

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANDRESSA BERNARDO DA SILVA

**O ESPAÇO FÍSICO E O AMBIENTE ESCOLAR:
UM ESTUDO SOBRE OS SABERES DE EDUCADORES, PROFESSORES E
GESTORES DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**SÃO CARLOS-SP
2024**

Silva, Andressa Bernardo da

O Espaço Físico e o Ambiente Escolar: um estudo sobre os saberes de educadores, professores e gestores de uma escola de educação infantil / Andressa Bernardo da Silva -- 2024.
181f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Flávio Caetano da Silva

Banca Examinadora: Denize da Silva Souza, Maria

Cecília Luiz, Nathália Suppino Ribeiro de Almeida,

Michele Varotto Machado

Bibliografia

1. Relação com o Saber. 2. Educação Infantil. 3. Espaço Físico e Ambiente Escolar. I. Silva, Andressa Bernardo da. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

ANDRESSA BERNARDO DA SILVA

**O ESPAÇO FÍSICO E O AMBIENTE ESCOLAR:
UM ESTUDO SOBRE OS SABERES DE EDUCADORES, PROFESSORES E
GESTORES DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para obtenção do título de Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de concentração Educação, Cultura e Subjetividade.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva

SÃO CARLOS-SP

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Andressa Bernardo da Silva, realizada em 21/02/2024.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva (UFSCar)

pt Profa. Dra. Denize da Silva Souza (UFS)

Profa. Dra. Maria Cecília Luiz (UFSCar)

pt Profa. Dra. Nathália Suppino Ribeiro de Almeida (UNIFABIBE)

michele varotto machado
Profa. Dra. Michele Varotto Machado (PM-São Carlos)

Agradeço à CAPES a bolsa concedida durante o período de 03/2020 até 09/2023 do Doutorado.

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese a Andressa de 2020,
por não ter desistido quando tudo parecia não ter esperança.

Por ter continuado mesmo sem vontade.

Por ter ignorado e passado por cima de todos aqueles que
tentaram fazer com que ela desistisse, que disseram “que ela
não podia, que deveria parar e tentar em outro momento”.

Por ter feito o contrário do que queriam que ela fizesse.

Apesar de todos aqueles que tentaram desmotivá-la,
mesmo assim ela continuou.

Continuou,
caminhando na escuridão quando ainda não via uma luz,
continuou mesmo quando estava difícil,
mesmo assim, ela permaneceu fazendo.

Mesmo sem certezas,
ela permaneceu fazendo,
acreditando que existia uma luz no fim do túnel.

Eu só queria dizer para essa Andressa,
que a luz existe!
Que conseguimos!

VENCEMOS!

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho Adônis, ter sido o gatilho, o esperado/ inesperado que me mostrou o sentido da educação e talvez, se não fosse ele, essa tese não existiria.

Ao meu companheiro José por me acompanhar nessa caminhada, que apesar dos apurrimientos em alguns momentos, também me deu apoio e me suportou nos momentos difíceis.

À amiga Tati Faro, pelas conversas e todo apoio, por me convencer que eu não ia morrer na qualificação e na defesa. Pelas mensagens reconfortantes e dizer que eu iria conseguir passar por todas essas etapas.

Às amigas Deise e Maria Elisa pelas conversas confortantes, troca de experiências, dificuldades e felicidades.

A Nathalia Cruzato por ser a minha primeira inspiração e incentivadora na área acadêmica desde 2011 quando entrei na graduação, que apesar de hoje estar distante, sempre me apoiou.

A banca, Denize e Maria Cecília, que na qualificação me ajudaram a amadurecer e me puxaram a orelha de forma sutil e competente. A Nathalia e a Michele por trazerem visões que contribuíram ajudando na finalização desta tese.

Ao meu orientador Flávio por ter me acolhido e me feito ver a minha relação com o saber, por ter acreditado que eu conseguia e sempre sido calmo, certo e competente nas suas orientações...para a conclusão deste trabalho? Não, porque esse trabalho só está começando.

...e por fim, mas o mais importante, agradeço a força Divina por ter tirado as pessoas erradas e colocado as pessoas certas no meu caminho, me intuindo ao que fazer e aberto portas onde eu não as via.

EPÍGRAFE

Oração de São Jorge

Eu andarei vestido e armado com as armas de São Jorge para que meus inimigos,
tendo pés não me alcancem, tendo mãos não me peguem, tendo olhos não me
vejam e nem em pensamentos eles possam me fazer mal.
Armas de fogo o meu corpo não alcançarão, facas e lanças se quebrem sem o meu
corpo tocar, cordas e correntes se arrebentem sem o meu corpo amarrar.
Jesus Cristo, me proteja e me defenda com o poder de sua santa e divina graça,
Virgem de Nazaré, me cubra com o seu manto sagrado e divino, protegendo-me em
todas as minhas dores e aflições, e Deus, com sua divina misericórdia e grande
poder, seja meu defensor contra as maldades e perseguições dos meu inimigos.
Glorioso São Jorge, em nome de Deus, estenda-me o seu escudo e as suas
poderosas armas, defendendo-me com a sua força e com a sua grandeza e que
debaixo das patas de seu fiel ginete, meus inimigos fiquem humildes e submissos a
vós.
Assim seja com o poder de Deus, de Jesus e da falange do Divino Espírito Santo.
São Jorge Rogai por Nós.
Amém.

RESUMO

A pesquisa, um estudo de caso, trata dos saberes dos profissionais da educação infantil a partir da relação com o saber, pela visão socioantropológica/microsociológica do conceito formulado por Bernard Charlot (2000; 2005). Considerando que a relação com o saber é um processo no qual os sujeitos interagem com o mundo, consigo mesmos, com o outro e constroem saberes, questiona-se: quais são os saberes sobre o espaço físico e o ambiente escolar de educadores, professores e gestores de uma escola de educação infantil? O objetivo foi: levantar e analisar os saberes dos profissionais da educação sobre o espaço físico e o ambiente escolar. O campo de pesquisa, são os profissionais da educação de uma escola municipal de educação infantil¹ localizada em um município de médio porte do interior do estado de São Paulo. O contexto em comum dos sujeitos: serem mulheres, atuarem como profissionais da educação na mesma escola, terem vivenciado a pandemia COVID-19 e fazerem parte do projeto formativo Escola-Outra da UFSCAR. A coleta de dados foi realizada de forma virtual por meio do "Formulários" do Google, com os 15 sujeitos que aceitaram participar, utilizando como instrumentos, o balanço do saber e o questionário de aprofundamento. Utilizando os conceitos de saber, aprender, mobilização, desejo, atividade e sentido (CHARLOT, 2009), por meio das etapas: problematização; contexto; leitura positiva; padrões; saberes representativos; agrupamento, no qual possibilitou levantar e analisar os saberes representativos nas falas dos sujeitos. Conclui-se que: os profissionais da educação infantil valorizam os espaços externos e consideram como espaço mais importante o parque; sabem o que é espaço físico e ambiente no dia a dia, mas não os diferenciam em suas falas; existe uma relação de transformação nos saberes dos docentes, a partir das experiências que tiveram nos espaços como aluno; o espaço físico e o ambiente em si, não definem se a experiência do sujeito será feliz ou triste, mas são as relações com o eu, o outro e o mundo, que constituem a relação com o saber e transformam os espaços e ambientes em lugares (AUGÉ, 1994); o espaço e o ambiente educam e transformam os saberes dos sujeitos.

Palavras-Chaves: Relação com o Saber; Educação Infantil; Espaço Físico Escolar; Ambiente Escolar; Profissionais da Educação.

¹ ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

ABSTRACT

The research, a case study, deals with the knowledge of early childhood education professionals from the relationship with knowledge, through the socio-anthropological/microsociological view of the concept formulated by Bernard Charlot (2000; 2005). Considering that the relationship with knowledge is a process in which subjects interact with the world, with themselves, with others and construct knowledge, the question arises: what is the knowledge about the physical space and school environment of educators, teachers and managers of an early childhood education school? The objective was: to survey and analyze the knowledge of education professionals about physical space and the school environment. The field of research are education professionals from a municipal early childhood education school located in a medium-sized municipality in the interior of the state of São Paulo. The subjects' common context: being women, working as education professionals at the same school, experiencing the COVID-19 pandemic and being part of the Escola-Outra training project at UFSCAR. Data collection was carried out virtually through Google "Forms", with the 15 subjects who agreed to participate, using the knowledge assessment and the in-depth questionnaire as instruments. Using the concepts of knowledge, learning, mobilization, desire, activity and meaning (CHARLOT, 2009), through the steps: problematization; context; positive reading; standards; representative knowledge; grouping, it was not possible to survey and analyze the representative knowledge in the subjects' speeches. It is concluded that: early childhood education professionals value external spaces and consider the school park to be the most important space; they know that it is physical space and environment in everyday life, but they do not differentiate between them in their speeches; there is a relationship of transformation in the knowledge of teachers, based on the experiences we have in the spaces as students; the physical space and the environment themselves do not define whether the subject's experience will be happy or sad, but it is the relationships with the self, the other and the world, which relate to knowledge and transform spaces and environments into places (AUGÉ, 1995); space and the environment educate and transform the subjects' knowledge.

Keywords: Relationship with Knowledge; Child education; School Physical Space; School environment; Education Professionals.

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS

QUADROS

QUADRO 1: BALANÇO DO SABER - SABERES REPRESENTATIVOS	70
QUADRO 2: ORDEM PRELIMINAR DA ANÁLISE DO BALANÇO DO SABER.....	106
QUADRO 3: SABERES IDENTIFICADOS E AGRUPADOS NAS DIMENSÕES DO SABER.....	108
QUADRO 4: 1º BLOCO - QUESTÕES 1 e 2.....	111
QUADRO 5: SABERES REPRESENTATIVOS REFERENTE ÀS FALAS DA QUESTÃO 1 E 2.....	115
QUADRO 6: ORDEM DE ANÁLISE DOS SABERES DO QUESTIONÁRIO DE APROFUNDAMENTO.....	122
QUADRO 7: 2º BLOCO - QUESTÕES 3 e 4.....	124
QUADRO 8: 3º BLOCO - QUESTÕES 5 e 6.....	131
QUADRO 9: SABERES REPRESENTATIVOS COMO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO - QUESTÕES 5 e 6.....	137
QUADRO 10: 4º BLOCO - QUESTÕES 7 e 8.....	138
QUADRO 11: SABERES REPRESENTATIVOS COMO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO - QUESTÕES 7 e 8.....	142
QUADRO 12: RELAÇÃO ENTRE AS QUESTÕES E OS SABERES REPRESENTATIVOS.....	143
QUADRO 13: SABERES REPRESENTATIVOS AGRUPADOS	144
QUADRO 14: SABERES IDENTIFICADOS E AGRUPADOS NAS DIMENSÕES DO SABER.....	145
QUADRO 15: 5º BLOCO - QUESTÕES 9 E 12	149
QUADRO 16: SABERES REPRESENTATIVOS REFERENTES ÀS QUESTÕES 9 E 12.....	153
QUADRO 17: 6º BLOCO - QUESTÕES 13 E 14 (T0).....	154
QUADRO 18: SABERES REPRESENTATIVOS REFERENTES ÀS QUESTÕES 13 E 14.....	157
QUADRO 19: RESULTADOS DAS QUESTÕES 10, 11 E 15.....	160
QUADRO 20: RELAÇÃO DOS ESPAÇOS E AMBIENTES DO QUESTIONÁRIO DE APROFUNDAMENTO.....	166

GRÁFICOS

GRÁFICO 1: QUESTÃO 10 DO QUESTIONÁRIO DE APROFUNDAMENTO.....158

GRÁFICO 2: QUESTÃO 11 DO QUESTIONÁRIO DE APROFUNDAMENTO.....159

GRÁFICO 3: QUESTÃO 15 DO QUESTIONÁRIO DE APROFUNDAMENTO.....159

FIGURAS

FIGURA 1: ESQUEMA DOS SABERES REPRESENTATIVOS X TEORIA DA
RELAÇÃO COM O SABER.....168

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
EU, COMIGO MESMA: A MINHA RELAÇÃO COM O SABER.....	11
A PESQUISA PROPRIAMENTE DITA.....	14
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
1. 1. EDUCAÇÃO INFANTIL: O CUIDAR, O EDUCAR E OS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	20
1. 1. 1. CUIDAR E EDUCAR.....	21
1. 1. 2. DOCUMENTOS OFICIAIS.....	24
1. 2. RELAÇÃO COM O SABER E A ESCOLA.....	26
1. 3. FIGURAS DO APRENDER.....	38
1. 4. ESPAÇO, AMBIENTE E LUGAR.....	41
2. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS	52
2. 1. INSTRUMENTOS DE COLETA: BALANÇO DO SABER.....	60
2. 2. INSTRUMENTOS DE COLETA: QUESTIONÁRIO DE APROFUNDAMENTO..	60
2. 3. SABERES REPRESENTATIVOS E DIMENSÕES DE ANÁLISE.....	65
3. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	69
3. 1. ANÁLISE - BALANÇO DO SABER.....	69
3. 2. ANÁLISE - QUESTIONÁRIO DE APROFUNDAMENTO.....	109
3. 2. 1. ANÁLISE DAS QUESTÕES 1 E 2.....	111
3. 2. 2. ANÁLISE DAS QUESTÕES 3 E 4.....	123
3. 2. 3. ANÁLISE DAS QUESTÕES 5 E 6.....	131
3. 2. 4. ANÁLISE DAS QUESTÕES 7 E 8.....	138
3. 2. 5. SÍNTESE DAS QUESTÕES 3, 4, 5, 6, 7 E 8.....	143
3. 2. 6. ANÁLISE DAS QUESTÕES 9 E 12.....	148
3. 2. 7. ANÁLISE DAS QUESTÕES 13 E 14.....	153
3. 2. 8. ANÁLISE CONJUNTA - QUESTÕES OBJETIVAS 10, 11 E 15.....	158
4. RESULTADOS.....	163
5. CONCLUSÃO.....	170
6. REFERÊNCIAS.....	174

INTRODUÇÃO

*

EU, COMIGO MESMA: A MINHA RELAÇÃO COM O SABER

“Não sabendo que era impossível, ele foi lá e fez.”

Jean Cocteau

Na minha relação com o saber², desde os meus 10 anos eu gostava de estudar, de ficar na biblioteca a tarde toda, de passar horas lendo fascinada nos livros, nas histórias e nas vivências que eram contadas. Sentia como se a cada livro lido eu expandia, absorvia em poucas horas a vivência de toda uma vida do autor, ler me fazia conhecer outros mundos, ter uma experiência além da minha e da minha idade. A sensação de saber mais, aquilo que a maioria não sabia, de poder ver o mundo com outros olhos e entender a minha vida, me motivava.

Gostava não somente da leitura e do estudo, mas também de fazer cursos, o que gosto até hoje, ser guiada por alguém através de um conhecimento novo é incrível. As pessoas que conhecia ali eram diferenciadas, tinham os mesmos interesses, tinham assuntos produtivos e interessantes. Por isso, sempre senti dificuldade de interagir e conversar com pessoas fora desse universo, só viver e falar sobre o cotidiano nunca me fez sentido.

A cada busca por saber mais, sentia que toda a minha visão de mundo era modificada, eu não era mais a mesma e o mundo era outro.

Desde pequena percebi que o meu foco, minha busca deveria ser por aquilo que me dava a sensação de suspender o tempo, que tinha sentido e me fazia sentir viva. Por isso, me interessei pelas artes e sempre gostei de pesquisar, estudar, saber e de aprender. Me entender e entender o mundo, nenhuma outra coisa me fazia sentir tão completa. Esse foi o início do meu interesse pela pesquisa.

Sou formada em artes (Educação Artística-2011 – 2015), entrei no curso com o interesse na produção na área de arte e em pesquisar nessa área. Meu foco nunca foi na área da educação propriamente dita, pelo menos até o segundo ano de curso.

² A MINHA RELAÇÃO COM O SABER por se tratar sobre saberes da autora deste texto, em vários momentos será escrito em primeira pessoa.

Naquela época eu tinha uma aversão da área da educação, por isso sempre estive inserida em produções artísticas, exposições e fazendo pesquisa. Inicialmente minha pesquisa foi no Programa de Iniciação Científica-PIBIC (2011 – 2013) com dentro da área da “Geometria Sagrada”.

Foi a partir da experiência da maternidade (2012), no segundo ano da graduação, que tive o interesse pela educação e principalmente pela educação infantil. A vivência como mãe influenciou a minha visão de mundo, as escolhas que fiz e os caminhos que tomei, sendo um fator motivador, delimitador e que realmente interferiu na minha vida, na forma como eu via a educação e as escolhas que feitas dentro desse campo, até chegar a construir essa tese.

Nem tudo na vida é previsível, confesso que se não fosse a maternidade que veio de forma não esperada, que não romantizo e se eu pudesse, teria feito de forma diferente, eu talvez jamais tivesse me interessado pela educação e, principalmente, pela educação infantil.

Minha primeira experiência na docência, foi como integrante do Programa de Iniciação à Docência-PIBID (2014/1 – 2015) e no estágio supervisionado. Como pesquisadora na área da educação, minha primeira pesquisa foi um estudo FAPESP³/ TCC⁴ (2015) intitulado “A arte e o brincar na Educação Infantil: um estudo em creches”.

Conforme eu me encontrava como pesquisadora na área da educação, novas ideias de pesquisas e aprofundamentos surgiam, tanto que meu mestrado (2016 – 2018) foi uma continuação desse primeiro estudo realizado na graduação, mas com enfoque bibliográfico, intitulado “Indicadores para Objetos Lúdicos na Educação Infantil”. Experiência que me proporcionou ter um contato mais aprofundado com a pesquisa acadêmica.

Como uma pessoa que nunca foi professora fixa, digo com turma, planejamento e tal, pode ser formadora de professores? Enfim, também vivi essa experiência e de forma muito bem sucedida. Visto que já tinha tido experiências na docência, no estágio, no PIBID, estagiando no mestrado como docente para a graduação e como professora eventual no estado, todas essas vivências me proporcionaram confiança para assumir o cargo e enfrentar os desafios que vinham pela frente.

³ FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO

⁴ TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Assim, em 2018 passei no processo seletivo e iniciei como formadora de professores do Sistema Sesi de Ensino (SESI 2018 – 2020), experiência que proporcionou ter o contato com o processo formativo dos profissionais da educação do sistema municipal de ensino. Concomitante a isso, como já havia concluído o mestrado, decidi tentar o processo seletivo do doutorado, mas não tinha certeza se entraria, então prestei o vestibular para ingressar para cursar a distância a graduação em Pedagogia pela UNIVESP (2018 – 2021). Não ter pedagogia sempre foi um entrave pensando que eu gostaria de ter a possibilidade futura de ser coordenadora ou diretora e não somente, mas também pelos conteúdos específicos do curso. Para minha alegria e surpresa, entrei em 2019 para cursar o doutorado na educação na UFSCAR em São Carlos. Esse foi um ano desafiador, no qual tive que conciliar a vida pessoal, a graduação, o trabalho de formadora de professores viajando pelo estado de São Paulo e o doutorado.

No doutorado (2019) eu estava no primeiro ano, período de cursar as disciplinas, nessa época que era anterior a pandemia e que ainda tudo era de forma presencial, eu viajava 4 vezes na semana para ter aula no doutorado e ainda dava formação para professores. Foi um período difícil, desafiador, mas como tudo na vida, passou.

No doutorado meu primeiro interesse de pesquisa foi em dar continuidade aos estudos na área da educação infantil, que eu já havia estudado na iniciação científica na graduação a arte e o brincar, os objetos lúdicos no mestrado, então dessa vez eu pensei em estudar o espaço físico e o ambiente na creche (Pesquisa bibliográfica).

Tive um período desafiador de troca de orientador, foi somente após 2 anos, sendo no 3º ano do doutorado, quando passei a ser orientada pelo professor Flávio em 2021 e entrando como integrante da Escola-Outra⁵, que o estudo teve um andamento consistente e avançou, se assentando na base teórica da relação com o saber e passou a ser um estudo de caso com profissionais da educação infantil.

⁵ Projeto que objetiva construir outra escola a partir da Escola-Mesma, desenvolvendo um processo formativo que provoca os sujeitos a refletirem e transformarem-se com base na teoria da relação com o saber. Projeto de formação-intervenção-pesquisa da UFSCAR coordenado pelo professor Flávio Caetano da Silva <http://lattes.cnpq.br/7889803676083470>, que coloca em questionamento as práticas e formas de *ser-escola*, *ser-educador*, nesse momento de nossa história e de nossas vidas para examinarmos possíveis novas formas de *aprender-saber* e de ser o que somos no cenário educacional. Que objetiva estabelecer uma ponte entre a escola pública que hoje ofertamos às crianças e jovens, e as formas do aprender de que dispõem para o aprender.

Desta forma, a pesquisa passou a se tratar do Espaço Físico e o Ambiente na Teoria da relação com o saber com profissionais da educação infantil.

Dentre as circunstâncias apresentadas, este foi o percurso pessoal e acadêmico pelo qual passei e que constituiu a minha relação com o saber, me levou à temática deste estudo e me formou enquanto pesquisadora.

*

INTRODUÇÃO DA PESQUISA PROPRIAMENTE DITA

“Quando habitam em um espaço, as crianças apropriam-se dele, o vivenciam e encontram seu lugar dentro dele. As conexões que acontecem entre tempo e espaço ocorrem por meio dos ritmos da vida cotidiana [...]”.(Schwall, 2019, p. 64-65).

A pesquisa trata de um estudo de caso sobre os saberes de profissionais da educação⁶ com base na teoria da relação com o saber, a partir da visão socioantropológica/microsociológica, apresenta os resultados de uma investigação que tem como objeto de estudo os saberes de educadores, professores e gestores sobre o espaço físico e o ambiente escolar⁷ em uma unidade da educação infantil de um município do interior paulista.

Partimos do questionamento, quais são os saberes sobre o espaço físico e o ambiente escolar de educadores, professores e gestores de uma escola de educação infantil. Tendo como hipóteses: os sujeitos não sabem distinguir espaço e ambiente; para o adulto/ profissional da educação o mais importante são os espaços internos, como, por exemplo, a sala de aula; em consequência do pós pandemia, os espaços externos seriam os mais valorizados devido à vivência escolar desse

⁶ Sempre que nos referirmos como profissionais da educação, sujeitos e sujeitos da pesquisa estaremos nos referindo aos educadores, professores e gestores da instituição. Gestores entendidos como diretores, vice-direção, coordenador e vice-coordenador são aqueles que não atuam diretamente na sala de aula, mas na gestão e na formação dos docentes. Aos que exercem a função de ensino, entendendo educadores como aqueles que não tem o requisito do ensino superior e professores como os que têm como requisito do cargo o ensino superior. Ambos podem ser denominados ao longo da pesquisa de docentes, incluindo neste termo tanto educadores como professores.

⁷ Sempre que se utilizar os termos espaço e o ambiente neste estudo, se refere ao espaço físico escolar e o ambiente escolar, mas não a outras formas de espaço ou ambientes fora do contexto educativo de uma instituição de ensino. Espaço físico entendido enquanto a disposição física do espaço escolar e ambiente escolar entendido enquanto a organização, agrupamento, planejamento das estruturas físicas e também o que ali ocorre enquanto conjunto de ações da instituição escolar, que inclui além do espaço, os objetos, os sujeitos e as ações que ali ocorrem em um determinado tempo e com um determinado objetivo.

período ter sido com o isolamento social e o ensino ter ocorrido da forma remota; os profissionais da educação reproduzem as experiências escolares que tiveram quando eram crianças.

O objetivo da pesquisa foi levantar e analisar os saberes dos profissionais da educação sobre o espaço físico e o ambiente escolar. Desdobrando o objetivo principal nos específicos: levantar o que os sujeitos dizem saber sobre espaço físico e o ambiente escolar; aplicar os instrumentos de coleta, o balanço do saber e o questionário de aprofundamento de modo a validar as hipóteses da pesquisa; analisar os saberes com base na teoria da relação com o saber, da sociedade disciplinar, da sociedade de controle.

Os sujeitos da pesquisa são profissionais da educação de uma escola municipal de educação infantil da rede pública, localizada em um município de porte médio do interior do estado de São Paulo. Os sujeitos, entendidos como aqueles que trabalham na educação escolar, sendo os *educadores* aqueles que não possuem requisito de graduação, os *professores* aqueles que têm como requisito a formação superior e os *gestores* aqueles que têm formação superior, atuam na gestão escolar e no processo formativo, mas não trabalham diretamente com as crianças.

O estudo utilizou como base, na compreensão dos saberes dos sujeitos e análise, a teoria da relação com o saber de Bernard Charlot (2000; 2005; 2009; 2020; 2021); na compreensão da instituição escolar e as relações de poder que ali ocorrem utilizou a teoria do sujeito como efeito das relações de poder, da sociedade disciplinar com Foucault (1994; 1995) e a sociedade do controle Certeau (1994); na compreensão sobre o espaço e o ambiente utilizou autores como Gandini (2016), Faria (1999), Forneiro (1998), Korn (2004; 2011; 2017); na compreensão do conceito de lugar e não lugar utilizou Augé (1994). Além de outros autores complementares.

Segundo CHARLOT (2020), a visão sócio-antropológica/microsociológica, trata-se de uma análise focada no sujeito e nas suas relações com o mundo que o cerca. A visão sócio-antropológica é um movimento contra todas as ações que não consideram as diferenças sociais, se expressa para que os sujeitos valorizem, exponham suas diferenças e suas culturas específicas em busca de afirmação cultural. A microsociologia que estuda a produção do sujeito, é um dos principais ramos de estudos da sociologia e possui como tema a natureza das interações sociais humanas cotidianas.

O espaço e ambiente escolar serão abordados na fundamentação teórica, no entanto, damos uma visão geral de como os entendemos, sendo o espaço físico referente à dimensão física: prédio, sala de aula, pátio, banheiros, enfim toda a infraestrutura construída. Por ambiente, referente a um constructo de vários fatores, sendo uma construção social a partir do espaço físico incluindo as relações intersubjetivas vivenciadas e as ações dos sujeitos naquele espaço. Apesar destas distinções, autores como Forneiro (1998) e Horn (2017) consideram ambos como interconectados.

Nessa mudança de perspectiva necessária para atender as demandas dos alunos na escola atual, o projeto de pesquisa e intervenção Escola-Outra da UFSCAR, que é realizado com a equipe escolar da escola, objetiva fazer surgir uma Escola-Outra dentro da Escola-Mesma⁸, a partir da forma como ocorria o ensino antes da pandemia. A proposta nasce como uma ideia de escola híbrida, de construir outra escola a partir da Escola-Mesma, uma perspectiva de ação presencial, virtual e global no contexto (pós) pandemia Covid-19, fazer com que a escola caminhe concomitante com as mudanças que ocorreram no ensino nesse período (escola hoje). Nessa perspectiva, provocam-se os sujeitos a pensarem em uma escola com novos olhos.

Tal projeto direcionou⁹ e contribuiu para a realização do estudo com o enfoque teórico e metodológico na teoria da Relação com o Saber com sujeitos que estão em um contexto formativo de mudança. Os saberes dos sujeitos que participaram da pesquisa, têm relação com o projeto Escola-Outra porque é a escola em que se coletou informações e é um contexto comum dos sujeitos. Portanto, a escolha dos sujeitos não foi aleatória, tratando-se de uma unidade escolar que está em uma perspectiva de mudança e que propicia um contexto que atende ao objetivo da coleta.

A escolha dessa abordagem teórica foi motivada por este ser um estudo sobre saberes dos sujeitos e considerando o caráter complexo da docência na educação infantil, tal abordagem foi apropriada para a identificação e compreensão dos saberes dos sujeitos em um contexto educacional. Considerando os autores (Charlot, 2000; 2005; 2009; 2020; 2021), (Certeau, 1994), (Foucault, 1994; 1995), serem críticos à instituição escolar tradicional e aos sistemas de ensino,

⁸ Escola tradicional da atualidade.

