

A INFLUÊNCIA DO ESPAÇO ESCOLAR NA REPRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE CRIANÇAS DE CLASSES POPULARES

Aluno: Luiza de Souza e Silva Martins
Orientador: Maria Inês Bittencourt

1. Introdução

Trata-se de uma pesquisa realizada em duas escolas, que teve como objetivo analisar a influência do ambiente escolar - incluindo-se aí a arquitetura assim como as interrelações entre professores, funcionários e alunos - na produção gráfica e nas falas das crianças, expressão de sua subjetividade.

Alguns autores abordam a questão do ambiente como facilitador da construção do self. A criatividade dos indivíduos dependeria dessa construção, e poderia ser expressada graficamente. Durante o trabalho, nos perguntamos quais seriam as referências usadas na produção dos desenhos das crianças, propondo uma metodologia de trabalho em grupo. Como seria essa dinâmica de grupo?

Às crianças do 3º ano (entre 8 e 9 anos) das duas escolas foi solicitado que respondessem graficamente à seguinte pergunta: *“o que eu mais gosto de fazer quando não estou na escola?”* As crianças trabalharam em grupos de 5 alunos, com o mesmo material: papel pardo, canetas pilot, lápis de cor e papeis coloridos para colagem. Dada a pergunta, as crianças desenharam tanto o que elas realmente fazem quando não estão na escola, e o que elas têm desejo de fazer.

Durante o trabalho tivemos oportunidade de escutar os diálogos das crianças, observar a postura da professora, a relação da mesma com os alunos, assim como a relação das crianças com o espaço físico – sala de aula e materiais.

2. Fundamentação teórica

O termo “educação” traz à memória primeiramente a instituição escolar. Apesar disto, o ato de ser educado, ou de educar, é mais. Educação diz respeito à humanização, à socialização do ser humano, acontecendo sempre na relação “eu x outro”. Ela tem a ver com o período histórico, com o projeto cultural, a partir da transmissão de conhecimento. A escola, então, serve como símbolo

dessa transmissão; é a instituição que, junto com a família, são os maiores responsáveis pela educação de cada indivíduo.

Educação, no seu sentido amplo, existe em registro desde o Egito antigo, porém, a instituição escola (como a conhecemos) hoje, surge somente a partir do século XV, como uma forma de organizar a informação disponível para ser transmitida. É a partir deste momento que um indivíduo que detém o conhecimento (que hoje em dia é o professor) ensina o que sabe para um pupilo (Rodrigues, 2009, p.8).

Ao entrar na escola, cada criança é inserida em um ambiente social que reproduz as estruturas que ela irá encontrar ao longo de sua vida. Entre outros aspectos reproduzidos, existe a hierarquia, a transmissão de um conteúdo e as diferenças entre os indivíduos. Pode-se afirmar, portanto, que a instituição escolar corrobora para que os indivíduos se desenvolvam social, afetiva e cognitivamente, além de serem fundamentais para a produção de uma identidade social. Daniela Rodrigues explicita isto em sua pesquisa:

A particularidade deste espaço entretanto, reside no fato de que nele a criança tem possibilidade de acesso – de forma explícita ou implícita – a determinadas regras de convivência, de participação social, a práticas e conceitos diretamente relacionados à tradição cultural, a saberes valorizados num determinado conjunto social. (2009, p.7)

O desenvolvimento das crianças não começa na escola, mas continua nela. É na família, nos primeiros anos e meses de vida, que começa o processo de educação. Na escola, padrões de relacionamento são reforçados ou não, fazendo parte da construção das referências de comportamento de cada uma dessas crianças. Infelizmente, muitas escolas públicas não dispõem dos recursos necessários para proporcionar um desenvolvimento infantil ideal, para adquirirem “conhecimentos culturais, artísticos e científicos, além de valores e habilidades, para viver de forma cidadã o século XXI” (Rodrigues, 2009).

Muitos pesquisadores levantaram as causas de uma possível ineficiência nas práticas escolares, levando a uma dificuldade das crianças no processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que a escola utiliza a diferença como fundamento para o ensino ideal, utiliza-a como forma de segregação social, excluindo o diferente, dizendo que esta atrapalha o desempenho das escolas. Assim sendo, há um sentimento ambíguo de um ambiente que é para a legitimação do conhecimento, e um espaço que busca a democracia, mas exclui o diferente.

Apesar de existirem entidades organizadoras do ambiente escolar (como o Ministério de Educação e Cultura), que definem o currículo dos alunos, o conteúdo a ser passado, como serão as formas de avaliação dos alunos, etc., há diferenças entre as instituições. Tenta-se, minimamente, fazer com que as escolas sejam parecidas, para que todos tenham a mesma qualidade de ensino. Ainda assim, as mínimas diferenças no ambiente escolar, como a valorização uma atividade, ou mesmo professores diferentes com o mesmo conteúdo didático, podem produzir diferenças na educação dentro de uma mesma escola e, conseqüentemente, na subjetividade da criança.

