abertas, escala adequada, etc.
10. **Espaço (qualidades)** ($f =49$): como aconchegante, agradável, ambiente alegre, flexibilidade, diversidade, beleza, que estimule a curiosidade, privacidade, conforto, bem-estar, desafiante, variado, etc.
11. **Estético** ($f= 10$): relaciona aspectos do ambiente físico, tais como cores e textura.

12. **Legais** ($f = 5$): aspectos relacionados a padrões e normas para a construção e manutenção da escola. Envolve também custos.
13. **Natureza** ($f = 16$): como arborização, vegetação. Incluiu-se aqui também a categoria animais.
14. **Papéis** ($f = 7$): geralmente estão relacionados a diferenças de uso do espaço em função de papéis, por exemplo, lugares de meninos ou meninas, de professores ou alunos.
15. **Político** ($f = 5$): refere-se a aspectos da política educacional, tais como programa assistencial-pedagógico, comunidade (participação), aspectos socioeconômicos, Secretaria de Educação, etc.
16. **Serviços (atividades)** ($f = 20$): diz respeito àqueles serviços que a escola presta, além de função pedagógica, tais como alimentação, higiene, segurança, etc.
17. **Serviços (lugares)** ($f = 33$): refere-se àqueles lugares que servem de apoio à estrutura da escola, tais como cozinha, banheiro, refeitório, biblioteca, apartamento, rua, horta, teatro.

A partir destas categorias, realizou-se uma nova análise.

Esta análise é fruto da compreensão de que os significados são formados por uma série de aspectos advindos das atividades cotidianas, neste caso das atividades da escola, e que a rede formada por estes aspectos pode revelar muito mais do que se fossem tomados isoladamente. A partir deste entendimento, configurou-se a nova análise, que procura, exatamente, revelar como se estrutura esta rede de aspectos descritos pelos participantes, buscando uma compreensão das representações de professores e arquitetos aos espaços físicos da escola e suas atividades, explorando as eventuais diferenças surgidas nesta compreensão.

Os dados foram analisados através da análise multidimensional SSA (Similarity Structure Analysis, Borg & Lingoes, 1987). Os resultados apresentados pelo SSA são expressos por figuras nas quais as categorias sob estudo são projetadas em espaços euclidianos compostos por n -dimensões. Quanto mais próxima está uma categoria da outra maior será sua relação em termos empíricos. O SSA também permite que se

distingam regiões na figura que identificam grupos de categorias afins. A figura 14 representa a análise feita através do SSA, apresentando a relação estrutural entre as 17 categorias produzidas, a partir da Análise de Conteúdo. As variáveis externas – professores de escolas públicas, particulares e arquitetos – foram inseridas na projeção SSA, através do Método das Variáveis Externas (Roazzi & Dias, 2001)

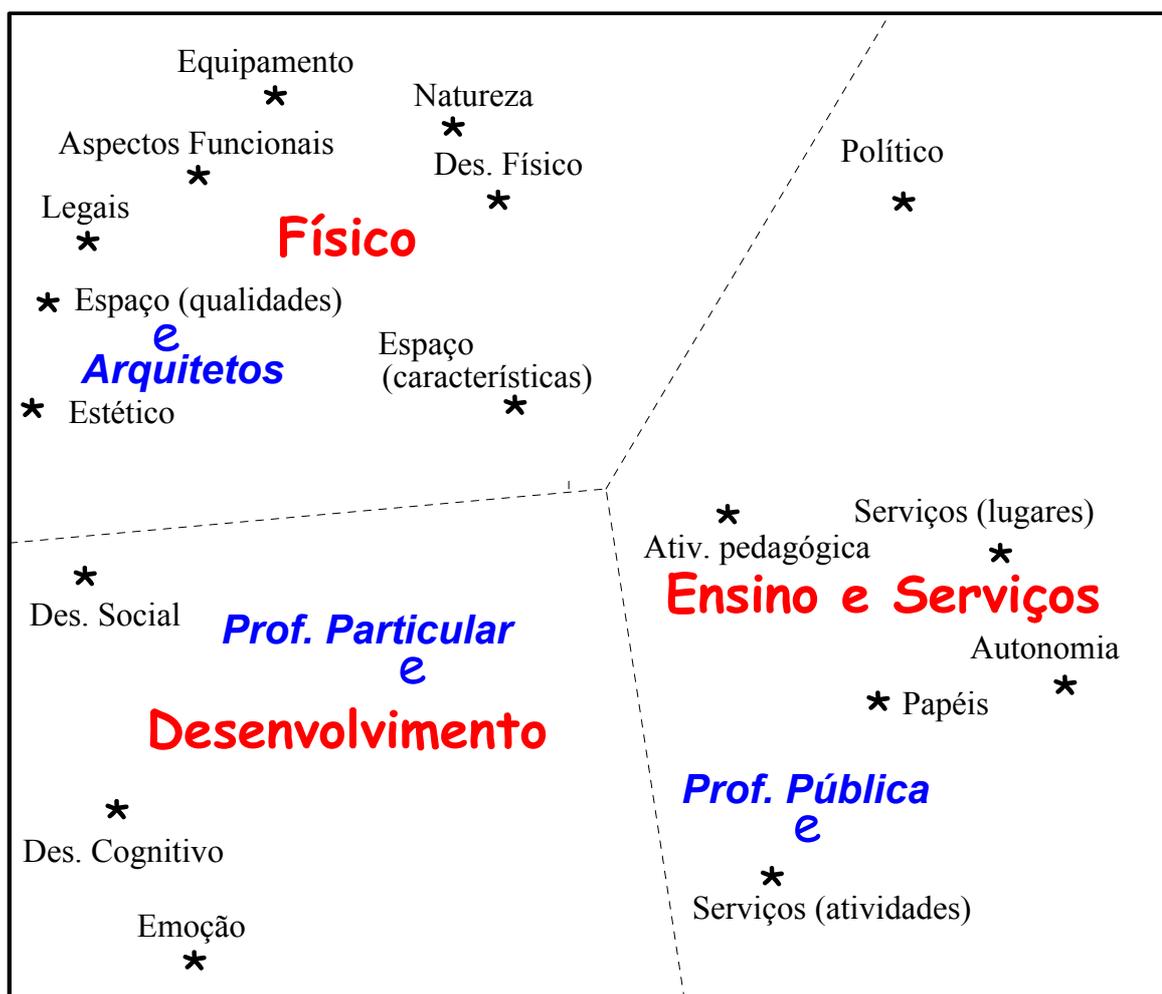


Figura 14. Análise SSA das categorias considerando como variáveis externas (e) os arquitetos e os professores de escola pública e particular

A partir da análise SSA, verifica-se que a distribuição das categorias na projeção revela uma distribuição polar, o que indica que as categorias sob análise são qualitativamente diferentes, portanto, constituindo facetas não-ordenadas.

As três regiões podem ser definidas como **Ensino e Serviços**, **Desenvolvimento**, e **Físico**.

1. Região Ensino e Serviços: esta região está relacionada com o grupo de professores de escolas públicas, através das categorias Autonomia, Papéis, Serviços (atividades), Serviços (lugares) e Atividades pedagógicas. Predominam nesta região aspectos relacionados ao atendimento das crianças quanto à higiene, segurança e alimentação, isto é, Serviços (atividades); aspectos relacionados aos espaços que servem de apoio às atividades da escola, tais como cozinha, banheiro, refeitório, a rua etc., isto é, Serviços (lugares); aspectos ligados a Atividades Pedagógicas próprias da escola infantil, como a leitura de histórias, a experimentação, a dramatização; à Autonomia, neste estudo determinada pela liberdade de realizar tarefas, de decidir, de ter independência; e os aspectos ligados a papéis que contemplam os aspectos de diferenças de gênero e de posição, tais como professora e aluno.

2. Região Desenvolvimento: esta região está ligada ao grupo dos professores de escolas particulares, através dos aspectos ligados ao desenvolvimento da criança. As categorias que compõem esta região são determinadas pelos aspectos que envolvem a cooperação, a interação e socialização (Desenvolvimento Social); aspectos ligados a atividades, tais como construção do pensamento, percepção, criatividade (Desenvolvimento Cognitivo); e aspectos ligados à categoria Emoção, tais como felicidade, tranquilidade, prazer, relaxamento, etc.

3. Região Físico: Esta região está relacionada ao grupo dos arquitetos e é formada pelas categorias Desenvolvimento Físico, envolvendo atividades relacionadas ao corpo, tais como coordenação motora, corporal, motricidade, etc. A outra categoria que compõe a região Físico é a Estético, composta pelos aspectos cores e textura. Os Aspectos Funcionais também são citados pelos arquitetos como sendo importantes na constituição do espaço físico da escola. Eles constituem aqueles aspectos do ambiente físico que facilitam ou contribuem para que as atividades realizadas pelas crianças e professores sejam possíveis, por exemplo, acessibilidade, ambiente abrigado, arejado, delimitado, iluminação, disponibilidade de materiais, etc. As qualidades espaciais da escola também constituem a região do SSA relacionada aos arquitetos. Estas qualidades espaciais dizem respeito aos aspectos ambiente aconchegante, agradável, ambiente alegre, flexibilidade, diversidade, beleza, que estimule a curiosidade, privacidade, conforto, bem-estar, desafiante, variado, etc., assim como a categoria relacionada às características espaciais, como sala grande, janelas grandes, espaço aberto, amplo, espaço restrito, piso trabalhado, portas abertas, escala adequada, etc. A Natureza, como arborização e vegetação, também

foi incluída, em geral, como um aspecto importante na constituição do espaço escolar, assim como os Equipamentos que também fazem parte da vida da escola, tais como sucata, quadro-negro, brinquedos, mobiliário, etc. Por fim, os aspectos Legais também participam do rol dos aspectos citados pelos arquitetos. Eles estão relacionados aos aspectos ligados aos padrões e normas para a construção e manutenção da escola, envolvendo também custos.

Na tabela 7 são apresentados os resultados do teste *Kruskal-Wallis*.

Tabela 7: Análise da variância das categorias relacionadas aos professores públicos e particulares e arquitetos

Categorias de associação	Prof. Esc. Publica			Prof. Esc. Particular			Arquitetos			K-W			
	MA	DP	MO	MA	DP	MO	MA	DP	MO	X ²	PuxPa	PuxAr	PaxAr
Aspectos Funcionais	2,00	1,46	18,07	1,27	1,009	13,32	3,09	1,86	24,23	6,16*			5,31*
Atividade de ensino	1,50	0,85	23,04	0,90	0,83	15,86	0,81	0,75	15,36	5,08			
Autonomia	1,35	1,21	23,61	0,45	0,68	16,18	0,27	0,46	14,32	6,81*		5,38*	
Desenvolv. Cognitivo	0,42	0,51	16,86	0,72	0,78	20,27	0,63	0,80	18,82	0,82			
Desenvolv. Físico	0,50	0,51	15,75	1,0	0,89	21,68	0,72	0,64	18,82	2,34			
Desenvolv. Social	0,85	0,77	17,21	1,09	1,04	19,23	1,09	0,94	19,41	0,38			
Emoção	1,00	1,17	22,32	0,27	0,46	15,00	0,45	0,68	17,14	4,14			
Equipamento	0,14	0,53	17,86	0,00	0,00	16,50	0,36	0,67	21,32	4,15			
Espaço (Características)	2,71	2,01	21,07	1,54	1,21	15,00	2,09	1,57	18,73	2,16			
Espaço (Qualidades)	1,28	1,38	18,79	0,72	1,10	14,91	2,09	2,21	21,73	2,62			
Estético	0,14	0,36	16,93	0,00	0,00	14,50	0,72	0,78	24,50	10,40**		4,85*	7,70**
Legais	0,00	0,00	16,5	0,00	0,00	16,5	0,45	0,68	23,05	9,91**		5,78**	4,63*
Natureza	0,50	0,51	19,50	0,09	0,30	12,55	0,81	0,75	23,18	7,69*			6,89**
Papéis	0,35	0,63	20,71	0,09	0,30	17,09	0,09	0,30	17,09	2,41			
Político	0,21	0,42	19,86	0,00	0,00	16,00	0,18	0,40	19,27	2,53			
Serviços (Atividades)	0,85	0,94	21,54	0,09	0,30	12,41	0,72	0,78	20,73	6,84*	6,13*		5,21*
Serviços (Lugares)	1,64	1,27	24,64	0,36	0,50	13,91	0,54	0,82	15,27	9,05**	7,19**	5,11*	

MA = Média Aritmética; DP = Desvio Padrão; MO = Média Ordenada; K-W = Kruskal-Wallis; * = p<0,05; ** = p<0,01; *** = p<0,001; Pu = Pública; Pa = Particular; Ar: Arquiteto

De acordo com a tabela 7, algumas categorias revelaram diferenças significativas entre os grupos. Os três grupos de sujeitos foram comparados através de análises de K-Wallis (professores públicos x particulares, professores públicos x arquitetos e professores particulares x arquitetos).

A primeira delas é a categoria Estético: foram encontradas diferenças significativas com relação ao grupo dos professores públicos e arquitetos ($X^2= 4,85, p<0,05$) e professores particulares e arquitetos ($X^2= 7,70, p<0,01$). Esta categoria é aquela que agrega os aspectos do ambiente físico, tais como cores e textura. O grupo de professores de escolas pública e particular não difere quanto a esta categoria.

Outra diferença significativa encontrada entre os grupos analisados relaciona-se à categoria Aspectos Funcionais. Neste caso, a diferença ficou a cargo do grupo dos professores particulares e arquitetos ($X^2= 5,31, p<0,05$), revelando que estes dois grupos compreendem de maneira diferente a contribuição dos elementos acessibilidade, ambiente abrigado, arejado, delimitado, iluminação, disponibilidade de materiais, etc. para o desenvolvimento das crianças.

Já no caso dos professores públicos, estes diferem significativamente dos arquitetos com relação à categoria Autonomia ($X^2= 5,38, p<0,05$), evidenciando que os arquitetos consideram que a autonomia não está relacionada aos aspectos físicos do ambiente escolar.

Quanto à categoria Legais, as diferenças apareceram entre o grupo dos arquitetos e dos professores, sejam eles de escolas públicas ($X^2= 5,78, p<0,01$) ou particulares ($X^2= 4,63, p<0,05$). Somente os arquitetos relacionaram aspectos legais como importantes em relação ao espaço físico da escola e desenvolvimento das crianças.

No caso da categoria Serviços, sejam eles relacionados a atividades ou lugares, também foram encontradas diferenças. No caso da categoria Serviços, ligada a atividades, tais como alimentação, higiene, segurança, etc., diferenças significativas foram encontradas entre os grupos de professores de escolas públicas e particulares ($X^2= 6,13, p<0,05$), bem como entre os professores particulares e arquitetos ($X^2= 5,21, p<0,05$). No caso dos Serviços relacionados a lugares, as diferenças ficam por conta dos grupos professores públicos e particulares ($X^2= 7,19, p<0,01$) e professores públicos e arquitetos ($X^2= 5,11, p<0,05$). Os serviços relacionados a lugares são aqueles que dão apoio à estrutura da escola, tais como cozinha, banheiro, refeitório, biblioteca, apartamento, rua, horta, etc.