⁹ A partir do momento em que a pesquisadora foi convidada a participar do projeto em 2021.

considera-os como importantes para analisar e diagnosticar a realidade escolar atual referente aos saberes dos profissionais da educação.

Charlot (2008, p. 16) estuda a relação com o aprender, ele ao partir da busca por compreender o fracasso escolar na década de 1990, acaba por concluir que “O ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal”, na análise feita pelo autor, compreende-se o fracasso escolar, em um primeiro momento, a partir da diferença de expectativas quanto aos resultados do desempenho do aluno, contudo, não se trata apenas de uma diferença: “é também uma experiência que o aluno vive e interpreta e que pode constituir-se objeto de pesquisa” (Charlot, 2008, p. 17).

A leitura positiva que ele faz dos saberes dos sujeitos é a relação com o aprender propriamente dita, diferente do que comumente se considera como somente o aprender adquirido no contexto escolar formal, o saber entendido como a aprendizagem que é adquirida também em um contexto fora da escola. É no estudo da relação com o aprender, que ele encontra a distinção entre conhecimento e saber.

Parte do caminho feito no estudo, foi realizar o levantamento nos portais de busca Scielo, BDTD, periódicos CAPES e Google Acadêmico, no período de 2018 a 2022, utilizando os descritores: relação com o saber; espaço físico escolar; ambiente escolar; educação infantil. No qual, referente especificamente a temática espaço e ambiente na educação infantil e na teoria da relação com o saber, não foram encontrados estudos. O levantamento foi aprofundado em camadas, primeiramente estudos sobre a relação com o saber, depois a partir desses, os que se referiam à educação infantil e desses, os que abordaram sobre espaço e ambiente. O que se constatou foi que, na relação com o saber existem sim estudos na área da educação principalmente no ensino fundamental, na formação de professores e no ensino médio, mas poucos na educação infantil e inexistentes com foco no espaço físico e ambiente escolar.

A partir dessa busca, na qual não se encontrou resultados, realizou o levantamento de pesquisas sobre o espaço físico e ambiente escolar no contexto da pandemia na educação infantil de forma ampla para além da teoria da relação com o saber, visto que relacionado a teoria e a temática não encontrou resultados. Apesar de considerar a pandemia algo que marcou os saberes na educação infantil referente a relação com os espaços e ambientes, justifica-se que não percorremos

esse caminho, pois, as publicações fora do recorte da teoria da relação com o saber, são de quantidade muito extensa, não atendem ao objetivo e ao tempo hábil para a conclusão desta pesquisa.

Na coleta de dados do estudo, para a aplicação dos questionários com os sujeitos, inicialmente submeteu o trabalho para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e após a aprovação, a escola contava no momento da coleta com 61 sujeitos que foram convidados a responder a pesquisa, sendo eles, professores e gestores (com formação superior) e educadores (com formação no ensino básico). Os instrumentos de coleta de dados foram aplicados de forma on-line por meio da ferramenta “Formulários” do Google. Foi realizada a aplicação do balanço do saber (Charlot, 2009), que consiste na produção de um texto a respeito das aprendizagens do sujeito, no qual 15 sujeitos responderam. Na sequência foi aplicado o questionário de aprofundamento com perguntas abertas, fechadas e semi-estruturadas que teve a adesão de 7 sujeitos.

Utilizaram-se os conceitos de saber, aprender, mobilização, desejo, atividade e sentido, representação (Charlot, 2000) para aprofundar a compreensão dos relatos produzidos pelos sujeitos. O balanço do saber, constituído por duas perguntas abertas sobre o saber e a relação, partiu das seguintes questões: o que você sabe sobre a relação das crianças com os espaços e ambientes? Qual a sua relação com os espaços e ambientes? Na sequência se deu a aplicação do questionário de aprofundamento, no qual se utilizou quinze perguntas sendo fechadas e abertas, seguindo a lógica de construção: 1) Entender o que é (DEFINIÇÃO); 2) Quais significados atribuem (SIGNIFICADOS); 3) Saber a sua relação emocional (AFETIVO); 4) O que mudariam no momento presente (MUDANÇA); 5) Quais sonhos e ideais eles têm (FUTURO/ IDEIAÇÃO); 6) Na realidade atual o que melhorariam (AÇÃO); 7) Qual importância atribuem aos espaços (ORDEM DE VALOR). Os textos produzidos a partir das questões da coleta, possibilitaram compreender as dimensões da relação com o saber dos sujeitos.

Considerando que a relação com o saber é o processo no qual os sujeitos interagem com o mundo e constroem saberes, é preciso considerar as representações com o saber que estes fazem do mundo. Assim, o contexto comum dos sujeitos são: participam do projeto de intervenção Escola-Outra, portanto, estão engajados em um processo formativo de mudança; são mulheres; terem vivenciado a pandemia, considerando que no isolamento social, as relações com os espaços e

ambientes foram limitadas. Desta forma as representações com o saber são impactadas pelas experiências que ocorrem na vida dos sujeitos, os contextos que estes vivenciam interferem nos sentidos que estes atribuem à sua realidade.

A partir do que foi exposto, apresentam-se as etapas do estudo:

Na primeira seção, apresentam-se os pressupostos teóricos que embasam a investigação realizada.

Na segunda seção, apresenta a metodologia e procedimentos, forma como a pesquisa foi realizada, os instrumentos de coleta e as categorias de análise.

Na terceira seção, apresenta o desenvolvimento da pesquisa com a análise realizada através dos dados coletados no balanço do saber e questionário de aprofundamento. Utilizando os conceitos de mobilização, atividade e sentido, por meio das etapas: problematização; contexto; leitura positiva; padrões; saberes representativos; agrupamento. No qual possibilitou identificar e analisar os saberes representativos nas falas dos sujeitos, estes foram agrupados nas categorias de análise.

Por fim, na quarta e quinta seção apresenta os resultados alcançados e as conclusões.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O que se propõe nos subitens que seguem, é trazer os conceitos espaço e ambiente interpretados a partir das “figuras do saber” ou “figuras do aprender” da teoria da relação com o saber (Charlot, 2000). Objetivando levantar e analisar os saberes dos profissionais da educação sobre o espaço físico e o ambiente escolar, considera-se pertinente propor-lhes novos sentidos pela visão da teoria que o sustenta.

1. 1. EDUCAÇÃO INFANTIL: O CUIDAR, O EDUCAR E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

O estudo considera as relações com o espaço físico e o ambiente escolar como integrantes da relação pedagógica na educação infantil. Entendendo relação pedagógica, como um momento “[...] um conjunto de percepções, de representações, de projetos atuais que se inscrevem em uma apropriação dos passados individuais e das projeções — que cada um constrói — do futuro” (Charlot, 2000, p.68).

Segundo Ariès (1981) o reconhecimento dos conceitos de criança e infância foram construídos histórica e socialmente. Na história da educação infantil no Brasil, podemos compreender a infância como um sentimento social e histórico, do tratamento indiferenciado às crianças, para a diferenciação destas em relação ao adulto. Esta que se difere do adulto, não apenas fisicamente, mas também nas suas relações nas questões do fazer, quais espaços frequentar, o que devem ver, enfim, tudo que se destina à criança, considerada um ser hominizado em processo de humanização. Esta forma de se relacionar com as crianças, a especificidade construída e produzida para estas, emergiu a partir do século XVIII ao denominado de sentimento de infância.

O ser hominizado, entendido como pertencente à espécie humana enquanto status biológico e a humanização entendida como referente à apropriação cultural, o aprender propriamente dito. A partir da ideia do ser humano como um ser cultural, que não nasce humano, mas precisa aprender para ser humano (Charlot, 2000).

Nesse processo do aprender e de contato com a cultura, o primeiro contato que a criança tem com um ambiente institucionalizado e controlado de educação é

na educação infantil, que segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil — DCNEI, é considerada como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (Brasil, 2010, p.12).

A infância é um campo de estudos muito vasto e que necessita de aprofundamentos referentes às questões educacionais. Visto assim, pretende-se com o estudo compreender os saberes dos profissionais da educação a partir da teoria da relação com o saber.

1. 1. 1. CUIDAR E EDUCAR

Na compreensão da infância, Kramer (2006) apresenta que até meados dos anos 80, o trabalho institucional com os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas¹⁰, no qual se tinha a concepção assistencialista, com o objetivo de atender à população desfavorecida socialmente, centrada na guarda ou abrigo para suprir necessidades como: saúde, higiene e alimentação (Kuhlmann JR. 1991). Nesse contexto, os espaços e práticas destinadas às crianças tinham o caráter de cuidado assistencial e não educativo.

É importante salientar que o binômio cuidar e educar, como muitas vezes se entende as práticas educativas na educação infantil (Campos, 2006), neste estudo, é visto como um processo único em que as duas ações estão profundamente interligadas.

O ato de educar e cuidar na educação infantil são direitos das crianças, constituem pilares juntamente com o brincar e fazem parte do processo do aprender. Entendendo que “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância,

¹⁰ Bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) o termo será utilizado para denominar as crianças na etapa do berçário, da creche e pré escolas que constituem a educação infantil (Brasil, 2018). Quando utilizar o termo crianças, estará se referindo às crianças da educação infantil como um todo.

trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (Brasil, 2018, p.39).

Na própria definição de educação infantil aparece a denominação “educam e cuidam” (Brasil, 2010, p.12), denominações que são separadas enquanto palavras distintas, mas juntas enquanto ações que competem a educação de crianças de 0 a 5 anos. No entanto, proveniente desse contexto histórico da concepção da educação para crianças, que muitas vezes os dois termos transmitem a ideia de coisas separadas: sendo o cuidar ligado ao corpo, aos cuidados fisiológicos e o educar ligado aos processos cognitivos, ao aprender. Visto dessa forma, o binômio ao invés de expressar integração, expressa dicotomia, o que acaba por desencadear práticas diversas entre os profissionais que atuam nas instituições de educação infantil como, por exemplo, para às crianças de 0 a 3 anos de destinam práticas ligadas ao cuidar e para crianças de 4 a 5 anos se destinam práticas ligadas ao educar. Por muito tempo, nos berçários e creches eram denominados como auxiliares aqueles que atuavam na educação dos bebês e crianças bem pequenas, enquanto que se denominava como professoras aquelas que atuavam na educação de crianças pequenas, sendo que à primeira cabia o cuidar e à segunda as atividades pedagógicas, o educar (Tiriba, 2018).

No entanto, há uma diferenciação histórica das atividades realizadas nas creches e na pré-escola, o que comumente se observa nas creches é o cuidar predominantemente e, em segundo plano, o educar, este segundo visto com certa resistência. A exigência ou não de formação para determinada atuação, interfere na forma como se atua e o direcionamento do trabalho que se espera com os bebês e crianças bem pequenas. O que ocorre nas primeiras etapas da educação infantil é que os educadores muitas vezes, tem como formação a educação básica e raramente chegam à graduação (Oliveira, 2018).

É preciso destacar que, essa divisão entre cuidar e educar, bem como a diferenciação nas denominações dos profissionais destinados a crianças menores e maiores, não está distante da realidade, mas é uma característica da escola onde foi desenvolvida a pesquisa, na qual os profissionais também divididos de acordo com as funções que desenvolvem, recebendo as denominações de *educadores* (sem requisito de formação superior) e de *professores* (com requisito de formação o ensino superior em pedagogia). Assim, reflete-se, qual é o trabalho educacional que se espera de alguém com essas formações? Se não explicitamente tem-se nas

funções que exercem o binômio que divide para um agrupamento o cuidar e no outro o educar.

Já na pré-escola, que se remete a outra discussão, entende-se que deveria ter uma linha contínua do trabalho que vem sendo realizado desde a creche, mas o que se vê é uma ruptura com essas ações, que são sobrepostas por “atividades escolarizantes” (Campos, 2010). Vista como uma preparação para um “ensino sério”, como é considerada a alfabetização no ensino fundamental e, com isso, traz-se a valorização de atividades de alfabetização em detrimento do brincar. Os docentes que atuam nessa etapa têm como requisito para o cargo a graduação, são denominados professores, percebe-se que, socialmente a valorização dessas ações é diferente da creche, o que se reflete em uma maior valorização social e salarial.

Como o estudo abarca a educação infantil, sendo as creches (0 a 3 anos) e a pré-escola (4 e 5 anos), isso faz com que haja uma diferenciação na formação desses docentes e a sua forma de tratamento social, respectivamente relacionada ao agrupamento ao qual pertencem, por isso é pertinente trazer as denominações corretas e esclarecimentos. É importante destacar que, a divisão entre professores e educadores é uma característica da escola estudada. Assim, será utilizado para nomear os sujeitos da pesquisa os termos: “*professores*” para aqueles que possuem graduação; “*educadores*” para aqueles que não possuem graduação, mas muitas vezes o magistério; “*docentes*” para ambos; “*gestores*” para vice-coordenador, coordenadores, vice-diretor e diretor. O termo “*profissionais da educação*” abrangeria todos os sujeitos participantes da pesquisa.

Os profissionais da educação que participaram da pesquisa, são indivíduos que escolheram por circunstâncias pessoais o caminho da educação para atuar profissionalmente, o que nos faz pensar imediatamente como tal, em referência à sua posição no espaço escolar, os conhecimentos, às atividades e às regras específicas da escola.

Assim, a visão que temos sobre o cuidar e educar é a partir dos processos do aprender e da relação com o saber. Entende-se que o educar cabe a todos os sujeitos da escola e não somente aos professores e o aprender como a ação de “exercer uma atividade em *situação*: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com ajuda de pessoas que ajudam a aprender” (Charlot, 2000, p. 67). Desta forma, educador é todo aquele que ensina algo a alguém, da cozinheira que serve a merenda ao professor da sala de aula, todo

aquele que ensina algo a alguém é responsável de alguma forma pelo processo de aprender.

No entanto, resolve-se essa dicotomia entre o cuidar e o educar, com o termo *socialização*, que para Haddad (2006) integra o isolamento dos termos *cuidar-educar*, funcionando como elemento unificador entre o cuidado e a educação. Dessa forma, a expressão *cuidado-socialização-educação* defendida pelo autor, afastaria a possibilidade de rupturas no sistema de atendimento infantil. Ainda, uma visão mais abrangente traz a concepção que o educar englobaria o cuidar, desta forma podendo ser ampliado para outras etapas da educação (Tiriba, 2018).

1. 1. 2. DOCUMENTOS OFICIAIS

Historicamente, os âmbitos institucionais e legais referentes às pesquisas acadêmicas que refletem no dia-a-dia das instituições, os avanços na educação dos bebês e crianças bem pequenas andam a passos lentos. Alguns documentos foram significativos para o reconhecimento da infância e a legitimação das práticas na educação infantil, bem como a valorização da educação básica. Dentre eles, a Constituição Federal (Brasil, 1988), foi um avanço significativo para que as crianças fossem consideradas como sujeitos de direitos, abrindo espaço para que a educação infantil pudesse ser parte da educação básica. Coube ao Estado garantir o direito à educação para as crianças pequenas a partir de 4 anos, como se prevê no Art. 208. (Brasil, 1988) “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”. No entanto, é preciso pontuar que o berçário e as creches, que abrangem o período anterior aos 4 anos, ficaram fora dessa lei.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA (Brasil, 1990), pela primeira vez no Brasil, reconheceu as crianças e os adolescentes de 4 a 18 anos como cidadãos e pessoas em situação peculiar de desenvolvimento.

A Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional — LDB (Brasil, 1996) aponta a educação infantil como primeira etapa da educação básica, segundo o Art. 29, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos e 11 meses, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Foram as mudanças sociais e a criação de políticas públicas que levaram à transição da

concepção da função assistencialista para a educativa na creche, como abordam Campos *et. al.* (1995), Kramer (2006), Oliveira (2010; 2018) e Rosemberg (2013).

A instituição como linha condutora, tem a proposta pedagógica como:

[...] o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas. No qual é elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (Brasil, 2010, p. 13).

Na educação infantil o espaço e ambiente desempenham um papel central no desenvolvimento do cérebro e das funções associadas nos primeiros anos de vida da criança, nesse sentido concorda-se com a afirmação de Fujimoto (2016), que a organização do ambiente físico, social e as experiências, proporcionam o repertório necessário para que a criança possa enfrentar os desafios da vida com segurança. O que condiz com o documento da UNICEF¹¹ (Brasil, 2001), apontando que as descobertas recentes têm demonstrado que a primeira infância, desde a gestação, é a fase mais crítica no que diz respeito ao desenvolvimento biológico, cognitivo, emocional e social.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil — RCNEI enfatiza que o espaço:

[...]deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas (Brasil, 1998, p. 69).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil — DCNEIs (Brasil, 2010), como documento mandatório, traz um importante enfoque para a organização dos espaços como parte integrante da proposta pedagógica.

A Base Nacional Curricular Comum — BNCC (Brasil, 2018, p. 37) também aponta que:

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a

¹¹ “O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) foi criado em 11 de dezembro de 1946, pela Organização das Nações Unidas (ONU), para atender, na Europa e na China, às necessidades emergenciais das crianças durante o período pós-guerra.” Fonte: <https://www.unicef.org/> acesso 16/11/22.

vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Assim, entende-se que os documentos oficiais para a educação infantil trouxeram conquistas importantes que foram fundamentais para o reconhecimento e valorização da criança e da infância, embora ainda não se reconheça oficialmente, o direito à educação da criança de 0 a 3 anos, os avanços refletiram no campo acadêmico e vice-versa.

1. 2. RELAÇÃO COM O SABER E A ESCOLA

Nesta parte, apresenta-se a relação com o saber com Charlot (2000) e as contribuições de Foucault (1994) sobre a escola, pois, considerando o contexto da educação escolar, é importante esclarecer de qual escola estamos nos referenciando. Entendendo a escola como um local de interação entre sujeitos e que propicia o aprender, o saber “é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos”, sendo uma relação com os outros, consigo mesmo e com o mundo, que é a própria relação com o saber (Charlot, 2000, p. 61).

Para Foucault (1995)¹² a escola é vista como um dispositivo, um conjunto de práticas políticas de controle¹³ do outro, que traz formas de colonizá-lo, no sentido de que produzir o outro é uma forma de dominá-lo, sequestrá-lo, moldá-lo ao saber do poder. Assim, entende-se, a instituição escolar como instituição disciplinar, local que foi o lugar das medidas higiênicas e alimentares destinadas a garantir a saúde física e moral de jovens e crianças (César; Duarte, 2009). O processo de disciplinarização dos corpos de crianças e jovens se encontra no centro das preocupações, é um local privilegiado para a realização exaustiva de exercícios, exames, punições e recompensas centradas no corpo infantil. Assim, “disciplinar, continua significando, em grande medida, dominar, controlar, corrigir, domesticar as crianças. Uma disciplina que, mais do que a interação, pressupõe a objetivação dos indivíduos, no sentido de torná-los objeto de domínio” (Ratto, 2006, p. 14).

¹² Foucault (1995) em sua obra tinha como objetivo conhecer o sujeito, por isso caminhou livremente entre os diversos campos dos saberes. Seus estudos buscavam responder como, quando e, porque os sujeitos são constituídos? Apesar da educação não ser o foco de suas pesquisas, pretende-se fazer essa articulação, pois, qualquer estudo sobre educação tem como elemento central o sujeito e nesse aspecto, pode-se enriquecer o olhar com seus estudos. O autor, em análise profunda do sujeito, apresenta uma nova perspectiva para a educação.

¹³ Designa uma série de mecanismos de vigilância que tem como função, não tanto punir o desvio, mas corrigi-lo e sobretudo preveni-lo (Revel, 2005).

Segundo Costa (2004, p. 161), as sociedades disciplinares“ [...] podem ser situadas num período que vai do século XVIII até a Segunda Grande Guerra, sendo que os anos da segunda metade do século XX estariam marcados por seu declínio e pela respectiva ascensão da sociedade de controle”. A sociedade disciplinar, que traz como pontos fundamentais a concepção de uma autoridade máxima que controla os indivíduos e exerce poder sobre eles, sob o comando do estado e das instituições sociais (estado, a família, a igreja, os hospitais e as prisões), no qual cada uma dessas instituições tem uma forma de controle e de governar os indivíduos.

No entanto, hoje, na segunda década do século XXI, a sociedade do controle já engoliu a sociedade disciplinar, mais fortemente após a pandemia, que foi um período no qual os meios virtuais passaram a serem os únicos meios de nos relacionarmos com os outros, estamos mais fortemente marcados na “sociedade de controle”, segundo Deleuze (1992) temos um controle invisível e a autoridade é diluída. Assim, ocorre a virtualização do controle, no qual não se vê quem controla, mas nunca as pessoas foram tão controladas, controle esse exercido pela comunicação, como, por exemplo, atualmente com o controle exercido pelas mídias nas redes sociais.

Segundo Adorno (2002), seria como se a sociedade estivesse em uma espécie de prisão ao ar livre, o controle agora é muito mais amplo, em que tudo interage para que os indivíduos fiquem sob um determinado controle constante, mas sem um núcleo de controle específico.

Assim, entende-se que na sociedade disciplinar a origem do controle é identificada e se dá de fora do sujeito, se dá *sobre* ele, já na sociedade de controle não, o controle se dilui, está em toda parte, se dá a partir do sujeito, nunca antes na história os indivíduos foram tão controlados .

Entendemos, no estudo da escola e da educação pela relação com o saber, que ambas as sociedades, disciplinar e de controle, coexistem, interagem e atuam hoje. Uma condição não deixa de existir para que outra surja, uma existe de forma menos proeminente no momento que a outra é determinante, mas ambas exercem controle. Como, por exemplo, a escola enquanto instituição na lógica da sociedade disciplinar, enquanto de forma global, com os meios digitais o controle é exercido pela sociedade de controle. Ambos atuando no sistema.

A sociedade do controle é mais ampla e estabelece relações de poder mais profundas, uma vez que as táticas disciplinares nela estão presentes. Isto pode ser visto mais claramente em na obra *Vigiar e Punir* (Foucault, 1995), o que era disciplinamento (de fora do sujeito) passou a ser auto controle, auto disciplina (de dentro do sujeito), aí está a sociedade do controle.

Nesse processo de disciplinarização que “fabrica indivíduos”, as crianças são afastadas das interações com seu mundo e com a experiência da infância (Foucault, 1995, p. 153). A emergência do “sentimento de infância” fez com que fosse possível:

[...] construir várias modalidades de vidas para as crianças, para algumas, até um mundo à parte, considerando que o mundo adulto não é adequado para elas ou que se deve inserir nele de maneira cuidadosa, protegida e tutelada. De alguma maneira começa um novo modo de controle das crianças, pela escola, pela mídia, pelos adultos, contemporaneamente pelos jogos eletrônicos, etc (Abramowicz; Moruzzi, 2016, p.26).

Desde que a educação escolar impõe longos períodos em espaços fechados das salas de aula, a submissão à rotina que condicionam os ritmos do corpo, no espaço e tempo designado às atividades propostas exerce o governo da infância. Estando submetidas a situações de emparedamento nas escolas (Tiriba, 2005, 2018; Vollger et. al. 2017).

O emparedamento relativo à condição de aprisionamento das crianças em espaços entre paredes a que são submetidas nas instituições escolares (Tiriba, 2005; Santos, 2020). Situação que já ocorre na faixa entre 0 e 2 anos, mas se intensifica nas séries iniciais e piora ao longo da vida escolar, sem questionamentos da sociedade. Pelo contrário, se a escola atua de outra maneira, que não essa, pode ocorrer que os pais questionem exigindo tal controle. Reforçando essa rede disciplinar, a sociedade exige ações corretivas da escola, alimentando “toda essa lógica de uma intervenção pedagógica fortemente baseada na necessidade de vigilância, exame, normalização, punição e correção” (Ratto, 2006, p.17). Outra forma de estruturar o ensino é vista com estranheza.

Assim, esclarece Foucault (1995, p. 153):

[...] ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos do seu exercício. Não é um poder triunfante (...); é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente.

Todos estamos imersos em um contexto social desde quando nascemos e nos apropriamos das suas formas de ser e agir nesses espaços e ambientes, nessa imposição e submissão a um constructo prévio, a sociedade busca, estratégias e táticas para fixar certos sentidos através das coerções dos discursos tomados como verdadeiros.

É preciso ter claro que ao operarem a naturalização de uma concepção de infância, acabam por fazer esquecer este caráter culturalmente “fabricado” e que ela tem estado submetida a relações e a interesses cujo propósito tem sido definir o que é “ser criança” e fixar um sentido para a infância. Por isso, entende-se que este significado é constituído a partir do interior de relações de poder e no processo de relação com o saber.

Desta forma, nos perguntamos se essa escola oferecida às crianças, não existe apenas para controlar e fabricar sujeitos dóceis, como propôs Foucault (1995) em *Vigiar e Punir*. Nossa pesquisa ocorre com profissionais da educação de uma unidade de educação infantil que participa de um projeto de extensão universitária, denominado “Escola-Outra”, que é o contexto dos sujeitos da pesquisa, no qual se propõe um debate sobre a possibilidade de transformar a escola, de pensa-la em outros moldes, que não apenas fundamentado nas relações de poder. A Escola-Outra, vem como uma contradição à Escola-Mesma, partindo da escola que já existe (a escola a qual Foucault faz sua crítica), transformar os sujeitos para que estes transformem a escola e as relações com os saberes. A partir desse contexto sobre o que é ser criança, infância e escola, a teoria da relação com o saber nos ajuda na compreensão.

Charlot (2000) no seu livro “Da relação com o saber: elementos para uma teoria”, estuda o “fracasso escolar” esta que é uma situação e um acontecimento¹⁴. Para o objeto de estudo desta pesquisa que é, o espaço físico e o ambiente escolar, estes que não são uma situação ou acontecimento, mas um local no qual os fatos e situações ocorrem, segundo a teoria da relação com o saber, constituem como um dos objetos do saber. Ambos são sim, muito amplos, abarcam, mediam, educam e permeiam todas as relações humanas.

Na concepção de Charlot (2000; 2005; 2009), entendendo que “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito

¹⁴ *Acontecimento* entendido, segundo Foucault (Revel, 2005, p. 14) como uma “irrupção de uma singularidade histórica”.

confrontado com a necessidade de aprender” (Charlot, 2000, p. 80). A noção de relação é entendida como conjunto de significados e espaço de atividades do sujeito, inscritos num tempo, trata-se de uma relação de sentido e de valor do conjunto de relações que o sujeito estabelece com o aprender, relações plurais, circunstanciais e, por vezes, contraditórias. Entendendo que o sujeito se apropria do mundo através da sua atividade sobre ele, o que implica não somente em reproduzi-lo, mas também, produzi-lo e transformá-lo.

Compreende-se que essa relação é “ao mesmo tempo, singular e social, é relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo e apresenta uma dimensão epistêmica, identitária e social — de modo que a educação é, indissociavelmente, humanização, socialização e singularização” (Charlot, 2021, p.1). O sujeito é um ser de desejo em um mundo compartilhado com outros sujeitos. Este ocupa uma posição social, cuja primeira instância é a família, atribui sentidos e significados singulares a si próprio e ao mundo, na construção de uma história singular.

Para esse sujeito, a capacidade de aprender é uma necessidade em relação com um mundo produtor de saberes. Atividade que é central no processo de construção do ser humano, que envolve o processo de hominizar-se, ou seja, de se tornar um membro da espécie humana, singularizar-se, tornar-se um ser humano único e socializar-se, tornar-se membro de uma comunidade, ocupando nela um lugar.

Para o autor a relação com o saber é o próprio sujeito, no qual afirma que o sujeito não tem relação com o saber, mas que ele é a própria relação com o saber, em que “nascer significa estar submetido à obrigação de aprender” como necessidade para pertencer a uma sociedade pré-estruturada (Charlot, 2000, p.51). Assim, compreendendo que o aprender é um processo de apropriação autoproduzida “de uma humanidade que lhe é ‘exterior’ [...] [que] exige a mediação do outro” (Charlot, 2000, p.54).