Desta forma, podemos indagar quais são os aspectos de uma instituição escolar que podem influir no desenvolvimento infantil. A arquitetura escolar, a postura da professora, a estrutura hierárquica, as atividades propostas, as brincadeiras, as formas de avaliação, entre outros aspectos podem ser de suma relevância para determinar o desenvolvimento de uma ou outra característica social cognitiva e afetiva de uma criança, refletindo-se ao longo da vida dela. Por fim, a escola, tida como um ambiente primário para a educação, interfere diretamente na produção cultural das crianças, na noção destas de sociedade e em seu desenvolvimento cognitivo.

Rodrigues reforça a necessidade de se repensar a imagem da “escola como um lugar estático, impossibilitada de um repensar sobre suas práticas e de um diálogo com as transformações sociais” (2009, p.13). Precisa-se, portanto, pensar que esta instituição é responsável pela a formação da subjetividade dos indivíduos, e deve prepará-los para o mundo na cultura vigente. A escola deve ser capaz de lidar com as diferenças entre os alunos, com soluções criativas para os problemas que venham a surgir.

2.1 - Construção do indivíduo

Os indivíduos nascem em um mundo no qual devem se inserir, e as regras lhes serão transmitidas ao longo de suas vidas. É nesse momento a descoberta de que umas famílias são muito diferentes das outras. A psicanálise chama essa fase de “socialização secundária”, das teorias sociais de Thomas Luckmann e Peter Berger, por exemplo, em “Construção Social da Realidade” (1983). É na socialização secundária que aprendemos sobre os papéis que podemos exercer na sociedade. Aprendemos também que os papéis são relacionados a cada lugar, instituição (família, escola, hospital, etc.), organização, etc.. E é a partir daí que devemos saber nos comportar de acordo com o papel que estamos exercendo, e que esse comportamento tem que

ser condizente à instituição em questão. Assim, na escola, por exemplo, devemos nos comportar de forma obediente, procurando aprender sempre com os professores, fazendo sempre os deveres de casa. Isso não significa que todos os modelos de alunos em nas instituições sejam assim. Depende das bases em que as instituições foram constituídas. Ocorre, então, o processo de construção de uma identidade, que permeia o comportamento de todos os indivíduos.

George Herbert Mead, em “Mind, Self and Society” (1936), afirma que o indivíduo se forma a partir do outro. Em sua teoria, Mead mostra que o ser humano nasce em uma sociedade, e que essa sociedade seria a responsável por nos ensinar uma forma de viver. O homem, portanto, se tornaria indivíduo na medida em que vive no social. Somos ensinados a sermos como somos, a partir de referências passadas, referências de nossos pais, professores, e de quem convivemos de uma forma geral.

Bydlowski, psicanalista, autora de produções sobre o desenvolvimento infantil, escreve sobre como esses ensinamentos nos são transmitidos. Os pais, mesmo antes de seus filhos nascerem, criam uma imagem deste, não só física como comportamental também. E é a partir dessa imagem que os pais vão se comportar com os filhos. Os filhos, por sua vez, vão reagir a esse comportamento e, na maioria das vezes, vão procurar atender às expectativas dos pais. Podemos dizer então que nos desenvolvemos como indivíduos a partir da forma como os outros nos vêem. As realidades que nos vão sendo apresentadas ao longo da vida constituirão nossas personalidades, nossos comportamentos, seja aderindo ao que vimos, ou mesmo repelindo. O comportamento é formado a partir da experiência individual no contexto do social.

Na mesma linha sobre a formação do indivíduo, Winnicott aborda a construção de conhecimento individual a partir do que ele chama de “apercepção criativa”. O termo se refere ao fato de que o indivíduo conhece o mundo a partir da relação com o outro. O olhar da mãe tem o “poder” de criar ou destruir algo na criança. É a unidade antecipada do bebê. Não é só a mãe que funciona como modelo, mas são as relações mais importantes na vida da criança; os cuidadores principais¹.

Apesar de sermos constituídos pelo social, cada indivíduo contribui para a construção da sociedade: “Esse indivíduo é concebido como tendo capacidade de dialogar, questionar e escolher um universo de relações, bem como os valores que constituem esse universo diferente dos

¹ É importante ressaltar que todas as relações são importantes para a formação do indivíduo, mas os cuidadores principais são aqueles com os quais o bebê cria vínculos emocionais, por sua total dependência a eles. Professores são exemplos de modelos menos influentes.

demais” (Setton, 2005). Se cada um é responsável por transmitir algum tipo de experiência para outrem, essa experiência pode ser abordada como cada um quiser. Pode-se contribuir para a formação das relações com o mundo da forma como um indivíduo achar melhor, e não da forma ensinada. Não se deve deixar servir de mero vetor de informação, mas ser ativo na construção de um social que se pensa ser o melhor.