Por fim, com relação à categoria Natureza diferenças significativas entre o grupo dos professores particulares e arquitetos foram encontradas ($X^2= 6,89, p<0,01$). Os

arquitetos dão maior importância aos aspectos ligados à natureza quando comparados aos professores de escolas particulares.

Discussão

O objetivo deste estudo foi investigar as representações sociais de professores e arquitetos com relação ao lugar escola.

As representações sociais são tomadas, aqui, segundo as representações sociais dos lugares de Bonnes e Sechiarolli (1995), que entendem que lugar é a intersecção de aspectos ligados às atividades, atributos e significados atribuídos a um determinado objeto social. A esta compreensão alia-se outra, que compreende que representações são construídas no interior dos grupos nos quais o indivíduo está inserido, através dos processos de participação social e cultural. Neste sentido, o primeiro estudo contribuiu para situar o contexto escolar, particularmente o contexto de uma escola que adotou um projeto pedagógico construtivista, servindo de base para a análise das representações de professores e arquitetos neste segundo estudo.

A escola, abordada através das representações sociais do lugar, configura-se para os professores de escolas públicas como um lugar onde as atividades pedagógicas estão apoiadas nos aspectos físicos referentes aos serviços (lugares) e serviços (atividades). Os significados que regem as representações de lugares para os professores das escolas públicas são a autonomia e os papéis que cada um desempenha dentro da escola. Por outro lado, a escola é vista, também, como um lugar que deve prover as necessidades básicas da criança, tais como higiene, segurança e alimentação, para que as atividades de ensino possam ocorrer a partir do papel que cada um desempenha nestes espaços.

O desenvolvimento da autonomia tem sido um fator preponderante nas propostas educacionais construtivistas, revelado claramente, neste caso, na relação com o espaço físico. Assim, o espaço da escola contribui para que a autonomia possa ser atingida ao máximo.

O papel que a autonomia assumiu no discurso educacional atual merece uma análise detalhada. Primeiramente, o caráter histórico da escola revela que a importância atribuída à criança mudou. A criança evoluiu de um personagem incapaz que deveria ser protegido do mundo dos adultos para uma criança capaz de autodeterminação e capaz de construir conhecimento a partir de suas próprias ações. O educador ou cuidador, neste último caso, deve apenas prover as condições ideais para que isto aconteça. Esta visão, constituída a partir dos anos 60, fortaleceu o caráter institucional da escola como um lugar

de facilitação, muito mais do que de educação, tradicionalmente baseada no papel do professor.

Verifica-se, no entanto, ao mesmo tempo, uma posição higiênico-assistencial quanto ao papel da escola no desenvolvimento das crianças. Neste sentido, cabe ressaltar, que a mudança proposta do termo pré-escola para educação infantil tenta abolir a referência assistencial da escola, enfatizando os aspectos pedagógicos. Neste estudo, pode-se afirmar que convivem, lado a lado, concepções tradicionais quanto ao papel da escola, que deve prover a criança de condições básicas de higiene, alimentação e segurança e uma representação de escola infantil que pensa o desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos a partir de ações educativas. Assim, o Conselho Municipal de Educação (2001) afirma que todas as atividades das crianças de 0 a 6 anos devem propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem de forma integrada, constituindo-se, desta forma, em uma ação pedagógica.

Prevalece aqui, a escola como um lugar onde a criança busca assegurar as condições mínimas para seu desenvolvimento. No entanto, embora convivam duas formas de representar a escola e seu espaço físico, pode-se afirmar que elas representam um *continuum* em que a representação da escola enquanto lugar assistencial é integrada ao discurso pedagógico. Como visto anteriormente, esta integração constitui o processo de ancoragem onde um objeto é integrado num sistema de pensamento social pré-existente, ou seja, a representação da escola como espaço assistencial é integrado a uma representação da escola representada pelo espaço pedagógico. Desta forma, os espaços assistenciais da escola são incorporados ao discurso pedagógico da autonomia como fator de desenvolvimento.

Um dos objetivos deste estudo foi o de abordar possíveis diferenças entre o grupo de professores de escolas públicas e o grupo de professores de escolas particulares. Estas diferenças puderam evidenciar maneiras diferentes de representar o lugar escola e, também de pensar o desenvolvimento da criança aliado aos aspectos pedagógicos.

Para os professores de escolas particulares, a escola está ligada aos aspectos de desenvolvimento social e cognitivo e também aos aspectos emocionais. Em outras palavras, o espaço da escola é um lugar para a socialização, para a criatividade, para o desenvolvimento da percepção e do pensamento aliado à felicidade, ao prazer, ao relaxamento e à tranquilidade. É possível verificar, neste caso, uma posição hedonista com relação à educação da criança, segundo a qual o espaço da escola deve ser um lugar para o divertimento, para a felicidade e o prazer e para o desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas da criança. Comparando-se ao grupo dos professores de escolas públicas, os

aspectos assistenciais não figuram nas representações dos professores particulares. Esta ausência deve-se, provavelmente, ao fato de as crianças que freqüentam as instituições particulares terem suas necessidades básicas providas pela família, não necessitando deste apoio na escola.

Visto de outra forma, os professores de escolas particulares ancoram suas representações em uma concepção de criança feliz, que já teve suas necessidades básicas satisfeitas, concepção esta objetivada a partir do desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Deste modo, a criança encontra no espaço físico da escola condições emocionais de felicidade que resultarão no pleno desenvolvimento cognitivo e social. Cabe ressaltar que nenhum aspecto físico em especial é levado em conta no caso dos professores de escolas particulares. Neste sentido, a escola como um todo, em seus aspectos espaciais, é responsável pela realização das atividades de desenvolver a criança tanto cognitivamente como socialmente. Este resultado, referente aos professores particulares, encontra semelhança com a declaração de Azevedo e Bastos (2002), que, abordando questões relativas ao edifício escolar, afirmam que os educadores raramente incluem o prédio escolar em suas propostas pedagógicas.

Os resultados deste estudo, principalmente quanto às diferenças de compreensão do papel da escola, são encontrados, também, em outros estudos. Por exemplo, Lordelo, Oliveira e Oliveira (1998) mostraram que ainda há uma compreensão higienista por parte dos professores com relação às atividades desenvolvidas pela escola pública. Roazzi, Monteiro e Loureiro (1996) indicaram também diferenças quanto à busca de satisfação na escola por parte de alunos de escolas públicas e particulares. Enquanto alunos de escolas particulares buscam qualidade de ensino, alunos de escolas públicas buscam, fundamentalmente, a provisão de serviços assistenciais. Os aspectos atividades da escola (Lordelo, Oliveira & Oliveira, 1996) e satisfação (Roazzi, Monteiro e Loureiro, 1996) constituem, em última análise, as representações sociais do lugar escola. Neste sentido, Abric (1994, citado por Sá, 1996), ao situar as quatro funções essenciais das representações, isto é, saber, identitária, orientação e justificação, permite compreender também os aspectos multifacetados que constituem as representações dos professores e arquitetos.

A categoria político participa, também, nas representações de professores públicos a respeito da importância do espaço físico para o desenvolvimento infantil. Esta categoria diz respeito aos aspectos ligados a programas assistenciais-pedagógicos, aspectos socioeconômicos e participação da comunidade. Desta forma, Moussatche, Alves-Mazzoti e Mazzoti (2002) afirmam que as representações sociais a respeito da escola alternam

aspectos de valorização e desvalorização da mesma, constituindo-se em uma marca de governo de acordo com a época em que elas foram criadas, ajustando a arquitetura escolar ao discurso político vigente. Verifica-se que, no caso dos professores de escolas públicas, a representação do lugar escola está permeada por fatores políticos, já indicados no primeiro estudo, quando contribuíram para a constituição de uma proposta arquitetônico-construtivista.

No caso dos arquitetos, os aspectos espaciais preponderam na região denominada Físico. Os aspectos funcionais, as qualidades e características espaciais, aliadas aos aspectos estéticos, configuram aspectos importantes presentes na escola que contribuem para o desenvolvimento infantil. O aspecto do desenvolvimento, evidente neste caso, refere-se ao desenvolvimento físico da criança. Este aspecto indica que os arquitetos compreendem que os aspectos físicos da escola deve favorecer o desenvolvimento da motricidade e da coordenação motora das crianças.

Pode-se afirmar, assim, que a escola, para os arquitetos, está vinculada ao desenvolvimento físico da criança. A socialização, aspecto trazido pelos arquitetos no estudo piloto, não se configurou como categoria presente na região do SSA, a partir do estudo principal. No entanto, cabe ressaltar, que o SSA é uma metodologia que projeta as categorias num espaço euclidiano, ou seja, num espaço determinado pelas distâncias entre estas mesmas categorias. Embora não pertença à região composta pela variável externa Arquitetos, a categoria desenvolvimento social localiza-se no limite das regiões dos professores de escolas particulares e arquitetos, podendo ser vista também como uma categoria importante que compõe as representações dos arquitetos.

A arquitetura, como indicado, no primeiro estudo e neste, tem se voltado principalmente para pensar espaços de socialização, para além da adequação física e construtiva, tradicionalmente ligada ao ofício dos arquitetos. No entanto, pode-se perceber, ainda no caso dos arquitetos de escolas públicas, uma ênfase bastante grande nos aspectos que se referem à constituição do edifício escolar e seus elementos de espaço, como aspectos funcionais e estéticos.

Os aspectos legais também aparecem nas representações dos arquitetos com relação à escola. Estes aspectos legais, tais como normas e padrões construtivos, ainda balizam as ações e a compreensão do edifício escolar. Arquitetos não são conhecedores, por ofício, do desenvolvimento infantil nem das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, daí que estes aspectos pouco participam das representações que têm com relação à escola particularmente com relação aos atributos físicos da mesma.

Estes resultados têm semelhança com os de Sixsmith (1995). O estudo de Sixsmith, que investigou o significado de lar com o grupo de estudantes, verificou que apenas alguns conceberam seriamente o significado simbólico de lar, referindo muito mais os aspectos relacionados às características físicas.

Ainda com relação ao grupo dos arquitetos, é necessário relacionar os resultados deste estudo aos resultados do estudo I. Neste, houve uma tentativa de incluir aspectos tradicionalmente pouco presentes nos projetos arquitetônicos, a saber, compreensão pedagógica e de desenvolvimento infantil, no projeto arquitetônico da Prefeitura de Porto Alegre. Estes aspectos compuseram um programa de necessidades que determinaram um tipo de arquitetura escolar. Já no estudo II, principal, no qual arquitetos da rede pública estadual também participaram, predominaram os aspectos físicos nas representações dos arquitetos com relação à escola, principalmente no que se refere aos aspectos estéticos e funcionais. Aparece, portanto, uma diferença entre o discurso daqueles arquitetos que participaram do projeto inicial da construção das escolas da Prefeitura de Porto Alegre e, daqueles que participaram do estudo piloto, e as representações dos arquitetos que projetam escolas públicas deste segundo estudo, principal. Há aqui uma volta à preocupação básica dos arquitetos, ou seja, aos aspectos físicos e estéticos.

Analisando-se os três grupos em questão, nota-se que eles diferem entre si quanto à compreensão do lugar escola. Estas diferenças devem-se a inúmeros fatores que decorrem, fundamentalmente, da história destes grupos quanto a sua formação profissional, ao papel de cada um com relação, principalmente, à participação no espaço escolar e também à compreensão do desenvolvimento infantil. Esta história e compreensão diferenciadas contribuem para que os sujeitos orientem suas atividades de maneira diversa.

Como dito anteriormente, a escola é o lugar por excelência da criança. Olhar a criança neste contexto pode revelar importantes aspectos que definem a escola como Lugar (Bonnes & Secchiaroli, 1995). Desta forma, o próximo estudo busca investigar como a criança confere significado ao espaço da escola e como os elementos desta configuração se estruturam, indicando as representações das crianças a respeito deste lugar.

CAPÍTULO IV
ESTUDO III
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO LUGAR ESCOLA DE CRIANÇAS DE ESCOLAS
INFANTIS

Segundo Dunn (1991), desde muito cedo, as crianças partilham de uma rede comunicativa que faz com que elas participem dos significados sociais. Para a autora, esta construção do significado tem sua origem, fundamentalmente, na relação com os outros.

Para a Psicologia Ambiental, o tema da construção do significado social também é de grande importância. Como visto anteriormente, a construção de significados está relacionada com as regras e os recursos provenientes da estrutura social (Giddens, 1984).

O conhecimento de como as pessoas significam os espaços físicos nos quais vivem são de grande importância para compreender suas escolhas e suas ações nestes mesmos espaços. Assim como para os adultos, as crianças têm necessidade de compreender os significados sociais das relações com os outros e com o mundo físico que as cerca. A Teoria das Representações Sociais tem sido de grande valia na explicação de como as pessoas constroem seu conhecimento do mundo. Segundo Moscovici (1978), as representações sociais são sistemas de valores, noções e práticas com a função de, primeiramente, estabelecer uma ordem que permita aos indivíduos orientarem-se e manterem-se donos de seu mundo material. Em segundo lugar, as representações sociais cumprem o papel de facilitar a comunicação entre os membros de uma comunidade. Se as representações sociais são importantes para orientar as ações de adultos, por que não o seriam para as crianças?

De acordo com Corsaro (1990), as crianças apropriam-se da cultura e dos significados sociais dos adultos, reproduzindo-os e transformando-os, através de suas relações com seus pares. O autor utiliza o termo “reprodução interpretativa” (p. 12) para referir-se aos aspectos de inovação e de criação advinda da participação das crianças na sociedade. Segundo ele, as crianças criam e participam em suas culturas de pares, apropriando-se criativamente das informações do mundo adulto. As crianças não internalizam simplesmente a sociedade e a cultura, elas contribuem para a produção cultural e para o estabelecimento de mudanças. Participando da sociedade, as crianças são influenciadas por esta ao mesmo tempo em que contribuem para sua transformação.

Estas sociedades e culturas foram afetadas por processos de transformação históricos. Esta transformação de significados provenientes do mundo adulto é o que Corsaro chama de “ajustamentos secundários” (p. 13). São estes ajustamentos secundários

que propiciam um “fórum” no qual as crianças elaboram sua própria cultura de pares e suas próprias representações sociais. Adquirindo um sentido da estrutura social do mundo adulto, as crianças estão produzindo sua própria cultura.

Para Roazzi (1995), o processo de construção de significados pode ser explicado por um sistema de categorização que enfatiza a construção ativa da realidade que, por sua vez, reflete-se em formas únicas de construção de mundo e de atribuição de significados. Ainda para Roazzi, este processo de categorização está no cerne do desenvolvimento de sistemas conceituais que orientam as atividades humanas. Nesse sentido, podemos dizer que as crianças criam categorias para classificar e construir os significados dos elementos pertencentes as suas rotinas e atividades. Quem já não ouviu falar das categorias do “bem” e do “mal” para compreender o mundo em que se vive? Compreender este sistema de classificação, portanto, é um meio bastante eficiente de revelar os significados atribuídos pelas crianças aos fatos sociais.