A educação é “[...] o processo pelo qual a cria do homem, hominizada, se humaniza ao se apropriar da humanidade que o mundo lhe oferece” sendo meio pelo qual o sujeito produz a si mesmo e é produzido pelo meio (Charlot, 2021, p.1). Portanto, o sujeito e sua história são sempre totalmente sociais e singulares, sendo que o pertencimento a uma classe social é interpretado de maneira ativa pelo indivíduo na construção de uma história da qual é sujeito.

No contexto da escola (o mundo), a mediação está no ato do “ensinar” dos docentes, constituindo uma ação externa (vinda de um outro-externo) que precisa ir ao encontro, mobilizar o desejo (do eu-interno), fazendo um movimento interior (atividade) do aluno. Nisso, Charlot (2000) coloca a aprendizagem em um tripé de três elementos propulsores no sujeito: a *mobilização*, a *atividade* e o *sentido*.

Mobilização entendida como ação, associada à ideia de movimento, esforço em aprender, “movimento interior do sujeito” (Charlot, 2001, p.26) sendo uma dinâmica interna do sujeito para pôr-se em movimento do aprender. O que nada mais é que o movimento de mobilizar-se, se esforçar internamente para fazer uso de si próprio como recurso do aprender. Mobiliza-se para pôr-se em movimento em uma *atividade*, formada por um conjunto de ações desencadeadas para alcançar um fim, apropriar-se de um saber cultural da humanidade (Charlot, 2000).

Entretanto, a mobilização interna é seletiva, pois, o sujeito só se põe em movimento interior para saberes que despertam interesse e que produzem sentidos para si. Estabelecendo um conjunto das relações com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação e etc (Charlot, 2005, p. 45).

A teoria da relação com o saber tem três dimensões, sendo elas: epistêmica (a natureza do conhecimento), identitária (referente ao “eu”) e social (referente a “nós”). Na dimensão *epistêmica*, como exemplifica Charlot (2001, p. 22): “[...] não são os mesmos [...] que permitem ser um bom aluno e ser um líder em um bairro de subúrbio”. Portanto, surge a ideia das figuras do aprender, visto não serem os mesmos aprendizados para situações diversas.

As dimensões de análise, que são as *figuras do aprender*, trata-se do saber/aprender em três principais figuras (Charlot, 2000, 2001) definidas como: domínio de saber-objeto teórico, domínio de atividade e domínio de relação com o outro. Entendidas como figuras através das quais o saber e o aprender se apresentam para o sujeito, que ao se deparar com um mundo já existente, é confrontado com a necessidade de aprender (Charlot, 2000).

Na *dimensão identitária*, a aprendizagem trata-se da singularidade do sujeito, o que quer dizer que o sujeito não interioriza passivamente aquilo que o mundo lhe apresenta, mas as julga, por critérios de maior valor e importância frente “às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, as suas relações com

os outros, à imagem que tem de si e há que quer dar de si aos outros” agrega-as as suas representações do saber (Charlot, 2000, p.72).

Já a *dimensão social* considera que o sujeito tem contato com um mundo, é induzido a certos caminhos e relações com os saberes existentes, o que para Charlot (2000) a relação social com o saber, não é uma determinação, mas uma probabilidade de indução, nesse sentido a escola também pode ser considerada como um “lugar que induz relações com os saberes” (Charlot, 2001, p.18).

Charlot (2005, p. 40) afirma que é preciso analisar as atividades que os indivíduos exercem, no contexto das posições sociais que ocupam. Para “conquistar, para manter, para 'transmitir' essas posições é preciso considerar também outras perspectivas do que simplesmente a de sua posição social”. Considerar que o mundo no qual esses sujeitos vivem e as relações que estabelecem com os outros e consigo mesmo, influenciam nas relações com o saber que constroem. Assim, concordamos com a fala de Paquot: “É porque o outro existe, que eu posso, também existir. Sem o outro não há “si mesmo” (2019, p.88).

Entender que o aprender ocorre sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas, também, em um momento de outras histórias: da humanidade, da sociedade na qual vivo, do espaço no qual aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me. Entendendo o que ele denomina como *espaço do aprendizado*, sendo, pois, “um espaço-tempo partilhado por outros homens” (Charlot, 2000, p. 68).

Partindo dos estudos de Foucault (1995), em especial, suas análises em torno da institucionalização, ser humano é estar a se produzir nesses espaços [...] afinal, como afirma Charlot (2000), o homem para se tornar homem precisa entrar em um mundo já existente e se apropriar dele, encontrando o seu lugar e, nesse movimento, tornar-se um ser humano, social e singular, ou seja, ele é obrigado a aprender para ser humano. A *escolarização* é uma estratégia que usamos para produzir em nossas crianças, determinados efeitos. Esse mundo já existente é onde se dão as relações com o espaço e o ambiente, denominados como “os locais”, “espaço do aprendizado”, entendidas como sendo onde ocorrem as atividades que se dão entre os homens e no qual ocorrem as relações com o saber e com o aprender em um determinado tempo.

Portanto, o ser humano nasce incompleto e precisa aprender para ser, o que é subjacente à condição humana. Os sujeitos vivenciam diversos processos de

aprender, nos quais estabelecem relações com distintos saberes, com o mundo e com o outro, possibilitando a produção de sentidos que permitem o estabelecimento de *saberes*, diferentes relações com o aprender em contextos diversos.

Esclarecendo sobre a aprendizagem em relação ao que é o saber:

[...] o universo da “aprendizagem” é muito mais amplo que o do saber, se entendermos por saber um conteúdo de consciência enunciável através da linguagem. Aprender é apropriar-se de saberes (o teorema de Pitágoras, o complemento directo, quem foi Robespierre, qual é a capital do Brasil, o que é o magnetismo ou um relatório de contas...), mas é também controlar actividades (apertar os sapatos, conduzir um carro, nadar, dançar, ler...) e iniciar relações com os outros e consigo próprio (ser bem educado, respeitar os pais, ser útil, seduzir, lutar, mentir, roubar, ser autónomo, ser senhor de si, ultrapassar dificuldades, divertir-se...) (Charlot, 2009, p. 4).

A relação com o saber, se constitui, por um conjunto de relações compreendidas com diversas formas de aprender, que variam de acordo com as situações colocadas pelo tipo de saber e pelas circunstâncias nas quais ocorre a aprendizagem. Assim, é fundamental considerar na relação com o saber, os diferentes espaços, situações e interações envolvidos no processo educativo no qual ele está inserido.

Nesse sentido, propõe que:

A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber – consequentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (Charlot, 2005, p. 45).

Faz-se necessário compreender as relações entre os diversos tipos de relação com o saber, estabelecidos pelo sujeito. Entende-se que deve-se analisar os diferentes elementos que integram os processos construídos pelo sujeito nas diversas interações (Charlot, 2001). O estudo “da relação com o saber é estudar o sujeito enquanto confrontado com a necessidade de aprender e a presença de *saber* no mundo” (Charlot, 2000, p.34). Assim, é fundamental considerar o sujeito ao estudar a educação, lembrando que este é também um ser social.

Assim sendo, segundo Charlot (2000, p. 33), sujeito é:

- um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos;
- um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais;
- um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem história, interpreta o mundo, dá sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade.

No qual esse sujeito (Charlot, 2000, p. 33):

- age no e sobre o mundo;
- encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber;
- se produz ele mesmo e é produzido, através da educação.

Sobre os sujeitos do estudo e os seus saberes, nessa teoria, entende-se que, “adquirir saber permite assegurar um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com os seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se, mais seguro de si, mais independente” (Charlot, 2000, p. 60). Portanto, o sujeito que adquire um saber, toma para si o domínio de mundo em uma área específica. Adquirir tal domínio não se limita apenas a um saber formalizado oriundo de estudos acadêmicos, mas também a saberes do cotidiano, como, por exemplo, uma educadora que compreende e domina o conhecimento necessário para educar as crianças. Saberes não fundamentados cientificamente, como o que se adquire na universidade, mas que podem ter aplicabilidade cotidiana e atender de forma eficiente as necessidades da criança, atendendo às demandas da realidade vivenciada. Nesse sentido, o domínio de mundo que é mencionado por Charlot (2000) deve ser entendido como um saber que está relacionado à posição social e que depende do meio em que vive o sujeito, este que define a apropriação de saberes que serão necessários para relacionar com o seu mundo.

No entanto, é importante destacar a diferença entre saber e conhecimento. Para produzir saber, segundo Charlot (2000), é preciso ter a informação e o sentido que se atribui sobre ela. Se produz saber, quando no processo de subjetivação o saber é subjetivado e se internaliza aquilo que se aprende de forma que não precise pensar mais, o conhecimento estará consolidado. Tanto o saber quanto o

conhecimento, estão submetidos a um campo grande que é o campo do aprender, aprender é aprender a ser, aprender a ser humano.

O conhecimento é o saber subjetivado e não pode ser transmitido. A informação e o saber podem ser transmitidos, pois estão sob o domínio da objetividade. Desta forma, o que diferencia o saber do conhecimento para Charlot (2000), é justamente o processo de subjetivação. Vejamos: eu sei andar de bicicleta. Posso escrever sobre esse meu saber, mas não tenho como escrever ou falar como é o *meu jeito* de andar de bicicleta, pois, tudo que eu disser ou escrever, não abarca a totalidade do meu conhecimento sobre o que é, subjetivamente, andar de bicicleta para mim.

As representações de mundo que os sujeitos têm, entendidas como “sistemas de interpretação” estão ancoradas “em uma rede de significados” visto dessa forma a representação está próxima da ideia de relação com algo, constituindo sistemas de relação, portanto, estando conectados a outros sistemas (Charlot, 2000, p. 83).

Os saberes representativos¹⁵, termo cunhado neste estudo, entende-se por palavras, expressões e símbolos que expressam um conjunto de saberes do sujeito. Conceito formulado tendo como base a teoria da relação com o saber a partir dos conceitos de saber e representação do saber (Charlot, 2000). Os saberes representativos foram pensados para facilitar o processo de análise, como uma forma de evidenciar um conjunto de saberes que pudessem ser agrupados e analisados, tendo como foco um conjunto de saberes de sujeitos que estão submetidos a um mesmo contexto.

Entendendo que os sujeitos apesar de pertencerem a uma dimensão singular de sentido, também fazem parte das dimensões de sentido social, do “outro” e do “mundo”, ou seja, possuem uma dimensão que faz parte de um coletivo. Portanto, é uma forma de sintetizar um saber particular individual do “eu” sujeito enquanto sujeito singular, identificando-o com os saberes de “outros”, um contexto social e agrupando e analisando para ter uma dimensão do “mundo”, o contexto sócio-histórico mais amplo que esses saberes representam.

A realidade social, pessoal e de mundo dos sujeitos existe como realidade subjetivada, independente de uma coleta propriamente dita, o sujeito vive e constrói as suas representações de mundo, no entanto, esses saberes construídos estão

¹⁵ Destaca-se que os saberes representativos foram melhor caracterizados enquanto método de análise na fundamentação teórica.

subjetivados e o ato de fazer com que relatem, objetivem o que foi vivido na forma escrita, oral ou outro meio de registro, propicia a construção de um discurso. Um processo de reconstrução da memória sobre o vivido que acaba ao tornar objetivo, reduzindo essa realidade a uma redação, a uma fala, no entanto, as vivências em si são muito maiores do que aquilo que o sujeito relata (Lacan, 2008). Nesse sentido, entende-se que “ninguém é transparente para si próprio” e que “dizer sua prática” é sempre “pô-la em palavras e, pois, interpretá-la e realizá-la” (Charlot, 2000, p.15). Afirmamos que também é um processo reflexivo e formativo, pensar sobre o vivido, sobre a prática é um ato de escolha do que dizer, de interpretação de imagens, fatos, cenas e de construção de um discurso que possa ser enunciado, tal movimento que retorna para o sujeito, que acaba tendo que ordenar fatos vividos diante de seus saberes.

O discurso aparece na relação entre pesquisador e o sujeito pesquisado, no momento da construção de dados. A partir daí, o que foi produzido oralmente será transformado em texto escrito, reverberando o discurso inicial. Tanto no momento do questionário quanto no momento do tratamento dos dados, ocorrem interpretações, como parte do próprio processo de produção de discurso. Processo que se dá por meio do cruzamento de representações de mundo que se conversam, sendo essas representações que constituem a relação com o saber.

Tratando-se do contexto do espaço escolar em que os sujeitos da pesquisa vivenciam cotidianamente, Foucault (1995, p.119) descreve vários processos de disciplinarização em diferentes instituições, mas a escola é apontada como de maior abrangência, pois, é nela que os indivíduos passam a maior parte de sua formação. Nesse espaço, para ele, “o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe.” Sendo a educação escolarizada uma maquinaria, uma engrenagem destinada a disciplinar corpos.

Nessas realidades, no processo disciplinar dos corpos, muitas vezes os discursos são suprimidos pela rotina e normalização das ações na instituição, o que faz com que não se reflita sobre as ações do cotidiano. Por isso, é muito importante provocar os sujeitos sobre como pensam sobre a realidade, para que objetivem suas experiências e vivências.

Neste contexto, os corpos e as mentes infantis tornam-se objeto das ciências, o que explica as mais diversas produções de saberes sobre a infância dos últimos séculos, que vão se produzindo via regulação das condutas dos sujeitos infantis com

a instituição de práticas educacionais voltadas para eles. Foucault (1995, p.26) vai nos dizer que “o corpo (da criança) só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso”. Nesse sentido, o pensar sobre a infância passa a ser foco do interesse do conhecimento que se produz a partir dela e para o exercício do poder sobre ela.

Embora a ideia de proteção à infância presente na legislação pareça “natural”, o modo de levá-la a efeito depende de condições materiais particulares, de preocupações ideológicas e de lutas por poder social e político. A infância historicamente é vista como uma categoria instável que tem de ser controlada e regulada. Portanto, seus significados e imagens só podem existir pela ação de um poder disciplinar que opera para regular o conhecimento.

Na teoria “A relação com o saber é uma relação de sentido, portanto, de valor entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (Charlot, Bautier Rochex, 1992, apud. Charlot, 2000, p. 80). Assim, a relação que os sujeitos estabelecem com a realidade se modifica, pois, os sentidos se modificam.

Na pesquisa de Charlot, realizada durante a década de 1990, o objeto de estudo foi “o fracasso escolar”, este que foi contestado, analisado e que não constitui um objeto de pesquisa em si, mas é visto como um juízo de valor que parte de relações com a aprendizagem. A formulação do fracasso escolar apresentava-se ainda pouco operatória e ocultava a pluralidade das relações envolvidas nos processos de aprendizagem no contexto escolar. Aqui nesta pesquisa, o objeto de pesquisa são os saberes dos sujeitos sobre o espaço e o ambiente escolar, estes que por vezes são vistos como coisas inertes, estáticas, menos perceptíveis até que a forma como se percebe a importância dos objetos, assim são, ignorados como algo de menor importância, algo que simplesmente está ali como espaço a ser preenchido.

No entanto, na visão que se traz aqui, espaços e ambientes constituem-se como a organicidade do meio, a forma como este está organizado para que ocorram as relações com o saber, propiciando que os saberes se construam. Apesar de parecer algo inerte, a sua organização comunica, educa e interfere nas relações humanas que ali ocorrem.

1. 3. FIGURAS DO APRENDER

As figuras do aprender são configurações sob as quais o ato de aprender se apresenta e que concernem a objetos, atividades e/ou sentimentos e experiências os mais variados possíveis. Para uma melhor compreensão dessas figuras, Charlot (2000, p. 65) classificou-as, em uma perspectiva epistêmica, como:

- Objetos-saberes – entendida como os objetos do mundo que guardam em si muitos saberes. Um exemplo dessa figura pode ser dado por livros, monumentos e obras de arte, entre outros.
- O objeto cujo uso deve ser aprendido – envolve conhecimento prévio sobre a realização de uma atividade com determinado objeto. Por exemplo, se quisermos utilizar um computador, devemos aprender a lidar com ele para, em seguida, utilizá-lo.
- Atividades a serem dominadas – abrange a apropriação de experiências e práticas. Nesse sentido, podemos exemplificar essa figura como o aprender a guiar um carro, que é necessário que se pratique para obter um bom resultado.
- Os dispositivos relacionais – compostos por formas de relacionamentos que se constroem gradativamente. Aqui temos, como exemplo, as relações amorosas, de amizade, etc.

O espaço e ambiente, interpretados a partir das figuras do aprender como “objetos-saberes”, não se tratam de um objeto propriamente dito, mas são o espaço onde esses objetos estão e as interações que ali ocorrem, desde o que se faz ali, até a forma como foi estruturado e organizado visando um objetivo.

Segundo Charlot (2000) os espaços não carregam os saberes propriamente dito, mas comportam determinantes e prescrições. Os saberes surgem da relação do sujeito com o mundo e com o espaço em que vivem. Sobre o uso e as razões de uso, tanto do espaço, o tamanho de uma sala, um pátio onde se pode correr e brincar, os planejamentos estabelecidos pelos adultos para o espaço com crianças, os objetos a serem utilizados de uma maneira adequada, os objetos que não podem ser tocados ou alcançados a qualquer hora, mas que tem uma hora certa para pegar, enfim, o uso que se dá ao espaço envolve o aspecto físico e as suas relações sociais.

O espaço e ambiente, interpretados a partir das figuras do aprender, como o “objeto cujo uso deve ser aprendido”, envolve o conhecimento prévio sobre a realização de uma atividade associada a ele. Por exemplo, um quarto se destina a dormir e tem sua disposição espacial pré-determinada para esse fim, uma cozinha é destinada para cozinhar e seus objetos e as ações executadas ali, seguem essa

finalidade. Uma sala de aula destinada a ser um local de ensino e seus objetos e ações seguem essa finalidade. Assim se aplicam a todos os espaços e ambientes na escola e fora dela.

O espaço e ambiente, interpretados a partir das figuras do aprender, como “atividades a serem dominadas”, abrangem a apropriação de experiências e práticas destinadas ao uso daquele espaço. Interpretados a partir das figuras do aprender, como “dispositivos relacionais”, compostos por formas de relacionamentos que se constroem gradativamente nesses espaços.

O que será analisado neste estudo não é o espaço e o ambiente propriamente dito, mas são os saberes dos educadores referentes a eles. Entendendo que espaço e o ambiente não são coisas estáticas em si, mas fazem parte de um conjunto de experiências que o profissional da educação vivencia, interpreta e internaliza nas suas representações com o saber e que podem como experiências e relações com o saber e o aprender, constituir como objetos de pesquisa ao pesquisador, estando em constante mudança a partir das representações dos sujeitos.

Assim, busca-se apreender essa realidade e teorizá-la, a partir da visão do “outro”, que é um “eu” singular e um “mundo” social, em um tempo e espaço específico com sentidos e desejos, interpretando essas subjetividades a partir da visão antropológica da teoria da relação com o saber respeitando essas subjetividades.

Na teoria da relação com o saber, entende-se que os espaços e ambientes, educam e constituem-se como figuras do aprender. Figuras que dizem respeito ao ato de apropriação intelectual que se configuram de várias formas, tais como, objetos, atividades e/ou sentimentos e experiências. Partindo do pressuposto de que todos somos capazes de aprender e, por meio dessa aprendizagem, podemos realizar determinadas práticas que implicam novas apropriações de saberes (Charlot, 2000).

Aprender, portanto, faz com que as pessoas se sintam mais seguras e capacitadas para agir sobre os diversos fatores na sociedade e no mundo. No entanto, a aprendizagem não acontece de uma única maneira, por isso o ato de aprender assume muitas formas, as quais, Charlot (2000) denomina como figuras do aprender.

Nessa perspectiva, tanto as necessidades do educador são importantes ao pensar em um espaço destinado à educação, como as da criança, enquanto sujeito do aprender.

No processo do aprender considerando a mobilização, atividade e sentido, é necessário a mobilização de estruturas internas que estabeleçam conexões que façam sentido para a criança, mobilizando-a e gerando uma atividade interna de desejo pelo aprender, que proporcione a relação com o saber. Desta forma a mobilização está associada à ideia de movimento, uma dinâmica interna que mobiliza a ação de pôr-se em movimento. Portanto, “Mobilizar-se é por recursos próprios em movimento, é reunir forças, fazer uso de si próprio como recurso. Esta mobilização exige uma razão de agir, isto é, exige um móbil” que só pode ser definido por referência a uma atividade (Charlot, 2000; Marangon; Bufrem, 2007, p. 5).

Assim, uma criança:

(...) mobiliza-se, em uma atividade, quando nela faz uso de si mesma como recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Mas não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma (Charlot, 2000, p.55).

O sentido é produzido pela relação que se estabelece dentro de um sistema de relações com o mundo ou com os outros e consigo mesmo. O sentido entendido enquanto individualidade do sujeito, que é um sentido para alguém. O sujeito é sujeito desejante e só faz sentido um ato, um acontecimento, uma situação que é desejável, que representa um valor para o sujeito. Considerando que, “(...) pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois, o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo” (Charlot, 2000, p.59).

Entendendo a educação como uma produção de si mesmo, que só ocorre quando o sujeito mobiliza estruturas internas para o aprender, que só é possível pela mediação do outro. Para Charlot (2000), nascer e aprender é um processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto humano, social e singular. A educação supõe o desejo como força propulsora e mobilizadora, uma força de propulsão a partir de uma força de atração: o desejo é sempre o “desejo

de”; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos, portanto, desejáveis. A educação escolar trata-se de um conjunto de relações e processos que torna o aprender um desafio que instiga o sujeito a realizar um esforço para entender o mundo em que vive. Nele está o outro com o qual também estabelece relações que lhe possibilitam produzir o saber.

1. 4. ESPAÇO, AMBIENTE E LUGAR

Nesse processo do aprender, o ser *homo sapiens* é por si só caminhante e explorador, ao longo da história foi essa capacidade motora, a curiosidade por explorar e conhecer novos espaços que o levou à expansão dos territórios, à busca por comida e à ocupação de forma efetiva do Planeta Terra.

No contexto escolar de regulação dos corpos (Foucault, 1995), os espaços e ambientes entendidos como meios que propiciam as relações com o saber e o aprender (Charlot, 2000), no que tange à educação infantil, autores como Faria (1999), Gandini (2016) e Horn (2017) falam sobre a importância de se pensar e construí-los adequadamente, visando as necessidades das crianças e educadores no contexto das atividades que os indivíduos exercem.

Para tratar sobre o espaço e o ambiente é preciso considerar o uso e sentidos que damos a esses termos na educação escolar, considerando que esses saberes nos indivíduos estão subjetivados, existe uma indiferenciação entre ambos na compreensão do uso cotidiano, por isso é importante considerar o saber objetivado para caracterizá-los em um estudo científico.

Os autores que nos fundamentamos, trazem o termo *espaço*, no seu sentido do latim, que significa “ao que cerca ou envolve” (Forneiro, 1998, p. 233). Refere-se ao espaço físico entendido como “[...] locais para atividades caracterizadas por objetos, pelos materiais didáticos e pela decoração” (Forneiro, 1998, p. 234), já Barbosa e Horn (2001) complementam trazendo o espaço como referente às questões objetivas. O termo *ambiente*, no seu sentido do latim, *ambiens*, *-entis*, participio presente de *ambio*, *-ire*, cercar e rodear. Entendido como o “que envolve ou está à volta de alguma coisa ou pessoa = ENVOLVENTE”; “Que é relativo ao meio físico ou social circundante (ex.: música ambiente; temperatura ambiente)”.¹⁶

¹⁶ "ambiente", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/ambiente> [consultado em 22-02-2023].

Entende-se como aquilo que faz referência ao espaço e às relações que nele se estabelecem, sejam elas afetivas, interpessoais (entre as próprias crianças e adultos) e com a sociedade. Forneiro (1998) define o ambiente como o que envolve o conjunto do espaço físico e as relações que nele se estabelecem. Já Barbosa e Horn (2001) compreendem o termo *ambiente* relacionado às questões subjetivas.

Complementando a compreensão com a definição:

[...] ambiente como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons, e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso, dizemos que o ambiente “fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (Forneiro, 1998, p. 233).

Apesar de Forneiro (1998) e Horn (2004) distinguirem espaço e ambiente, os mesmos os consideram extremamente relacionados, ou seja, o espaço pode ser compreendido como algo integrado ao ambiente e vice-versa.

Os espaços e ambientes, vistos como algo que educam, constituem-se como figuras do aprender. Dizem respeito ao ato de apropriação intelectual por parte dos sujeitos e tomam-se configurações das mais variadas possíveis, tais como, objetos, atividades e/ou sentimentos e experiências. Partindo do pressuposto de que todos somos capazes de aprender e podemos realizar determinadas práticas que implicam em novas apropriações de saberes. Nessa perspectiva, tanto as necessidades da criança como as do educador, são importantes ao pensar em um espaço destinado à educação (Charlot, 2000).

Sabendo que as interações com o meio e com outras pessoas nos espaços e ambientes, contribuem para a formação do conhecimento (Brasil, 1998). É necessário que se dê importância, organizando-o conforme as necessidades, especificidades e criando meios para torná-lo um ambiente favorável aliado na educação, pois, considerando que “[...] o espaço educa”, portanto, pode-se ser considerado “[...] um poderoso instrumento de educação” (Moura, 2008, p.16), as crianças necessitam de espaços pensados e articulados que constituam ambientes que contribuam com as suas relações com o aprender.

Ressaltando as potencialidades do uso do espaço físico, Forneiro (1998, p.229) afirma o como “um recurso polivalente”, no qual é possível ser usado de muitas maneiras. Compreendendo que o modo como ele é organizado e a forma

como crianças e adultos ocupam e interagem nele, revela uma concepção de infância e de educação (Horn, 2004).

Ceppi e Zini (2013, p. 18) acrescentam que o ambiente não é considerado como um “espaço monológico, estruturado de acordo com um padrão formal e uma ordem funcional, mas como um espaço no qual múltiplas dimensões coexistem, até mesmo as opostas”. O ambiente é um organismo vivo e em constante transformação, por isso necessita ser flexível a novas experiências, estando em consonância com a vida cotidiana daqueles que o habitam.

Entendendo ambientes como o que engloba o espaço e as relações que ali ocorrem, sendo impossível estar no mundo sem estar em espaços ou ambientes. O docente tem, de forma subjetiva, um processo vivencial com suas próprias representações sobre como atuar naquele contexto. Por exemplo, mesmo no período da pandemia COVID-19, apesar do isolamento social, foi necessário fazer uso dos espaços, mas dos espaços virtuais e construir ambientes que permitissem a comunicação e interação dos sujeitos para que os processos de relação com o saber continuassem.

Pois, o homem só se humaniza na interação social com outros, com o mundo e com ele mesmo, o que necessita do uso de espaços, mas não se limita ao espaço físico, a construção de ambientes vai além dos espaços físicos, mas abarca um lugar possível de estabelecer relações, mesmo que esse lugar seja virtual. Desta forma, “o enfrentamento à pandemia e o retorno às atividades presenciais, além dos desafios que trazem, também pode se converter em oportunidade” para atribuir outros significados às instituições de educação infantil (Cruz et. al. 2021, p. 10).

Assim, é possível compreender o espaço e o ambiente como fundamentais na educação infantil como base para a apropriação do mundo. Entendidos, como mais que algo que está ali, inerte, estático, mas que fazem parte das relações que ocorrem, no caso do contexto escolar, beneficiando ou não o processo do aprender.

Nesse processo de apropriação do mundo pela criança, esta que é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p.12).