O ser humano só consegue se construir na sociedade, segundo Berger e Luckmann, por causa da interiorização de regras constitutivas do social, hábitos que aprende desde o nascimento. São essas regras que delimitam o comportamento de cada indivíduo, e são instituídas pelos outros significativos (cuidadores principais). Estes começam a envolver a criança em uma matriz social, fazendo a sua socialização primária.

Os autores desenvolvem a idéia de que o self se cria a partir da experiência social. Portanto, a existência em sociedade precede a existência individual. Nascemos “abertos” para o mundo, e um bebê se socializa em qualquer lugar. É a realidade cotidiana – institucionalizada – que constitui os sujeitos. A mediação dos outros significativos é fundamental para a construção dessa realidade. O ambiente é sempre “mapeado”, definido pelos indivíduos que vivem neste ambiente, e o equipamento psicológico necessário ao indivíduo também será definido socialmente.

De acordo com o desenvolvimento, quando outras realidades, outros submundos são apresentados ao indivíduo, este começa a questionar e comparar os recortes da realidade. É o que os autores chamam de socialização secundária. Nossas referências identitárias egóicas estão sempre se reorganizando. Os submundos parciais, apesar de terem ligação afetiva com o indivíduo, constituem relações mais distanciadas, como com um professor. Os submundos da socialização secundária provocam mudanças na medida em que há uma busca por transformação, e o indivíduo é construído como intersubjetivo.

Pode-se dizer, então, que todo acontecimento (bom ou ruim) é definido pela sociedade, são sócio-culturais, e fazem parte da realidade objetiva. A ordem social é construída na interação, ainda que pensemos que está acima de nós. Isto se deve ao fato de que, para a criança, a instituição social é dada, evidente e inalterada.

Os indivíduos, no dia-a-dia, assumem papéis sociais. Estes exigem formas de comportamento baseadas nas expectativas sociais para aquele papel. Além disto, na infância, a criança começa a formar o self, na medida em que reproduz a forma como os outros a tratam. Daí a afirmação de que o “eu” se constitui a partir do que os outros agem com o indivíduo.

2.2 - Produção de verdade

O papel da intelectualidade, na contemporaneidade, deixou de ser um papel de generalizar, falar uma verdade absoluta sobre o universo, sobre tudo e todos. No século XXI, o que se pede do intelectual, é um saber sobre determinadas áreas, determinados aspectos de domínio desse intelectual. As questões, portanto, passaram a ser muito mais reais, com mais formas de serem confrontadas. “É o intelectual ‘específico’ em oposição ao intelectual ‘universal’” (Foucault, 1979, p. 9). As “politizações globais” deixam, assim, de serem feitas a partir da escrita, mas sim por articulações, trocas feitas entre esses intelectuais. “Então, podem se produzir ligações transversais de saber para saber, de um ponto de politização para um outro” (Foucault, 1979, p. 9). Pode-se dizer que os saberes se diluíram, portanto, e não estão mais na mão de uma grande instituição, mas na de intelectuais diversos que a influenciam, e dizem respeito à mesma. O intelectual dos dias de hoje, é o que tem um conhecimento específico, é o perito, o especialista.

A transformação do intelectual “universal” para o intelectual “específico” começa a existir quando as teorias darwinianas entram em conflito com as dos sociólogos. Surgiu, aí, a necessidade de saberes específicos, determinados. Foi “um momento importante em que, em nome de uma verdade científica ‘local’ – por importante que seja – se faz a intervenção do cientista nas lutas políticas que lhe são contemporâneas” (Foucault, 1979, p. 11). O intelectual específico deixa de ser aquele que luta sozinho contra a soberania, contra um governo, contra um Estado, representando toda a sociedade, mas “é aquele que detém, com alguns outros, ao serviço do Estado ou contra ele, poderes que podem favorecer ou matar definitivamente a vida” (Foucault, 1979, p. 11).