No entanto, a investigação das representações sociais de crianças reveste-se de problemas adicionais que não podem deixar de ser abordados. Crepaldi (2001), por exemplo, diz que o estudo das representações sociais, em sua grande maioria, tem se dedicado às representações enquanto produto, sendo um grande desafio estudá-las enquanto processo, ou seja, como estas se produzem no decorrer da socialização, principalmente na infância e na adolescência.

Este estudo, ao investigar as representações das crianças com relação as lugar escola, não foge à regra: busca compreender o conteúdo das representações das crianças com relação ao objeto de estudo em questão, no entanto, procurará relacionar, mesmo que teoricamente, aspectos importantes dos processos de construção de representações na infância.

Para Duveen (2000), “a criança nasce em um mundo que já está estruturado pelas representações sociais de sua comunidade, o que lhe garante a tomada de um lugar em um conjunto sistemático de relações e práticas sociais” (p. 265). Esta afirmativa envolve uma discussão que não pode deixar de ser feita quando se pretende compreender como as crianças estruturam suas representações acerca do mundo.

Piaget, com sua teoria genética do conhecimento, fornece uma das mais importantes contribuições para este debate Com relação à construção das noções de espaço, que nos interessa particularmente neste estudo, Piaget (1981/1993) no seu livro “A Representação do Espaço na Criança” afirma que “a grande dificuldade da análise psicogenética do espaço refere-se ao fato de a construção progressiva das relações espaciais prosseguir em dois planos distintos: o plano perceptivo ou sensório-motor e o

plano representativo ou intelectual” (p. 17). É a partir da construção de um espaço sensório-motor ligado aos progressos da percepção e da motricidade, que a criança desenvolve-se em direção à aquisição da linguagem e da representação figurada, ou seja, da função simbólica. Assim, segundo Piaget, a representação começa quando houver diferenciação simultânea e coordenação entre significantes e significados. As coordenações cognitivas possibilitam à criança apreender um mundo no qual os objetos adquirem permanência, além da sua presença sensorial ou motora. Em seu livro “A Construção do Real na Infância”, Piaget (1937/1979) observa que a consciência do espaço está baseada em esquemas operativos, ou seja, na experiência com as coisas. A coerência entre estes esquemas permite a “constituição de um mundo de objetos e de relações espaciais, de causas e de relações temporais, em resumo, a elaboração de um universo simbólico e permanente” (p. 8).

Outro ponto importante na discussão da constituição das representações em crianças, é, para além das coordenações de esquemas que conduzem aos processos de simbolização, a constituição de uma rede social que permite as trocas entre os sujeitos. Com relação a isto, Duveen (1998) afirma que:

Na ontogênese [piagetiana] da representação, o outro tanto é antecedente como conseqüente. A relação da criança com o outro é a fonte para a atividade construtiva da criança na qual o eu e o outro surgem como objetos constituídos. O processo de construção do objeto é também um processo de construção do mundo no qual aquele objeto se situa, uma construção que só é perceptível na base de que o eu, o objeto e o outro se constituem como mutuamente interdependentes (p. 82).

A constituição do outro como construção do mundo estabelece para a criança a possibilidade, também, da capacidade de adquirir conhecimento social. Em “O Julgamento Moral da Criança” (1932/1977), Piaget fala das duas formas de transmissão social: nas relações heterônomas baseadas na assimetria de poder, constituída a partir da relação adulto-criança, e nas relações autônomas, geralmente entre companheiros de mesma idade, significa dizer, entre iguais. Trabalhos importantes nesta última modalidade de interação entre iguais têm sido conduzidos por Corsaro (1990), quando aborda a chamada cultura de companheiros.

No que se refere às relações heterônomas e autônomas, estudadas por Piaget (1932/1977), Duveen faz uma comparação particularmente interessante com as diferenciações de representações feitas por Moscovici (1998). Segundo Duveen, Moscovici propôs uma diferenciação entre representações baseadas no conhecimento e representações baseadas em crenças, podendo esta diferenciação ser comparada aos aspectos de coação,

característica das relações heterônomas, e cooperação, característica das relações autônomas, a partir da teoria de Piaget. As duas modalidades de representação apresentadas por Moscovici (1998) são, segundo Duveen (1998):

- a) Representações comuns, cujo cerne consiste em crenças que geralmente são mais homogêneas, afetivas, impermeáveis à experiência ou à contradição, e deixam pouco espaço para variações individuais e;
- b) Representações comuns baseadas no conhecimento, que são mais fluidas, pragmáticas, passíveis de serem submetidas à prova do sucesso ou fracasso, e deixam certa latitude para a linguagem, a experiência, e até para as faculdades críticas dos indivíduos (p. 100).

A partir desta diferença, Duveen aponta para o fato de que diferentes formas de relações sociais são também associadas a diferentes tipos de estrutura representacional. Segundo ele

Na coação não há espaço para desafios, questionamento, debate em que se aceitam posições, sendo que a legitimidade da crença, como Piaget frisa, é garantida somente pelo poder e status da fonte. Para Piaget, também, é somente a cooperação que leva ao conhecimento, no sentido do conhecimento fundamentado no raciocínio e no envolvimento com a construção cognitiva. É somente na cooperação que a experiência pode ser aceita nesse processo de elaboração cognitiva (p. 101).

Assim, neste estudo, em função da idade das crianças, interessa investigar, particularmente, as significações produto de relações heterônomas.

Estudos envolvendo crianças têm freqüentemente focado diferenças de gênero. Estes estudos têm revelado que desde bem cedo as crianças apresentam capacidade de diferenciar aspectos relacionados ao gênero.

Em um estudo conduzido por Antoniazzi, Costa e Hutz (1998), investigando a identidade sexual e a tipificação de gênero em crianças de 18 a 36 meses, demonstrou-se que 53% das crianças, com idade média de 30 meses foram capazes de identificar corretamente através de fotografias de bebês, suas roupas e seus brinquedos, o gênero correspondente a estes bebês. Outro estudo envolvendo gênero, relacionado à interação de meninos e meninas de 3 a 5 anos na sala de aula e no pátio, foi conduzido por Smith e Inder (1993). Seus resultados indicaram que os grupos de meninos e meninas tendiam a se diferenciar mais quando brincavam no pátio, ao contrário da sala, onde meninos e meninas interagem mais entre si nas brincadeiras. Quanto às questões de cooperação, Maccoby (1990) revelou que as meninas estão mais voltadas para as interações de mutualidade,

enquanto meninos dirigem seus comportamentos para fins individuais, procurando realizá-los sem levar em consideração o outro.

Sager e Sperb (1998) também observaram diferenças de gênero em espaços de escola, quando avaliaram episódios de conflitos entre meninos e meninas de uma escola infantil em dois contextos físicos, a sala e o pátio. Os resultados indicaram que conflitos envolvendo brincadeiras simbólicas ocorreram mais entre os meninos e no contexto da sala de aula. No caso das meninas, os conflitos foram mais freqüentes quando brincavam com jogos de acoplagem, tipo Lego e outros quebra-cabeças. No caso de conflitos entre os dois grupos, meninos e meninas, estes se revelaram mais freqüentes quando as brincadeiras envolviam regras.

Os dados destes estudos indicam que as crianças estabelecem, desde muito cedo, diferenciações na maneira de interagir com os outros e com os objetos de acordo com seu gênero. Segundo esses dados, o bebê já suporta, desde o nascimento, as características de uma identidade sexual, a partir daqueles que o rodeiam. Relacionado a isto, Duveen (1998) afirma que “a identidade social [de gênero] é progressivamente interiorizada pelas crianças que, aos 4 anos de idade, já são capazes de se estabelecerem como atores independentes no campo do gênero” (p. 84). Para o autor, a criança torna-se antes de tudo um objeto no mundo representacional dos outros, que ancoram esse ser novo e desconhecido numa classificação especial, lhe dão um nome particular e objetivam suas representações nas formas como interagem com ele.

Duveen (1998), em dois estudos, revela como crianças se tornam atores independentes no campo do gênero. No primeiro deles, crianças de 18 meses a 3 anos e meio foram observadas em pares seja de meninos, meninas, ou de uma menina e um menino. Já no segundo estudo, envolvendo crianças de 3 a 4 anos, o delineamento foi mudado de maneira que uma única criança fosse alvo da observação, brincando ora com uma menina ora com um menino. As observações aconteceram em uma sala repleta de uma variedade de brinquedos com reconhecidas marcas de gênero: femininas, como bonecas, panelas, sacolas de compras, e masculinas, como armas, caminhões, maletas. Portanto, sempre que uma criança pegava um brinquedo, sua escolha podia ser condizente ou não com seu gênero.

As análises dessas escolhas mostraram um padrão marcadamente assimétrico. Os meninos fizeram escolhas muito mais congruentes com seu gênero do que as meninas, uma vez que estas tenderam a escolher os brinquedos tanto congruentes como não congruentes com seu gênero. Entre as crianças mais novas, participantes do primeiro estudo, observa Duveen, esses padrões foram modulados pelo gênero do parceiro, sendo que os meninos

brincando com meninas faziam escolhas menos condizentes com seu gênero do que os meninos que brincavam com meninos. As meninas que brincavam com meninos também fizeram escolhas de brinquedos mais incongruentes. Entre as crianças um pouco mais velhas, do segundo estudo, o padrão assimétrico de escolhas ficou mais firmemente estabelecido e foi menos influenciado pelo gênero do parceiro com quem a criança brincava.

Essa assimetria pode ser claramente vista, no estudo de Duveen, pela duração do tempo em que as crianças brincaram com brinquedos com marcas de gênero diferentes. Durante os 12 minutos de observação do segundo estudo, os meninos jogaram com brinquedos marcadamente masculinos durante 535 segundos, e com femininos por 47 segundos. As meninas, por sua vez, brincaram com brinquedos marcadamente masculinos em média 282 segundos, e femininos, 210 segundos.

Estudo semelhante foi conduzido por Bonamigo e Koller (1993). As autoras verificaram a influência dos estereótipos de gênero nos brinquedos de crianças de 9 e 10 anos, considerando as preferências por determinados brinquedos e a permissão que as crianças concediam ou não para outra criança brincar com um brinquedo estereotipado para o gênero oposto. Verificou-se que as crianças brincam preferencialmente com brinquedos neutros ou com brinquedos estereotipados para o seu gênero. No caso dos meninos, todos os brinquedos eram neutros ou tipificados como masculinos, não sendo citado nenhum brinquedo tipificado como feminino. No caso das meninas, os brinquedos foram tipificados como neutros e femininos, porém, também foram citados brinquedos masculinos. Este estudo corrobora os achados de Duveen e confirma que as representações de gênero são construídas a partir das relações da criança com seu meio, seja ele físico ou humano.

Criança, Espaço físico e Comportamento

Como já referido no estudo anterior, o planejamento de espaços é um tema sempre presente quando se pretende investigar a relação das pessoas com seu meio físico. O planejamento dos espaços escolares, no entanto, raramente inclui a criança como participante ativo. Legendre e Contreras (2001) observa, por exemplo, que devido à dificuldade das crianças se expressarem verbalmente, no que concerne as suas necessidades ambientais, os adultos acabam substituindo-as nesta tarefa. Assim, as demandas infantis, em termos arquitetônicos e de *lay-out*, são substituídas pela representação que os adultos fazem destas demandas. Segundo Legendre e Contreras, dado

que as crianças têm capacidade limitada de expressar verbalmente suas necessidades, é preciso que métodos de investigação que propiciem a observação dos comportamentos das crianças sejam utilizados para compreender o que elas esperam dos espaços em que vivem.

Uma idéia partilhada por muitos autores é a de que o contexto no qual as crianças brincam determina a maneira como elas interagem entre si (Sager, 1996, Sager, Sperb, Roazzi e Marques, no prelo). Visto que a escola consiste no ambiente por excelência da criança, pois é nela que as crianças passam importantes momentos de suas vidas e desenvolvem as suas primeiras habilidades sociais e intelectuais, o ambiente escolar costuma ser o principal foco de estudo das investigações levadas a efeito pelos investigadores.

Alguns trabalhos (Civilletti, 1992, Neil e Denham, 1982; Legendre, 1995, dentre outros) demonstram, por exemplo, que o desenho das salas, dos pátios e a provisão de materiais estão fortemente relacionados à qualidade das relações que ocorrem entre as crianças.

Civilletti (1992), em um estudo abordando o tamanho dos brinquedos e sua influência na autonomia das crianças, verificou que quando as crianças utilizavam brinquedos de grandes dimensões, a autonomia em relação aos adultos que delas cuidavam aumentava.

Sager (1996), por sua vez, quando relacionou os padrões de conflitos no decorrer das interações de crianças de escola infantil com o ambiente físico, gênero e tipos de materiais, brinquedos e brincadeiras envolvidas nas relações dessas crianças, encontrou diferenças nos padrões de conflito em relação aos dois ambientes físicos estudados - sala e pátio - e em relação aos tipos de brincadeiras. No contexto sala, por exemplo, os conflitos estavam relacionados, principalmente, a brincadeiras que envolviam atividade simbólica, de acordo com a classificação de Parten (1932). Já o brincar em atividades de exercício mostrou estar relacionado a conflitos quando o contexto era o pátio.

O ambiente físico, representado pela disponibilidade ou quantidade de brinquedos e sua influência nas interações das crianças, foi estudado por Smith e Connolly (1980). Os autores relacionaram o brincar entre crianças à quantidade de brinquedos disponíveis. Eles verificaram que, quanto menor fosse a disponibilidade de brinquedos, mais as crianças tenderiam a brigar e a engajar-se em atividades paralelas. Por outro lado, as crianças tendiam a brincar sozinhas quanto maior fosse a quantidade de brinquedos disponíveis.

O tipo de equipamento utilizado nas escolas infantis também parece afetar as interações entre crianças. Smith (1974, citado por Ladd & Coleman, 1992), por exemplo, examinou os efeitos de atividades motoras finas e amplas nas interações entre as crianças

durante as brincadeiras em três contextos diferentes: incluindo um grande aparato, por exemplo, uma casa de brincar; um pequeno brinquedo, como um quebra-cabeça ou uma boneca, e uma condição-controle, que incluía, simultaneamente, um brinquedo grande e um pequeno. No caso da condição com grandes aparatos, houve significativo aumento nas interações e, surpreendentemente, um aumento no nível do brincar cooperativo em crianças que, anteriormente, brincavam sozinhas ou paralelamente. Ao contrário, comportamento desocupado e brincar orientado por adultos mostraram-se mais comuns em condições em que o aparato era constituído de brinquedos pequenos. O mesmo resultado foi encontrado por Vanderberg (1981), ao comparar o brincar de crianças de escola infantil em ambientes providos de aparelhos que promoviam atividades motoras amplas com ambientes onde os brinquedos estimulavam atividades motoras finas, desenvolvidas com papel, tesouras e lápis.