A criança é um sujeito que possui múltiplas linguagens mas, por vezes, a organização dos espaços segue a perspectiva do adulto e suas próprias necessidades. Assim, o estudo de Moreira *et. al.* (2013) apontou a necessidade de maior atenção na organização dos espaços como dimensões plurais que incorporem não somente a perspectiva dos adultos, mas também os desejos, vivências e necessidades de locomoção e apropriação dos espaços pelas crianças. Visto a clara articulação que existe entre a qualidade do espaço e qualidade do aprender (Gandini, 2016).

Nesse processo de preparação do espaço, é possível pensar em múltiplas variáveis, como: o seu tamanho, os objetos, a organização, etc, como também a intencionalidade, o espaço pode ser qualificado ou não pelas ações dos sujeitos. Tiriba (2018, p.40) afirma ser “fundamental ouvir as crianças por meio de suas diversas linguagens, afinal são elas que vão de fato habitar o espaço escolar”. Já o ambiente pode ser entendido como um conjunto de objetos e ações, definido pela materialidade em si e as ações que ali ocorrem. Os espaços e ambientes precisam comunicar-se entre si, favorecer as interações com os adultos, a família e outras crianças. Ou seja, favorecer as relações com o saber:

[...] o planejamento da composição e organização dos espaços deve ser feito pensando em proporcionar oportunidades para diferentes demandas, desde o brincar barulhento, movimentado e ativo e até a contemplação, o descanso, a calma, o encontro e a solitude (Tiriba, 2018, p. 65).

No entanto, embora os documentos oficiais deem suporte técnico-científico às escolas sobre a questão espacial, é comum encontrar “ambientes planejados pelos educadores, sem reflexão crítica sobre as intenções pedagógicas” (Moreira; Souza, 2016, p. 231), sendo recentes e ainda escassas as discussões que abordem as relações estabelecidas entre as crianças e os espaços na educação infantil, situação que se agrava na creche (Barbosa; Fochi, 2012).

Como lembra Campos *et. al.* (2020), com frequência as instituições de educação infantil funcionam em prédios que não foram construídos para esse fim e que passaram apenas por pequenas adaptações. Em que são comuns salas muito pequenas, sem janelas e trocadores nesse mesmo ambiente, banheiros minúsculos, muitas vezes distantes das salas e a inexistência de espaços externos apropriados para atividades com as crianças. Até mesmo os edifícios construídos

com essa finalidade, apresentam, em geral, espaços pequenos e sem salas reservadas para sono, refeições e trocas. Espaços físicos e recursos inadequados, que comprometem o bem-estar das crianças e as condições de trabalho dos professores. Infelizmente, não têm sido identificadas ações necessárias para o planejamento e execução de reformas ou adaptações na estrutura física das escolas de educação infantil, apesar da urgência dessas providências.

Segundo Foucault (1995), é possível pensar a disposição do ambiente escolar, semelhante a uma prisão em sua disposição física, no qual há mecanismos de disciplinarização, organização hierárquica e vigilância constante, analogia que se refere ao sistema penitenciário, em que as prisões disciplinares tinham por objetivo a readaptação e integração de “corpos dóceis” à sociedade. Ele traz desta forma, indissolivelmente ligado ao caráter disciplinar desta sociedade o processo de estatização da sociedade, o que possibilitou as condições de plena instalação do projeto de modernização. O objetivo da educação escolar destinada às crianças na educação infantil é a produção dos corpos dóceis de que a sociedade moderna necessita (Foucault, 1995).

A escola entendida “como principal reprodutora do sistema dominante, utilizando-se de mecanismos como disciplina, sanções, exames, posicionamento em filas, etc., para aprisionar a subjetividade dos indivíduos, moldando-os para um fim último”. Entende-se que o “aparelho estatal ainda com vestígios da modernidade está em crise, ou seja, a escola contemporânea está em ruínas, pelo fato de não acompanhar as constantes transformações decorrentes da historicidade intrínseca ao ser” (Macedo, et. al. s2020, p.2).

Dos desafios enfrentados pelos docentes nos anos de 2020 e 2021 devido à pandemia causada pelo novo coronavírus (COVID-19)¹⁷, como o retorno das aulas presenciais tornou-se algo indefinido, fez-se necessária a criação de uma forma para tentar amenizar os impactos na aprendizagem dos estudantes, surgindo o ensino remoto emergencial. A resistência que a escola muitas vezes enfrentava no uso dos meios digitais, foi desafiada por uma necessidade de saúde pública.

¹⁷ doença infecciosa com alta transmissibilidade que, em casos mais graves, levou muitas pessoas a óbito no mundo inteiro. Com isso, muitos países decretaram o isolamento social, suspendendo as aulas presenciais em todas as instituições de ensino.

Nos quais, o local e a forma como ocorreram as relações escolares se modificaram, com isso a relação com esses objetos do saber também se modificou. Ambos, espaço e ambiente, foram ainda mais evidenciados quanto ao seu papel no processo do aprender.

Nesse processo de virtualização acelerado pela pandemia, o espaço e o ambiente expandiram-se quanto à sua função e importância como referenciais de onde as relações se dão. Como lugares onde ocorrem vivências, que guardam memórias de relações que ali ocorreram, assim, foram atribuídos novos sentidos pelos sujeitos, agora, nas relações que ocorreram nos ambientes virtuais. Nesse sentido, com a virtualização, a relação da sociedade disciplinar (Foucault, 1995) caminhou para características que correspondem à sociedade de controle (Certeau, 1994).

Portanto, mesmo em ambientes virtuais, podemos explorar os espaços de forma virtual e construir ambientes de interação nunca imaginados, sem a ocupação com os corpos físicos, mas com a presença das nossas mentes através dos perfis virtuais. É fato que em nossa formação humana existimos para transitar e dominar o espaço, por isso temos a capacidade biológica, considerando que temos pernas, para transitar e explorar, temos as memórias social e cultural, considerando que ocupamos todo o Planeta Terra com diversas culturas e civilizações, para satisfazer essa necessidade da apropriação, da interação e da presença de forma efetiva no espaço.

No período da pandemia, mesmo com nossos corpos físicos confinados, nesse processo de virtualização da realidade, as relações escolares com os espaços e ambientes expandiram-se, alcançaram-se outros patamares e outras maneiras de explorá-los, surgiram novas formas de construir representações de ambientes e usos destes para que atendessem às nossas demandas educacionais. Estando em espaços virtuais, novos ambientes foram criados agora na forma virtual, com isso as relações presenciais foram atribuídas a novos repertórios de vivências.

De acordo com Arruda (2020, p. 266):

A educação remota emergencial pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de lives. [...]. Ela também pode envolver mais iniciativas da EaD, implementando ferramentas assíncronas (que funcionam de forma não instantânea, como fóruns de discussão) e melhor estruturação de materiais.

É importante pontuar que, esse processo de atribuição de sentidos não está consolidado, mas está se formando na medida que os sujeitos retornaram às escolas e tendo que lidar com os mesmos espaços de antes, mas agora sendo outros. Aulas que se pensavam serem possíveis ocorrer somente no presencial, se mostraram muito mais eficientes nos ambientes virtuais, segundo Berrett (2012, apud. Schneiders, 2018), os ambientes virtuais podem ser um grande aliado para o processo, podendo caminhar lado a lado com outras formas de ensino na tentativa de melhorá-los e adaptá-los aos novos tempos e necessidades.

Como, por exemplo, aulas teóricas podem ser beneficiadas nesses espaços virtuais, no entanto, experiências escolares que necessitam do toque, do olhar, da movimentação do corpo, da presencialidade do real, mostraram-se necessitar do presencial para serem mais efetivas e, sem sombra de dúvida, os saberes referentes a essas relações tiveram que ser reinventados. “Com certeza, a docência e suas relações com os alunos também foram profundamente afetadas, além de outras transformações sociais” (Ribeiro, 2023, p.2).

Apesar dos alunos já serem *nativos digitais*¹⁸ e dominarem esses meios de comunicação, no contexto educacional da pandemia esses meios nunca foram usados de forma tão maciça e constante, não como mais uma alternativa ou uma mescla com o ensino presencial, mas como a única forma de continuar o ensino escolar. O curto espaço de tempo que os educadores tiveram para se adaptar a essa nova realidade foi inédito na história.

Apesar do foco não ser a pandemia, tem-se como inquestionável que as relações dos profissionais com a educação e com os espaços, ambientes, tempos e entre os próprios indivíduos, foram alteradas pelas mudanças causadas pelo isolamento social e pelo fechamento dos espaços físicos das escolas e, portanto, essa vivência faz parte do contexto dos sujeitos.

Essa mudança pode provocar comprometimentos no desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos, que ficaram sem acesso a espaços organizados e a experiências planejadas nas quais poderiam se desenvolver de forma integral (Cruz et. al. 2021, p.159).

¹⁸ O conceito de nativos digitais foi cunhado pelo educador e pesquisador Marc Prensky (2001) para descrever a geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na grande rede de computadores – a Web. Referindo-se aos alunos que possuem acesso a computadores e celulares com internet desde a mais tenra idade, no entanto, destaca-se que sabemos que em muitas realidades sociais esse acesso ainda é distante e inacessível.

Salienta-se que vez ou outra se volte ao tema, devido às mudanças no período pós-pandemia, reabertura das escolas e na forma como os professores abordam o espaço e o ambiente.

É preciso ter claro quanto a esse período que:

[...] o medo do contágio da COVID -19, que é legítimo, não pode converter a frequência à creche ou pré - escola em uma rotina restritiva das possibilidades de interlocução, interação, movimento, desejos e necessidades que são imprescindíveis a qualquer criança para viver, com o mínimo de dignidade, a sua infância (Cruz et. al. 2021, p.157).

Considera-se que se tratando de saberes, que são construídos pelas representações que os sujeitos fazem do mundo, de si e dos outros, um evento tão significativo como a pandemia e o que isso representou para a educação na questão do isolamento e as mudanças dos espaços e ambientes onde as aulas comumente ocorriam, considera-se significativo atentar para esse fato histórico.

Sobre a crise da sociedade disciplinar, ditas por Deleuze (1992) como uma crise dos modos de confinamento centrados na prisão, no hospital, na fábrica, na escola e na família, questiona-se aqui como fica essa crise em relação à realidade atual das escolas em decorrência da pandemia? Como tratar a relação com o espaço, considerando que o virtual se tornou uma nova possibilidade de espaço, inclusive na educação infantil?

Essas relações que, a partir da relação com o espaço, considerando que no virtual o controle se tornou não mais exercido pelas instituições de forma presencial, mas virtual, essa nova modalidade de espaço, principalmente na educação infantil, pode influenciar em como as crianças aprendem e interagem com o mundo. A que ponto esse controle interfere e impacta e interfere no aprender das crianças? Seriam estes saberes modificados pelos mecanismos invisíveis de controle dos meios virtuais e sociais?

Experiências modificam a forma como um indivíduo se relaciona com o mundo, assim como quando visitamos um novo lugar, adquirimos um novo conhecimento ou habilidade, lemos um livro, esses novos conhecimentos e experiências, transformam a forma de ser e de lidar com o mundo. O mesmo pode se dizer sobre a vivência das crianças com o ambiente virtual, principalmente intensificado com a pandemia. As relações com os espaços e ambientes físicos

continuarão, no entanto, as possibilidades desses espaços foram expandidas por meio do virtual. Entendemos que os conhecimentos e habilidades possíveis de serem usados nos espaços virtuais podem integrar e expandir as formas de relações que ocorrem no espaço presencial.

A relação com uma forma de espaço, não precisa deixar de existir em decorrência da existência da outra, isso nem seria possível, mas os docentes podem integrar essas possibilidades da virtualidade nos espaços e ambientes físicos.

Uma coisa é certa, ao que era antes não é mais possível voltar, assim como é com a relação com o saber a partir dessa mudança de representações. No qual “o EU” de antes, “o Outro” de antes e “o Mundo” da forma como eram antes, não existem mais. Nessa nova realidade, só é possível seguir em frente integrando o VIRTUAL e o PRESENCIAL. É isso que o projeto de intervenção Escola-Outra se propõe e está trabalhando para construir, uma escola outra frente uma realidade que é outra (Silva, 2021).

Nesse sentido, Charlot (2000) quando aborda o aprender, aborda sobre os “locais” como lugares em que o aprender ocorre, sendo alguns mais apropriados que outros, mas o aprender podendo ocorrer em qualquer lugar onde se vive, na empresa, na escola, e outros.

O conceito de lugar, segundo Castelo (2007), é multidisciplinar pertencendo às diversas áreas do conhecimento, que podem ser tanto geográfico, como arquitetônico, antropológico, psicológico e outras, sendo a interpretação variada e a individualização do conceito é insuficiente para apreender o seu real significado.

O espaço pode ser entendido como sendo um termo mais abstrato que lugar, pois, se o primeiro começa como espaço indiferenciado, ele transforma-se em lugar “na medida em que o conhecemos melhor e o dotamos de valores atribuindo-lhe definições e significados” (Castello, 2007, p.60). “Portanto, lugar é um espaço humanizado” ou seja a ligação afetiva entre a pessoa e o seu espaço de vivência em um determinado espaço. Relação conhecida pelo termo “topofilia” (Schneider, 2015, p. 67).

A relação de pertencimento ou não com os espaços e ambientes, atribui-se ao conceito de *lugar* ou de *não-lugar*. Entendendo estes como espaços antropológicos, que constituem-se “todos aqueles que apresentam Lugar e não-lugar: espaços da complexidade fortes vínculos sociais e culturais

constituindo-se em espaços existenciais, de profunda relação do indivíduo com o mundo que o cerca” (Schneider, 2015, p. 68-69).

A compreensão da essência do conceito lugar pode ser entendida como “...seu poder de estabelecer relações espaciais com as experiências existenciais humanas” (Castello, 2007, p. 71). Compreendo que o sujeito vivencia o lugar, quando estabelece um vínculo de significado com o espaço, quando este não é apenas um espaço de passagem, mas um lugar de significância. Sendo que “[...] o lugar é aquele em que o indivíduo se encontra ambientado, no qual está integrado. O lugar não é toda e qualquer localidade, mas aquela que tem significância afetiva para uma pessoa ou grupo de pessoas” (Costa; Rocha, 2010, p.37). Por isso, quando o sujeito fala em lugar, fala do espaço vivido, carregado de afetividade e significados.

Lugar, entendido como o espaço vivido, do cotidiano e que carrega consigo a afetividade e a memória. Definido como um espaço antropológico e que apresenta características identitárias, relacionais e históricas. Inclui ainda a possibilidade dos percursos que nele se efetuam, dos discursos que nele se pronunciam e da linguagem que o caracteriza (Augé, 1994).

No cotidiano da educação infantil os sujeitos estabelecem relações, laços de amizade, de cumplicidade, de confiança, são estas relações afetivas e de identidade vinculadas ao espaço e ambiente que fazem com que um espaço possa ser considerado como um lugar, considerando o que afirma Tuan (2015, p. 82), quando o “espaço nos é familiar, torna-se lugar”.

A oposição a essa ideia apresentada, seriam os não-lugares, entendido como todos os espaços não identitários e com os quais o sujeito não consegue estabelecer vínculos relacionais durante a sua ocupação. Contudo, é preciso ter claro que não existe uma linha divisória entre lugar e não-lugar, ambos não existem em uma forma absoluta e pura. Essas duas denominações para os espaços devem ser vistas antes como polaridades, onde tanto os próprios lugares e as relações se recompõem e onde “[...] o primeiro nunca é totalmente apagado e o segundo nunca se realiza totalmente” (Augé, 1994, p.74).

Assim, os espaços físicos enquanto estrutura física, na medida que os sujeitos os transformam para um determinado fim e ocorrem relações sociais visando uma finalidade, espaços se transformam em ambientes e, na medida que se aprofundam as relações entre os sujeitos e estes estabelecem significados, vínculos

de afeto e pertencimento, um ambiente se torna um lugar. Compreendemos que, são as interações que as crianças estabelecem entre elas e com os adultos em um mesmo espaço, configuram o que se entende por ambientes. A relação afetiva de afinidade e de pertencimento que vai sendo formada nesses ambientes e que, portanto, faz deles significativos, é o que os tornam um lugar.

Na seção 2, apresentam-se os métodos que foram utilizados para a execução das etapas da pesquisa.

2. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

A pesquisa trata-se de um estudo de caso sobre os saberes dos profissionais da educação¹⁹ de uma escola de educação infantil. A motivação do estudo foi o trabalho desenvolvido pelo projeto de pesquisa e intervenção Escola-Outra²⁰ da UFSCAR, que a partir do momento em que a pesquisadora foi convidada a participar em 2021, a pesquisa se estruturou na teoria da relação com o saber (Charlot, 2000) com sujeitos que estão em um processo formativo com vistas à mudança.

As etapas foram, o estudo bibliográfico, a partir da abordagem da teoria da relação com o saber, conceito formulado por Bernard Charlot (2000; 2005; 2009; 2020; 2021), que dá sustentação para entender os saberes dos sujeitos na educação infantil, sustenta a coleta e a análise dos dados.

Como referencial de compreensão sobre a instituição escolar e as relações de poder, foi usado a teoria do sujeito como efeito das relações de poder com Michel Foucault (1994; 1995). Para fundamentar sobre o espaço e o ambiente escolar, recorreu-se a autores como Forneiro (1998), Horn (2004) e Moura (2008; 2016).

Os autores, Charlot (2000) e Foucault (1995), foram fundamentais por serem críticos à instituição escolar tradicional, aos sistemas de ensino e apropriados para analisar a realidade escolar atual de um estudo que está voltado para a relação com o saber do sujeito a partir de sua individualidade (em um nível microssociológico) e em um contexto social (socioantropológico).

Para compreender os saberes dos sujeitos, buscou estudar o significado que estes atribuem à escola e a sua relação com o aprender. Para isso, segundo Charlot (2021, p.2), é preciso adotar uma posição epistemológica básica, chamada de “leitura positiva” que consistem em:

¹⁹ Sempre que nos referirmos aos profissionais da educação e sujeitos da pesquisa, estaremos nos referindo a educadores, professores e gestores da instituição escolar pesquisada. Gestores entendidos como diretores, vice-direção, coordenador e vice-coordenador. Os que exercem diretamente a função de ensino são os educadores e os professores, entendendo educadores como aqueles que não tem o requisito do ensino superior e professores como os que têm como requisito do cargo o ensino superior. Ambos podem ser denominados ao longo da pesquisa de docentes, incluindo neste termo tanto educadores como gestores.

²⁰ Projeto de formação-intervenção-pesquisa da UFSCAR coordenado pelo professor Flávio Caetano da Silva <http://lattes.cnpq.br/7889803676083470>, que coloca em questionamento as práticas e formas de *ser-escola*, *ser-educador*, nesse momento de nossa história e de nossas vidas para examinarmos possíveis novas formas de *aprender-saber* e de ser o que somos no cenário educacional. Que objetiva estabelecer uma ponte entre a escola pública que hoje ofertamos às crianças e jovens, com as formas do aprender de que dispõem para o aprender.

[...] não tentar, ou pelo menos não tentar apenas, ou mesmo sobretudo, apreender "o que falta" naquele que fracassa, o que ele deveria ser para ter sucesso e o que não é, como fazem as teorias que citam uma deficiência, uma carência ou mesmo um habitus desfavorável, mas entender o que acontece em uma história ou uma situação, como ela se constrói, se desdobra, o que ela é e não o que falta ser (Charlot, 2021, p.2).

Fenômeno, “que é, antes de tudo, uma postura epistemológica e metodológica”:

Praticar uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa. Assim, ante um aluno que fracassa num aprendizado, uma leitura negativa fala em deficiências, carências, lacunas (...), enquanto que uma leitura positiva se pergunta "o que está ocorrendo", qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele (...), etc. A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, "o que falta" para essa situação ser uma situação de aluno bem sucedido" (Charlot, 2000, p.30).

Após a pesquisa bibliográfica, realizou-se o levantamento nas bases de dados, referente aos últimos 5 anos (2018 a 2022), objetivando levantar os estudos existentes que abordam sobre o espaço e o ambiente na educação infantil com base na teoria da relação com o saber. As bases de dados consultadas foram: SCIELO²¹; BDTD²²; periódicos CAPES²³ e GOOGLE ACADÊMICO, no qual utilizou-se as palavras-chave , na língua portuguesa e inglesa, sendo elas: relação com o saber, espaço físico, ambiente escolar e educação infantil. O levantamento realizado foi aprofundado em etapas, primeiramente levantou os estudos sobre a relação com o saber, depois a partir dos resultados encontrados, aqueles referentes à educação infantil e, por fim, os que abordam sobre espaço e ambiente. No qual, constatou-se que referente à temática espaço e ambiente na educação infantil na teoria da relação com o saber, não foram encontrados estudos. Justifica-se que existem sim estudos na área da educação, principalmente no ensino fundamental, na formação de professores e no ensino médio, mas poucos na educação infantil e inexistentes com foco no espaço físico e ambiente escolar, este último que foi o objetivo da busca realizada.

Uma parte da pesquisa e da coleta de dados se deu durante a pandemia e isso, devido ao isolamento social, repercutiu sobre as relações das pessoas nos

²¹ SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE.

²² BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES.

²³ COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.

espaços e ambientes. Para uma pesquisa sobre os saberes dos sujeitos, tal circunstância de isolamento social, faz parte de um contexto comum vivenciado pelos sujeitos e, entende-se que modificou a forma como estes se relacionam e constroem seus saberes sobre a realidade.

Assim, parte do questionamento: quais são os saberes sobre o espaço físico e o ambiente escolar de educadores, professores e gestores de uma escola de educação infantil? Norteados pelo objetivo de analisar os saberes de educadores, professores e gestores sobre o espaço físico e o ambiente escolar. Os objetivos específicos foram: levantar os saberes que os educadores, professores e gestores dizem ter sobre espaço físico e o ambiente escolar, utilizando como instrumentos o balanço do saber e o questionário de aprofundamento; analisar os saberes com base na relação com o saber, da sociedade disciplinar e da sociedade de controle, para entender os conceitos de lugar, espaço físico e ambiente escolar.

Para tanto, estudou a escolha dos métodos e técnicas utilizados que, segundo Marconi e Lakatos (2011, p.33) “[...] dependerá dos vários fatores relacionados com a pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa, os recursos financeiros, a equipe humana e outros elementos que possam surgir no campo da investigação”.

A escolha da técnica de pesquisa está ligada à natureza da pesquisa a ser desenvolvida “tanto os métodos quanto as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas e que se queria confirmar e ao tipo de informantes com que se vai entrar em contato” (Marconi; Lakatos, 2011, p.33). Assim, trata-se da principal técnica a ser utilizada, pois, sempre mais de uma técnica pode ser necessária no transcurso do trabalho a ser desenvolvido.

Com a execução de uma pesquisa de estudo de caso, utilizou-se como procedimento de coleta dos dados, a aplicação do questionário. Que segundo Gil (1999, p.128), para o estudo de caso, o questionário é uma técnica que coleta informações da realidade e pode ser definido como “[...] composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”. Para considerar o questionário como instrumento pertinente, foi analisado a sua contribuição para o estudo, considerando que apresenta as seguintes vantagens sobre as demais técnicas de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (Gil, 1999, p. 128/129).

O autor também aponta os aspectos negativos da técnica em análise:

- a) exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação;
- b) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas;
- c) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas;
- d) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra;
- e) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos;
- f) proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois, os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito pesquisado (Gil, 1999, p. 128/129).

Considera-se importante entender esses pontos que contribuíram para a condução dos instrumentos, tanto na escolha de questões, como do contexto dos pesquisados. Um ponto de relevância, entre os aspectos positivos do questionário, é, sem dúvida, o baixo custo, o que o torna um democratizador da pesquisa. Tendo isto em mente, a construção das perguntas que compõem o questionário merecem atenção, pois, é delas que se conseguirá, ou não, obter os dados corretos e trazer maior envolvimento dos participantes para o sucesso do trabalho de coleta. Outro ponto trazido pelos autores, é que em média, 25% dos questionários entregues são devolvidos. Esta é mais uma informação prática importante, que mostra a necessidade de escolha de uma amostragem mais volumosa.

Selltiz (1965, p. 281, apud. Marconi e Lakatos 2011), aponta fatores influentes no retorno dos questionários:

[...] o patrocinador, a forma atraente, a extensão, o tipo de carta que o acompanha, solicitando colaboração; as facilidades para seu preenchimento e sua devolução pelo correio; motivos apresentados para a resposta e tipo de classe de pessoas a quem é enviado o questionário.

Detalhes importantes para a operacionalização da técnica de coleta de dados, segundo a relação com o saber (Charlot, 2000, p. 83), a coleta tende a cristalizar sob a forma de “representação” objetivada aquilo que não existia enquanto conteúdo explícito de consciência do sujeito antes do pesquisador perguntar-se a respeito. O sujeito tem subjetivado o saber referente ao espaço físico e ambiente, pois, é onde convive diariamente, no entanto, isso não quer dizer que ele tenha a formulação da representação verbal explícita sobre isso antes da questão lhe ser feita.

Inicialmente, as perguntas podem ser classificadas em: perguntas abertas e em perguntas fechadas. As perguntas abertas, que no caso deste estudo foram o balanço do saber e algumas perguntas do questionário de aprofundamento, são aquelas que pode ser utilizada uma linguagem própria e que permitem liberdade de respostas ao informante. Elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois, o informante escreverá aquilo que vier à mente, no entanto, um dificultador das perguntas abertas é também encontrado no fato de haver liberdade de escrita, o que demanda por parte de quem responde habilidades de escrita, de formatação e de construção do raciocínio.

Já as perguntas fechadas, que foram algumas do questionário de aprofundamento, trarão alternativas específicas para que o sujeito escolha, podendo ser de múltipla escolha ou apenas dicotômicas (trazendo apenas duas opções). Têm como aspecto negativo a limitação das possibilidades de respostas.

O questionário poderá, ainda, ter questões dependentes: dependendo da resposta dada a uma questão, o sujeito passará a responder uma ou outra pergunta, havendo perguntas que apenas serão respondidas se uma anterior tiver determinada resposta.

O questionário pode buscar resposta a diversos aspectos da realidade. As perguntas poderão ter, segundo ensina Gil (1999, p.132), “conteúdos sobre fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, padrões de ação, comportamento presente ou passado, entre outros”. Podendo um mesmo questionário abordar diversos desses pontos, singularmente importantes, definidos no momento de formulação das questões. Para tanto, Gil (1996) destaca o seguinte:

- a) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
- b) deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível de informação;

- c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação;
- d) a pergunta não deve sugerir respostas;
- e) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez.

Pontos que foram observados sobre a elaboração do questionário foram: a quantidade de questões ser suficiente, mas que não desestimulem a participação do entrevistado; a ordem das questões, para que se conectem entre si.

Assim, entende-se que a pesquisa trata-se de uma metodologia não-estruturada e exploratória. Os instrumentos de coleta desenvolvidos foram: balanço do saber e o questionário de aprofundamento. O balanço do saber, instrumento que trata-se de um referencial teórico analítico utilizado para adentrar o real e identificar o que os educadores dizem saber, segundo Charlot (2009), indica o que o sujeito diz saber no momento em que lhe é aplicada a pergunta e nas condições desta. Ele ainda complementa, “qualquer investigação implica uma dose de interpretação. É preciso não esquecer que o vivido implica ainda mais interpretação (e muito menos controle)”. Nesse sentido, Charlot (2000, p.15) evidencia a importância da interpretação do pesquisador na coleta de dados:

Procurará descrever fenômenos, com fineza e reduzindo o quanto possível (e isso nunca é totalmente possível) a parte inicial de interpretação. Dará a palavra àqueles que se envolveram nas situações e práticas que está estudando; ciente ao mesmo tempo de que ninguém é transparente para si próprio e que “dizer sua prática” é sempre pô-la em palavras e, pois, interpretá-la e realizá-la.

Nesse processo de interpretação, “[...] o que é aprendido são os processos de construção, de organização, de categorização do mundo que permitem dar sentido a esse mundo” (Charlot, 2009, p. 19).