Para Foucault, a verdade não existe fora do poder, ou sem poder. Toda e qualquer verdade estabelecida em uma sociedade, em um ambiente, depende do grau de influência, de poder de quem tenta colocar essa verdade. Sendo assim, qualquer estrutura social está formada a partir dos poderes que ela institui, e das pessoas que detêm esse poder. “A verdade é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão do corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida

sobre o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ‘ideológicas’)” (Foucault, 1979, p. 13). A especificidade e o grau de influência do intelectual se dão pela classe social, com o quê esse intelectual trabalha (pesquisa, local de trabalho, grau de intervenção política, etc), e das verdades que estão em vigor naquela sociedade. Os intelectuais fazem o seu discurso em torno da busca por uma verdade, onde esta estaria baseada em regras socialmente aceitas que distinguem o verdadeiro e o falso, o certo e o errado, instituídos pelo poder. A verdade, portanto, teria um papel político, onde quem institui um saber, tem um poder político tal para que sua verdade seja aceita na sociedade. A problemática seria, então, desvincular a verdade das formas de poder hegemônicas. “A questão política não é erro, ilusão, a consciência alienada ou a ideologia; é a própria verdade”. (Foucault, 1979, p. 14)

O poder não se exprime somente como repressor. Vê-se no caso das influências do poder sobre o corpo, que ele produz saber. Foi com a liberação do corpo e da sexualidade, que surge o saber sobre produtos que possam reforçar o desejo sobre o corpo, como muitos meios que a sociedade contemporânea utiliza. E é nessa produção de saber que se descobre mais sobre o corpo, sobre o que se pode fazer para que ele se destaque, se torne mais desejável. São as pessoas que são as responsáveis pela política do corpo - médicos, psicólogos, entre outros especialistas - que detêm o poder sobre ele.

Nesse contexto atual, o papel do intelectual deixou de ser o que briga para que a revolução ocorra. O intelectual contemporâneo tem o papel de estudar a sociedade, estudar o contexto, o indivíduo, passar informações. A sociedade em si, dessa forma, passa a ser a responsável por toda e qualquer mudança que ocorra no meio social.

2.3 – Produção do Aluno-Problema

Historicamente, o papel do psicólogo na escola visava o diagnóstico dos alunos considerados “alunos-problema”. Assim sendo, era dado um rótulo para tais alunos, que justificava uma postura em sala, ou mesmo o desempenho escolar, tirando a responsabilidade pela criança ou pelo adolescente da escola. O texto “Histórias e práticas do sofrer na escola: múltiplos atos/atores na produção do aluno-problema”, elaborado a partir de uma pesquisa de

campo em uma escola pública da Paraíba, discute o tema e fala de um trabalho de campo, onde foram propostas novas posturas dos profissionais da escola.

A sociedade capitalista, caracterizada principalmente pela necessidade de máximo aproveitamento para que não haja desperdício de dinheiro (e/ou de bens) em uma produção, produz indivíduos que estão sempre sendo exigidos pela excelência. Nas escolas, isso se evidencia na valorização dos “alunos ideais” e na exclusão do “aluno-problema”. Os últimos, como atrapalham o desempenho da aula por não acompanharem ou por fazerem bagunça, acabam sendo encaminhados para o psicólogo, para serem categorizados em alguma psicopatologia (do aluno ou da família), com a finalidade de confirmar que não há nada a ser feito pelo professor, para que o aluno tenha um melhor desempenho.

Nas escolas públicas, onde o orçamento é menor, há menos material para o professor trabalhar com os alunos, o problema se torna maior. Alunos não têm dinheiro para comprarem o material didático, então, um material é imposto de forma autoritária a todos. Não há livros para todos os alunos, muitas vezes não existe uma infra-estrutura para que esses alunos tenham uma educação chamada “ideal”. Além disso, as famílias (muitas vezes desestruturadas e sem recursos financeiros) acabam sendo as responsáveis pela atitude violenta da criança e do adolescente: “as relações são autoritárias, burocratizadas e hierarquizadas e há cobrança de um conhecimento que a criança só poderá produzir na escola, sedo que esta não fornece condições adequadas para tal” (p.147)

A instituição escolar e os atores da instituição corroboram, então, para a produção de uma identidade social caracterizada por um diagnóstico de um aluno ou de um sistema familiar, que são responsáveis, por exemplo, por um baixo desempenho escolar e pela violência em sala de aula. Assim sendo, não se pode emprestar livros, pois serão rasgados, não adianta o professor chamar atenção, pois o aluno nunca se interessa pela aula, já que a sua família é violenta e ele não é capaz de criar vínculo com ninguém. O que não é discutido pela instituição, é que não só a família, como a própria escola e os profissionais são responsáveis por essa atitude dos alunos, e são responsáveis pela produção e pela não mudança desses alunos. O texto fala de uma pesquisa que foi feita em uma escola, onde sete estagiários e uma professora ficaram em sete turmas, avaliando as relações professor/aluno, para comprovar a hipótese de que o sistema produzia essas subjetividades, e o que poderia ser feito para que as atitudes de ambas as partes mudassem.