O aspecto do ambiente físico que vem sendo mais investigado, atualmente, com relação às interações infantis é o arranjo espacial. Em um de seus estudos, Legendre (1995), autor que tem se dedicado a este tema, verificou a influência de zonas circunscritas, por exemplo, áreas localizadas em cantos, delimitadas em pelo menos três lados por barreiras formadas por mobiliário, paredes, diferenças no nível do solo, etc, nas interações infantis. Foram considerados três tipos diferentes de arranjos espaciais: semi-aberto, aberto e fechado. Os resultados mostraram que, em arranjos espaciais abertos, as crianças preferiram brincar em áreas próximas ao educador, em contraste com arranjos semi-abertos. As zonas circunscritas mostraram-se as mais atrativas, sendo preferencialmente utilizadas pelas crianças. Este tema tem sido desenvolvido no Brasil por Campos de Carvalho e Rossetti Ferreira (1993). As autoras modificaram o arranjo espacial de duas escolas infantis, no intuito de investigar o papel do arranjo espacial enquanto suporte para as interações infantis.

Assim como Legendre (1995), Campos de Carvalho e Rossetti-Ferreira verificaram que as crianças demonstraram uma clara preferência pelas zonas circunscritas. Nesses locais, segundo as autoras, as crianças podem permanecer em pequenos grupos, participando de atividades sem a necessidade de mediação de um adulto e sem interrupções freqüentes de outras crianças, o que poderia explicar sua preferência por essas áreas. Além disso, essas zonas seriam preferidas por propiciarem uma sensação de proteção e privacidade, permitindo que as crianças concentrem-se em suas atividades e no comportamento de seus pares. As zonas circunscritas, então, atuariam como suporte para o estabelecimento e a manutenção das interações infantis.

Em um estudo mais antigo, Moore (1986), ao estudar a influência da definição espacial do ambiente no comportamento de crianças, também verificou que o nível de definição espacial mostrava-se preditivo de uma série de comportamentos nas crianças. Em ambientes bem definidos, por exemplo, ocorriam mais comportamentos exploratórios, interações sociais e cooperação do que em ambientes parcialmente ou pouco definidos espacialmente.

Contextos abertos, como pátios e parques, são igualmente importantes para as interações entre crianças. Segundo Frost (1989), nesses ambientes as brincadeiras sociais são muito mais freqüentes do que em ambientes fechados. Talvez por isto, grande parte dos estudos sobre espaço para crianças de escola infantil tem sido realizada em pátios.

Campbell e Frost (1985) estudaram o tipo de interação relacionados aos aspectos físicos de espaços abertos. Segundo os autores, os pátios podem ser classificados em quatro tipos: tradicional (superfície plana, com escorregador, balanços, etc.); projetados (com estruturas feitas em madeira, pedras de vários níveis); aventura (espaço com materiais para que as crianças construam suas próprias estruturas) e criativo (uma combinação de projetado e aventura). Campbell e Frost (1985) verificaram que as crianças apresentaram mais interações do tipo paralela em pátios tradicionais, enquanto que no pátio criativo a maioria das interações foi do tipo solitária. As interações cooperativas não mostraram variação quanto ao tipo de pátio.

Num estudo semelhante, Hart e Sheenan (1986) compararam o brincar entre companheiros em ambientes tradicional e projetado. Apesar de as diferenças não terem se mostrado significativas, eles observaram altos níveis de comportamento desocupado e solitário no ambiente projetado, em oposição ao ambiente tradicional.

A densidade de crianças nos espaços e as áreas disponíveis para brincar também são fatores relevantes quando se quer relacionar aspectos do ambiente e a interação de crianças. A falta de espaço nas escolas acarreta uma série de problemas. Segundo Hart e Sheenan (1986)

Espaços, tempo e oportunidades limitados oferecidos às crianças nos períodos de intervalo diminuem as possibilidades de interação entre elas e o ambiente que as cerca. Isso as leva à correria, conflitos, amontoado de alunos em certas áreas, apropriação dos melhores espaços pelas crianças mais velhas e disputas (p. 26).

De um modo geral, os estudos têm verificado que um aumento na densidade de crianças nas salas e pátios aumenta substancialmente a quantidade de conflitos e agressões e, segundo alguns autores (Preiser, 1972; Shapiro, 1975, citados por Frost, Shin e Jacobs,

1999), as crianças em ambientes de alta densidade também podem engajar-se em comportamentos passivos e não interacionais, tais como observar, vagar, etc..

Campbell e Dill (1985), em entrevistas realizadas com professores, confirmaram o que vinha sendo observado de que o aumento na densidade de crianças nas salas gerava um aumento de problemas nas relações entre essas crianças. Nesses ambientes, essas relações se tornavam angustiantes e conduziam a altos níveis de irritação e frustração. Smith e Connolly (1980), preocupados com esse problema, monitoraram o comportamento de crianças em três ambientes de densidades diferentes. Eles encontraram que grupos de brincadeiras foram menos comuns em ambientes de alta densidade e que crianças colocadas em ambientes de densidades superiores a 1 m² por criança tiveram uma diminuição no número de interações e de afetos positivos, aumentando os níveis de agressão. Segundo Frost, Shin e Jacobs (1999), alguns estudos sobre o efeito da alta densidade nas interações das crianças sugerem que altos níveis de densidade social apresentam efeitos negativos nas crianças.

No entanto, Peck e Goldman (1978, citados por Frost, Shin e Jacobs, 1999) fizeram uma observação em um pátio escolar e verificaram que um aumento de densidade em uma área de brincadeira estava relacionado a acréscimos de brinquedos imaginativos e à divisão de temas de brincadeiras comuns entre as crianças. Os autores concluíram que graus maiores de exposição aos pares pareciam promover às crianças mais oportunidades de partilharem idéias e temas de brincadeiras. Esse estudo também verificou que a densidade parecia ter pouca relação com o brinquedo agressivo e com a agressão física. Há, portanto, alguns estudos que trazem conclusões diferentes daquelas da maioria.

Especificamente com relação aos pátios escolares, Liempd (1999), depois de realizar uma série de investigações em vários deles, concluiu que a medida recomendada de 4 metros quadrados por criança era insuficiente, em termos da qualidade desses ambientes para as crianças. Segundo ele, os pátios com menos de 6 metros quadrados por criança não funcionavam bem, pois eram muito densos. Nestes pátios menores, as crianças não podiam brincar quando queriam, pois era preciso que se organizasse o uso do pátio em termos de rodízio de grupos de crianças. Além disso, nesses ambientes, certos tipos de brincadeiras eram proibidas, não por serem perigosas, mas pela falta de espaço a qual ocasionava o risco de colisão entre as crianças.

Já no outro extremo, áreas grandes demais, com pouca densidade de crianças, também apresentam aspectos negativos. Moore (1996), ao estudar jardins de infância para

crianças de 2 a 5 anos, observa que “espaços muito grandes podem levar ao barulho e à confusão, passando a ser subutilizados” (p. 3).

Com relação a esta questão, Fedrizzi (1997) afirma que áreas muito extensas pedem uma divisão em partes menores, especialmente no caso de crianças pequenas. Essa divisão torna o ambiente mais aconchegante e evita o desuso de grandes espaços, do qual fala Moore (1996). Isto estaria relacionado a outra consideração de Fedrizzi, isto é, de que um pátio de escola precisa oferecer diversidade de espaços e oportunidades para diferentes tipos de brincadeiras, uma vez que isso atenderia aos diversos interesses das crianças e a seus diferentes níveis de desenvolvimento. Segundo Adams (1990, citado por Fedrizzi, 1997), se o *design* do pátio não sugere a possibilidade de diversas atividades, é possível que o espaço seja comandado por um determinado grupo ou atividade, em detrimento das outras crianças.

Segundo este mesmo raciocínio, Liempd (1999) indica que a qualidade do pátio depende da quantidade de brincadeira que ele proporciona. Isso não precisa ser feito somente através de equipamentos prontos. Materiais comuns tais como bolas, cordas, sucata, por exemplo, mostraram promover uma grande variedade de jogos e brincadeiras. A variedade nos tipos de solo (areia, grama, ladrilhos) também cria a possibilidade de diferentes tipos brincadeiras. “O pátio que possui somente ladrilhos não funciona bem, o pátio somente com grama, também não” (p. 30). Para ele, pátios com áreas de atividades variadas e bem definidas proporcionam brincadeiras mais variadas do que pátios sem áreas definidas. As crianças distribuem-se pelo espaço, formam pequenos grupos e os episódios de agressão diminuem. O autor também afirma que as crianças, em pátios bem definidos e com variedade de opções de atividades, são mais felizes e concentradas.

Quanto aos equipamentos, Liempd (1999) aponta para a importância daqueles que permitam usos diversos. Segundo ele, as crianças raramente brincam com objetos que tenham uma só função - a única exceção seria o balanço -. Equipamentos que combinam diferentes atividades são bem usados pelas crianças, especialmente quando há partes livres que permitem uma mudança de sua função. Em seu estudo sobre a qualidade de pátios escolares, Liempd descreve um que era composto por árvores, arbustos, um circuito para bicicletas, grama, ladrilhos e um grande galpão com material solto. Para o autor, esses pátios são pouco dispendiosos em termos financeiros, e a divisão do espaço em áreas de atividades interessantes e o uso de elementos facilmente disponíveis fazem o pátio ser melhor utilizado.

Na opinião de Liempd, um pátio precisa disponibilizar uma variedade suficiente de materiais e equipamentos, a fim de abarcar a diversidade de interesses e habilidades das crianças. É necessária a criação de zonas, definidas por limites funcionais e visuais, com o intuito de facilitar a brincadeira das crianças. Os pátios também devem incluir espaços para atividades passivas e ativas, bem como áreas sociais que permitam atividades em grupos. Pátios nunca estão prontos e acabados, devendo ser constantemente modificados para atender rapidamente as necessidades das crianças.

Com pode ser observado na revisão da literatura desenvolvida acima, o interesse dos pesquisadores pelos espaços escolares infantis, têm aumentado e aplica-se a uma variedade deles, no entanto, os participantes destes estudos são, principalmente, adultos e, especialmente, professores. O presente estudo tem por objetivo incluir as crianças, pois acredita-se que é importante averiguar quais as representações que elas atribuem ao espaço em que passam grande parte de seu dia.

Método

1. Participantes

Participaram deste estudo 33 crianças, com idades entre 5 e 6 anos, que freqüentavam uma das escolas municipais em que foi realizado o estudo com as professoras de escola pública, e que freqüentavam uma das escolas particulares, utilizadas na coleta de dados com professoras de escolas particulares. As escolas estão localizadas em Porto Alegre. As crianças pertenciam ao Jardim A (5 anos) e Jardim B (6 anos). A escola pública municipal escolhida atende uma população de crianças cujas famílias são de baixa renda, formadas, principalmente, por operários e trabalhadores eventuais. Esta escola está localizada em uma região da periferia da cidade, em um bairro considerado pobre. No caso da escola particular, esta se localiza em um bairro de classe média alta e atende crianças desta mesma classe socioeconômica.

2. Instrumentos e material

Optou-se por trabalhar com as crianças em duplas, utilizando-se uma caixa de madeira que continha os principais elementos de uma escola (mesas, cadeiras, armários, livros, estantes, brinquedos, escorregadores, balanços, etc.) confeccionados em madeira

especialmente para utilização na pesquisa (Anexo D). Este procedimento é freqüentemente utilizado em estudos desta espécie (Corsaro, 1990).

As sessões eram conduzidas sob forma de brinquedo livre, quando um pesquisador conduzia a sessão e outro se encarregava do registro de dados, sob forma de filmagens VHS, fitas cassete e notas de campo. Como forma de introduzir as crianças no contexto da pesquisa, o brinquedo livre era precedido de um momento de desenho, quando as crianças eram convidadas a desenhar sua escola, quando também eram estimuladas a falar do espaço da escola. Os estímulos utilizados em forma de questionamento eram: “O que é mais legal na escola?”; “O que mais gostam no pátio/na sala de aula?”; “Qual o lugar que mais gostam na escola? O que tem de bom/ruim?”.

Estas questões, de caráter aberto, tinham por função estimular a criança a falar dos aspectos importantes considerados por elas a respeito dos elementos físicos-espaciais e atividades no contexto da escola.

Apenas as verbalizações das crianças, transcritas das fitas VHS, foram utilizadas como corpo de dados. As filmagens e os desenhos foram usados como dados auxiliares na compreensão das verbalizações.

3. Delineamento e Procedimentos gerais

Neste estudo, utilizaram-se dois grupos de crianças, sendo um de escola pública municipal e outro de escola particular. Adicionalmente, diferenciaram-se os grupo de meninos e meninas, sem considerar o tipo de escola. Os resultados provenientes dos grupos de escola foram analisados para verificar as diferenças entre eles. O mesmo ocorreu com os grupos de meninos e meninas

Foi feito um contato inicial com cada escola, apresentando aos responsáveis (direção e coordenadores pedagógicos) os objetivos da pesquisa e os procedimentos que seriam utilizados na coleta de dados. Após a aceitação da proposta, os pais foram cientificados, através do termo de consentimento informado, sobre os objetivos da pesquisa, e solicitados a autorizar a participação das crianças no estudo (Anexo C).

4. Procedimento de Análise de Dados

Como no caso dos professores e arquitetos, a análise dos dados seguiu quatro passos distintos, porém complementares:

4.1 Primeiramente, realizou-se uma leitura cuidadosa do material com a finalidade de atingir um nível inicial de generalização e, também, de destacar os trechos que continham informações significativas para o objeto em estudo.

4.2 Num segundo momento, utilizou-se Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) como forma de reduzir a grande quantidade de informações. As unidades de análise utilizadas foram palavras ou expressões que se relacionavam com o objeto de estudo. Posteriormente, estas unidades de análise, foram agrupadas em categorias a partir das similaridades semânticas encontradas nas falas dos sujeitos. Estas categorias foram nomeadas com títulos que expressavam, da melhor forma, o sentido coletivo das verbalizações. Em todo o processo, procurou-se agrupar os conceitos revelados nas falas dos participantes em categorias exclusivas, com o objetivo de evitar ambigüidades no momento da análise e interpretação dos dados. Para evitar que houvesse tendenciosidade na construção das categorias e garantir a fidedignidade, o trabalho de análise de conteúdo, envolvendo a categorização, foi feito utilizando-se um outro pesquisador que serviu de juiz neste processo. As categorias que no processo resultassem ambíguas quanto ao sentido na visão de um ou ambos os pesquisadores eram discutidas até que uma solução de consenso fosse encontrada. Finalmente levantou-se a frequência de cada uma das categorias por sujeito, especificando tipo de escola (pública e particular) e gênero.

4.3 Em terceiro lugar, utilizou-se a técnica multidimensional do SSA (Similarity Structure Analysis, Borg & Lingoes, 1987). Esta técnica considera cada coluna os itens a serem projetados, neste caso, as expressões advindas da análise de conteúdo e a linha os sujeitos. Neste caso, as variáveis são de natureza ordinal, ou seja, apresenta e valores de acordo com um critério de menor para maior ou vice-versa. Outro dado que compõe a análise é o Coeficiente de Alienação. Seguindo o princípio de contigüidade, o SSA procura arrumar os dados em um espaço multidimensional que melhor permita representar a relação entre todos os itens. Assim o Coeficiente de Alienação é um dado que permite medir as possíveis distorções da projeção em termos das distâncias entre as variáveis (já que o espaço da projeção é limitado). Aceita-se que um bom índice para o Coeficiente de Alienação seja menor que 0,15.