É esse trabalho de identificação, de exploração, de construção de elementos e de processos que constitui a pesquisa sobre a relação com o saber – que, em última instância, permite compreender as formas (eventualmente contraditórias) de mobilização no campo do saber e do aprender. [...]. Isto quer dizer que a resposta a uma questão colocada em termos de relação com o saber deve ser uma resposta em termos de processo e não uma resposta em termos de categorias de relação com o saber – [...] (Charlot, 2001, p.23).

Assim, buscamos compreender o conjunto dessas relações com o saber sobre o espaço e o ambiente. Nesses contextos, ao produzirem os balanços de saber, os sujeitos da pesquisa escreveram sobre seus saberes relacionados ao

espaço e ao ambiente escolar. A análise dos balanços de saber permitirá acesso aos processos pelos quais os sujeitos ordenam o mundo e não à construção de histórias escolares singulares. Por isso, “os balanços de saber são tratados como um texto só, onde se procuram encontrar regularidades que permitam identificar processos” (Charlot, 2009, p. 20). O que não indicam o que o sujeito aprendeu objetivamente mas:

[...] o que ele diz ter aprendido no momento em que lhe colocamos a pergunta, nas condições em que a questão é colocada. Por um lado, isto significa que nós aprendemos não aquilo que o aluno aprendeu (o que seria impossível), mas o que, para ele, apresenta de forma suficiente a importância, o sentido, o valor para que ele o evoque no seu relato (Charlot, 2009, p. 19).

Assim, buscou-se analisar o que os profissionais da educação relataram o que fazia sentido para eles em relação ao espaço físico e ambiente escolar, entendendo o termo “fazer sentido” como ter uma significação “e, não necessariamente, ter um valor positivo ou negativo” (Charlot, 2000, p.82).

Segundo Charlot (2001, p.23):

É esse trabalho de identificação, de exploração, de construção de elementos e de processos que constitui a pesquisa sobre a relação com o saber – que, em última instância, permite compreender as formas (eventualmente contraditórias) de mobilização no campo do saber e do aprender. [...]. Isto quer dizer que a resposta a uma questão colocada em termos de relação com o saber deve ser uma resposta em termos de processo e não uma resposta em termos de categorias de relação com o saber – [...]

No balanço do saber, pretende-se identificar o que os docentes dizem saber, ou seja, “o conjunto de saberes” referente às suas representações sobre o espaço físico e o ambiente. Falas compreendidas como “representações do saber” como sendo “[...] expressiva do sujeito” e que inclui, “crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens”. Representar ou representar-se corresponde a um ato de pensamento com o qual um sujeito se refere a um objeto” (Charlot, 2000.p. 83).

É importante pontuar que, como requisito prévio fundamental para a realização da pesquisa com seres humanos, realizou-se a submissão ao comitê de ética em pesquisa, cujo CAAE é: 52915421.6.0000.5504.

Após a aprovação do Comitê de Ética, realizou-se a aplicação de questionários de forma virtual por meio da ferramenta “Formulários” do Google. Do

total de 61 sujeitos, foi aplicado o balanço do saber, no qual obteve-se o retorno de 15 (24,19%) respostas. Na sequência foi aplicado o questionário de aprofundamento apenas com as 15 sujeitos que responderam o balanço do saber e obteve-se o retorno de 7 respostas (11,29%). Destaca-se que a identificação dos sujeitos da pesquisa é sigilosa e as respostas coletadas serão utilizadas apenas no âmbito do estudo e publicações afetas ao mesmo.

A partir dos dados coletados, identificou-se nas respostas abertas os saberes representativos, que foram agrupadas tendo como norte as dimensões de análise: domínio de saber-objeto teórico, domínio de atividade e domínio de relação com o outro. Seguida, da análise propriamente dita, do agrupamento das respostas, das sínteses parciais e da conclusão.

O público de coleta é do gênero feminino, segundo aponta Carranza (2016), o magistério historicamente na vida da mulher foi um prosseguimento da maternidade, a busca por essa profissão surgiu de um discurso voltado para a vocação e da vontade de ser independente financeiramente, quebrar barreiras e preconceitos culturais impostos por uma sociedade com forte herança machista. Assim, o magistério é socialmente visto sem grandes conflitos para a mulher, considerando o contexto da época, porque era cabível conciliar ser mulher, mãe, esposa, dona de casa e querer ter uma profissão. No entanto, esses traços não foram superados, infelizmente no século XXI ainda há reflexos dessa cultura, principalmente para as mulheres de baixa renda. Assim, entende-se que o exercício do magistério pela mulher, guarda relação com os papéis assumidos por ela em diferentes momentos históricos e sociais.

Na nomeação dos sujeitos da pesquisa atribuiu-se o anonimato, utilizando como código de identificação as letras do alfabeto, garantindo a identificação do conteúdo das respostas, mas sem revelar os nomes.

O balanço do saber composto por duas questões, que foram discriminadas por sujeito, nomeados na análise como:

- B1: balanço do saber 1, sendo o número 1 correspondente à primeira questão;
- B2: balanço do saber 2, sendo o número 2 correspondente à segunda questão.

Por exemplo, a nomeação dos sujeitos no balanço do saber ficou da seguinte forma: AB1, AB2; BB1, BB2; CB1, CB2 e, assim por diante, seguindo até o 15º sujeito, nomeado com a letra O.

No questionário de aprofundamento composto de quinze questões, que foram discriminadas por sujeito, nomeados na análise como A1, A2, A3...; B1, B2, B3...; C1, C2, C3... e assim por diante, seguindo até o 7º sujeito nomeado com a letra G.

Na próxima subseção, aborda-se sobre o instrumento de coleta balanço do saber.

2. 1. INSTRUMENTO DE COLETA: BALANÇO DO SABER

O balanço do saber, formulado como questionário aberto, constituído de duas questões amplas sobre os saberes dos sujeitos referente a temática, no qual se intenciona coletar um saber mais elaborado. Foi aplicado à distância por meio da ferramenta “Formulários” do Google e obteve-se o retorno de 15 respostas. A primeira questão, foi referente ao saber e, a segunda questão, foi referente à relação com os espaços e ambientes da escola. As questões foram:

- 1) O QUE VOCÊ SABE SOBRE A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM OS ESPAÇOS E AMBIENTES DA ESCOLA QUE LECIONA?
- 2) QUAL A SUA RELAÇÃO COM OS ESPAÇOS E AMBIENTES DA ESCOLA QUE LECIONA?

Na próxima subseção, apresenta o instrumento de coleta questionário de aprofundamento.

2. 2. INSTRUMENTO DE COLETA: QUESTIONÁRIO DE APROFUNDAMENTO

O instrumento de coleta questionário de aprofundamento foi o segundo a ser aplicado, é semi-aberto, que mescla os formatos de questionário fechado e aberto. Sua aplicação se deu à distância por meio da ferramenta “Formulários” do Google, no qual foi enviado para os 15 profissionais da educação que responderam ao balanço do saber. A seguir, apresentam-se as perguntas realizadas e a sua intencionalidade.

Primeiramente, antes das questões propriamente ditas, perguntou o nome dos sujeitos para identificação e com isso poder relacionar estes às demais respostas nas etapas da coleta. Identificando os sujeitos para preservar as identidades em sigilo, por meio de letras do alfabeto e números.

As questões 1° e 2° referentes a DEFINIÇÃO do que sabem, buscou identificar como os sujeitos enxergam e nomeiam os espaços e ambientes. Sendo as questões:

- 1) O que é espaço físico para você? Dê exemplos.
- 2) O que é ambiente para você? Dê exemplos.

As questões 3° e 4° foram referentes aos SIGNIFICADOS, a qual nível de significação os sujeitos atribuem aos espaços e ambientes, considerando os papéis sociais como aluno, no tempo passado e, como profissional da educação, no tempo presente. Sendo as questões:

- 3) O que SIGNIFICOU os espaços e ambientes da escola para você como ALUNO?
- 4) O que SIGNIFICA os espaços e ambientes da escola para você como PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO?

As questões da 5° até a 8° foram referentes ao AFETIVO, quais as memórias vivenciadas nesses lugares, nos papéis sociais como aluno, no tempo passado e, como profissional da educação, no tempo presente. De modo a perceber quais relações e experiências eles estabelecem com os diversos espaços da escola. Sendo as questões:

- 5) Fale uma memória FELIZ você teve dos espaços e ambientes escolares como ALUNO?
- 6) Fale uma memória TRISTE você teve dos espaços e ambientes escolares como ALUNO?
- 7) Fale uma memória FELIZ você tem dos espaços e ambientes escolares como PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO?
- 8) Fale uma memória TRISTE você tem dos espaços e ambientes escolares como PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO?

A questão 9° foi referente a MUDANÇA, busca saber na sua relação presente, qual percepção de mudança, você percebe referente aos espaços e ambientes. Sendo a questão:

9) O que você percebe que mudou HOJE para você na relação com os espaços e ambientes da escola?

A questão 10°, 11° e 15° foi referente a ORDEM DE VALOR, busca saber qual a importância que os sujeitos atribuem aos espaços e ambientes, nos papéis sociais como aluno, no tempo passado e, como profissional da educação, no tempo presente. Sendo as questões:

10) Coloque em relação de importância, a partir das memórias significativas que você teve como ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Classifique os espaços abaixo:

FIGURA 1: QUESTÃO 10 DO QUESTIONÁRIO DE APROFUNDAMENTO

	Muito Importante	Importante	Não é Importante	Não tinha na minh...
Pátio	☐	☐	☐	☐
Refeitório	☐	☐	☐	☐
Parque	☐	☐	☐	☐
Sala de Aula	☐	☐	☐	☐
Sala da diretoria e ...	☐	☐	☐	☐
Quadra	☐	☐	☐	☐
Sala de vídeo	☐	☐	☐	☐
Portão de entrada/...	☐	☐	☐	☐
Corredor	☐	☐	☐	☐
Sala de Informática	☐	☐	☐	☐
Biblioteca	☐	☐	☐	☐
Secretaria	☐	☐	☐	☐
Auditório	☐	☐	☐	☐
Sala dos professor...	☐	☐	☐	☐
Laboratório	☐	☐	☐	☐

Fonte: A autora (2023).

11) Coloque em relação de importância, de acordo com suas memórias significativas como PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO e classifique os espaços abaixo:

FIGURA 2: QUESTÃO 11 DO QUESTIONÁRIO DE APROFUNDAMENTO

	Muito Importante	Importante	Não é Importante	Não tinha na minh...
Pátio	☐	☐	☐	☐
Refeitório	☐	☐	☐	☐
Parque	☐	☐	☐	☐
Sala de Aula	☐	☐	☐	☐
Sala da diretoria e ...	☐	☐	☐	☐
Quadra	☐	☐	☐	☐
Sala de vídeo	☐	☐	☐	☐
Portão de entrada/...	☐	☐	☐	☐
Corredor	☐	☐	☐	☐
Sala de Informática	☐	☐	☐	☐
Biblioteca	☐	☐	☐	☐
Secretaria	☐	☐	☐	☐
Auditório	☐	☐	☐	☐
Sala dos professor...	☐	☐	☐	☐
Laboratório	☐	☐	☐	☐

Fonte: A autora (2023).

15) Para você, quais são os 3 espaços mais importantes da escola?

A questão 12° foi referente ao FUTURO/ IDEIAÇÃO que os sujeitos atribuem ao espaço e ao ambiente. Sendo a questão:

12) Como seria o seu espaço e ambiente escolar dos sonhos?

As questões 13° e 14°, foram referentes ao que os sujeitos mudariam no momento presente (MUDANÇA/ AÇÃO). Nos papéis sociais como aluno, no tempo passado e, como profissional da educação, no tempo presente. Sendo as questões:

13) Como os espaços e ambientes da escola podem ser melhorados para atender as necessidades dos ALUNOS?

14) Como os espaços e ambientes da escola podem ser melhorados para atender as necessidades dos PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO?

Na próxima subseção, apresenta as dimensões de análise que foram utilizadas no estudo para analisar os dados coletados.

2. 3. SABERES REPRESENTATIVOS E DIMENSÕES DE ANÁLISE

Os saberes representativos e as dimensões de análise foram definidas após a aplicação dos instrumentos: balanço do saber e questionário de aprofundamento.

Os saberes representativos têm como base teórica a relação com o saber, formulados a partir dos conceitos de saber e representação do saber, este segundo, que expressa um conjunto de saberes. Entendendo que o sujeito “é a sua relação com o saber” e nessa “relação” somos, ao mesmo tempo, sujeitos *sociais* (em relação com a família, amigos, escola, etc...) e *singulares*, constituindo uma “sociologia do sujeito” (Charlot, 2000, p.83).

Os saberes representativos são uma forma de representar um conjunto de saberes, representam uma fala, uma expressão, um relato, para que os saberes possam ser agrupados e analisados, permitindo assim, identificar padrões de pensamentos e falas.

Entendendo que apesar dos sujeitos pertencerem a uma dimensão particular de sentido, o “eu singular”, também fazem parte das dimensões de sentidos sociais, do “outro” e do “mundo”, ou seja, possuem uma dimensão que pertence a um coletivo. Portanto, os saberes representativos são uma forma de sintetizar um saber particular individual do “eu” o sujeito, identificando este particular e agrupando com os saberes de “outros”, um coletivo, que fazem parte de um contexto comum (por

exemplo, sendo da mesma escola) e agrupando-os para se ter uma dimensão do “mundo” social que representam.

A análise com os saberes representativos na teoria da relação com o saber (Charlot, 2000), considerando que é uma visão a partir de um outro, construiu-se etapas de realização da leitura do material coletado para a organização dos dados. Com alguns pontos que detalhamos como descrito a seguir:

- 1) **PROBLEMATIZAÇÃO:** parte de um relato, uma narrativa norteadora em resposta a uma pergunta, uma problematização. Despertando assim, a expressão identitária e pessoal do “eu” singular subjetivo, que se manifestará objetivando um pensamento frente a uma questão;
- 2) **CONTEXTO EM COMUM:** o contexto social comum dos sujeitos. Por exemplo: um grupo comum, como professores de uma mesma escola, trabalhadores de uma mesma empresa, mães que estão enfrentando a mesma situação, crianças que estão passando pela mesma dificuldade, entre outros;
- 3) **LEITURA POSITIVA:** a partir das falas dos sujeitos por elas mesmas e sem julgamento de certo ou errado, mas sim considerando o saber do sujeito frente aquela questão. Em uma primeira leitura das falas, se retira a ideia ou as ideias centrais daquele relato em uma ou algumas palavras. São palavras e não frases, a intenção é encontrar a essência do que foi dito;
- 4) **PADRÕES:** considera-se que as falas por terem os mesmos contextos e os sujeitos vivenciarem uma situação social comum, vão apresentar padrões comuns entre si. Assim, os saberes representativos geralmente se repetem com falas em comum.

A pergunta norteadora da questão, vai trazer o relato à tona e ajudará neste estabelecimento de padrões. Pois, são vários sujeitos, com um mesmo contexto, mas com representações de saber diversas, pois, os saberes são muito mais amplos que aquele contexto particular. No entanto, com a pergunta específica, é evocado os saberes referentes aquela vivência. Portanto, trata-se de um recorte da realidade, uma lente com foco na pergunta feita.

- 5) **SABERES REPRESENTATIVOS:** são evidenciados nas falas que os evoca, explicitamente trazendo a síntese de uma representação do saber;

- 6) AGRUPAMENTO: esses saberes são agrupados e analisados quanto ao seu significado e o que representam no contexto dos sujeitos analisados e, por fim, se chega a uma conclusão.

Entendem-se as figuras do saber, denominadas como dimensões de análise. A partir da leitura, descrição e análise das respostas dos questionários, foram levantados saberes representativos que melhor representam aquela resposta e estes foram agrupados nas dimensões a seguir:

- Domínio de saber-objeto teórico: representa um conteúdo enunciado. Por exemplo: expressões aritméticas, gramática, história do judô;
- Domínio de atividade: consiste em dominar um objeto ou uma atividade. Por exemplo: aprender a ler, nadar, demonstrar algo...entre outros; atividades nas quais se remetem à apropriação de um saber vinculado ao fazer, executar algo;
- Domínio de relação com o outro: consiste no domínio de *formas relacionais*. Por exemplo: fazer amizades, cumprimentar um colega de treino nas aulas de judô. “São dispositivos relacionais nos quais há que entrar e formas relacionais das quais se deve apropriar, quer se trate de agradecer, quer de iniciar uma relação amorosa”. Formas de fazer vinculadas a relação com o outro.

O conceito da relação com o saber aproxima-se do conceito de subjetividade, pois o saber é subjetivo a vivência, a experiência do sujeito frente ao mundo e na relação com ele mesmo. Coletar um saber é coletar saberes subjetivos dos outros e interpretá-los a partir da própria subjetividade, do pesquisador com os seus próprios saberes. Portanto, para ter uma análise de saberes é necessário uma relação de respeito ao saber e a subjetividade do outro. Respeitando o seu mundo e a forma de vê-lo, para isso é necessário o distanciamento de si e a visão objetiva dentro da teoria. No entanto, reconhece que esse afastamento total não existe e sim um esforço para que a interpretação sobre os saberes dos sujeitos se dê com o mínimo de influências possíveis por parte do pesquisador. Portanto, a própria análise, trata-se de uma construção a partir de um outro saber, o do pesquisador.

O sujeito pesquisado, a partir da sua subjetividade naquele dado momento da história no qual se encontra, constrói que são objetivados na forma de uma escrita. Toda objetivação de um saber, trata-se de uma interpretação e de uma redução da

realidade vivida. Diante disso, o sujeito pesquisador, que é “um outro” frente a questão, interpreta essas subjetividades a partir das suas próprias e constrói uma análise a partir de categorias e indicadores norteados pela teoria em questão.

Para se ter uma relação de respeito ao saber do outro, é necessário se perguntar: quem é esse sujeito? Como ele se relaciona com o mundo, com o outro e com ele mesmo? O que faz sentido para ele?

O balanço do saber não dá os saberes, dá o que as pessoas dizem saber, os enunciados do saber, como passa pela linguagem cabe ao leitor identificar. Para identificar os saberes, precisa questionar-se sobre aquilo que mobiliza o sujeito e não o que motiva o sujeito, entendendo que é algo que parte do desejo, visto que a motivação vem de fora, já a mobilização vem de dentro. O desejo pelo outro e o desejo de aprender. A segunda é a atividade. É necessário questionar-se: o que mobiliza o sujeito? Entendendo que a mobilização vem do desejo, do desejo pelo outro.

Na próxima seção, apresenta o desenvolvimento da pesquisa, os dados coletados e a análise realizada.

3. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Do total de 61 sujeitos, 15 (24,59%) que responderam o balanço do saber, aceitaram participar da pesquisa e desses, 7 (11,48%) responderam o questionário de aprofundamento. Apresenta-se nesta sessão o desenvolvimento da pesquisa com os dados coletados e a análise realizada.

3. 1. ANÁLISE - BALANÇO DO SABER

O balanço do saber apresenta perguntas abertas referentes aos saberes dos sujeitos sobre os espaços e ambientes escolares, sem, no entanto classificar como certo ou errado, mas sim identificar o saber construído ao longo da vida referente àquele assunto.

A primeira questão foi sobre o saber e a segunda questão sobre a relação do sujeito com os espaços e ambientes da escola. Atribuiu-se o anonimato utilizando as letras do alfabeto para distinguir os sujeitos, garantindo assim a identificação do conteúdo das respostas, mas sem revelar as identidades. No entanto, manteve-se identificado a função que os sujeitos exercem na escola, sendo elas educador, professor e gestão, de modo a dialogar com o que eles dizem saber, considerando que também nos prestam informações relevantes.

Para as questões do balanço do saber, foram classificados em: B1 (balanço do saber, resposta 1); B2 (balanço do saber, resposta 2). Para facilitar a visão do leitor sobre a pergunta e resposta, agrupou as respostas em uma tabela, sendo: na horizontal, respostas referentes à mesma pessoa para às duas questões; na vertical, as respostas referentes aos diferentes sujeitos para as mesmas perguntas. Em momentos que se viu necessário, uma parte das respostas dos sujeitos foi destacada entre aspas para facilitar a identificação desta com a análise em si, mas em momentos em que não teve essa necessidade, seguiu-se apenas a análise.

Nos relatos do balanço do saber buscou-se identificar padrões por falas em comum que contenham expressões com sentidos semelhantes e agrupá-las, para isso atribuiu-se saberes representativos para ajudar na visão da totalidade dos relatos. Como exemplo, para os saberes representativos e as falas as quais remetem, como apresentados a seguir:

- Para o saber representativo AMPLO: “como amplo”, “ampla”, “bastante espaços”;
- Para o saber representativo EXPLORAR: “usar todos”, “vivência” “a experiência em todos os espaços”, “levá-la para conhecer” e “liberdade”;
- Para o saber representativo GOSTAR: “bem-estar”, “gostam muito”, “gostam”; “de forma alegre, buscando a interação com os outros e se divertindo.”, “espaços preferidos”, “Sempre me senti bem”, “porém, acolhedora”, “se sente acolhida” “para o bem-estar”, “são agradáveis e acolhedores”, “me sinto bem gostam” e “Gosto muito”.

Para cada uma das respostas dos sujeitos, foi retirado saberes representativos (falas que representam um saber), como demonstrado no quadro 1 a seguir:

QUADRO 1: BALANÇO DO SABER - SABERES REPRESENTATIVOS

QUESTÃO 1: O QUE VOCÊ SABE SOBRE A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM OS ESPAÇOS E AMBIENTES?	QUESTÃO 2: QUAL A SUA RELAÇÃO COM OS ESPAÇOS E AMBIENTES?
SUJEITO A (DIRETORA)	
Fala na íntegra:	
AB1. “As crianças gostam de explorar os espaços de forma alegre, buscando a interação com os outros e se divertindo. Gostam de aproveitar todos os momentos tendo a brincadeira como meio de trocas.”	AB2. “Minha relação com os ambientes está muito relacionada a importância destes para as crianças, me preocupando em deixá-los sempre mais adequados para estar com as crianças.”
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
AB1: “gostam”; AB1: “de forma alegre, buscando a interação com os outros e se divertindo.”	GOSTAR
AB1: “explorar os espaços”	EXPLORAR
AB1: “a brincadeira como meio de trocas.”	BRINCAR
AB1: “está muito relacionada a importância destes para as crianças”	IMPORTÂNCIA
AB2: “me preocupando em deixá-los sempre mais adequado para estar com as crianças.”	ADEQUAÇÃO
AB1: “todos os momentos”	TEMPO
AB1: “...de forma alegre”; “se divertindo”; “Gostam de aproveitar...”	AFETIVIDADE
SUJEITO B (PROFESSORA)	

Fala na íntegra:	
BB1. “As crianças se sentem seguras nos espaços da escola identificando-os conforme o tempo... Elas têm os seus espaços preferidos, como parque, biblioteca e brinquedoteca. Os espaços do brincar são os que demonstram desejo em explorar. Tem espaços que as crianças não frequentam e percebo que têm curiosidade em relação a eles...como cozinha dos funcionários, lavanderia, almoxarifado.”	BB2. “Sempre me senti bem nos ambientes da EMEI, com sentimento de pertencimento e livre para explorar com os alunos.”
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
BB1: “se sentem seguras”	SEGURANÇA
BB1: “têm os seus espaços preferidos, como parque, biblioteca e brinquedoteca”	GOSTAR
BB1: “conforme o tempo...”	TEMPO
BB1: “Os espaços do brincar”	BRINCAR
BB1: “que demonstram desejo”; BB1: “percebo que têm curiosidade”	DESEJO
BB1: “em explorar”; BB2: “e livre para explorar com os alunos.”	EXPLORAR
BB1: “Tem espaços que as crianças não frequentam e percebo que têm curiosidade em relação a eles...como cozinha dos funcionários, lavanderia e almoxarifado.”	ACESSO
BB2: “Sempre me senti bem nos ambientes da EMEI, com sentimento de pertencimento”	GOSTAR
BB1: “...se sentem seguras...”, “Elas têm os seus espaços preferidos”, “os que demonstram desejo em explorar”. BB2: “Sempre me senti bem”, “com sentimento de pertencimento e livre”	AFETIVIDADE
SUJEITO C (EDUCADORA)	
Fala na íntegra:	
CB1. “A escola oferece bastante espaço físico, onde as crianças têm a oportunidade de explorar e ampliar seus conhecimentos.”	CB2. “A escola é grande, porém acolhedora, o que nos possibilita desenvolver um trabalho de qualidade.”
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
CB1: “bastante espaço físico”; CB2: “A escola é grande”	AMPLO
CB1: “A escola oferece” CB1: “onde as crianças têm a oportunidade” CB2: “o que nos possibilita”	ACESSO

CB1: <i>de explorar e ampliar</i>	EXPLORAR
CB2: <i>“porém acolhedora,”</i>	GOSTAR
CB2: <i>“trabalho de qualidade.”</i>	QUALIDADE
CB2: <i>“A escola é grande, porém acolhedora”.</i>	AFETIVIDADE
SUJEITO D (EDUCADORA)	
Fala na íntegra:	
DB1. <i>“As crianças são livres para explorar os espaços.”</i>	DB2. <i>“De total acesso”</i>
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
DB1: <i>“são livres para explorar”</i>	EXPLORAR
DB2: <i>“De total acesso”</i>	ACESSO
SUJEITO E (EDUCADORA)	
Fala na íntegra:	
EB1. <i>“A criança se sente acolhida em nosso espaço escolar, cada ambiente foi pensado exclusivamente para o bem estar e aprendizagem de nossos alunos.”</i>	EB2. <i>“Temos em nossa escola vários ambientes e em cada espaço tem sua função, eles são agradáveis e acolhedores tanto para nós educadores quanto para com as crianças.”</i>
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
EB1: <i>“se sente acolhida”</i> EB1: <i>“para o bem estar”</i> EB2: <i>“são agradáveis e acolhedores”</i>	GOSTAR
EB1: <i>“cada ambiente foi pensado exclusivamente”</i> EB2: <i>“cada espaço tem sua função”</i>	PLANEJAMENTO
	QUALIDADE
	ADEQUAÇÃO
	IMPORTÂNCIA
EB1: <i>“A criança se sente acolhida”</i> <i>“para o bem estar”.</i> EB2: <i>“...eles são agradáveis e acolhedores”.</i>	AFETIVIDADE
SUJEITO F (PROFESSORA)	
Fala na íntegra:	
FB1. <i>“O espaço da EMEI é amplo e as atividades são propostas num ambiente seguro, no qual as crianças exploram ao máximo. Parque gramado. Pátio....”</i>	FB2. <i>“Procurro explorar ao máximo dentro das propostas e planejamentos. ”</i>
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
FB1: <i>“O espaço da EMEI é amplo”</i>	AMPLO