2.4 – Arquitetura da escola como símbolo do seu papel

Ao mesmo tempo em que exerce a função de abrigar a dinâmica do ensino, a escola constitui-se num símbolo do estado ou das elites, pólo disseminador da cultura adotada como oficial. Desde que o ensino básico tornou-se obrigatório no Brasil (Constituição Imperial de 1824), a imagem arquitetônica da escola pública sempre foi objeto de divulgação política do poder instituído junto à população. Nos governos populistas esta aproximação fez-se mais forte, embasada por grandes projetos pedagógicos que se refletiam na arquitetura como programa e, ao mesmo tempo, utilizavam-na como símbolo.

As duas escolas visitadas apresentam configuração arquitetônica muito distinta. Enquanto uma escola reflete a idéia de escola como espaço para o estabelecimento de relações de criação, oferecendo ambientes que se interligam, que se integram, a segunda escola reflete uma estrutura de disciplina e de controle de corpos, ao se estabelecer com espaços fechados, isolados, com uma estrutura que privilegia o olhar vigilante.

Entendemos que a arquitetura da escola, ao refletir ou ao afirmar os valores que fundamentam o trabalho educacional, influencia a qualidade de produção das crianças. Crianças vigiadas, controladas, mantidas em um ambiente mal iluminado, com baixas condições higiênicas vão apresentar um tipo de produção que não se destaca pela criatividade, pelo capricho, pelo cuidado, pelo interesse na produção. Ao contrário, crianças que freqüentam uma escola limpa, arejada, integrada vão tender a apresentar um trabalho que reflete a motivação pelo trabalho bem feito, a utilização de materiais, o cuidado com a criação.

Escola 1:

Esta escola é um exemplo de escola padrão, criada pela prefeitura, no século XXI. A arquitetura deste tipo de escola é arrojada e moderna com os andares interligados por rampas, salas de aula com instalação de TV, vídeo e computador. E também salas de leitura, de artes, informática, auditório, quadras de esportes cobertas e cozinhas projetadas de acordo com os padrões regulamentados. Todas estas unidades atendem às normas de acessibilidade para portadores de necessidades especiais com rampas e portas adequadas.

Trata-se de uma escola iluminada, arejada, com salas espaçosas e bem equipadas. O pátio para recreio das crianças oferece a possibilidade de movimentação e brincadeiras.

A escola apresenta uma arquitetura tão integrada que em si só é um convite a conhecer o processo de trabalho, as crianças e os professores. É bem possível que esse sentimento de acolhida seja também percebido pelas crianças e pelos funcionários do estabelecimento.



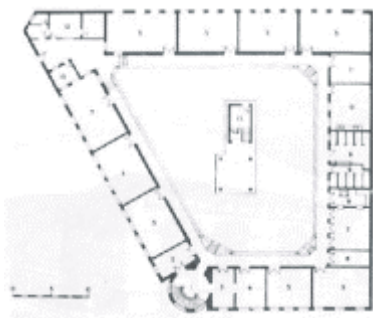
Escola 2:

Criada como escola de uma vila operária em 1925, formava um conjunto com a Escola Manoel Cícero, situada do outro lado da rua. Funcionava originalmente como "Escola Profissional Feminina".

A disposição da planta se faz em torno de um pátio central, que originalmente permitia a ventilação cruzada, mas que hoje não tem essa função uma vez que janelas e portas que dão para o pátio encontram-se sempre fechadas. O pátio, ao contrário, nos pareceu ser um espaço que facilita a vigilância, feita pela direção da escola que se situa em uma das pontas. Da sala da direção é possível, devido à existência do pátio central, observar todas as salas; quem entra, quem sai, além de ser possível também vigiar o recreio, quando aproximadamente 90 crianças tentam se expressar na brincadeira em um espaço de aproximadamente 60m².

O prédio nos fez lembrar o Panóptico – formulado por Bentham e explicado por Foucault no seu livro *Microfísica do Poder* (1979). Essa estrutura configura uma tecnologia a serviço do controle, onde todos podem ser vigiados e, mesmo que não o sejam explicitamente assim se sentem: controlados e vigiados. Tendo sido originada em uma vila operária, a construção reflete o espírito da época calcado em uma necessidade de manifestação de poder, de força, de controle e docilização de corpos.

Ora, os corpos dóceis das trabalhadoras da vila operária – das estudantes da escola profissional feminina – deram lugar aos corpos dóceis dos estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental – crianças de 6 a 10 anos – da referida escola.