4.4 Em quarto lugar, como forma de complementar as relações reveladas pelo SSA, foi verificado se as diferenças de frequência de cada categoria de associação foram significativas entre os três grupos sob análise. Para tal, utilizou-se o teste não-paramétrico *Kruskal-Wallis*.

Resultados

Cento e noventa e três expressões com relação ao lugar escola foram gerados, com uma média de 5,8 expressões por criança.

Na tabela 10 estão descritas as 18 categorias e suas freqüências, relacionando crianças de escolas públicas e particulares, e o gênero delas. Assim como nos resultados dos professores e arquitetos, a variabilidade de freqüências das categorias foi grande. Por exemplo, brinquedos de sala ($f = 82$) foram muito mais citados do que os aspectos relacionando características de espaço ($f = 8$), o que também revela a diversidade e a importância que determinados aspectos assumem nestes contextos.

Tabela 8: Freqüências das categorias de crianças de escolas públicas e particulares e gênero

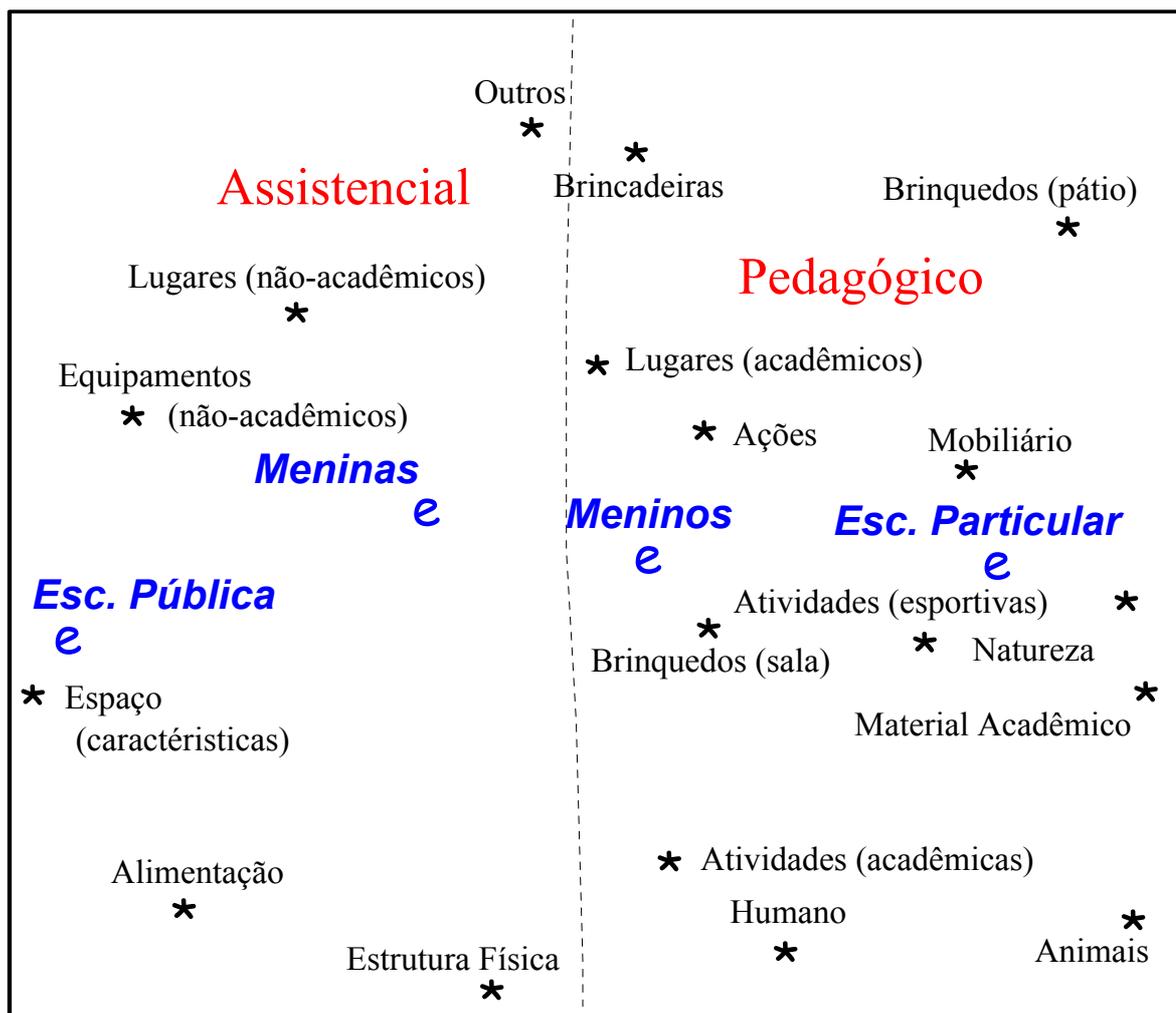
Categorias de Associação	Escola particular		Escola pública		Meninos		Meninas	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Ações	31	68,8	14	31,1	28	62,2	17	37,7
Alimentação	0	0	5	100	5	100	0	0
Animais	22	88,8	3	12	22	88,8	3	12
Atividades acadêmicas	9	81,8	2	18,1	10	90,9	1	9
Atividades esportivas	8	88,8	1	11,1	9	100	0	0
Brincadeiras	12	60	8	40	16	80	4	20
Brinquedos (pátio)	58	74,3	20	25,6	62	79,4	16	20,5
Brinquedos (sala)	58	70,7	24	29,2	56	68,2	26	31,7
Equipamentos (não-acadêmicos)	2	33,3	4	66,6	3	50	3	50
Espaço (características)	2	25	6	75	5	62,5	3	37,5
Estrutura física	24	70,5	10	29,4	25	73,5	9	26,4
Humano	12	85,7	2	14,2	9	64,2	5	35,7
Lugares (acadêmicos)	25	75,7	8	24,2	22	0,66	11	0,33
Lugares (não-acadêmicos)	36	52,2	33	47,8	50	72,4	19	27,5
Material escolar	25	78,1	7	21,8	22	68,7	10	31,2
Mobiliário	62	78,4	17	21,5	58	73,4	21	26,5
Natureza	36	80	9	20	36	80	9	20
Outros	14	77,7	4	22,2	13	72,2	5	27,7

Abaixo estão descritas as categorias com sua definição e frequência. Como no caso dos professores e arquitetos, as 18 categorias foram criadas a partir das similaridades das descrições feitas pelos sujeitos. Algumas destas categorias são auto-descritivas, como por exemplo, animais, enquanto outras necessitam uma melhor definição como por exemplo, a categoria ações.

1. **Ações** ($f = 45$): aspectos relacionados a diversas ações, tais como comer, correr, dormir, machucar, brincar, esconder, falar, jantar, passear, subir, brigar, escalar, lutar, cair, etc.
2. **Alimentação** ($f = 5$): aspectos, tais como café, comida, lanche, banana, maçã.
3. **Animais** ($f = 25$): referência a bichos, tais como cachorro, coelho, formiga, lesma, pássaros, etc.
4. **Atividades (acadêmicas)** ($f = 11$): estudar, ler, pintar, desenhar.
5. **Atividades (esportivas)** ($f = 9$): jogar vôlei, jogar futebol, etc.
6. **Brincadeiras** ($f = 20$): brincar de esconde-esconde, rodinha, fazer bolinho de areia, amarelinha, fazer cambalhotas, etc.
7. **Brinquedos (pátio)** ($f = 78$): como balanço, caixa de areia, escorregador, gangorra, gira-gira, trepa-trepa.
8. **Brinquedos (sala)** ($f = 82$): como boneca, bola, dominó, panelinhas memória, lego, carrinho, fantoche.
9. **Equipamentos (não-acadêmicos)** ($f = 6$): são aqueles ligados, em geral, à manutenção dos serviços da escola, tais como fogão, máquina de lavar, geladeira, televisão, vassoura.
10. **Espaço (características)** ($f = 8$): aspectos ligados a características gerais do espaço, tais como sala pequena, sala quadrada, escola grande.

11. **Estrutura física** ($f = 34$): aspectos de construção do prédio escolar, tais como muro, parede, telhado, escada, janela, porta, chaminé, etc.
12. **Humano** ($f = 14$): como pessoas, colega, crianças, professora.
13. **Lugares (acadêmicos)** ($f = 33$): biblioteca, sala de aula, sala de vídeo, quadra de esportes.
14. **Lugares (não-acadêmicos)** ($f = 69$): como cozinha, rua, praça, banheiro, pátio, corredor, refeitório, etc.
15. **Mobiliário** ($f = 79$): tapete, mesa, almofada, armário, banco, baú, cadeiras, pia, prateleiras, estante, quadro, etc.
16. **Material acadêmico** ($f = 32$): como canetinha, lápis, livros, pastas, folhas de papel, giz, etc.
17. **Natureza** ($f = 45$): aspectos, tais como árvore, água, flores, folhas, jardim, nuvens, plantas, arco-íris, sol, céu, pedras, grama, terra.
18. **Outros** ($f = 18$): travesseiro, toalha, telefone, pano, chimarrão, etc.

A Figura 15, abaixo, apresenta a análise realizada pelo SSA, representando as 18 categorias advindas da análise de conteúdo, expressas pelas variáveis, denominadas de externas, tipo de escola e gênero.



Coordenada 1 versus 2 da análise tridimensional – coeficiente de alienação 0,16

Figura 15. Análise SSA das categorias considerando como variáveis externas (e), tipo de escola e gênero.

A partir da análise SSA, pode-se verificar que as projeções das categorias na figura revelam uma distribuição axial, o que demonstra que as categorias sob análise representam uma distribuição ordenada simples, composta de duas regiões que aparecem

claramente definidas: uma que contém categorias relacionadas a aspectos Assistenciais e outra relacionada com aspectos Pedagógicos.

Como forma de complementar as relações reveladas pelo SSA, os dados foram analisados estatisticamente com o teste *Kruskal-Wallis*, para verificar se as diferenças de frequência de cada categoria foram significativas em função do tipo escola (pública e particular) e gênero (masculino e feminino)

Tabela 9: Análise da variância das categorias relacionadas ao tipo de escola e gênero

Categorias De Associação	Tipo de Escola						Gênero							
	Particular			Pública			<i>K-W</i>	Meninas			Meninos			<i>K-W</i>
	<i>MA</i>	<i>DP</i>	<i>MO</i>	<i>MA</i>	<i>DP</i>	<i>MO</i>	χ^2	<i>MA</i>	<i>DP</i>	<i>MO</i>	<i>MA</i>	<i>DP</i>	<i>MA</i>	χ^2
Alimentação	0,0	0,0	15,50	0,35	0,84	19,04	4,33*	0,0	0,0	15,5	0,23	0,70	17,86	1,82
Animais	1,15	1,21	20,11	0,21	0,42	12,79	5,78	0,25	0,62	12,58	1,04	1,16	19,52	3,93*
Atividades (Acadêmicas)	0,47	0,77	18,37	0,14	0,36	15,14	1,59	0,08	0,28	14,25	0,47	0,74	18,57	2,71
Atividades (Esportivas)	0,42	1,01	18,03	0,07	0,26	15,61	1,29	0,0	0,0	14,5	0,42	0,97	18,43	3,24
Atividades (Física)	1,63	1,30	19,03	1,00	0,96	14,21	2,31	1,41	0,90	18,46	1,33	1,35	16,17	0,49
Brincadeira	0,63	0,76	17,32	0,57	0,75	16,57	0,05	0,33	0,49	14,17	0,76	0,83	18,62	2,00
Brinquedos (Pátio)	3,05	1,31	21,45	1,42	1,22	10,96	9,8**	1,33	1,23	10,33	2,95	1,32	20,81	9,33**
Brinquedos (Sala)	3,10	1,59	20,32	1,71	1,32	12,50	5,54**	2,16	1,64	14,58	2,71	1,61	18,38	1,23
Equipamento (Não-Acad.)	0,10	0,31	16,18	0,28	0,61	18,11	0,82	0,25	0,62	17,38	0,14	0,35	16,79	0,07
Espaço (Características)	0,10	0,31	14,74	0,42	0,51	20,07	4,45*	0,25	0,45	17,13	0,23	0,43	16,93	0,01
Estrutura Física	1,26	1,24	18,92	0,71	0,91	14,39	2,01	0,75	1,21	13,71	1,19	1,07	18,80	2,49
Humano	0,63	0,68	19,79	0,14	0,36	13,21	5,21*	0,41	0,66	16,67	0,42	0,59	17,19	0,03
Lugares (Acadêmicos)	1,31	1,24	19,34	0,57	0,64	13,82	2,95	1,58	1,24	16,96	2,38	1,56	17,02	0,00
Lugares (Não-Acadêm.)	1,89	1,44	15,71	2,35	1,54	18,75	0,87	1,58	1,24	13,21	2,38	1,56	19,17	3,17
Material acadêmico	1,31	1,05	20,32	0,50	0,51	12,50	6,07**	0,83	0,93	15,5	1,04	0,97	17,86	0,52
Mobiliário	3,26	1,62	21,68	1,21	1,25	10,64	10,91***	1,83	1,80	14,0	2,71	1,73	18,71	1,88
Natureza	1,89	1,28	21,89	0,64	1,08	10,36	12,74**	0,75	0,86	12,63	1,71	1,45	19,50	4,28*
Outros	0,73	0,99	18,63	0,28	0,46	14,79	1,70	0,41	0,51	16,75	0,61	0,97	17,14	0,01

MA = Média Aritmética; *DP* = Desvio Padrão; *MO* = Média Ordenada; *K-W* = *Kruskal-Wallis*; * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,00$

As diferenças encontradas entre os grupos de crianças de escolas públicas e particulares, e de gênero foram as seguintes:

A categoria Espaço (características), que compreende os aspectos de tamanho e forma dos espaços escolares, revelou diferenças significativas entre o grupo de crianças de escolas públicas e particulares. As crianças de escolas públicas referiram mais este aspecto do espaço físico da escola do que as crianças de escolas particulares ($X^2= 4,45, p<0,05$). Não foram evidenciadas diferenças de gênero quanto a esta categoria.

Ao contrário, a categoria Brinquedos de pátio revelou diferenças significativas, tanto quanto ao tipo de escola freqüentada pelas crianças quanto ao gênero. As crianças de escola particular referiram mais esta categoria do que as crianças de escolas públicas ($X^2= 9,8, p<0,01$). Com relação ao gênero, os meninos referiram mais esses aspectos do que as meninas ($X^2= 9,33, p<0,01$). No caso dos Brinquedos de sala, as diferenças ficaram apenas por conta do tipo da escola: as crianças de escola particular referiram significativamente mais esta categoria do que as crianças de escola pública ($X^2= 5,54, p<0,01$). Não se evidenciaram diferenças com relação ao gênero. Pode-se verificar, pelas freqüências, e considerando-se a totalidade das crianças (de escola pública e particular), que os brinquedos são a principal categoria relacionada ao significado do espaço físico da escola para a criança.