FB1: <i>“as atividades são propostas num ambiente seguro”</i> FB2: <i>“dentro das propostas e planejamentos”</i>	PLANEJAMENTO
FB1: <i>“exploram ao máximo”</i> . FB2: <i>“Procuro explorar ao máximo”</i>	EXPLORAR
FB1: <i>“...num ambiente seguro”,</i> <i>“A melhor possível, me sinto bem”</i> .	AFETIVIDADE
SUJEITO G (EDUCADORA)	
Fala na íntegra:	
GB1. <i>“As crianças aproveitam bem todo o espaço oferecido pela escola, usam o ambiente para interação com os pares e educadores, descobrem novos saberes, trabalham a autonomia.”</i>	GB2. <i>“A melhor possível, me sinto bem em todo o espaço escolar e aproveito com as crianças e colegas de trabalho.”</i>
Fala na íntegra:	Saber representativo:
GB1: <i>“aproveitam bem todo o espaço”</i> GB1: <i>“usam o ambiente para interação com os pares e educadores, ...”</i> GB2: <i>“aproveito com as crianças e colegas de trabalho.”</i>	EXPLORAR
GB1: <i>“...descobrem novos saberes, trabalham a autonomia”</i> .	SABER
GB1: <i>“oferecido pela escola”</i>	ACESSO
GB2: <i>“A melhor possível, me sinto bem em todo o espaço escolar”</i>	GOSTAR
SUJEITO H (EDUCADORA)	
Fala na íntegra:	
HB1. <i>“As crianças gostam do espaço da EMEI. A escola tem salas, pátio, refeitório, banheiros e parques espaçosos, arejados e bem direcionados.”</i>	HB2. <i>“Gosto muito porque é uma escola espaçosa, arejada e agradável.”</i>
Fala na íntegra:	Saber representativo:
HB1: <i>“As crianças gostam”</i> HB2: <i>“Gosto muito”</i>	GOSTAR
HB1: <i>“A escola tem salas, pátio, refeitório, banheiros e parques espaçosos, arejados”</i> HB2: <i>“porque é uma escola espaçosa, arejada e agradável.”</i>	AMPLO
HB1: <i>“e bem direcionados.”</i>	PLANEJAMENTO
HB1: <i>“As crianças gostam do espaço”</i> . HB2: <i>“Gosto muito porque é uma escola espaçosa, arejada e agradável.”</i>	AFETIVIDADE

SUJEITO I (PROFESSORA)	
Fala na íntegra:	
IB1. “Na escola EMEI as crianças exploram e interagem em diversos espaços (sala de aula, parque, pátio, entre outros).”	IB2. “Os professores possuem acesso aos ambientes da escola. Há um local apropriado para planejamento e preparação de aulas.”
Fala na íntegra:	Saber representativo:
IB1: “as crianças exploram”	EXPLORAR
IB1: “e interagem em diversos espaços (sala de aula, parque, pátio, entre outros)” IB2: “Os professores possuem acesso”	ACESSO
IB2: “Há um local apropriado para planejamento e preparação de aulas.”	QUALIDADE
	PLANEJAMENTO
SUJEITO J (EDUCADORA)	
Fala na íntegra:	
JB1. “As crianças exploram bem os ambientes da escola e um cronograma de horário é realizado propiciando para que isso ocorra.”	JB2. “Todos são disponíveis, sem limites e logicamente com respeito ao outro.”
Fala na íntegra:	Saber representativo:
JB1: “As crianças exploram bem” JB2: “sem limites”	EXPLORAR
JB1: “cronograma de horário”	TEMPO
JB1: “propiciando para que isso ocorra.” JB2: “Todos são disponíveis”	ACESSO
JB1: “e um cronograma de horário é realizado”	PLANEJAMENTO
SUJEITO K (EDUCADORA)	
Fala na íntegra:	
KB1. “Com o passar dos dias as crianças começam a reconhecer onde é sua sala, onde fica o lugar para comer, onde vamos brincar.”	KB2. “Eu ando pelos espaços coletivos como pátio refeitório e me restrinjo ao ambiente das outras salas de aula.”
Fala na íntegra:	Saber representativo:
KB1: “onde vamos brincar”	BRINCAR
KB1: “Com o passar dos dias”	TEMPO
KB2: “Eu ando pelos espaços coletivos como pátio refeitório e me restrinjo ao ambiente das outras salas de aula.”	ACESSO
SUJEITO L (PROFESSORA)	

Fala na íntegra:	
LB1. <i>“O espaço é amplo e as crianças gostam muito de explorar espaços externos (parque, pátio, gramado).”</i>	LB2. <i>“Procuro explorar ao máximo.”</i>
Fala na íntegra:	Saber representativo:
LB1: <i>“O espaço é amplo”</i>	AMPLO
LB1: <i>“e as crianças gostam muito”</i>	GOSTAR
LB1: <i>“de explorar espaços externos (parque, pátio, gramado).”</i> LB2: <i>“Procuro explorar ao máximo.”</i>	EXPLORAR
LB1: <i>“as crianças gostam muito de explorar espaços externos (parque, pátio, gramado).”</i>	AFETIVIDADE
SUJEITO M (EDUCADORA)	
Fala na íntegra:	
MB1. <i>“De aprendizagem, interação, de partilhar e bem estar.”</i>	MB2. <i>“De troca, aprendizagem, liberdade e bem estar.”</i>
Fala na íntegra:	Saber representativo:
MB1: <i>“De aprendizagem,”</i> MB2: <i>“aprendizagem,”</i>	SABER
MB1: <i>“bem estar”</i> MB2: <i>“bem estar.”</i>	GOSTAR
MB2: <i>“liberdade”</i>	EXPLORAR
MB1: <i>“De aprendizagem, interação, de partilhar e bem estar.”</i>	AFETIVIDADE
SUJEITO N (EDUCADORA)	
Fala na íntegra:	
NB1. <i>“É totalmente importante permitir que a criança vivencie experiência em todos os espaços. Quando a criança inicia sua vida escolar, levá-la para conhecer os espaços faz com que ela se sinta segura, o que faz sua adaptação ser mais suave.”</i>	NB2. <i>“Faz total diferença usar todos os espaços, se eu conheço bem os espaços consigo proporcionar mais qualidade para a criança.”</i>
Fala na íntegra:	Saber representativo:
NB1: <i>“que a criança vivencie experiência em todos os espaços”</i> NB2: <i>“usar todos”</i>	ACESSO
	EXPLORAR
NB2: <i>“se eu conheço bem”</i>	SABER
NB1: <i>“É totalmente importante permitir”</i> NB2: <i>“consigo proporcionar mais qualidade”</i>	ACESSO

	QUALIDADE
	ADEQUAÇÃO
NB1: <i>“levá-la para conhecer os espaços faz com que ela se sinta segura”</i>	ACESSO
	EXPLORAR
	SEGURANÇA
NB1: <i>“...levá-la para conhecer os espaços faz com que ela se sinta segura, o que faz sua adaptação ser mais suave.”</i>	AFETIVIDADE
SUJEITO O (AGENTE DE POLÍTICA SOCIAL)	
Fala na íntegra:	
OB1. <i>“Escola muito ampla”</i>	OB2. <i>“As crianças têm bastante espaço.”</i>
Fala na íntegra:	Saber representativo:
OB1: <i>“Escola muito ampla”</i> OB2: <i>“As crianças têm bastante espaço.”</i>	AMPLO

Fonte: A autora (2023).

Na primeira parte da análise das falas do balanço do saber (QUADRO 1), ficaram agrupados, as falas que se relacionam com os saberes representativos: GOSTAR, DESEJO, EXPLORAR, AFETIVIDADE, BRINCAR, ACESSO e AMPLO, pois, estabelecem uma relação no dia a dia e na análise realizada. Vinculados a relação VONTADE e relação TRANSVERSAL, campo DESEJO e AÇÃO e ao campo FÍSICO, nos domínios: atividade e relação com o outro. Assim, explicitadas no QUADRO 2 (p. 105) e QUADRO 3 (p. 108).

Falas vinculadas ao saber representativo GOSTAR:

AB1: *“gostam”;*

AB1: *“de forma alegre, buscando a interação com os outros e se divertindo.”*

BB1: *“têm os seus espaços preferidos, como parque, biblioteca e brinquedoteca”*

BB2: *“Sempre me senti bem nos ambientes da EMEI, com sentimento de pertencimento”*

CB2: *“porém acolhedora,”*

EB1: *“se sente acolhida”*

EB1: *“para o bem estar”*

EB2: *“são agradáveis e acolhedores”*

GB2: *“A melhor possível, me sinto bem em todo o espaço escolar”*

HB1: *“As crianças gostam”*

HB2: *“Gosto muito”*

LB1: *“e as crianças gostam muito”*

MB1: *“bem estar”*

MB2: *“bem estar.”*

Falas vinculadas ao saber representativo DESEJO:

BB1: *“que demonstram desejo”;*

BB1: *“percebo que têm curiosidade”*

Nas falas relacionadas ao saber representativo explorar, as palavras que estabelecem um padrão e uma relação entre si, foram grafadas intencionalmente. Sendo, em amarelo as ligadas à intensidade; em verde as ligadas à liberdade; em laranja as que se diferenciam mas não se agrupam nesses dois aspectos. Como é possível observar a seguir.

Falas vinculadas ao saber representativo EXPLORAR:

AB1: *“explorar os espaços”*

BB1: *“em explorar”;*

BB2: *“e livre para explorar com os alunos.”*

CB1: *“de explorar e ampliar”*

DB1: *“são livres para explorar”*

FB1: *“explorem ao máximo”.*

FB2: *“Procuro explorar ao máximo”*

GB1: *“aproveitam bem todo o espaço”*

IB1: *“usam o ambiente para interação com os pares e educadores...”*

JB1: *“Aproveito com as crianças e colegas de trabalho.”*

JB2: *“as crianças exploram”*

LB1: *“As crianças exploram bem”*

LB2: *“sem limites”*

MB1: *“de explorar espaços externos (parque, pátio, gramado).”*

MB2: *“Procuro explorar ao máximo.”*

MB2: *“liberdade”*

NB1: “que a criança **vivencie** experiência em **todos os** espaços”

NB2: “levá-la para conhecer os espaços faz com que ela se **sinta segura**”

Assim, a relação estabelecida é a de que o saber representativo explorar, apresenta outros conceitos que aparecem relacionados a ele, como: a liberdade, entendida como ter a disponibilidade de algo, o acesso, para que se possa chegar a um maior aproveitamento daquele momento que pressupõe uma determinada intensidade. Por isso, explorar está relacionado com a liberdade e com a fala “maximo”.

Na fala (AB1) “*As crianças gostam de explorar os espaços de forma alegre, buscando a interação com os outros e se divertindo. Gostam de aproveitar todos os momentos tendo a brincadeira como meio de trocas.*”, pode-se ter uma ideia de qual qualidade que o sujeito almeja em vários momentos, com as expressões “explorar, interação e trocas” e os sentimentos “alegre e divertir”, entendendo como se aquilo que o educador for proporcionar às crianças, deva fazer com que elas fiquem alegres e divirtam-se, assim, as funções dos espaços aparecem nas falas como sendo as da: exploração, da interação e das trocas com o outro.

Como consequência do ato de explorar, identificam-se os conceitos de liberdade e intensidade nas expressões como “máximo”, “ampliar”, “liberdade”, “espaços externos”, “aproveitam bem” e “todo”. O conceito de liberdade, considerando tratar-se de um espaço institucional e controlado, é uma contradição, no entanto, a ideia de liberdade está relacionada a uma sensação, um sentir-se bem, sentir-se acolhido, uma sensação familiar de identificação que torna um espaço um lugar de identidade, tal relação se dá devido a uma rotina constante e pelas relações afetivas criadas e mantidas naquele espaço.

Na relação estabelecida com o espaço e o ambiente, foram agrupadas as falas relacionadas ao saber representativo: AFETIVIDADE e BRINCAR. A seguir as falas, destacadas:

Falas vinculadas ao saber representativo AFETIVIDADE:

AB1: “...de forma alegre”; “se divertindo”; “Gostam de aproveitar...”.

BB1: “...se sentem seguras...”; “Elas têm os seus espaços preferidos”; “os que demonstram desejo em explorar”.

BB2: “Sempre me senti bem”; “com sentimento de pertencimento e livre”

CB2: *“A escola é grande, porém acolhedora”.*

EB1: *“A criança se sente acolhida”, “para o bem estar”.*

EB2: *“...eles são agradáveis e acolhedores”.*

FB1: *“...num ambiente seguro”; “A melhor possível, me sinto bem”.*

HB1: *“As crianças gostam do espaço”.*

HB2: *“Gosto muito porque é uma escola espaçosa, arejada e agradável.”*

LB1: *“...as crianças gostam muito de explorar espaços externos (parque, pátio, gramado).”*

MB1: *“De aprendizagem, interação, de partilhar e bem estar.”*

NB1: *“...levá-la para conhecer os espaços faz com que ela se sinta segura, o que faz sua adaptação ser mais suave.”*

Falas vinculadas ao saber representativo BRINCAR:

AB1: *“...a brincadeira como meio de trocas.”*

BB1: *“Os espaços do brincar”*

KB1: *“onde vamos brincar”*

O afeto foi mencionado pelos docentes como importante e é inegável a sua relação com o brincar, pois, entende-se que não existe brincar sem uma relação de envolvimento afetivo, uma relação de gostar.

Apesar de tratar-se de um espaço institucional que pressupõe controle, é a sensação de liberdade que permite ao indivíduo sentir-se bem em um determinado lugar para poder explorá-lo. Vinculado ao saber representativo EXPLORAR, identificaram-se as expressões: “sinta segura”, “vivencie”, “aproveite” e “interação”; relacionadas a afetividade na experiência com os espaços.

Nas falas (JB1) *“As crianças exploram bem os ambientes da escola e um cronograma de horário é realizado propiciando para que isso ocorra.”* (JB2) *“Todos são disponíveis, sem limites e logicamente com respeito ao outro”.* O sujeito apresenta uma observação, uma vivência em relação ao outro e destaca que tudo ocorre de acordo com um cronograma, deixando claro o controle exercido pela instituição sobre os corpos das crianças. Isso fica evidente na fala “um cronograma de horário”, tal controle, segundo Foucault (1995), é denominado como controle disciplinar.

Diante das falas identificadas, questiona-se, como existe a exploração dos espaços quando existe controle? Entendendo que a exploração pressupõe liberdade para que as crianças possam desenvolver a autonomia, fazer tentativas, cometer erros, acertos e possam fazer escolhas, sem que estejam o tempo todo delimitadas pelos professores.

Os conceitos de poder, controle, instituição e explorar, referem-se à relação com os espaços e ambientes. Destaca-se na fala (JB2) “são disponíveis”, como referindo-se aos usos, acessos e tempo e, novamente, vemos uma contradição com a fala “sem limites”, que se entende que estando condicionado a uma instituição de ensino, sem limites não seria aceitável, pois, onde não há um direcionamento, uma delimitação, um limite definido para as ações educativas, não há um processo institucional de ensino. Por “sem limites” entende-se que seriam as crianças brincando na rua, em casa, mas mesmo nestas circunstâncias informais há limites, limites impostos pela relação com o outro, limites impostos pela delimitação física do espaço e limites entendidos como regras impostas pela própria brincadeira. Assim, nas relações sociais sempre haverá limites. Por isso, entende-se a fala “sem limites”, como dissociada da realidade e como sendo uma força de expressão utilizada para definir que há disponibilidade, acesso aos espaços e liberdade na exploração.

No decorrer da fala a educadora conclui (JB2) “logicamente com respeito ao outro”, assim, entendemos que na relação com o outro, o respeito é uma forma de limite imposto à relação com o outro em espaços compartilhados.

O BRINCAR aparece como um saber representativo nas falas dos docentes sobre a relação das crianças em uma atividade no espaço e no ambiente. Questiona-se: “brincar com quem?”, “brincar do que?”, “brincar como?”, “brincar para que?” O que remete a uma dimensão da relação com o outro, o outro presente como parceiro do brincar ou quem ensinará o brincar no exato espaço-tempo que ele ocorre ou mesmo o outro ausente, sendo uma referência para o brincar, que pode ser quem ensinou uma forma de brincar sendo tanto objetivamente com a intenção de ensinar, como ensinando subjetivamente por meio da convivência, como, por exemplo, um modo de fazer em que a criança na relação com o outro construiu uma representação desse saber e passa a ressignificá-los na atividade do brincar.

A criança tem ACESSO a esse conhecimento sócio, histórico e cultural de formas de fazer, de ser e que demandam uma relação de GOSTAR/ DESEJAR, que

gerem a mobilização interna para que se tenha a intenção de executar uma determinada atividade, para se pôr em ação para apropriar-se de um determinado fazer. O ACESSO é dado por uma outra pessoa à espaços, à informações e na distribuição dos objetos. Entendido como algo permitido pelo outro, sendo o adulto que permite à criança acessar os espaços que, posteriormente, elas acessam por si mesmas ao se ter os espaços acessíveis, amplos e que permitam a exploração. Tendo explícito no ACESSO, a relação com o outro, que permite ou não a criança acessar e explorar o meio.

Considerando que, todo espaço que é acessível a alguém, foi pensado por um outro, é externo ao sujeito em si, mobiliza uma intenção e objetiva uma ação, gerando uma atividade que mobiliza o saber/aprender. Restringir o acesso dos indivíduos aos espaços é restringir a apropriação de saberes que poderiam ser construídos nesse processo. No sentido de Augé (1994), é esse acesso o que possibilita que os espaços, antes espaços de passagem e indiferentes ao sujeito, se tornem lugares, lugares de vivência, lugares significativos, que possibilitem a construção de memórias que levem o sujeito a estabelecer vínculos de identificação.

O BRINCAR é produzido na interação humana e, portanto, é social e cultural, a criança na sua relação com o aprender tem o brincar como atividade de manifestação das suas representações do saber (Charlot, 2000). Ação que remete a uma relação com o outro, a uma relação cultural com um mundo já existente e que a criança utiliza como referência para construir o seu brincar.

Uma definição de brincar atribuída pelo sujeito (BB1) foi: “Os espaços do brincar são os que demonstram desejo em explorar.” O desejo relacionado a algo, ao gostar de alguma coisa e que se remetem à realização de ações, ao explorar e ao brincar propriamente dito. O brincar é a forma da criança se relacionar com os saberes do mundo e construir as suas representações do saber. Entendendo que o docente tem saberes vivenciais referentes ao brincar no seu dia-a-dia para afirmar o que seja o brincar. Percebe-se o brincar diretamente vinculado ao desejo e ao explorar, entendendo que um brincar sem desejo ou um brincar sem a possibilidade de explorar, não haveria brincar, assim, entendemos o brincar como uma ação cultural e lúdica vinculada a objetos, a espaços, a ambientes e a pessoas em um determinado tempo, envolvendo saberes e que demanda por parte da criança, um desejo (vontade/ sentimento) em explorar (ação).

Partindo da afirmação da professora (BB1), questiona-se: todo espaço que demonstra o desejo de explorar é um espaço de brincar? Para isso precisamos entender o que definiria um espaço de brincar, seria o mobiliário? Os objetos? Entende-se que a definição de espaço de brincar não é dada apenas por aspectos físicos desvinculados entre si, mas pelo conjunto do ambiente, ou seja, incluindo as intenções e as ações do que se faz no espaço; relações do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com o espaço físico propriamente dito. A brincadeira é entendida como um produto do brincar, mas é também um meio para produzir satisfação, riso e sobretudo o “aprender”. Estes são os produtos do brincar naquele espaço, pois, ali se constrói um ambiente que propicia o brincar. O brincar é entendido como ação em um determinado tempo e em um lugar de afeto. Lugar de afeto entendido como o espaço vivido, espaço do cotidiano que carrega consigo a afetividades e memórias (Augé, 1994).

A ideia de lugar de afeto nos remete ao conceito de ‘Habitar’ de Paquot (2019 p.87-89), no qual o autor diz que a “dimensão existencial da presença do homem na Terra não se satisfaz [apenas] de um número de metros quadrados de uma habitação ou da qualidade da arquitetura de um imóvel”. “Habitar” supõe algumas perguntas: “Como ser?”, “Como ser/estar presente?”, “Como ser/estar presente no mundo e para o outro?”. Há um conceito alemão – *Dasein* – que indica “ser aí”, ser presente. É esse o sentido que está questão no *habitar*. Ser requer o espaço e o tempo. Thierry Paquot nos diz: o tempo é “tempo para”, há uma finalidade, um desejo, um compromisso, uma teleologia, na medida em que o ser(-humano) é ser no tempo e no espaço. É sempre, ser para e si para o outro. Isto é, na relação consigo e com o outro, se produz *um* espaço específico, um “nós”, com o qual nos identificamos. Nesse sentido, podemos dizer que habitar é sempre a possibilidade/necessidade de criar um espaço de reconhecimento tanto em si quanto no outro.

Nesse sentido de habitar ambientes como os de brincar, entendem-se como os espaços lúdicos, no relato da educadora (BB1) que traz os espaços como aqueles “*que demonstram desejo em explorar*”. Ambientes entendidos como possíveis lugares de afeto que propiciem ações que favoreçam os primeiros entendimentos da criança sobre o mundo, a partir dos espaços que ela (BB1) traz: “*são o parque, biblioteca e brinquedoteca*” como sendo os espaços preferidos das

crianças, entendem-se como as ações referentes a esses espaços as: do brincar, do jogo e da leitura.

Falas vinculadas ao saber representativo ACESSO:

BB1: *“Tem espaços que as crianças não frequentam e percebo que têm curiosidade em relação a eles...como cozinha dos funcionários, lavanderia e almoxarifado.”*

CB1: *“A escola oferece”*

CB1: *“onde as crianças têm a oportunidade”*

CB2: *“o que nos possibilita”*

DB2: *“De total acesso”*

GB1: *“oferecido pela escola”*

IB1: *“e interagem em diversos espaços (sala de aula, parque, pátio, entre outros)”*

IB2: *“Os professores possuem acesso”*

JB1: *“propiciando para que isso ocorra.”*

JB2: *“Todos são disponíveis”*

KB2: *“Eu ando pelos espaços coletivos como pátio refeitório e me restrinjo ao ambiente das outras salas de aula.”*

NB1: *“É totalmente importante permitir que a criança vivencie experiência em todos os espaços”*

NB1: *“levá-la para conhecer os espaços faz com que ela se sinta segura”*

NB2: *“consigo proporcionar mais qualidade”*

NB2: *“usar todos”*

Foram grifados em amarelo as palavras referentes ao acesso e ao não acesso, percebe-se que é o adulto que permite o acesso da criança aos espaços, facilita a exploração e por consequência a possibilidade de brincar, permitindo a construção de conhecimentos e experiências. No entanto, o docente a partir da hierarquia escolar que é limitada ao cargo que exerce, também tem acesso a determinados espaços e restrições em outros.

Na fala (BB1) *“Tem espaços que as crianças não frequentam”* percebe-se destacado a interdição, proibição e o não acesso a determinados espaços, entretanto, existe o desejo, vontade e a curiosidade expressa na fala *“percebo que têm curiosidade em relação a eles”* a espaços que são: *“cozinha dos funcionários, lavanderia e almoxarifado”* que são destinados para o uso adulto, a partir da fala da

mesma educadora, de que “Os espaços do brincar são os que demonstram desejo em explorar.” estes *“cozinha dos funcionários, lavanderia e almoxarifado”* poderiam ser considerados espaços do brincar? Fica a questão para pensar, o quanto aqueles espaços considerados como espaços do brincar, está mais relacionado a um acesso permitido às crianças, institucionalmente convencionado e legitimado como correto, do que propriamente o desejo em explorar das próprias crianças, porque desejo em explorar elas podem ter por qualquer espaço e ambiente que por algum motivo desperte o seu interesse, mas que não necessariamente por elas terem interesse que esse espaço é permitido pelos adultos.

Nesse sentido, a criança no ato de explorar os espaços e ambientes, se relaciona com os outros, constrói saberes e conhecimentos para se adaptar a uma nova realidade e a um novo desafio. As ações de relacionar-se e explorar são permitidas, facilitadas e enriquecidas pela mediação do educador.

Na fala (KB2) *“Eu ando pelos espaços coletivos como pátio refeitório e me restrinjo ao ambiente das outras salas de aula”*, foi relatado um deslocamento nos espaços coletivos e uma delimitação aos ambientes para o da sala de aula. O que evidencia que a relação com os espaços existe uma delimitação/controle de acessos que estão vinculados às funções que o sujeito realiza.

Na fala (DB1) “livres” aparece o conceito de liberdade, considerando o contexto segundo Foucault (1995), que aborda sobre a ESCOLA como INSTITUIÇÃO que exerce o PODER e CONTROLE sobre os corpos dos indivíduos, o conceito de liberdade é incongruente com a ideia de escola enquanto instituição de controle. A liberdade e o explorar são complementares, considerando que as crianças com liberdade, exploram.

No entanto, considerando as delimitações e normas do poder controlador da instituição escolar, dentro de uma determinada delimitação imposta, existe a liberdade para explorar. Entendendo liberdade não no sentido amplo, mas dentro de determinadas barreiras pré estabelecidas por um poder controlador institucional, que diz o que é permitido e do que não é. Por exemplo, como seria um hamster, que dentro da sua gaiola (escola/instituição) tem a liberdade para explorá-la. Nesse sentido, a liberdade é delimitada e a exploração ocorre dentro de um limite institucional permitido.

Se considerarmos todos os parâmetros sociais de controle que delimitam nossas ações, questiona-se, somos livres ou não somos? Somos livres dentro de

um determinado espectro de controle social e institucional, considerando, segundo Foucault (1995) que a sociedade é constituída por instituições de controle, como: escola, quartéis, igrejas, fábrica e estado, no qual o nosso pensamento, crenças, valores e ações, são e estão formatados nessas caixinhas sociais de controle das instituições, assim temos nossa “liberdade” para “explorar” um mundo pré estabelecido. As crianças na escola, têm liberdade para explorar por um tempo específico os pré determinados “espaços do brincar”.

Sobre o controle, podemos remeter ao filme “O Show de Truman” (Weir, 2006) que conta a história de Truman Burbank, um homem que desde seu nascimento está inserido em um reality show. Milhões de telespectadores do mundo todo assistem todos os dias uma vida que não é real, pois, todos os seus amigos e familiares são parte de um elenco, comandado pela equipe de Christof (criador do programa). Sua vida é criada baseada em seu modo de pensar de Christof e no que ele acredita ser melhor para Truman, de uma forma que ele possa decidir e controlar todos os seus aspectos. Mas é através dos atores que vivem com ele nessa cidade fictícia que ele exerce o seu poder, pois, são eles que manipulam o personagem Truman, podemos afirmar então, assim como Foucault (1995) diz, que existe a hipótese de que o poder está disseminado por todas as partes do mundo social, em um meio complexo e heterogêneo de relações. Foucault (1995) fala em seu texto sobre uma forma de humanismo chamada de tecnocracia. O poder exerce sobre cada indivíduo, do mesmo modo que é exercido sobre as massas, impondo a todos e a cada um de nós uma individualidade, uma identidade. No filme isso fica bem evidenciado, pois, Cristof não exerce seu poder apenas sob Truman, mas também sobre milhões de pessoas ao redor do mundo que assistem seu programa o dia inteiro.

Não há na fala da educadora (DB1) *“As crianças são livres para explorar os espaços.”* a diferenciação ou algo que corresponda ao espaço e ambiente, a resposta foi generalista e breve. Entende-se que a educadora vê os espaços como lugares de acesso e isso como sendo importante para as crianças.

Na fala (NB1) *“É totalmente importante permitir que a criança vivencie experiência em todos os espaços”* se vê o conceito de importância, experiência e vivência. Importância vem de uma relação de valor, no qual a criança vê valor em algo e a destaca, selecionando-a das demais, no qual aquilo é importante para ela. Nesse sentido, a partir de uma identificação de importância, a criança se permite

experienciar algo. Trata-se, portanto, da ação e o efeito de experimentar, realizar ações destinadas a descobrir ou comprovar hipóteses.

Nesse processo de identificar a importância, de se permitir experimentar e vivenciar, que ocorre na relação com o outro, se dá o aprender. A professora destaca o que é importante na educação de crianças na educação infantil, identificando modos de agir. Tal situação permite que os educadores permitam que as crianças explorem e vivenciem.

Indelévelmente a vivência da criança depende da sua relação com o outro, desde o ensino propriamente dito, mas também tendo outro como exemplo, desde depender do outro dar acesso aos espaços, até permitir/ deixar que ela tenha liberdade (acesso) para explorá-los com autonomia. Muito do que as crianças fazem em espaços onde possuem maior liberdade em explorar, como parques, pátio, brinquedoteca, não foi necessariamente ensinado de forma intencional por alguém, mas sim ensinando pelo exemplo, no qual ela se apropria dos saberes através da observação dos modos de ser e agir de outros sujeitos no mundo. A criança aprende, mesmo quando algo não é feito com a intenção de ensinar, o simples fato de conviver com o outro já proporciona a oportunidade de aprender.