3. Metodologia

3.1 – Sujeitos

Foram sujeitos da pesquisa 20 (vinte) crianças, na faixa etária de 8 a 10 anos, de duas escolas públicas do mesmo bairro na cidade do Rio de Janeiro (10 de cada escola), organizados em grupos de 5 (cinco). Essas crianças foram selecionadas pela professora, sendo que metade delas deveria ser de um sexo e metade do outro. Esta decisão de querermos um número igual de meninos e meninas se deve ao fato de eliminar a variável de gênero no resultado das pesquisas.

3.2 – Instrumentos

Como instrumentos, utilizamos uma folha de papel pardo para cada 5 (cinco) alunos. Para o desenho, fornecemos canetinhas pilot, papel camurça, palitos de sorvete, lápis de cor, borracha, régua e lápis comum (com grafite).

3.3 – Procedimentos

Chegamos à escola, procuramos a professora que se dispôs a liberar alunos para a tarefa da pesquisa, entramos na sala e pedimos cinco meninos e cinco meninas. Essas crianças foram para uma sala, separadas em dois grupos mistos para a execução dos desenhos a partir da pergunta “O que vocês mais gostam de fazer quando não estão na escola?”. Não foi definido pelos pesquisadores se as crianças deveriam trabalhar em grupo, fazendo um desenho apenas ou individualmente, cada um desenhando o que mais gosta de fazer.

4. Análise de Dados

A partir da produção dos desenhos das crianças, fizemos análises quanto à forma e quanto ao conteúdo deles. Para tal, foram construídas categorias, que foram descritas e explicadas ao longo da análise dos dados encontrados na pesquisa.

4.1 – Postura das Professoras

Foram observadas as posturas das professoras quando entramos nas salas para pedir que elas escolhessem as crianças que participariam das atividades. Em ambas as escolas, a postura delas se demonstrou autoritária, sem dar voz aos alunos, que deveriam se submeter à figura que se apresentava como representante da verdade. Nos momentos em que elas tinham que tomar alguma atitude, era a sua vontade que deveria ser aceita, sem discussão, sem argumentação.

Na Escola 1, quando a professora explicou aos alunos qual seria a atividade e quantas crianças ela iria escolher, muitos alunos levantaram o braço. Ela, então, disse, de forma definitiva, que não iria para a pesquisa quem quisesse ir, mas quem **ela** quisesse que fosse, e ordenou que os alunos abaixassem os braços e parassem de pedir para ir. Inclusive para com os pesquisadores, a docente demonstrou uma certa frieza, aparentemente querendo mostrar – para nós também ou apenas para os alunos – que em sua sala de aula não haveria contatos calorosos.

Na Escola 2, a professora falou que tinha feito o mural da escola (e não as crianças), porque o MEC faria uma visita à escola, e a sala de aula tinha que estar enfeitada. A produção que deveria ter sido feita pelos alunos, foi “armada” pela professora apenas para cumprir uma determinação burocrática. Em passeios da escola, ela não permitia que seus alunos fizessem perguntas, cortando totalmente a curiosidade deles, e tirando a motivação de se inserirem na cultura e participarem dela.

Ainda que a postura das professoras fosse parecido, no ano anterior, os alunos da Escola 1 tiveram uma outra que estimulava a criação por parte dos alunos, e era política da própria instituição que os alunos fizessem desenhos, trabalhassem em grupo, estimulando a autonomia e a criatividade. Em adição, a arquitetura escolar favorecia o colorido, permitia ventilação, e o recreio não era vigiado. Na outra escola, a cultura institucional se mostrou totalmente diferente, cerceando a criatividade em todo momento, não estimulando a autonomia, em uma arquitetura fechada em si mesma, não ventilada, propícia à vigilância constante no momento que os alunos não tinham atividades planejadas por adultos (o recreio).

4.2 – Expressão Criativa

Aqui serão destacados aspectos relacionados com a liberdade de expressão que as crianças demonstraram e com sua capacidade para criar. Os desenhos devem ser analisados juntamente com a observação feita ao longo do processo buscando responder às seguintes perguntas: as crianças conseguiram desenhar/representar aquilo que pretendiam? Utilizaram materiais variados? Fizeram desenhos originais, sem apoio de outros materiais – cópia? Tiveram dificuldade ou facilidade para começar o desenho? Como foi o processo?

Na análise desta categoria, percebemos que as crianças tiveram muito cuidado para produzirem seus desenhos na escola 1. As produções foram todas originais, produto da criatividade dos próprios alunos, utilizando materiais variados, sempre preocupados em desenhar com o lápis antes de utilizar caneta hidrocor ou lápis de cor.