A categoria Material acadêmico, como livros, papel, lápis etc., é mais citada por crianças de escolas particulares do que por crianças de escolas públicas ($X^2= 6,07, p<0,01$), não apresentando, no entanto, diferenças de gênero.

A categoria Natureza, que compreende aqueles elementos ligados à vegetação, tais como árvore, flores, plantas, jardim e outros como o céu, nuvens, arco-íris, apresentou diferenças tanto de gênero quanto de tipo de escola. Os dados evidenciaram que as crianças de escolas particulares referem mais os elementos ligados à natureza do que as crianças de escolas públicas ($X^2= 12,74, p<0,01$), assim como os meninos referem mais estes aspectos do que as meninas ($X^2= 4,28, p<0,05$).

A única categoria que indicou apenas diferenças significativas de gênero, em todo o estudo, foi a categoria Animais. Os meninos referiram significativamente mais do que as meninas animais como importantes no espaço escolar ($X^2= 3,93, p<0,05$). Esta categoria compreende não só os animais chamados domésticos, tais como gato, cachorro, passarinho, mas também aqueles encontrados no pátio da escola, tais como formiga, lesma, aranha, etc.

As professoras, os colegas e as pessoas em geral que compõem a categoria Humano foram mais referidas pelas crianças de escola particular do que por crianças de escolas públicas ($X^2= 5,21, p<0,05$).

Também o Mobiliário da escola foi mais citado por crianças de escola particular do que por crianças de escola pública ($X^2= 10,91, p<0,001$).

Esta tendência inverte-se quanto à categoria Alimentação, pois as crianças de escola pública são as únicas que referem este aspecto no estudo ($X^2= 4,33, p<0,05$).

Discussão

O objetivo deste estudo foi o de investigar como as crianças representam o lugar escola, a partir dos aspectos relacionados com a sua experiência na mesma. Como referido anteriormente, a escola, logo após a família, é o primeiro espaço de socialização da criança. Nela, a socialização é mediada por uma série de fatores, incluindo-se os aspectos físico-espaciais.

A interação da criança com o mundo através dos objetos materiais tem sido apontada como fundamental para o seu desenvolvimento, tanto no que concerne aos aspectos do desenvolvimento cognitivo como também daqueles que atuam como reguladores das interações das próprias crianças.

Levando-se em consideração as regiões definidas a partir do SSA, apresentadas nos resultados, verifica-se que as crianças de escola pública representam-na dentro de uma perspectiva assistencial, ou seja, os elementos que constituem esta região, características do Espaço, Lugares não-acadêmicos, Equipamentos não-acadêmicos, Alimentação e Estrutura Física, são elementos que constituem a escola como um lugar onde as crianças recebem suporte as suas necessidades básicas, além do suporte pedagógico tradicionalmente aliado ao papel da escola. É importante levar-se em consideração que as crianças de escolas públicas são crianças que vêm de famílias de baixa renda e que encontram na escola um lugar para suprir as necessidades que nem sempre encontram em casa.

É possível pensar, a partir destes dados, que a escola, no caso das crianças de escola pública, constitui-se numa extensão do lar. Mais do que isto, num lar onde as necessidades podem ser satisfeitas. De acordo com Oliveira (1994), a escola como expressão da vontade coletiva pode ser compreendida ora como extensão do lar ora como extensão da sociedade. Desta forma, a escola para as crianças de escola pública tem o significado de extensão do lar.

Borges de Holanda (1990), fala da tradição assistencial conferida à escola, principalmente no início do século. O autor aponta, também, as diferenças encontradas na função social da escola para as diferentes classes sociais. Segundo ele, a criança de família pobre obtinha na escola os cuidados que não conseguia obter em sua casa.

A proposta de uma arquitetura construtivista tentou romper com o caráter assistencial da escola, ao mesmo tempo que, no caso da escola infantil, procurou fazer do espaço da escola um lugar onde a interação da criança com o espaço físico fosse elevado à condição de uma proposta pedagógica. Vê-se, no caso das crianças de escola pública, que estas ainda representam a escola como um espaço assistencial, embora como visto no estudo I, a dicotomia entre o modelo assistencial-higiênico e o pedagógico-construtivista buscou ser superado na proposta da prefeitura de Porto Alegre.

Em relação às crianças de escolas particulares, o espaço constituído através da análise do SSA representa as categorias denominadas de pedagógicas. Aqui a denominação pedagógica refere-se àquelas atividades tradicionalmente relacionadas com a escola, tais como Lugares acadêmicos, Material acadêmico, Atividades acadêmicas, Mobiliário etc. Observa-se que as representações do lugar escola para as crianças de escolas particulares estão mais relacionadas às atividades tradicionalmente encontradas na escola.

A criança da escola infantil particular vive a escola já como um lugar preparatório para o ensino fundamental, onde os aspectos pedagógicos estão presentes desde já. Comparando-se os resultados obtidos no estudo II, no que se refere aos professores particulares, a categoria desenvolvimento cognitivo, presente entre eles, indica uma disposição para empreender, desde a escola infantil, atividades pedagógicas que desenvolvam a criança com vistas à alfabetização e à trajetória acadêmica de sucesso.

. Segundo Legendre e Contreras (2001), dado que as crianças têm capacidade limitada de expressar verbalmente suas necessidades, é necessário que métodos de investigação baseados na observação de seus comportamentos sejam implementados para auxiliar a compreender melhor o que elas esperam em termos dos espaços em que vivem. Apesar de a observação dos comportamentos diretos das crianças não ter sido utilizada neste estudo, algumas inferências podem ser retiradas das categorias que surgiram das verbalizações. Por exemplo, na região do SSA denominada Pedagógico, localizam-se as categorias que dizem respeito a Ações (como correr, dormir, brincar, esconder, falar, passear, etc), a Atividades esportivas (como jogar futebol, vôlei, etc), a Atividades acadêmicas (como estudar, ler, desenhar, etc.) e a Brincadeiras (como esconde-esconde, amarelinha, rodinha, etc.). Destas atividades, talvez, a mais importante seja o brincar. O brinquedo parece ser a forma mais direta de interferência da criança no ambiente e é, através dele, que ela interage com a realidade concreta das coisas, transformando-as de acordo com seu desejo e suas possibilidades.

A psicologia do desenvolvimento tem chamado a atenção, há muito tempo, para a importância do brinquedo na construção das habilidades sociais e cognitivas das crianças.

O estudo de Sager e Sperb (1998), por exemplo, quando analisam como os brinquedos determinam os padrões de conflitos entre as crianças, concluem que os conflitos estão na base dos processos de socialização infantil.

Bonamigo e Koller (1993) também demonstram que o brinquedo ajuda na identificação de gênero das crianças, determinando sua posição social frente ao outro.

As crianças de escolas públicas e particulares mostraram diferenças significativas com relação aos brinquedos, tanto de sala como de pátio. O brinquedo representa muito mais a escola para a criança de escola particular do que para a criança de escola públicas, possivelmente porque as crianças de escola particular já tenha as suas necessidades básicas atendidas. Esta maior alusão aos brinquedos feita pelas crianças de escolas particulares encontram ressonância na representação de felicidade que o grupo de professoras de escolas particulares referiu quando significou os aspectos emocionais relacionados ao espaço físico da escola.

O brinquedo de pátio também foi referido de forma diferente por meninos e meninas, sendo que os meninos aliam mais os brinquedos à escola, especialmente ao pátio, do que as meninas. Segundo Smith e Inder (1993), grupos de meninos e meninas tendem a se diferenciar quando as brincadeiras envolvem o espaço do pátio.

Inúmeros autores têm apontado para o fato de que as diferenças de gênero já são notadas desde os primeiros anos de vida (Antoniazzi, Costa e Hutz, 1998; Duvven, 1998; Sager & Sperb, 1998). Neste estudo, que também buscou evidenciar diferenças de gênero quanto a representação da criança quanto ao lugar escola, os resultados não são tão evidentes. Como se observou na projeção do SSA, as variáveis externas envolvendo gênero localizaram-se no centro da projeção. Roazzi (1995) afirma que os pontos que se localizam na área central da projeção são os menos discriminantes, o que indica, neste estudo, que há poucas evidências de que haja uma compreensão diferenciada de meninos e meninas quanto aos aspectos que envolvem o espaço físico da escola.

Os lugares não-acadêmicos, tais como a cozinha, o pátio, o corredor, o refeitório, a rua e a praça, se revestiram de grande importância nas representações das crianças da escola pública. Se os lugares acadêmicos, tais como sala de aula biblioteca, etc., forem comparados com aqueles que representam serviços, verifica-se que estes somaram menos da metade das menções das crianças de escola pública, o que denota que os argumentos utilizados na proposta para uma escola construtivista estavam corretos, quando situavam que todos os espaços da escola contribuem de alguma forma para o desenvolvimento da criança.

É importante ressaltar, também, o papel que desempenha a rua e a praça na constituição das representações feitas pelas crianças de escola pública. Sixsmith (1995) já indicava que a compreensão do significado dos lugares está permeada por elementos que não estão diretamente ligados ao fenômeno sob estudo: a rua e a praça, embora não se constituam como espaços da escola, servem para delimitar uma diferença entre o fora e o dentro da escola, constituindo-se num referencial importante na construção das representações feitas pelas crianças de escola pública com relação aos espaços escolares.

Os aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil, particularmente aqueles que se referem à idade das crianças participantes deste estudo, a saber, 5 e 6 anos, ficaram evidentes na construção progressiva das relações espaciais e na capacidade de representar estas relações. Na idade de 5 e 6 anos, as crianças ainda permanecem ligadas às experiências imediatas, representando ainda no plano perceptivo e sensório-motor (Piaget, 1981/1993).

Também, as representações sociais se dão através das trocas, sejam elas verticais, adulto-criança, ou horizontais, criança-criança. Estas últimas relações envolvem os processos de descentração e cooperação (Piaget, 1932/1977). No caso das crianças estudadas, estas ainda não desenvolveram totalmente a capacidade de descentração, isto é, a capacidade de colocar-se no lugar do outro, e também estão construindo habilidades de cooperação. Segundo Duveen (1998), estas condições favorecem o aparecimento do tipo de representação baseada em crenças, determinadas, ainda, pelas relações verticais ou heterônomas. Estes aspectos indicam que as representações do espaço físico escolar das crianças deste estudo estejam, ainda, determinadas por suas condições cognitivas, expressas, preferencialmente, pelas experiências diretas com os objetos e com o espaço físico da escola e pelas relações verticalizadas da criança com os adultos, isto é, fundamentalmente, pais e professores.

Como conclusão, pode-se dizer que as crianças de escolas públicas e particulares representam de maneira diferente o lugar escola. Estas diferenças estão presentes, historicamente, na constituição da escola como instituição e na sempre presente discussão da escola como lugar de cuidados e/ou lugar de ensino. Esta discussão envolve decisões políticas que medeiam a relação da criança com a escola e que estão marcadas por aspectos econômicos que definem os objetivos buscados por elas nestes espaços

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola como objeto social evoluiu e continua evoluindo para atender as demandas educacionais, baseando suas ações em sistemas de valores e normas que definem, desde as orientações pedagógicas nela implementadas, até como ela se constitui como espaço material para comportar os objetivos que para ela estão traçados em dado momento histórico.

Portanto, olhar a escola como objeto social é olhar, também, os atores que dela participam, entender sua lógica, as explicações que dão aos fatos e suas justificativas acerca das atividades que exercem em determinados contextos. Além disso, olhar a escola é também vê-la como espaço físico, como demarcação espacial, feita de tijolos, portas e janelas, espaços apertados ou amplos, alegres ou não, coloridos, que facilitam o encontro ou isolam, enfim, olhar a escola é também vê-la como materialização dos anseios de uma determinada sociedade.

O estudo do ambiente físico na psicologia é recente. A psicologia, tradicionalmente, é definida como a ciência que procura entender os fenômenos psicológicos ou os processos internos de apropriação do mundo concreto (Bock, 1997). O chamado sujeito psicológico, dentro desta tradição, sempre reinou absoluto no mundo, possuindo uma essência natural que lhe caracteriza como homem. Esta concepção naturalista fez da ciência psicológica uma ciência marcadamente solipsista, ou seja, o homem pensa-se a si mesmo, independentemente das condições que o cercam. O ambiente físico, por sua vez, dentro desta mesma tradição, sempre foi considerado pela psicologia como um pano de fundo para que o inexorável desenvolvimento psicológico do homem ocorresse: apenas um cenário para que as capacidades do sujeito emergissem.

Esta tese nasceu e desenvolveu-se dentro de uma visão crítica desta realidade. A escola é entendida como espaço físico, onde se desenrolam as atividades de ensinar e aprender – e, a partir dos resultados, por que não dizer cuidar – e não apenas como um cenário. A escola, como espaço físico, pode ser determinante para alcançar os objetivos propostos.

Com a finalidade de ilustrar uma experiência na qual este entendimento de escola foi utilizado, no primeiro estudo analisou-se a proposta pedagógica da Prefeitura de Porto Alegre que propunha exatamente esta união entre arquitetura e pedagogia. A finalidade deste estudo foi mostrar que o espaço físico pode ser considerado como um elemento chave para alcançar objetivos educacionais. Aspectos, como pensar a escola infantil não apenas como um lugar de cuidados, historicamente utilizado quando lidando com esta faixa etária, mas também de educação, mobilizou professores e arquitetos, profissionais tradicionalmente pouco próximos, no sentido de criar um projeto de escola que atendesse às novas necessidades sociais.

Tendo esta experiência como pano de fundo, passou-se então a investigar, no segundo e terceiro estudos, as representações sociais do lugar escola de professoras públicas, pertencentes ao quadro da prefeitura, e particulares, de arquitetos que trabalham em construção de escolas públicas, e das crianças de escolas públicas e particulares. Os resultados indicaram diferenças importantes com relação às representações sociais do lugar escola dos sujeitos estudados.

No caso das professoras, as que trabalham em escolas públicas foram as que melhor aliaram os três aspectos que constituem o constructo de Lugar: atributos físicos, atividades e significado, evidenciados nos serviços, considerando atividades e lugares, atividades pedagógicas, e na autonomia, aspectos políticos e papéis. No caso das professoras particulares, nenhum atributo físico foi mencionado, estando suas representações sociais do lugar escola relacionadas aos aspectos de desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Em resumo, os professores de escolas públicas evidenciaram uma representação do lugar escola mais integradora, seguramente fruto de uma construção institucional voltada para a discussão de uma pedagogia construtivista, que se deu a partir da década de 90, na prefeitura de Porto Alegre, e que resultou em uma representação do lugar escola tal como se configurou no presente estudo.

Já os arquitetos representaram o lugar escola, fundamentalmente, por seus atributos físicos. Com relação a eles verificaram-se diferenças na maneira como representaram o lugar escola nos Estudos Piloto e Principal, partes do Estudo II.