[...] vivência tem o caráter de ligação imediata com a vida, de modo que não se vivencia algo através do legado de uma tradição e nem através de algo de que “se ouviu falar”, mas sim Erlebnis “é sempre vivenciada por um Si” efetivamente, “cujo conteúdo não se deve a nenhuma construção”, por isso o caráter de “immediatez” da vivência com a vida (Viesenteiner, 2013. p. 142).

A criança na sua relação com o mundo, tem esse caráter de imediatez, o estar presente e vivenciar o momento, a experiência concreta dos eventos, situações e a riqueza do aprender que se dá no fazer. No qual ela muda o meio e se muda internamente nesse processo. Por isso é tão importante, como dito pela educadora, permitir que a criança tenha experiência em todos os espaços, estabelecendo relações com os outros, com os espaços, com os ambientes e consigo mesma.

Na fala (BB1) *“Elas têm os seus espaços preferidos, como parque, biblioteca e brinquedoteca. Os espaços do brincar são os que demonstram desejo em explorar. Tem espaços que as crianças não frequentam e percebo que têm curiosidade em relação a eles [...] como cozinha dos funcionários, lavanderia, almoxarifado.”* A professora identifica os espaços que são preferências das crianças e estas preferências podem direcionar as escolhas que ela fará no seu planejamento diário.

Entende-se o conceito de preferência segundo o dicionário Michaelis on-line como se referindo a uma:

- 1 Ação ou efeito de preferir uma pessoa ou coisa a outra; predileção.
- 2 Manifestação de agrado, atenção ou distinção relativamente a alguém.
- 3 Condição do que ocupa o primeiro lugar em importância, necessidade, premência, precedência, primado, primazia.

Tal conceito remete-se a uma seletividade, uma escolha e exclusão de opções. A relação com o outro nesses espaços de preferência, surge de uma sensação de liberdade proporcionada por esse outro ao permitir que a criança explore.

O outro, um adulto, é que permite o acesso das crianças a esses espaços. Adultos que provavelmente, em algum momento, transmitiram a elas informações que possibilitaram a produção de sentidos, levando-as a produzirem saberes necessários e a reconhecer o que podem ou não podem fazer nesses espaços. No entanto, é preciso compreender que a criança, mesmo quando algo não é ensinado objetivamente, aprende por meio da vivência e observando os fazeres dos adultos e de outras crianças. Nos espaços como, pátio, brinquedoteca e parque, há um domínio da atividade por parte da criança que vê no brincar um momento de liberdade e segurança, permitindo que ela os explore na sua totalidade.

Nas falas, identifica-se o conceito de desejo, explorar e brincar, estes que surgem de uma relação de liberdade estabelecida com o outro nos espaços. O brincar é fundamental para criança e a estimula em várias dimensões, como a intelectual, a social e a física. O brincar é aprender, na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança ter aprendizagens mais elaboradas contribuindo assim para o seu futuro.

Espaços que não são acessíveis às crianças como diretoria, cozinha dos funcionários, lavanderia, almoxarifado, que apesar dos adultos não darem o acesso a esses espaços, as crianças têm curiosidade, desejo em explorá-los. Esses não seriam considerados espaços de brincar, no entanto, a educadora (BB1) diz que, “os espaços de brincar são os que demonstram o desejo em explorar”, já que nesses espaços apesar de inacessíveis, as crianças têm o desejo de explorar, então esses espaços são espaços de brincar? O que então seriam espaços de brincar e o que não seriam espaços de brincar?

É identificado como “*espaços preferidos*” das crianças o parque, biblioteca e a brinquedoteca, pátio”, seriam esses espaços preferidos porque são acessíveis? Seriam esses espaços de brincar? Espaços de brincar então seriam os espaços em que o adulto dá acesso às crianças ou os espaços de livre escolha das crianças? Espaços de não brincar, de acordo com as falas, seria um espaço onde a criança não deseja estar, não deseja brincar e quer sair. Em oposição ao parque, pátio e biblioteca onde existe o desejo de brincar e a sensação de bem-estar.

Como espaços do brincar permitidos institucionalmente na fala da docente (BB1) identifica-se o parque, biblioteca e brinquedoteca. Apesar de outros que as crianças também terem desejo em explorar como “*cozinha dos funcionários, lavanderia, almoxarifado*”, mas que não são permitidos institucionalmente. Segundo Charlot (2000) não há o aprender sem desejo e só existe sujeito desejante. Tais espaços possuem objetos nos quais a criança possui contato somente na escola e não têm acesso em outros lugares, portanto, estar nesses espaços desperta o desejo em explorar. O desejo é a mola da mobilização, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas sim, o desejo de um sujeito engajado no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo (Charlot, 2000, p. 63). Nesse sentido, é nesses espaços de brincar que as potencialidades do aprender estão aptas a ocorrer. Por espaços do brincar entendem-se como espaços potenciais em que ela deseja estar e estabelece vivências que proporcionam novos saberes. Um domínio de um saber-objeto teórico que entende o brincar como importante para a criança.

O brincar, segundo Charlot (2020), mesmo sendo livre e não estruturado, possui regras. Todo tipo de brincadeira produto a atividade humana está embutido em regras, até mesmo o faz-de-conta possui regras que conduzem o comportamento das crianças. Uma criança que brinca de ser a mamãe com suas bonecas, assume comportamentos e posturas pré-estabelecidas pelo seu conhecimento de figura materna. Para o autor, o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois, os processos de simbolização e de representação a levam ao pensamento abstrato. Assim, nesses espaços, mesmo ocorrendo um brincar livre ainda assim, há regras, as regras estão embutidas na própria brincadeira, mesmo quando esta não é coordenada por um adulto.

Nesses espaços, como parque, biblioteca e brinquedoteca, há uma relação entre o domínio da atividade por parte do professor e o domínio da atividade por parte da criança. Possivelmente as crianças têm um momento em que ficam livres

do trabalho controlado pelo professor e isso, exerce impacto sobre suas preferências. O explorar traz implícito o conceito de liberdade, as crianças acabam construindo um saber em torno dessa ideia de liberdade, como a ideia de que espaços onde elas têm maior liberdade são bons para brincar.

A delimitação do espaço é dada através da relação com os outros e momentos de convivência. No entanto, há espaços nos quais não se deve adentrar, tal delimitação é dada devido a uma atividade ou função à qual aquele espaço se destina e no qual o adulto responsável é quem define aquilo que é destinado à criança ou não, devido às suas funções e se oferecem perigos ou não. Assim, a interdição, delimitação e orientação dos espaços é uma ação dada de um outro para a criança.

Nesse sentido, a relação com o OUTRO é uma relação aprendida nos contextos de convivência social, no qual os sujeitos modelam os seus comportamentos no momento em que interagem entre si. Nessas relações pressupõem-se relações de poder, poder da instituição sobre os corpos dos sujeitos e poder dos sujeitos entre si de acordo com suas funções e papéis sociais pré determinados naquele ambiente (Foucault, 1995).

Nessas relações e delimitações, toda ação de um sujeito, pressupõe a relação com um outro e uma relação de aprender. Aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer, oriundo das relações que se estabelecem entre si. Nesses espaços onde a criança tem curiosidade, ela identifica uma atividade que na relação com o outro ela percebe como interessante, curiosa, divertida, portanto, deseja dominá-la, ter aquela experiência, fazer o que o outro faz.

Nesse breve relato (BB2) *“Sempre me senti bem nos ambientes da EMEI, com sentimento de pertencimento e livre para explorar com os alunos”*. O termo que mostrou intensidade, foi o de *pertencimento*, que subentende a ideia de identificação e afinidade com algo, sentimentos que tornam o estar nos ambientes algo convidativo e familiar, o que permite se sentir livre para explorar mesmo estando em um espaço institucional e controlado.

“Pertencimento” que é definido como “a crença subjetiva numa origem comum que une distintos indivíduos que pensam em si mesmos como membros de uma coletividade na qual símbolos [bandeiras, hinos, patrimônios históricos, etc.] expressam valores, medos e aspirações”. Segundo o Dicionário dos direitos humanos define o conceito de *pertencimento* no verbete respectivo. Símbolos, aos

quais Charlot (2000) traz como sendo objetos-saberes que carregam um saber incorporado.

Percebe-se então que, saberes geram sentimentos, que provocam reações no mundo e geram o aprender. Sentimento em si, que carrega a ideia de acolhimento, de identidade coletiva, em reforço ao eu individual e o equilíbrio psíquico. Um contrário, pensando em ambientes que ofereçam um “não pertencimento” seriam, aqueles que provoquem um sentimento de desenraizamento, de exclusão, de rejeição, de isolamento, o que em casos extremos prejudicaria a construção e as funções do sujeito.

A forma como o sujeito vai reagir a esses símbolos sociais e os respectivos sentimentos que estes geram, é relativo à sua subjetividade que se constitui na sua própria relação com o mundo. Assim, com o *pertencimento*, identifica-se que a relação com o outro é facilitada, é agradável, tem-se o desejo de explorar com os alunos, pois, se identifica a partir de um saber-objeto teórico, como importante para a aquisição de saberes, experiências e vivências.

Apesar de ser uma instituição e já trazer em si a ideia de controle, de norma, a educadora relata (BB2) que “se sente bem nos ambientes”, “[...] com sentimento de pertencimento e livre para explorar com os alunos”. O que percebe-se é que assim como ela se sente bem, livre, ela também busca proporcionar isso para os alunos. Sabe-se, segundo Charlot (2005) que para o aprender ocorrer a criança precisa desejar, sentir-se bem, querer aprender. Essa vontade da educadora em si, impulsiona o desejo de aprender na criança.

Nas falas (MB1) “*De aprendizagem, interação, de partilhar e bem estar*” (MB2) “*De troca, aprendizagem, liberdade e bem estar*”, nos conceitos de aprendizagem, interação, partilha e bem-estar, vê-se em comum com a ideia do outro, entende-se que o sujeito só consegue partilhar com o outro, só interage com um outro e o aprender se dá nessa relação que possibilita ele ter bem-estar em estar bem com um outro.

Nessa fala (MB1), a educadora pontuou o que considera importante sobre a relação das crianças com os espaços e ambientes sendo a “aprendizagem, interação, partilha e bem estar”. A pergunta referente a qual a relação da educadora com os espaços e ambientes, foi deslocada para qualidades inerentes a essa relação, como trocas, aprendizagem, liberdade e bem-estar. No qual se entende que

nos processos de trocas, se tem a sensação de liberdade e pode ocorrer a aprendizagem, o conjunto dessas circunstâncias geram a sensação de bem-estar.

A fala (LB1) *“O espaço é amplo e as crianças gostam muito de explorar espaços externos (parque, pátio, gramado).”* descreve uma qualidade “o espaço é amplo”, identificando as preferências das crianças por determinados espaços, especialmente os externos como “parque, pátio e gramado”, novamente aparece subentendido a ideia de liberdade ao pensar em espaços sem paredes, porque os espaços externos são as preferências das crianças? Assim como os adultos, o que sentimos após um dia de trabalho em ambiente fechado? Queremos sair para caminhar, andar de bicicleta ou morando na cidade, queremos tirar férias em ambientes amplos, externos como a praia e o campo. Justamente a liberdade aparece associada aos ambientes externos, que já está culturalmente introjetada nos hábitos do indivíduo e me arrisco a falar, nos dos animais. Só pensar em um cachorro ou qualquer animal que após estar preso por horas, é solto, ele sente a sensação de liberdade, de alegria e demonstra essa euforia. O comportamento dos humanos não é tão diferente, assim como o dos demais animais, associamos aos espaços externos a ideia e sensação de liberdade, provavelmente sendo uma relação tanto biológica quanto um condicionamento cultural.

As preferências das crianças podem interferir nas escolhas que a professora fará no seu planejamento diário. Ela divide na sua fala o espaço em externos e internos e percebe que a preferência das crianças está nos espaços externos. As crianças gostam dos espaços externos porque nele é possível explorar de forma ampla, correr, pular, falar alto, interagir o que nos espaços internos não é possível. Assim, a educadora relata uma observação, uma vivência em relação ao outro.

Identificam-se os conceitos de gostar, preferência e explorar associados aos espaços externos. Nos espaços internos geralmente, existe um maior controle sobre os corpos dos indivíduos, que comumente permanecem sentados e precisam ficar em silêncio, já nos espaços externos seria o oposto, como, por exemplo, na ideia do “brincar livre”, os adultos não assumem tanto controle quando as crianças estão no parque, pátio e gramado.

Na sua relação com os espaços, com a resposta (MB2), “de troca, aprendizagem, liberdade e bem estar” não tornou claro a relação em si, mas ela apontou aspectos importantes que ocorrem, como as trocas que possibilitam a

aprendizagem, o espaço que propicia a sensação de liberdade ou é importante que possibilite isso e o bem-estar que se sente em estar em um lugar agradável.

Na fala da educadora (LB1) *“Procuro explorar ao máximo.”*, ela pontuou e destacou apenas o espaço e nada foi mencionado referente ao ambiente. A ideia de exploração ligada à ocupação e usos do espaço físico, não necessariamente, está relacionada ao aspecto qualitativo, mas aos seus usos e as relações formadas. Por *“máximo”* entende-se a ocupação do espaço físico e o uso deste pelo maior tempo possível.

Na fala (GB1) *“As crianças aproveitam bem todo o espaço oferecido pela escola, usam o ambiente para interação com os pares e educadores, descobrem novos saberes, trabalham a autonomia.”* Quais competências as crianças desenvolvem nesse espaço? Conceito de aproveitar, usar, interação, saber, autonomia, todos esses conceitos estão inter relacionados com a ideia de aproveitar, estar presente no momento, tirar proveito do que os espaços e ambientes oferecem.

O sujeito só usa algo no qual tenha acesso, se tratando de crianças na escola o ter acesso depende do adulto disponibilizar ou dar acesso a espaços e ambientes. Portanto, ocorrem na interação com o outro. Os saberes que ela adquire nesse processo de agir e interagir, a partir desses acessos, permitem ela ter autonomia, realizar fazeres e para cada vez menos depender do outro. Essa relação pressupõe a apropriação de saberes, a execução de fazeres, que são interiorizados pelo sujeito atuante.

Os ambientes permitem que as crianças interajam entre si, o que proporciona a construção de novos saberes. Autonomia é construída na relação com o outro quando este dá liberdade e a oportunidade da criança fazer escolhas.

A educadora (GB2) *“A melhor possível, me sinto bem em todo o espaço escolar e aproveito com as crianças e colegas de trabalho.”* apresenta uma observação, uma vivência em relação ao outro, relatando aquilo que ela percebe da relação da criança com o espaço. A educadora pretende demonstrar um conhecimento sobre o espaço e o ambiente, no entanto, não conseguiu definir e diferenciar ambos. Foi descrito uma sensação, um sentimento de bem-estar e uso efetivo do espaço escolar. Os saberes relacionais, o estar-com-o-outro é uma forma privilegiada para se produzir o saber.

Na fala (AB1) *“As crianças gostam de explorar os espaços de forma alegre, buscando a interação com os outros e se divertindo. Gostam de aproveitar todos os*

momentos tendo a brincadeira como meio de trocas.” O sujeito identifica os sentimentos que as crianças têm na interação com o espaço. A relação com o espaço ocorre a partir das representações e significações sobre a realidade, que ocorrem por meio da relação com o mundo, da relação com o outro e consigo mesmo, circunscritas em um determinado momento no tempo, tendo como domínio da atividade o brincar. São as relações subjetivas no qual a criança vivencia, lê, interpreta e reage a uma situação externa, que produzem sentidos e que ela externaliza com os sentimentos de “alegria”, de “divertir-se”. Essa relação ocorre nos momentos de brincar, momentos que permitem explorar um mundo já existente e criar relações com o aprender.

Nas dimensões de análise, tem-se através do brincar, um domínio de um saber-objeto teórico, um saber externo que é cultural. Saberes que são apropriados no ato de ensinar e nas vivências, apropriação que proporciona um domínio da atividade em si e que formam: experiências, memórias e vivências, que contribuem para o domínio da relação com o outro.

O ambiente coletivo escolar por meio das relações com o outro e com o meio, propicia que as crianças se apropriem de saberes e aprendam formas de fazer, ser e pensar o mundo. Segundo Charlot (1995), o sujeito torna-se humano por meio da cultura, na relação com o outro, com o meio e com as formas de fazer, apropriando-se dos modos de ser e agir no mundo. Portanto, nessas trocas que ocorrem nos espaços por meio do corpo todo e dos sentidos, proporcionam vivências ricas e consolidam saberes.

Vê-se na fala do sujeito (AB1) o conceito de brincadeira, interação, explorar, preferências e trocas. As crianças por meio da brincadeira, interagem nos espaços buscando a interação com os outros e são nessas trocas, um momento propício para relacionar-se, estabelecer relações, ter conflitos, resolver problemas, lidar com incertezas e ter autonomia para tomar decisões.

Nessa fala da educadora, questiona-se, trocas de que? De experiências? De objetos? O que as crianças trocam durante as brincadeiras? Pela fala “como meio de trocas”, entende-se que na relação com o outro ocorrem trocas de saberes e experiências. A própria relação em si já é um saber que está sendo produzido, pois, são relações que fazem sentido para a criança, assim, como quando ela brinca ou briga com a outra criança, há um saber relacional da relação com o outro em produção.

Não há diferenciação entre espaço e ambiente, na fala é abordado somente o espaço. Entende-se como que no processo vivencial cotidiano, a educadora lida e entende ambos como uno, ou seja, como sendo a mesma coisa no contexto que ela vivencia, na forma como planeja as atividades e ações do dia-a-dia, espaço e ambiente são vividos como uma coisa só. Essa separatividade, que se faz na ciência, na conceituação do mundo, é abstrata, entende-se que no dia-a-dia, as coisas ocorrem conectadas, relacionadas e muitas vezes essa separatividade não ocorre. O que não significa que o sujeito, não saiba o que seja espaço ou ambiente, mas que a sua compreensão diária, tem outro foco e profundidade, que muitas vezes difere do olhar do pesquisador que está distante daquela realidade.

Nas falas (IB1) *“Na escola EMEI São Sebastião as crianças exploram e interagem em diversos espaços (sala de aula, parque, pátio, entre outros).”* (IB2) *“Os professores possuem acesso aos ambientes da escola. Há um local apropriado para planejamento e preparação de aulas.”* O conceito de explorar e interagir que pressupõem uma relação com o outro, com o espaço e objetos do entorno, quem interage, interage com alguém ou algo. O ato de explorar é uma interação com o meio, ambas as ações são complementares.

Ela apresenta uma observação, uma vivência em relação ao outro, daquilo que ela percebe que as crianças fazem. Descreveu (IB1/ IB2) pontualmente os espaços da escola *“diversos espaços (sala de aula, parque, pátio, entre outros)”* como sendo os espaços que as crianças interagem. Houve o destaque para a importância de se ter acesso aos ambientes e de se ter um local disponibilizado pela instituição para que os educadores possam realizar o planejamento e a preparação das aulas.

Nas falas (FB1) *“O espaço da EMEI é amplo e as atividades são propostas num ambiente seguro no qual as crianças exploram ao máximo. Parque, gramado, pátio...”*, (FB2) *“Procuro explorar ao máximo dentro das propostas e planejamentos.”* A educadora demonstrou saber a diferença entre espaço e ambiente, pontuou qualidades como amplo e agradável, o que propicia um ambiente seguro apto para que as crianças o explorem. Novamente são citados espaços externos, como pátio, parque e gramado, como locais que provocam bem-estar, tendo as características de serem amplos e seguros, portanto, são aptos para que as crianças os explorem.

A educadora identifica o que as crianças fazem no espaço. Percebe-se os conceitos de espaço, ambiente, segurança e explorar. Entende que a segurança é

dada a partir da relação com o outro. O espaço preparado pelo outro para ser um ambiente seguro, que proporcione a sensação de segurança e tal sensação, dá a possibilidade da criança explorar.

O explorar ao máximo está condicionado às propostas e planejamentos, ou seja, está condicionado a uma determinação, as regras, as propostas e planejamentos da instituição. É uma “liberdade” condicionada às regras.

Nas falas (HB1) *“As crianças gostam do espaço da EMEI. A escola tem salas, pátio, refeitório, banheiros e parques espaçosos, arejados e bem direcionados.”*, (HB2) *“Gosto muito porque é uma escola espaçosa, arejada e agradável”*. Primeiramente, a educadora (BB1/ HB2) identifica preferências das crianças na fala, *“As crianças gostam do espaço...”* em que se tem implícita a sensação de bem-estar, alegria, sentir-se bem. A alegria é um pré-requisito que contribui para o aprender em espaços escolares, que comumente, se tem como chatos para as crianças. Na educação infantil as crianças gostam de estar na escola, no entanto, ao que parece, no ensino fundamental esse sentimento muda para a rejeição. Por que isso ocorre? Suspeitamos que seja devido à mudança dos espaços, ambientes e as práticas do ensinar a aprender que passam a ter outros objetivos, agora focados na alfabetização.

Segundo Lara²⁴ (1987) constatou, a maior parte dos alunos não concorda com o controle excessivo, a exigência diária dos uniformes, a rigidez dos horários e detestam formar filas, ficar sentado por muito tempo e, além do que é feito na escola, ter ainda o controle do seu tempo de descanso em casa por meio da exigência dos deveres de casa. Questões que foram apontadas pelos alunos como algumas das responsáveis por não gostarem da escola. No âmbito institucional de ensino, a uniformização da escola, assim como em qualquer instituição, absolutiza o valor das normas, conferindo-lhes um valor educativo.

Segundo Fujino (2019, p. 5, apud. Lara, 1987):

As crianças vivem na escola a impossibilidade de escolher, de decidir, de inventar. Outros já decidiram por eles o que devem vestir, a sala onde ficarão, a professora e os colegas com os quais terão de conviver, como ou com o que ocuparão seu tempo.

²⁴ Lara (1987) atuou por vários anos como professora da rede pública, na busca por saber o porquê das crianças não gostarem da escola, fez coletas do cotidiano escolar, observando alunos, professores, por meio de anotações de frases de alunos e trechos de discursos de diretores.

As crianças percebem muitas mentiras sobre a escola naquilo que os adultos dizem. Na intenção de motivar, os adultos falam que a escola é o caminho para ser bem-sucedido, para ser alguém na vida. Ouvem encorajamentos do tipo "Estuda, senão você vai virar lixeiro!" ou "Estuda, senão você vai virar morador de rua." E elas vão para a escola porque não querem recolher lixo nem morar na rua, mas quando olham em volta e vêem pessoas que já estudaram vários anos e, mesmo assim, ainda estão batalhando um emprego, aceitando qualquer trabalho para não ficar desempregado. Diante disso, as crianças sentem que o que os adultos dizem, não condiz com a verdade (Lara, 1987).

Lara (1987) traz outro fator que gera desinteresse das crianças pela escola, que é a maneira como nela se aprende o saber. Desde a mais tenra idade, as pessoas querem entender os fenômenos com os quais se deparam na natureza e os acontecimentos da vida social. Para isso, elas observam, perguntam, guardam as respostas e elaboram para si próprias uma interpretação dos fatos mas, depois de algum tempo, querem saber mais. Entretanto, percebem que muitas de suas perguntas ficam sem respostas e acabam se dando conta de que o mundo ficou fora da escola e dentro da sala de aula só há gravuras e letras. Só lhes resta, então, trabalhar com o abstrato. Além do mais, precisam aguardar o momento certo: "Mais tarde vocês aprenderão sobre isso." Com isso percebem que na escola, nada se liga ao presente. Não há o agora. A escola parece estar voltada apenas para o futuro. Assim, conclui que "se o mundo está lá fora e as perguntas devem ser deixadas para depois, o que é então que vai realimentar o interesse e a vontade das crianças durante os anos escolares?" (Lara, 1987, p.27).

A sociedade está cada vez mais subordinada aos processos de escolarização, as crianças e adolescentes permanecem cada vez mais tempo confinados em salas de aula, presos à crença de que escola é sinônimo de aprendizagem e garantia de sucesso e ascensão social. Se, suas perguntas serem respondidas, são obrigados a se voltarem para uma realidade distante, a de cumprir um currículo padronizado, pautado no futuro e orientado para o mercado de trabalho. Tunes (2011) afirma que, a escola perde completamente o sentido se o seu modelo pedagógico se distancia da realidade realmente vivida. A educação vivencial ancora-se na vida concreta, onde todos compartilham o saber, em um ambiente escolarizado regido por normas e regras, a com a vivencialidade é quase inexistente. Para que as crianças se tornem verdadeiramente ativas e criadoras, a educação deve estar enraizada na vida real,

pois ao realizar uma atividade elas entendem o significado dos procedimentos e percebem que são parte de um todo (Pederiva, 2011).

Para Lara (1987), desde muito pequenas, as crianças apresentam uma sede de conhecer e entender o que se passa no mundo que as cercam. No entanto, essa vontade de conhecer e experimentar não é satisfeita na escola e pode até mesmo se apagar ao longo da vida acadêmica. "À medida que transcorrem os anos de sua formação acadêmica percebemos uma perda progressiva da engenhosidade e da originalidade, uma maior banalidade na comunicação, uma intensificação do medo do ridículo" (Patto, 1997, p.369). Por isso, não é de surpreender, portanto, que as crianças deixem de gostar da escola ainda nos anos iniciais, quando são obrigadas a se enquadrar e a um modelo de ensino padronizado que não respeita seus interesses, anseios e o modo como querem aprender.

Posteriormente, pontuam-se de forma objetiva, os espaços existentes na escola (HB1) "*A escola tem salas, pátio, refeitório, banheiros e parques...*" e qualifica-os como "*...espaçosos, arejados e bem direcionados.*" como aspectos que ela considera como qualidades desses espaços destinados às crianças, que trazem em seus corpos o desejo por explorar, por movimentar-se e espaços com determinadas qualidades. Ainda tem a palavra "direcionados" no sentido de direcionar, guiar, como alguém que guia e direciona as ações das crianças nesses espaços. Aqui pressupõe-se que a educadora vê como necessário os espaços terem um direcionamento, que poderia ser entendido como uma função. Se tratando da escola como uma instituição de controle, ter um direcionamento é algo característico e intrínseco ao espaço escolar.

Novamente aparece uma ideia que se remete a espaços externos, como espaçosos e arejados, que conseqüentemente são agradáveis. Se tratando dos espaços físicos como locais de usos coletivos da escola, a educadora destaca duas qualidades deles, serem "*espaçosos, arejados*" o que conseqüentemente levaria a sensação de ser "*agradável*".

Falas vinculadas ao saber representativo AMPLO:

CB1: "*bastante* espaço físico";

CB2: "A escola é *grande*"

FB1: "O espaço da EMEI é *amplo*"

HB1: “A escola tem salas, pátio, refeitório, banheiros e parques **espaçosos, arejados**”

HB2: “porque é uma escola **espaçosa, arejada e agradável.**”

LB1: “O espaço é **amplo**”

OB1: “Escola muito **ampla**”

OB2: “As crianças têm **bastante espaço.**”

Foram grifadas na cor amarela, as palavras que tinham algo em comum, ligadas ao saber representativo AMPLO. Nesse domínio da atividade o fato do ambiente ser amplo, vai ao encontro de qualificar os espaços e ambientes, pois, contribui para que essas relações ocorram. O saber representativo é identificado nas falas “*bastante espaço*”, “*grande*”, “*amplo*” e “*espaçosos*” que se referem a uma característica física do espaço, que se identifica que qualifica as relações que ali ocorrem.

A pergunta referente à relação da educadora com os espaços e ambientes (OB1) “*Escola muito ampla*”, (OB2) “*As crianças têm bastante espaço*”, foi deslocada para uma resposta que se refere aos usos que as crianças fazem no espaço. Há um relato de observação do outro, referente a uma qualidade do espaço físico “*bastante espaço*” e “*ampla*”.