Já na escola 2, os alunos não ficaram preocupados com o capricho do desenho, utilizando os materiais sem muita cautela. O papel pardo ficou com desenhos borrados, manchados, com cola escorrida. Os materiais usados não foram escolhidos de forma pensada, mas aleatória, e não houve muito planejamento na execução da tarefa. Percebeu-se que, apesar de haver atividades que pudessem estimular a criatividade das crianças, a professora adotava uma postura autoritária, cerceando os alunos a todo momento, dizendo que não responderia a perguntas. Este fato pode ser de suma relevância para que a produção criativa dos alunos seja limitada, assim como a utilização de materiais auxiliares deve ser escasso nessa escola.

4.3 – Planejamento e organização

Com relação ao planejamento da tarefa nas duas escolas, os resultados foram muito contrastantes. Na escola 1 os alunos discutiram o que iriam desenhar, pensaram, repensaram, decidiram se iriam desenhar em grupo ou individualmente, dividiram tarefas para que a produção pudesse ficar o melhor possível, trabalharam em grupo, reclamando de quem não estivesse fazendo o melhor de si. Quem não estava fazendo nada durante a tarefa, reclamava que não estava participando do grupo e queria ser inserido.

Já na escola 2, os alunos se arrumaram desorganizadamente, e não planejaram o que iriam desenhar. Imagens foram coladas mais ou menos aleatoriamente na folha, e não foram decididas as tarefas de cada indivíduo. Nesse momento, ficou evidente que as tarefas executadas em grupo nessa escola, se houver, são mal planejadas, e os indivíduos, dessa forma, não aprenderam a trabalhar em grupo e argumentar sobre o que vão fazer, para que se chegue a um consenso.

4.4 – Colorido

Na escola 1, os alunos pareciam se divertir ao escolher cores e materiais diversos para incrementar o desenho caprichoso do qual eles tinham orgulho. Os dois grupos dessa escola competiam, para ver quem faria o desenho mais bonito, e que gostaríamos mais. Na escola 2, os alunos não estavam preocupados com as cores, usando muitas escuras, e o papel pardo ficou muito poluído com imagens de revistas, prédios escuros, cola que escorreu porque eles não tiveram cuidado no manejo do material.

4.5 – Fantasia (desejo) X Realidade

Nos desenhos da escola 1, apesar de os alunos serem moradores da Rocinha e terem baixa-renda, foram retratados shoppings, piscinas enormes, limusines. Tais elementos evidenciam o desejo de participação em atividades, quando pedimos para que eles desenhassem o que mais gostam de fazer. Uma das crianças relatou que realmente gosta muito de andar pelo Shopping Leblon. O grupo que desenhou o shopping o fez colorido, com letras cada uma de uma cor, eles se dirigindo em uma limusine, enquanto a própria casa deles foi desenhada sem cor, com letras pequenas, e uma casa simples. A realidade ficou muito contrastada com o desejo das crianças.

Na escola 2, o mesmo Shopping Leblon foi representado como sendo proibido, pois, depois que o nome foi escrito em um prédio, foi riscado com veemência, indicando que eles não se sentem a vontade para colocarem um lugar de consumo das classes mais altas em uma produção deles. As representações ao longo das ruas foram chaveiros, lojas de departamento, supermercados e restaurantes.

4.6 – Presença de crianças no desenho

Nos dois desenhos da Escola 1, as crianças se representaram, e assumiram o desenho como se elas estivessem fazendo o que gostam mais (ir ao shopping, ir na piscina, jogar futebol). Na outra escola, as crianças representaram pessoas, não necessariamente elas próprias, apesar de as ruas indicarem uma vida. Ainda assim, as crianças dessa última escola não se apropriaram do que mais gostam de fazer como as da outra. As primeiras se viam como participantes, enquanto as segundas se viam como expectadoras

4.7 – Consumo

Conforme dito anteriormente, a categoria de consumo aparece como um desejo para ambas as escolas, que explicitaram tanto em seu discurso quanto na expressão gráfica a vontade de consumir, tanto comprando em shopping centers quanto participando de atividades, como nadar em piscinas grandes (como as dos clubes sociais das classes média e alta), mesmo quando eles poderiam desenhar praia, evidenciando que a questão não é apenas ter um lugar amplo para natação. A limusine, também colocada como categoria de desejo, aparece na vontade de consumo de algo distante, algo que hoje eles não podem alcançar.

Tanto as lojas de departamento, quanto o chaveiro e outras lojas que apareceram no desenho da Escola 2 indicam as categorias de consumo do dia-a-dia, mais próximas da realidade cotidiana das crianças. Pode-se inferir, a partir disso, que ambas as escolas retrataram os desejos de consumo, e apenas a Escola 2 representou o consumo diário.