No Estudo I, os arquitetos entrevistados foram aqueles que, ativamente, participaram da elaboração do projeto arquitetônico de uma escola construtivista. Enquanto os arquitetos do Estudo Piloto pertenciam ao quadro de arquitetos da Secretaria de Obras do município de Porto Alegre, os do Estudo Principal eram, em sua maioria, da Secretaria de Obras do Estado. Esta diferença na amostragem de arquitetos dos dois estudos trouxe como resultado representações do lugar escola distintas. Assim, os arquitetos do Estudo Piloto representaram o lugar escola de forma bastante semelhante àquela dos arquitetos do Estudo I, que projetaram as escolas infantis, isto é, relacionado ao aspecto da socialização. Isto provavelmente deve-se à presença, ainda, dos objetivos iniciais do projeto arquitetônico para uma escola construtivista entre os arquitetos da Prefeitura de Porto Alegre. Já com relação ao Estudo Principal, verificou-se que os elementos que constituem as representações deste grupo se consolidaram em uma compreensão do lugar escola como fundamentalmente composta pelos atributos físicos do espaço.

Uma explicação possível, portanto, para esta diferença entre as representações do lugar escola nos dois estudos é que o discurso pedagógico implementado na última década entre os arquitetos da prefeitura não tenha se generalizado, evidenciando-se nas representações do lugar escola de todos os arquitetos considerados no Estudo II, embora partilhassem, de certa forma, do mesmo objeto social. Esse processo de ancoragem, segundo Moscovici (1978), pode ser determinado por uma identidade social estabelecida que incorpora ou não determinados discursos. Estas considerações, no entanto, devem ser consideradas com alguma cautela, pois a metodologia de análise dos dois estudos foi diferente..

Os resultados desta tese evidenciam de forma clara a afirmação de Moscovici (1978) de que

Representações Sociais são sistemas de valores, noções e práticas com duas funções principais: primeiro, estabelecer uma ordem que permita aos sujeitos orientarem-se e manterem-se donos de seu mundo material e, segundo, facilitar a comunicação entre os membros de uma comunidade, provendo-os com um código

para nomear e classificar aspectos de seu mundo e sua história individual e em grupo (p. 23).

As professoras municipais e as crianças da escola pública utilizaram códigos comuns para representar o espaço físico da escola e suas atividades, através de um modelo de assistencial que orienta os objetivos dos dois grupos quanto a sua função.

Algumas considerações devem ser feitas quanto à escolha do referencial teórico utilizado na tese e quanto aos aspectos metodológicos da mesma.

Quanto ao referencial teórico escolhido para investigar as representações sociais dos lugares de professores, arquitetos e crianças com relação à escola, este mostrou-se adequado: a teoria das Representações Sociais permite uma análise contextualizada do processo de construção de significados a respeito de um determinado objeto social, pois são produzidas e partilhadas a partir e nos grupos historicamente determinados. O constructo de lugar, por sua vez, tomado pela Psicologia Ambiental, permitiu verificar o quanto os sujeitos do estudo conseguiram relacionar as atividades desenvolvidas na escola ao espaço físico da mesma, atribuindo um significado a estes dois aspectos.

Com relação à metodologia, a entrevista aberta foi utilizada como instrumento de coleta de dados. Esta mostrou-se efetiva para que os sujeitos pudessem desligar-se da realidade da escola e que os aspectos de significado do espaço físico e das atividades desenvolvidas na mesma fossem revelados. A entrevista aberta, neste caso, mostrou-se efetiva pois, em se tratando de um estudo exploratório, ela permitiu ao pesquisador que aprofundasse aquelas questões que julgava pertinentes, com a finalidade de clarificar o objeto do estudo.

Moscovici (2001) tem ressaltado a importância de usar uma pluralidade de métodos para investigar representações sociais. Segundo ele, os métodos devem adaptar-se ao fenômeno observado, e não o contrário. Assim, para que o terceiro estudo pudesse ser realizado, necessitou-se adequar o método de coleta de dados à realidade da amostra, ou seja, ao desenvolvimento cognitivo das crianças. A compreensão da realidade, no caso da criança da escola infantil, mostra-se ainda vinculada à experiência direta e limitada por uma percepção segmentada da realidade. Para contornar estas limitações, criou-se uma caixa de brinquedos, em que estavam representados todos os elementos presentes na

escola. De posse desta caixa, no processo de coleta de dados, a criança, na experiência direta com o brinquedo, tinha uma percepção global dos elementos que compõem a escola, facilitando suas verbalizações a respeito do espaço físico da mesma. Entende-se que este procedimento de coleta de dados deva ser utilizado em estudos futuros, constituindo-se como uma metodologia inovadora trazida por esta tese.

Com relação aos resultados, é importante ter em mente que estes não podem e não devem ser generalizados, já que, pela orientação teórica adotada, as representações sociais são sempre relativas a um determinado contexto. No entanto, os resultados deste estudo podem fornecer elementos para a formulação de hipóteses a serem testadas, no futuro em outras realidades ou grupos. Sentenças estruturadoras, geradas a partir destes resultados, podem permitir o emprego da Teoria das Facetas (Canter, 1983).

Seria interessante, também, retornar os resultados deste estudo aos sujeitos que dele participaram. Segundo Bauer e Jovchelovitch (1999), retornar os resultados de uma pesquisa envolvendo representações sociais é uma forma de ancorar estas representações, de fazer com que os sujeitos enraízem suas opiniões e crenças a respeito de um determinado objeto social.

Por fim, acredita-se que estudos como este podem auxiliar a melhorar as condições da escola atual. Conhecer as determinações históricas que fazem da escola o que ela é hoje, é o primeiro passo para melhorá-la. Talvez o desafio resida em conseguir estabelecer uma maior comunicação entre os sujeitos envolvidos com a escola, para que estes objetivos de desenvolver a criança sejam alcançados. Como dito na apresentação desta tese, o Brasil tem enormes problemas na área da educação. A pesquisa, neste sentido, tem sido chamada a responder às necessidades sociais da população brasileira, contribuindo para a melhoria das condições de vida das pessoas nos mais variados campos.

Segundo Guareschi (1981), há três níveis na ciência: o primeiro é o nível da descrição. Busca examinar e descrever os pormenores de um determinado fenômeno; o segundo, trata de estabelecer correlações e comparações entre aspectos de um determinado objeto que esteja sendo estudado; e o terceiro é o nível que tem como função favorecer ou impedir a mudança da realidade social. Esta tese tem a pretensão de atingir o terceiro nível,

contribuindo para a transformação social da escola e, como consequência, cumprir com a função social de auxiliar no desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

- Antoniazzi, A. S., Costa, F. & Hutz, C. S. (1998). Identidade sexual e tipificação de gênero em crianças entre 18 e 36 meses [Resumos]. Em C. Hutz (Org.), II Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, (p 126), Gramado: RS.
- Ariès, P. (1978). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- ATLAS/TI – Visual Qualitative Data Analysis (1997).
- Azevedo, G. A. N. & Bastos, L. E. (2002). Qualidade de vida nas escolas: Produção de uma arquitetura fundamentada na interação usuário-ambiente. Em V. Del Rio, C. R. Duarte & P.A. Rheingantz (Orgs.), *Projeto do Lugar: Colaboração entre Psicologia, Arquitetura e Urbanismo*. (pp. 153-160). Rio de Janeiro: PROARQ.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barker, R. G. (1965). Exploration in Ecological Psychology. *American Psychologist*, 20, 1-14.
- Bauer, M. & Jovchelovitch, S. (1999). *A questão da metodologia em pesquisa: texto, imagem e materiais sonoros*. Texto não publicado. Curso de Extensão Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica, RS.
- Biaggio, A. M. B., Vargas, G. A. O., Monteiro, J. K., Souza, L. K. & Tesche, S. L. (1999). Promoção de atitudes ambientais favoráveis através de dilemas ecológicos. *Estudos de Psicologia*, 4 (2), 221-238.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bock, A. M. B. (1997). Formação do Psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. *Psicologia Ciência e Profissão*, 17 (2), 37-42.
- Bonamigo, L. R. & Koller, S. H. (1993). Opinião de crianças quanto à influência da estereotipia sexual nos brinquedos. *Estudos de Psicologia*, 10, 21-40.
- Bonnes, M. & Secchiaroli (1995). *Environmental Psychology: A Psycho-social Introduction*. London: Sage.
- Borg, I. & Lingoes, J. C. (1987). *Multidimensional similarity structure analysis*. New York: Springer.
- Borges de Holanda, F. R. (1990). A emergência da criança no Brasil. Tese de doutorado não-publicada. Fundação Getúlio Vargas Rio de Janeiro, RJ.
- Brasil. (1988). Constituição brasileira.
- Brasil (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal n.º 8069/90.

- Brasil (1996). Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN. Lei federal n.º 9394/96.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-31.
- Bronfenbrenner (1998). The Ecology of Developmental Processes. Em W. Damon & R. Lerner (Orgs.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 993-1027). New York: John Wiley.
- Campbell, S. D. & Dill, N. (1985). The impact of changes in spatial density on children's behaviour in day care settings. Em J. L. Frost & S. Sunderlin (Orgs.), *When Children Play*. Wheaton, MD: Association for Childhood Educational International.
- Campbell, S. D. & Frost, J. L. (1985). The effects of playground type on cognitive and social play behaviour of grade two children. Em J. L. Frost & S. Sunderlin (Orgs.), *When Children Play*. Wheaton, MD: Association for Childhood Educational International.
- Campos de Carvalho, M. I., Ferreira, R. (1993). Psicologia ambiental: algumas considerações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9, 435-447.
- Canter, D. V. (1977). *The psychology of place*. Architectural Press: London.
- Canter, D. V. (1983). The Purposive Evaluation of Places: A Facet Approach. *Environment and Behaviour*, 15, (6), 659-698.
- Cherulnick, P. & Wilderman, S. (1986). Symbols of status in urban neighborhoods. *Environment Behaviour*, 18, 604-622.
- Civiletti, M. V. P. (1992). Modalidade do objeto e interação social de pares de 24 a 36 meses. Subsídio para uma proposta educacional na creche. Tese de doutorado não-publicada. Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ.
- Clitheroe, H. C., Stokols, D. & Zmuidinas, M. (1998). Conceptualizing the context of environment and behaviour. *Journal of Environmental Psychology*. 18, 103-112.
- Corsaro, W. (1990). The underlife of the nursery school: young children's social representations of adult rules. Em Duveen, G. & Lloyd, B. (Orgs.), *Social representations and the development knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crepaldi, M.A. (2001). Criança, Desenvolvimento e Representações Sociais. Mesa [Resumo]. Em C. M. Nascimento-Schulze & B. V. Camargo (Orgs.). Anais, II Congresso Internacional sobre Representações Sociais: Questões Metodológicas (p.42). Florianópolis. SC.

- Daniel, T. C. (1990). Measuring the Quality of the Natural Environment. *American Psychologist*, 5, 633-637.
- Devlin, K. & Nasar, J. L. (1995). The Beauty and the Beast: Some Preliminary Comparisons of High versus Popular Residential Architecture and Public versus Architect Judgement of same. Em D. Canter & L. Groat (Orgs.), *Readings in Environmental Psychology*. (pp. 171-182). England: Academic Press, Hartcourt Brace & company.
- Dunn, J. (1991). *The beginnings of social understanding*. Oxford: Blackwell.
- Duveen, G. (1998). A construção da alteridade. Em A. Arruda (Org.). *Representando a alteridade*, (pp. 83-107). Petrópolis: Vozes
- Duveen, G. (2000). Crianças enquanto atores sociais: as Representações Sociais em desenvolvimento. Em P. Guareschi & S. Jovchelovitch (Orgs.). *Textos em Representações Sociais*, (pp. 261-293). Petrópolis: Vozes.
- Escuela Infantil Constructivista. *ESCALA*, Colombia 174, 13 –20.
- Espe, H. (1995). Differences in the perception of Nacional Socialist na Classicist architecture. Em D. Canter & L. Groat (Orgs.), *Readings in Environmental Psychology* (pp. 131-140). England: Academic press, Hartcourt Brace & company.
- Faria, A. L. G. (1984). O espaço físico nas instituições infantis. Em MEC/SEF (Org.) *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*, (p. 12), Brasília, DF.
- Fedrizzi, B. (1997). Improving Public Schoolyards in Porto Alegre, Brazil. Tese de Doutorado não-publicada. Swedish University of Agricultural Sciences, Alnarp, Suécia.
- Festinger, L. (1972). Architecture and Group Membership. E. R. Gutman (Org.), *People and Building*, (pp.120-135), London: Basic Books.
- Freyre, G. (1987). *Casa-Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: José Olímpio Editora.
- Frost, J. L. (1989). Play Environment for Young Children in the USA: 1880-1990. *Children's Environments Quarterly*, 6, (4), 17-24.
- Frost, J. L., Shin, D. & Jacobs, P.J. (1999). Physical environments and child play. Em B. Vanderberg (Org.), *Multiple Perspectives on Play Early Childhood Education*. (pp. 255-293), England: Academic press, Hartcourt Brace & company.
- Genereux, R. L. Ward, L. M. & Russel, J. A. (1995). The Behavioural Component in the Meaning of Places. Em D. Canter & L. Groat (Orgs.), *Readings in Environmental Psychology*. (pp. 43-56). England: Academic press, Hartcourt Brace & company.
- Gibson, J. J. (1950). *The Perception of the Visual World*. Boston: Houghton-Mifflin.

- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Groat, L. & Després, C. (1985). The Significance of Architectural Theory for Environment Design Research. Em E. Zube & G. T. Moore (Orgs.), *Advances in Environment, Behaviour, and Design* (pp. 3-52). New York: Plenum Press.
- Groat, L. (1981). Meaning in Architecture: New Directions and Source. *Journal of Environmental Psychology*, 1, 73-85.
- Guareschi, P. (1981). Teorias e ideologias na psicologia. Conferência apresentada no I Simpósio Alternativas no Espaço Psi. Porto Alegre, RS.
- Guerra, J., Gomes, M. S. & Machado, V. A. (1999). Proposta pedagógica da educação infantil. *Cadernos Pedagógicos*. 15, 9-10.
- Gutman, R. (1972). The Question Architects Ask. E. R. Gutman (Org.), *People and Building*, (pp.337-370), London: Basic Books.
- Hart, C. & Sheehan, R. (1986). Preschoolers' play behaviour in outdoor environments: effects of tradicional and contemporary playgrounds. *American Educational Research Journal*, 23, 668-678.
- Kidder, D. P. & Fletcher, J.C. (1941). *O Brasil e os Brasileiros*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Kiefer, F. (1994). Escolas infantis Ilha da Pintada e Santa Rosa. *Revista Projeto*, 172, 37-41.
- Kramer, S. (1999). *A infância e a educação infantil*. Campinas: Papirus.
- Krasner, M. (1980). Environmental Design in the Classroom. Em L. Krasner (Org.) *Environmental Design and Human Behaviour*. (pp. 302-319). New York: Pergamon Press.
- Jodelet, D. (1989). Representation Sociale: un domaine en expansion. Em D. Jodelet (Org.), *Les Representations sociales*. (36-61). Paris: Presses Universitaires de France.
- Ladd, C. W., & Coleman, C. C. (1992). *Young children's peer relationship: form, features, and functions*. Manuscrito não-publicado.
- Legendre, A. (1995). The effects of environmentally modulated visual accessibility to caregivers on early perr interactions. *International Journal of Behavioural Development*, 18, 297-313.
- Legendre, A. & Contreras, R. (2001). Representación de la Infancia temprana y necesidades ambientales de los niños em las guarderías. *Revista do Departamento de Psicologia, UFF*, 15-27.

- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. Harper: New York
- Liempd, I. V. (1999). Playgrounds of childcare centres: how to determine their quality? *Bulletin of People-Environment Studies*, 29-32.
- Lordelo, E. R. Oliveira C. T. & Oliveira, R. F. (1998). Educadores de creches: concepções e práticas [Resumos]. Em C. Hutz (Org.), *Anais, II Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento*, (p 15), Gramado: RS.
- Brasil. Características Educacionais da População Porto-Alegrense. Relatório de Indicadores Sociais de Porto Alegre, 144 – 172.
- Loureiro, C. (1999). Classe, controle, encontro: o espaço escolar. Tese de doutorado não-publicada apresentada na Universidade de São Paulo, SP.
- Lynch, K. (1964). *A Imagem da Cidade*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- Macadar, R. (1992). Projeto arquitetônico para a escola construtivista. *Paixão de aprender*, 4, 4 – 13.
- Maccoby E.E. (1990). Gender and relationship: A development account. *American Psychology*, 45, 513-520.
- Marchiori, L. (1996). School science and pré-school teachers: An exploratory study. XIX *International School Psychology Colloquium*. Abstracts, Eger:Hungria.
- Moore, G. T. (1986). Effects of the espacial definition of behavior settings on children's behaviour: a quasi-experimental field study. *Journal of Environmental Psychology*, 6, 205-231.
- Moscovici, S. (1978). *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moscovici, S. (1998). The history and actuality of social representation. Em U. Flick (Org.). *The Psychology of the social*. (pp. 226-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (2001). Comunicação oral no fechamento do II Congresso Internacional sobre Representações Sociais: Questões Metodológicas. Santa Catarina.
- Moser, G. (1998). Psicologia Ambiental. *Estudos de Psicologia*, 3 (1), 121-130.
- Moussatche, H., Alves-Mazzotti, A. J. & Mazzotti, T. B. (2002). A arquitetura escolar como representação social da escola. em V. Del Rio, C. R. Duarte & P.A. Rheingantz (Orgs.), *Projeto do Lugar: Colaboração entre Psicologia, Arquitetura e Urbanismo*. (pp. 143-152). Rio de Janeiro: PROARQ.
- Neill, S.R. & Denham, E. J. M. (1982). The effects of preeschool bulding design. *Educational Research*, 24, 107-111.

- Oliveira, R. C. (1994). As Caras da Escola: Uma digressão sobre a fisionomia do prédio escolar na cidade e no bairro. Manuscrito não-publicado. Universidade federal do Rio Grande do sul.
- Paggi, K. P. (2001). Os filhos da nossa cultura: um estudo das Representações Sociais dos pais sobre a infância e a educação infantil hoje [Resumo]. Em C. M. Nascimento-Schulze & B. V. Camargo (Orgs.). Anais, II Congresso Internacional sobre Representações Sociais: Questões Metodológicas (p. 170). Florianópolis. SC.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.
- Pernambuco, D. L. C. (2001). A representação de construtivismo por alfabetizadoras das séries iniciais. [Resumo]. Em C. M. Nascimento-Schulze & B. V. Camargo (Orgs.). Anais, II Congresso Internacional sobre Representações Sociais: Questões Metodológicas (p. 63). Florianópolis. SC.
- Piaget, J. (1937/1979). *A Construção do Real na Infância*. Rio de Janeiro: Zahar
- Piaget, J. (1932/1977). *O Julgamento Moral da Criança*. São Paulo: Mestre Jou
- Piaget, J. (1981/1993). *A Representação do Espaço na Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Piotto, D. C.; Chaguri, A. C.; Mello, A. M.; Silva, A. P. S.; Eltink, C.; Yazlle, C. H.; Carniel, I. C.; Sordi, G. de; Baldin, L. S. de A.; Frederick, M. I. B.; Morais, R.; Besani, V. Rossetti-Ferreira, M. C. (1998). Promoção da qualidade e avaliação na educação infantil: uma experiência. *Cadernos de Pesquisa*, 52-77.
- Porto Alegre (1999). Secretaria Municipal da Educação. Proposta Pedagógica da Educação Infantil. Porto Alegre, RS.
- Porto Alegre (2001). Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre. Resolução 3 de 25 de janeiro de 2001. Porto Alegre.
- Prescott, E. (1987). The Environment as Organizer of Intent in Child-Care Setting. Em T. David & C. Weinstein (Orgs.), *Spaces for Children* (pp. 73-88). New York: Plenum
- Rapoport, A. (1982). *The Meaning of the Built Environment*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Roazzi, A. (1995). Categorização, formação de conceitos e processos de construção do mundo: procedimentos de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos multidimensionais. *Cadernos de Psicologia/Sociedade Brasileira de Psicologia*, 1, 1-27.
- Roazzi, A., Monteiro, C. M. G. & Loureiro, C. (1996) Problemas Psicossociais e Influências na Prática da Psicologia Escolar. Investigação sobre Vandalismo no

- Contexto da Escola Pública. Em S. M. Weschler (org.), *Psicologia escolar: Pesquisa, formação e prática* (pp. 203-236). Campinas, SP: Alínea Editora.
- Roazzi, A. & Dias, M.G.B.B. (2001). Teoria das facetas e avaliação na pesquisa social transcultural: explorações no estudo do juízo moral. Em Conselho Regional de Psicologia – 13ª região PB/RN (Org.), *A diversidade da avaliação psicológica: considerações teóricas e práticas* (pp. 157-190). João Pessoa: Idéia.
- Rodrigues, A. (1986). *Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes.
- Sá, C. P. (1996). *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Saegert, S. & Winkel, G.H. (1990). Environmental Psychology. *Annuary Revue of Psychology*, 41, 441-77.
- Sager, F. (1996). O brincar e os conflitos entre as crianças. Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS.
- Sager, F. & Sperb, T. M. (1998). O Brincar e os Conflitos entre Crianças. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 2, 309-326.
- Sager, F. Sperb, T.M. Fedrizzi, B. Martins, F. (2000). Evaluation of interaction of preschool children in school playgrounds: an Environmental Psychology approach [Resumo] Jean Piaget Society (Org.) Anais, 30º Annual Meeting (p. 35), Montreal: Canadá.
- Sager, F., Sperb, T. M., Roazzi, A. & Marques, F. M. (no prelo). Interação de crianças em pátios escolares: uma abordagem da psicologia ambiental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*.
- Sime, J. D. (1995). Creating Places or Designin Spaces. Em D. Canter & L. Groat (Orgs.), *Readings in Environmental Psychology* (pp.27-42). England: Academic press, Hartcourt Brace & company.
- Sixsmith, J. (1995). The meaning of home: an exploratory study of environmental experience. Em D. Canter e L. Groat (Orgs.), *Readings in Environmental Psychology* (pp. 277-294). England: Academic press, Hartcourt Brace & company.
- Smith, A. B. & Inder, P.M. (1993). Social interaction in same and cross gender preeschool group: a participant observation stdy. *Educational psychology*, 13, 29-42.
- Smith, P.K. & Conolly, K.J. (1980). *The Ecology of Preschool Behaviour*. Cambridge: Universsity Press.
- Sommer, R. (1996). Benchmarks in environmental psychology. *Journal of Environmental Psychology*, 17, 1-10

- Souza, A. M. C. (1996). *Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal*. Campinas: Papyrus
- Souza Filho, E. A. (1995). Psicologia Social do Espaço: uma Introdução. *Caderno de Psicologia*, 64-70.
- Stokols, D. (1978). Environmental Psychology. *Annual Review of Psychology*, 29, 253-259.
- Stokols, D. (1981). Group and place transaction: some neglected issues in psychological research on setting's. Em D. Magnusson (Org.) *Towards a psychology of situation: na interacional perspective*. (pp. 441-488). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tudge, J., Gray, J. T. & Hogan, D. M. (1997). Ecological Perspectives in Human Development: A Comparison of Gibson and Bronfenbrenner. Em J. Tudge, M. J. Shanahan & J. Valsiner (Orgs.), *Comparisons in Human Development* (pp. 72-105). Cambridge: University Press.
- Valsiner, J. & Benigni, L. (1987). Naturalistic research and ecological thinking in the study of child development. *Development Review*, 6, 203-223.
- Vanderberg, B. (1981). Developmental features of children's play with objects. *The Journal of Psychology*, 109, 27-29.
- Vasconcelos, V. M. R. e Valsiner, J. (1995). *Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Veríssimo, M. R.; Fonseca R.M.G.S. (2001). As Representações Sociais de trabalhadoras acerca do cuidado da criança. [Resumo]. Em C. M. Nascimento-Schulze & B. V. Camargo (Orgs.). Anais, II Congresso Internacional sobre Representações Sociais: Questões Metodológicas (p. 168). Florianópolis. SC.
- Wilson, M.A. & Mackenzie, N. E. (2000). Social attributions based on domestic interiors. *Journal of Environmental Psychology*, 20, 343, 354.

ANEXO A

Art.21:

- I – Sala para atividades pedagógicas, administrativas e de apoio;
- II – Salas de atividades para os grupos de crianças, com iluminação e ventilação adequadas, visão para o ambiente externo, mobiliário e materiais pedagógicos apropriados às faixas etárias;
- III – Equipamentos e utensílios adequados à conservação de alimentos e dependências destinadas ao armazenamento e preparo destes, que atendam às exigências de nutrição, nos casos de oferecimento de refeições;
- IV – Instalações sanitárias completas, de tamanho apropriado e suficiente para o número de crianças, preferencialmente situadas próximas às salas de atividades, com ventilação direta, não devendo as portas conter chaves e trincos;
- V – Sanitários em números suficientes e próprios para os adultos, preferencialmente com chuveiro;
- VI – Berçário para o atendimento de crianças de 0 a 2 anos providos de berços e/ou colchonetes revestidos de material impermeável, com local para higienização, pia, água corrente fria e quente e balcão para troca de roupas;
- VII – Espaço favorável para amamentação, quando necessário;
- VIII – Lavanderia ou área de serviço com tanque;
- IX – Espaço externo compatível com o número de crianças que dele se utilizam simultaneamente, com caixa de areia protegida e torneira acessível às crianças.

ANEXO B

A justificativa pedagógica referente ao projeto arquitetônico (Macadar, 1992)

1. A concepção de ensino-aprendizagem estrutura uma determinada organização do espaço físico da escola.
2. Os desafios da repetência e a conseqüente expulsão dos alunos das camadas populares impõem uma alteração da teoria e prática escolares.
3. Uma nova proposta político-pedagógica está sendo introduzida com êxito na rede municipal de ensino de Porto alegre.
4. Esta nova proposta instaura uma relação nova entre os atores do ensino-aprendizagem em nível macro de toda a escola e sua inserção no contexto da comunidade a que pertence.
5. No espaço da sala de aula, o trabalho em pequenos grupos em cada turma de alunos substitui a aula em filas, todos olhando a nuca do colega da frente e tendo como foco o professor e o quadro negro.
6. A organização dos alunos em pequenos grupos está vinculada a importância da interação social para a aprendizagem.
7. Há um papel relevante na pertinência ao maior número de grupos diferenciados na sua composição.
8. A constituição de pequenos grupos em aula representa uma oportunidade de diversificação de experiências sociais pelo caráter de aprofundamento dos laços que os pequenos grupos propiciam.
9. É também necessário ampliar as oportunidades de contato com outros estudantes, assim como com adultos (professores, pais e estagiários) no próprio ambiente da aula.

10. A forma e o tamanho da sala de aula do projeto arquitetônico que construímos são propícios ao atendimento destas experiências de interação social.
11. A interação social é tributária da alternância de vivência em pequenos grupos e grandes grupos. No âmbito da escola, para compensar os inconvenientes do tamanho de uma escola com 16 salas de aula (mais ou menos 1000 alunos). Propomos a construção de vários prédios que poderão funcionar como unidades menores.
12. Este projeto arquitetônico possibilita diversas modalidades de interação. Em nível de cada prédio, há uma estrutura aproximadora dos seus ocupantes, o que possibilita a interação em um grupo maior do que aqueles já reunidos em sala de aula.
13. Em nível dos diversos prédios, está prevista uma vinculação aproximativa dos atores aí presentes também em torno do pátio coberto próximo às salas de direção e dos professores, que contribuem assim para uma interação da escola no seu todo.
14. Este projeto contempla, ainda, a facilitação dos alunos com deficiência, prevendo sem maiores custos o seu atendimento em salas de aula no andar térreo.
15. Uma proposta pedagógica que propicia a produção de aprendizagens aos sujeitos de classes populares exige uma vinculação da escola com as vivências e os valores deste universo social.
16. No âmbito das comunidades sabe-se que há uma coincidência entre os grupos de parentesco, de vizinhança e de escola e que as carências econômicas restringem as possibilidades das famílias de classes populares de locomoção aos domingos e feriados, bem como em férias, o que ensejaria contato com outros grupos sociais.
17. As mesmas carências econômicas impedem a participação destas crianças e jovens nas atividades alternativas ao trabalho formal da escola; aprendizagem de línguas estrangeiras, práticas de esportes, oficinas de artes plásticas, música, teatro, dança, frequência ao cinema, passeios turísticos, etc. Em vista disto, projetou-se uma escola cujos espaços oportunizam os mais diversos usos, como por exemplo: a projeção de filmes, dramatização teatral, plástica e musical, em sala de aula; a utilização do refeitório como palco de atividades que envolvam toda a escola.

18. Quanto aos materiais didáticos, considerando que a visão atualizada da aprendizagem compreende a necessidade do uso de materiais didáticos concretos, sobretudo na fase de elaboração de imagens mentais que constituirão *a posteriori* os elementos organizadores do pensamento, este projeto arquitetônico contempla, na sala de aula, local funcional para armazenamento de materiais didáticos concretos, o qual substitui os tradicionais armários, com menor custo e maior aproveitamento.

ANEXO C

Termo de Consentimento Informado

Esta pesquisa de tem como objetivo investigar as concepções dos sujeitos a respeito do espaço físico da escola.

O estudo será realizado através de entrevistas onde os sujeitos serão convidados a fornecer dados a respeito do objetivo acima exposto.

As entrevistas serão gravadas em fitas cassete sem a identificação dos respondentes.

Todo o material resultante das entrevistas e questionários será de uso exclusivo do doutorando sendo utilizado com a única finalidade de fornecer elementos para a realização de Tese de Doutorado ou dos artigos que delas resultem.

Em todo o processo será assegurada a confidencialidade dos dados ou de qualquer informação que resulte na identificação dos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa não oferece nenhum risco aos participantes.

Qualquer dúvida ou informação deve ser esclarecida diretamente com Fabio Sager no seguinte endereço Av. Ramiro Barcelos, 2600, sala 212.

Eu, _____ consinto em participar voluntariamente desta pesquisa.

Porto Alegre, de 2001.