4.8 – Violência

A violência apareceu tanto no discurso quanto nos desenhos da Escola 2, e não apareceu de forma alguma ao longo da pesquisa feita na Escola 1. Essa categoria apareceu com o discurso das crianças após a composição dos desenhos, quando falavam sobre polícias e bandidos que se matam uns aos outros, demonstrando certa impotência quanto à situação. Ao mesmo tempo em

que os alunos se identificavam com os bandidos, não achavam a matança correta, tendo um sentimento paradoxal quanto à tomada de partido nessa situação.

Outros exemplos de violência que surgiram, foi o uso de drogas – que os pais de algumas crianças usavam e eles achavam errado -, a miséria e a fome, e os lixos e valões. A segunda subcategoria foi representada por um retrato recortado de revista de uma criança mal vestida, com um prato de comida na mão. As crianças consideravam que a fome era uma violência contra elas mesmas, e que muita gente tem problema de falta de comida na Rocinha, por causa de baixa-renda. A terceira representação nessa categoria apareceu tanto no discurso quanto nas produções gráficas, como fazendo parte da realidade de moradores de favelas, que têm que conviver com ambientes insalubres. Os alunos associaram o lixo e o mau-cheiro a sensações de mal-estar em seus cotidianos.

4.9 – Brincadeira

A brincadeira aparece nos desenhos em apenas um grupo da Escola 1. Esta categoria aparece com a representação do esporte como uma brincadeira. O futebol e a natação foram os esportes escolhidos. Diferentemente, as crianças da Escola 2 desenharam brincadeiras como balanços (como os que têm em praças), que são mais vistos no dia-a-dia e fazem mais parte da realidade cotidiana dessas crianças, segundo seu discurso.

Pôde-se perceber, a partir dessa categoria, que possivelmente as crianças da Escola 1 têm acesso a brincadeiras de classe média, pois algumas faziam aula de natação, outras faziam aula de futebol. Em contraste, as crianças da Escola 2 se apropriavam mais das brincadeiras de rua, como brincar no balanço.

5. Conclusão

A partir da pesquisa realizada com as crianças, pudemos perceber o quanto que o ambiente escolar, tal como postura da professora, a cultura da escola, e mesmo a arquitetura pode influenciar na construção da subjetividade das crianças e nos seus desejos. Além disso, pudemos perceber o quanto a postura de um docente pode cercear uma criança ao ponto de minar a sua espontaneidade e criatividade.

Os resultados mostraram o quanto a teoria foucaultiana de poder e verdade são postas em prática nas instituições, e o quanto o professor se coloca no papel do poder. Muitas vezes, mesmo sem perceber, o professor acaba fazendo parte de um sistema, sem enxergar linhas de fuga. Esse sistema é diretamente influente sobre a construção subjetiva, afetiva e social das crianças que estudam na escola, principalmente com o seu papel de socialização secundária, conforme Berger e Luckmann (1995) afirmam em sua teoria.

Graças ao condicionamento físico que impõe, a Arquitetura é capaz de participar da educação tão ativamente quanto qualquer outro elemento. De fato, age através das sensações, e é um re-aprendizado constante o que se pode operar através dela. Quanto mais comprometida em expressar determinado conjunto de idéias e valores, mais difícil será para ela comunicar outro conjunto. Entretanto, se procurar o caminho do não-comprometimento, o não engajamento, visando servir a qualquer conjunto, tende a ser estéril instrumento na propagação desses valores, e pode acabar comprometendo a eficiência das atividades educacionais. Não há arquitetura mais correta para a educação, senão arquitetura mais conformada aos parâmetros educacionais de determinado período que outras.

6. Referências Bibliográficas

BERGER, P. T., LUCKMANN, T. A. *Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes, 1995.

BYDLOWSKY, M. O Olhar Interior da Mulher Grávida: Transparência Psíquica e Representação do Objeto Interno. In: *Novos Olhares Sobre a Gestaçã e a Criança até os 3 anos*. Brasília: L. G. E. Editora, 2002.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. São Paulo: Graal, 1979.

FERNANDES, A. M. D. e associados, Histórias e Práticas do Sofrer na Escola: múltiplos atos/atores na produção do aluno-problema. In: *Novos possíveis no Encontro da Psicologia com a Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

HILLSDALE, LAURENCE, E. e associados, *Appling Social Psychology*. Hornstein: Deutsch, M., 1975.

MEAD, G. H. *Mind, Self and Society*. Chicago: C. W. Morris, 1936

SETTON, M. G. *A particularidade do processo de socialização contemporâneo*. Revista TEMPO SOCIAL, v.17, nº2, p.335-350, 2005.

WINNICOTT, D. *Da Pediatria à Psicanálise*, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978
_____. *O Ambiente e os Processos de Maturação*. Porto Alegre: Artmed, 1983.