Nas falas (CB1) “*A escola oferece bastante espaço físico, onde as crianças têm a oportunidade de explorar e ampliar seus conhecimentos.*” (CB2) “*A escola é grande, porém acolhedora, o que nos possibilita desenvolver um trabalho de qualidade.*” A educadora foca no espaço físico e traz também qualidades como “*acolhedora*”, já o sujeito (HB1/ HB2) traz qualidades como “*espaçoso e arejado*” como positivas, que tornam o espaço agradável, qualidades que possibilitam e oportunizam às crianças explorar e ampliar conhecimentos.

O conceito de conhecimento e explorar estão relacionados, pois, explorar gera a ampliação de conhecimentos ao oportunizar que o indivíduo seja exposto a experiências, estabeleça relações com os outros e com o mundo. Conhecimento, entendido segundo Charlot (2000), como o resultado de uma experiência pessoal ligada a atividade do sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas, é intransmissível e está sob a primazia da subjetividade.

A educadora (CB1) falou somente sobre o espaço físico e nada sobre o ambiente, não houve essa diferenciação de ambos. Possivelmente porque é mais

fácil identificar e pontuar as qualidades do espaço e mais complexo identificar e pontuar aspectos do ambiente, visto que o ambiente é uma construção de múltiplos fatores, de objetos, de sujeitos e de ações que ali ocorrem, não se tratando apenas dos aspectos físicos. No entanto, entende que, na prática cotidiana há uma indiferenciação de ambos, justamente porque essa diferenciação é uma categorização abstrata da realidade, os educadores que estão vivenciando os espaços não precisam ter essa visão da realidade categorizada em conceitos, que ao contrário, para o pesquisador, categorizar é necessário. Entendem-se os saberes da educadora como vivencial, fruto do estudo teórico, mas principalmente, construído na prática cotidiana com as crianças.

A educadora traz uma qualidade do espaço ser (CB2) “grande” e na sequência se justifica, com a fala “porém acolhedora”, como se um espaço grande não pudesse ser acolhedor. O acolhedor está ligado ao acolher, proporcionar bem-estar, que é o que possibilita desenvolver um trabalho de qualidade. A descrição atribuída como a qualidade de ser “grande” refere-se ao tamanho do espaço físico da escola e “acolhedora” refere-se ao ambiente, uma construção, sobre esse espaço que possibilita um ambiente acolhedor. Essa articulação propícia do espaço e do ambiente possibilita o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, remetendo-se ao uso e uma avaliação das ações que ocorrem no ambiente. Para que ela possa afirmar que algo é de qualidade, é necessário ter parâmetros de comparação, sobre o que seria ser de qualidade e o que seria não ser de qualidade, tal avaliação pressupõe saberes que permitam identificar e atribuir valor a algo.

Nos saberes em comum vinculados ao DOMÍNIO DE SABER-OBJETO TEÓRICO, agrupou as falas vinculadas aos saberes representativos: ADEQUAÇÃO - QUALIDADE - IMPORTÂNCIA - SEGURANÇA - PLANEJAMENTO - SABER; porque eles estabelecem relação e agrupá-los facilitaria a análise posterior.

Falas vinculadas ao saber representativo ADEQUAÇÃO:

AB2: *“me preocupando em deixá-los sempre mais adequado para estar com as crianças.”*

EB1: *“cada ambiente foi pensado exclusivamente”*

EB2: *“cada espaço tem sua função”*

NB1: *“É totalmente importante permitir”*

NB2: *“consigo proporcionar mais qualidade”*

Falas vinculadas ao saber representativo QUALIDADE:

CB2: *“trabalho de qualidade.”*

EB1: *“cada ambiente foi pensado exclusivamente”*

EB2: *“cada espaço tem sua função”*

IB2: *“Há um local apropriado para planejamento e preparação de aulas.”*

NB1: *“É totalmente importante permitir”*

NB2: *“consigo proporcionar mais qualidade”*

Falas vinculadas ao saber representativo IMPORTÂNCIA:

AB1: *“está muito relacionada a importância destes para as crianças”*

EB1: *“cada ambiente foi pensado exclusivamente”*

EB2: *“cada espaço tem sua função”*

Falas vinculadas ao saber representativo SEGURANÇA:

BB1: *“se sentem seguras”*

NB1: *“levá-la para conhecer os espaços faz com que ela se sinta segura”*

Falas vinculadas ao saber representativo PLANEJAMENTO:

EB1: *“cada ambiente foi pensado exclusivamente”*

EB2: *“cada espaço tem sua função”*

FB1: *“as atividades são propostas num ambiente seguro”*

FB2: *“dentro das propostas e planejamentos”*

HB1: *“e bem direcionados.”*

IB2: *“Há um local apropriado para planejamento e preparação de aulas.”*

JB1: *“e um cronograma de horário é realizado”*

Falas vinculadas ao saber representativo SABER:

GB1: *“...descobrem novos saberes...”*

MB1: *“De aprendizagem,”*

MB2: *“aprendizagem,”*

NB2: *“se eu conheço bem”*

Falas vinculadas ao saber representativo TEMPO:

AB1: *“todos os momentos”*

BB1: *“conforme o tempo...”*

JB1: *“cronograma de horário”*

KB1: *“Com o passar dos dias”*

Os dois saberes representativos, ADEQUAÇÃO e QUALIDADE são relacionados, adequar-se a algo visando adequar-se a uma determinada qualidade, isso depende de um conhecimento e intenção de um outro que se motive a realizar tal adequação, portanto, demanda um domínio de saber-objeto teórico sobre algo.

Na fala (NB2) *“Quando a criança inicia sua vida escolar, levá-la para conhecer os espaços faz com que ela se sinta segura, o que faz sua adaptação ser mais suave.”* (BB1) *“As crianças se sentem seguras nos espaços da escola identificando-os conforme o tempo...”* O conceito de segurança e adaptação, identificado pela professora a partir da reação que a criança apresenta ao lidar com os espaços, traz implícito que nessa segurança a criança tem liberdade para ser, fazer e querer explorar, com isso ela se adapta a uma nova situação, que torna aquilo que era estranho e novo, como algo familiar, passível de ser vivido e internalizado como saberes.

A segurança está relacionada a um sentimento que a criança tem em relação ao local em que está, que se remete a uma relação de conhecimento do espaço na realização de uma ação, o que proporciona segurança.

A ideia de conhecer trazida aqui, supõe-se relacionar ao saber a existência de algo, conhecer o que tem naquele espaço e que pode ser usado. Não necessariamente um conhecimento teórico sobre os usos e práticas possíveis de serem aplicadas, mas um conhecimento prático de objetos, lugares e pessoas. Questiona-se se necessariamente seriam esses os conhecimentos que levariam os educadores a proporcionar mais qualidade. Qual seria a ideia de qualidade que essa fala nos remete?

Tal ideia de segurança está expressa segundo o relato (BB1) *“se sentem seguras”* referente à percepção da professora frente aos comportamentos das crianças que demonstram se sentirem seguras. A professora tem um saber em relação ao outro, de ler o outro e perceber a sensação de segurança no seu comportamento. Entende que a relação da criança no espaço na presença do outro em um determinado tempo, gera a sensação de segurança.

O conceito de segurança é um conceito amplo e sem significado único, que se remete a uma relação com o outro, no qual a criança não se sente segura sozinha. Todavia, é comum reconhecer-se que segurança representa a ideia de “estar ou sentir-se seguro perante ameaças ou perigos” (Booth, 2005, p.13). Entende que na relação com o outro nesses espaços, este tem a função de zelar pela criança, protegendo-a contra ameaças ou perigos e criando um ambiente de segurança. O que justificaria, o porquê a criança se sente segura nos espaços e ambientes da escola, pois, lá existem muitos adultos zelando pela sua segurança e bem-estar.

Na fala (BB1) “identificando-os conforme o tempo” demonstra o domínio de uma atividade, no qual ela apropria desses saberes conforme o tempo e isso proporciona a sensação de segurança. O tempo, é um dos pontos da relação com o saber apontada por Charlot (2000, p.67), como “situação de aprendizado”, no qual o momento, o tempo, influenciam tal relação e as subjetividades dos sujeitos que farão as leituras de mundo.

Segundo o autor Charlot (2000, p 67-68):

[...] a situação de aprendizado não é apenas marcada pelo local e pelas pessoas, mas também por um momento. Aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas, também, em um momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual vivo, do espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me. “A relação pedagógica é um momento, isto é, cum conjunto de percepções, de representações, de projetos atuais que se inscrevem em uma apropriação dos passados individuais e das projeções - que cada um constrói - do futuro” Assim, entende-se que “Qualquer que seja a figura do aprender, o espaço do aprendizado é, portanto, um espaço-tempo partilhado com outros homens.”

A ideia de qualidade dos espaços e ambientes institucionais de ensino que surgiu na fala dos sujeitos, pressupõe que devam visar à aprendizagem do aluno, no entanto, reconhecemos que considerando a que fim a educação atual serve-se, tratando de um contexto macro em uma sociedade capitalista, entende-se que a ideia de qualidade visa primeiro o “desempenho e a concorrência” e a principal preocupação é o “aumento da produtividade” (Charlot, 2000, p. 73; Charlot, 2020, p. 65). No que propõe esse estudo, enquanto qualidade, entende-se um ensino que valorize e promova o aprender e o saber do ser humano e não apenas como um elemento de um sistema econômico.

Sabe-se, que para isso os espaços e ambientes precisam ser adequados com a importância dos elementos e ações a que se destinam. Ter segurança, serem planejados, acessíveis, gerar o desejo de explorar, propiciar o brincar, serem grandes, mas também agradáveis para que as crianças gostem de estar presente neles.

Na fala (AB2) *“Minha relação com os ambientes está muito relacionada à importância destes para as crianças, me preocupando em deixá-los sempre mais adequados para estar com as crianças”* a educadora demonstra que se importa com as crianças na sua relação e na forma como lida com os espaços e ambientes adequando-os às suas necessidades. Percebe-se o domínio da relação com o outro como predominante na forma como a educadora organiza os espaços.

No trecho (AB2) *“deixá-los sempre mais adequados”* demonstra o comprometimento e a consciência do docente na construção dos ambientes e no qual, este reconhece o seu papel na formação da relação que as crianças terão com esses espaços. Ela tem consciência do que seja um ambiente adequado para as crianças, demonstrando ter saberes referente a ambientes que atendam aos objetivos de um espaço educacional. Demonstra o domínio de um saber teórico referente à importância que reconhece nos ambientes para as crianças, diferencia-os, como também se posiciona e mostra que se importa e vê a sua importância enquanto profissional na construção dos ambientes apropriados.

Na fala (NB2) *“Faz total diferença usar todos os espaços, se eu conheço bem os espaços consigo proporcionar mais qualidade para a criança. Quando a criança inicia sua vida escolar, levá-la para conhecer os espaços faz com que ela se sinta segura, o que faz sua adaptação ser mais suave.”* O conceito de segurança e adaptação identificado pela professora na reação que a criança apresenta ao lidar com os espaços, traz implícito que nessa segurança ela tem liberdade para ser, fazer e querer explorar, com isso ela se adapta a uma nova situação que torna, aquilo o que era estranho e novo, como algo familiar, passível de ser vivido e internalizado como saberes.

A ideia de explorar e conhecer trazida aqui, supõe-se relacionar ao saber a existência de algo, explorar para conhecer o que tem naquele espaço e que pode ser usado. Não necessariamente um conhecimento teórico sobre os usos e práticas possíveis de serem aplicadas, mas um conhecimento prático de objetos e lugares. Questiona-se se necessariamente seriam esses os conhecimentos que levariam os

educadores a proporcionar mais qualidade. Qual seria a ideia de qualidade que essa fala nos remete?

Nas falas (EB1) *“A criança se sente acolhida em nosso espaço escolar, cada ambiente foi pensado exclusivamente para o bem estar e aprendizagem de nossos alunos.”* (EB2) *“Temos em nossa escola vários ambientes e em cada espaço tem sua função, eles são agradáveis e acolhedores tanto para nós educadores quanto para com as crianças.”* A educadora identifica como a criança se sente nos espaços da escola. Identifica-se os conceitos de acolhimento, aprendizagem, bem-estar, espaço escolar e ambiente. Percebe-se a diferenciação entre espaço e ambiente. No momento em que ela fala (EB1) “cada ambiente é pensado”, ela demonstra que diferencia ambos, porque de fato o ambiente é construído, pensando, estruturado para um determinado fim, que se constitui na ação dos sujeitos nesse espaço.

Já no espaço ela traz (EB1) *“A criança se sente acolhida em nosso espaço escolar”* o que se remete a um espaço que está ali e que a criança chega, posteriormente vem a fala do ambiente que já se remete a algo pensado para determinado fim. Assim, percebe-se que os ambientes foram pensados pelos adultos e destinados às crianças. Ela apresenta a todo momento uma observação, uma vivência em relação ao outro, destaca a importância da funcionalidade dos espaços, de serem agradáveis e acolhedores para que essas funções sejam bem executadas. Ela demonstrou a intenção de diferenciar espaço e ambiente na sua fala.

Na fala (KB1) *“Com o passar dos dias as crianças começam a reconhecer...”* As crianças na repetição das ações, se apropriam das rotinas escolares e se acostumam com os fazeres referentes aos espaços escolares. Entende-se que a rotina está intrinsecamente ligada aos usos que se dá aos espaços escolares ao longo do tempo, no qual aquilo que era estranho se torna familiar.

Vê-se o conceito de espaço-tempo formulado por Charlot (2000), um espaço de aprendizado compartilhado por outros homens e no qual ocorre as relações com os outros e consigo mesmo. Não é possível falar de rotina escolar sem pensar em uma sequência de ações que são executadas no decorrer de um tempo pré-estabelecido, ações que demandam espaços específicos para sua execução, como a ação de comer no refeitório, a higiene pessoal no banheiro, atividades escolares na sala de aula, atividades externas no pátio, o brincar no parque, dentre outras. Intrínseco a execução de uma ação está pré estabelecido um tempo e um espaço para esse determinado fim. Considerando que as crianças estão em um

espaço institucional destinado à educação formal, do momento em que chegam à escola até o momento da saída, tudo é definido e planejado pela equipe escolar.

O cronograma de horário rege a rotina escolar. Na sociedade disciplinar (Foucault, 1995) e na sociedade do controle (Certeau, 1994), o tempo, tanto imposto diretamente como indiretamente, controla as rotinas. Controla as ações humanas nos espaços institucionais ao delimitar todos os tempos das ações que ali ocorrem, ter uma sequência e rotina que se repete e tem que ser cumprida, como também nos contextos familiares, cada vez mais se vive para cumprir uma demanda invisível de produção.

No contexto escolar como na vida, o tempo é a principal moeda de troca, o adulto vende seu tempo em troca de dinheiro, assim como a criança dedica seu tempo para o aprender, para se apropriar do conhecimento sócio histórico produzido pela humanidade. Não só é moeda de troca como instrumento de controle, a criança dá aquilo que poderia estar fazendo por vontade própria, como brincar, para estar na sala de aula e se dedicar ao aprender. A maioria das vezes totalmente contra a sua vontade, seguindo a vontade dos pais e por consequência dos professores. Como criança e sem poder de decisão, deve seguir a vontade dos outros que julgam aquilo que ela deve aprender e a que deve dedicar o seu tempo.

Enfim, a educação trata-se de um ato de controle, controle dos corpos infantis em prol de algo que os adultos consideram mais produtivo e útil. Com a mentalidade de que o brincar não produz nada e é perda de tempo, a educação escolar leva a apreender conhecimentos que por conseguinte, acredita-se que levará na vida adulta, a bom emprego e consiga de se colocar satisfatoriamente na sociedade como cidadã.

Os saberes representativos atribuídos as falas foram agrupados de acordo com as relações que estabelecem, como apresentado no QUADRO 2, a seguir:

QUADRO 2: ORDEM PRELIMINAR DA ANÁLISE DO BALANÇO DO SABER

1°	2°	3°	4°
Relação VONTADE	Relação ATIVIDADE HUMANA (CULTURAL)	Relação TRANSVERSAL	Relação GLOBAL
Campo DESEJO; AÇÃO	Campo CONHECIMENTO TÉCNICO/ TEÓRICO; SELEÇÃO	Campo FÍSICO	Campo ABSTRATO
EXPLORAR BRINCAR GOSTAR DESEJO AFETIVIDADE	ADEQUAÇÃO IMPORTÂNCIA SEGURANÇA QUALIDADE PLANEJAMENTO SABER	ACESSO AMPLO	TEMPO

Fonte: A autora (2023).

Na primeira coluna, relacionada a relação VONTADE e ao campo DESEJO; AÇÃO, sendo saberes que estão relacionados a um desejo da criança em fazer, de querer, de gostar e por isso foram agrupados nessa coluna os saberes representativos: EXPLORAR, BRINCAR, GOSTAR, DESEJO e AFETIVIDADE. Desejo de, gostar de, querer explorar, querer brincar, como força propulsora que tem um sentido, um motivo, que geram um desejo interno e uma ação na execução de uma atividade. Não somente, mas nas falas identificadas, aparecem relacionados com a ação das crianças no espaço e no ambiente, o brincar relacionado com aquilo que se gosta e que se deseja fazer.

Na segunda coluna, a relação ATIVIDADE HUMANA (CULTURAL) está relacionada a cultura, ligado a um conhecimento cultural, a um fazer, vinculado ao campo CONHECIMENTO TÉCNICO/TEÓRICO; SELEÇÃO, por isso foram agrupados nessa coluna os saberes representativos: ADEQUAÇÃO, IMPORTÂNCIA, SEGURANÇA, QUALIDADE, PLANEJAMENTO e SABER.

Saberes relacionados às ações humanas que demandam um esforço cognitivo de planejamento, vinculado a um saber e visando uma adequação, norteadas por critérios de importância, qualidade e segurança propiciando para as crianças a exploração dos ambientes. Nas falas identificadas, aparecem relacionados à ação de mudança e transformação dos docentes, o espaço e ambiente institucional demonstrando que exigiram que estes adquirissem um conhecimento intelectual.

Na terceira coluna, relacionada ao aspecto físico, como qualidades do espaço que possibilitam que a criança explore, estabeleceu-se uma relação TRANSVERSAL

com o campo FÍSICO, foram agrupados nessa coluna os saberes representativos: ACESSO e AMPLO. Saberes que perpassam e interagem em todas as instâncias, vinculados às ações humanas de permitir o acesso a: espaços, conhecimentos e ações. A ideia de amplo no sentido do espaço físico, corresponde a dimensão e disposição do espaço e sua importância na construção das relações interpessoais e construção dos saberes. Nas falas identificadas, o espaço e ambiente aparecem vinculados com a instância do físico.

Na quarta coluna, relacionada a uma relação GLOBAL referente ao campo ABSTRATO, foi agrupado o saber representativo: TEMPO. Entendendo que a compreensão e medição da passagem do TEMPO, é uma característica humana proveniente do desenvolvimento do pensamento abstrato, devido a isso o ser humano criou linguagens e códigos para a aferição e acompanhamento da passagem do tempo. Entendendo este como um aspecto que está presente em todas as ações humanas e que somente é percebido, medido e acompanhado devido a uma compreensão abstrata e simbólica da realidade, realizada por instrumentos, códigos e sistemas de marcação culturais como, por exemplo, o relógio, o calendário e outros.

Seguindo a ordem apresentada, do “menor” ao “maior”, do campo da vontade para o global. Lembrando que todos estão relacionados e nenhum é isolado, as relações estabelecidas foram:

- 1° Saber representativo: Relação VONTADE;
- 2° Saber representativo: Relação ATIVIDADE HUMANA (CULTURAL);
- 3° Saber representativo: Relação TRANSVERSAL;
- 4° Saber representativo: Relação GLOBAL.

É importante destacar que a adequação dos saberes representativos nas dimensões do saber, é a forma do pesquisador olhar para os dados em relação à teoria em um determinado tempo histórico e em uma determinada representação com o saber, no entanto, entende-se que esse agrupamento, como uma forma de explicar a realidade é apenas uma das formas de fazê-lo diante de como a realidade se apresenta naquele momento. Entendendo que os saberes não são estanques em caixinhas ou em categorias, mas possuem dimensões, por isso são denominados como dimensões do saber, pois, um saber representativo pode estar presente nos

diversos domínios da relação com “o outro”, com “o mundo” e com o “eu” e, estar em mais de uma dimensão do saber.

Partindo dos saberes identificados, estes estão interconectados nos seus sentidos e usos pensando no conceito de espaço e ambiente nas dimensões do saber.

A relação com o outro é a primeira relação intersubjetiva que o ser humano vive. Ele descobre o outro e depois o mundo que o cerca, para então descobrir a si próprio. Isso pode se repetir em diversas idades do humano.

Os saberes representativos vinculados ao domínio da relação com o outro são: BRINCAR; GOSTAR; o DESEJO; ACESSO; AFETIVIDADE; foram agrupados e analisados de forma conjunta no domínio da atividade, no qual o saber representativo brincar e acesso se repetem e estão relacionados aos saberes representativos EXPLORAR, GOSTAR e AFETIVIDADE.

Foi identificado na fala dos sujeitos a importância da exploração dos espaços e ambientes, sendo destacado em vários momentos o explorar, o brincar, o acesso e o amplo. Esses 4 saberes representativos estão relacionados à dimensão domínio da atividade, relacionados a uma vontade, entendida como um desejo que mobiliza e que leva a uma ação. O amplo e o acesso relacionam-se às dimensões físicas que possibilitam e qualificam a exploração e o brincar que ocorrem nos espaços. O amplo no sentido de um espaço grande, maior e com mais possibilidades de movimentos e o acesso relacionado ao acessar e poder explorar os recursos encontrados. No entanto, o acesso pode ser entendido como a disponibilização de objetos, informações e orientações de uso.

A partir do agrupamento no QUADRO 2, foi possível compreender os saberes representativos de acordo com as dimensões do saber, que foram organizados como é possível ver no quadro 3, a seguir:

QUADRO 3: SABERES IDENTIFICADOS E AGRUPADOS NAS DIMENSÕES DO SABER

domínio de saber-objeto teórico	domínio de atividade	domínio de relação com o outro
ADEQUAÇÃO QUALIDADE SEGURANÇA PLANEJAMENTO SABER IMPORTÂNCIA	EXPLORAR BRINCAR AMPLO ACESSO	BRINCAR GOSTAR DESEJO ACESSO AFETIVIDADE

Fonte: A autora (2023).

Assim, a análise ficou agrupada em três instâncias, primeira a da RELAÇÃO (QUADRO 2), segunda a do CAMPO (QUADRO 2) e a terceira a do DOMÍNIO (QUADRO 3).

As dimensões do saber, entendidas como figuras através das quais o saber e o aprender se apresentam para o sujeito na relação com o outro, que ao se deparar com um mundo já existente, é confrontado com a necessidade de aprender (Charlot, 2000). Assim, os saberes representativos foram agrupados nos três domínios (QUADRO 3):

- 1) Domínio de saber-objeto teórico, foram agrupados os saberes representativos: ADEQUAÇÃO, QUALIDADE, SEGURANÇA, PLANEJAMENTO, SABER e IMPORTÂNCIA;
- 2) Domínio de atividade, que consiste em dominar um objeto ou uma atividade, foram agrupados os saberes: EXPLORAR, BRINCAR, AMPLO e ACESSO;
- 3) Domínio da relação com o outro, que consiste no domínio de *formas relacionais*, formas de fazer vinculadas a relação com o outro. Foram agrupados os saberes: BRINCAR, GOSTAR, DESEJO, ACESSO e AFETIVIDADE.

Tais agrupamentos facilitaram a análise, pois, possibilitaram ter a visão global das relações estabelecidas nas falas dos sujeitos.

3. 2. ANÁLISE - QUESTIONÁRIO DE APROFUNDAMENTO

O questionário de aprofundamento foi o instrumento proposto para coletar nos saberes dos docentes informações não alcançadas com o balanço do saber. Nos próximos parágrafos, segue uma explicação de como as perguntas foram pensadas, agrupadas e a sua intencionalidade.

Referente aos saberes dos sujeitos, a lógica das perguntas na ordem que aparecem foram: entender o que é (DEFINIÇÃO); quais significados atribuem (SIGNIFICADOS); saber a sua relação emocional (AFETIVO); o que mudariam no momento presente (MUDANÇA); quais sonhos e ideais eles têm (FUTURO/IDEAÇÃO); na realidade atual o que melhorariam (AÇÃO); qual importância atribuem aos espaços (ORDEM DE VALOR).

Referente às questões do questionário de aprofundamento, agrupou no 1º bloco as questões 1 e 2, no qual buscou questionar “o que é?” referindo-se ao espaço e ambiente, para descobrir se os docentes sabiam distinguir ambos.

Agrupou-se no 2º bloco, as questões 3 e 4 com as perguntas “o que significa e o que significou?” Buscou entender quais significados atribuem, como os sujeitos significam os espaços e ambientes de duas formas, primeiro, na experiência como aluno, remetendo a um tempo passado, segundo, na experiência como profissional da educação, remetendo a um tempo presente. Fazer esse movimento temporal na forma como percebem essas questões, possibilitou perceber o que eles trazem em comum, o que se repete, o que se difere, o que mudou no presente e muitas vezes hoje aparece como uma relação de resistência, uma mudança de atitude em reação a algo que perceberam na infância.

Nas questões 5, 6, 7 e 8, buscou saber a sua relação emocional, com as perguntas “fale uma memória FELIZ e fale uma memória TRISTE”, buscou adentrar na afetividade dos sujeitos entendendo suas vivências nesses espaços e ambientes para identificar memórias felizes e tristes, vivenciadas tanto como aluno quanto como profissional da educação.

Na questão 9, deslocando a visão da afetividade das memórias para o HOJE, o presente, com a pergunta “O que você percebe que mudou HOJE para você na relação com os espaços e ambientes da escola?”. Buscou entender o que o sujeito percebe que mudou na sua relação atual com a escola.

A questão 12, trazendo uma pitada de desejo e sonho, que muitas vezes está presente na entrada da profissão e para muitos permanece por toda a carreira, os sonhos são considerados imprescindíveis quando se trabalha com a educação, educação que é a busca pela melhoria constante dos seres humanos. Pensando assim, fez-se a pergunta “como seria o seu espaço e ambiente dos sonhos?”.

Nas questões 13 e 14, para coletar os saberes dos profissionais referente a dois papéis sociais diferentes, o de aluno e o de profissional da educação, buscou entender como os espaços e ambientes da escola podem ser melhorados para atender as necessidades como ALUNO e como PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO.

Nas questões 10, 11 e 15, com perguntas objetivas sobre quais espaços os sujeitos consideram importantes, primeiro com a visão como aluno da educação infantil, segundo, como profissional da educação infantil. Percebe-se como a percepção desloca-se de um passado distante para um presente próximo.

A questão 15, classifique quais os 3 espaços mais importantes para você. Optou-se por restringir as opções de escolha para somente 3 espaços, então muitos ficaram de fora na escolha dos sujeitos, inclusive vários considerados vitais para as necessidades básicas como os espaços de comer, de dormir e de fazer as necessidades fisiológicas.

Como as perguntas foram objetivas, as respostas se assemelhavam seguindo o mesmo viés, no entanto, foi possível perceber se o profissional tinha determinado saber ou não. Por essa razão, optou por analisar as perguntas de duas em duas, juntas e agrupadas em blocos de acordo com sua relação comum. Em duas colunas lado a lado, olhando nas linhas na horizontal, justamente para comparar o que um mesmo sujeito respondeu em ambas as perguntas e, assim, compreender a sua relação com o saber. Outro agrupamento de análise foi na vertical, agrupando todas as respostas referentes às duas questões. Dessa forma foi possível perceber um padrão comum ou diferente entre as respostas. Não houve, nenhuma resposta que se destoa do contexto, mas teve a confusão referente a distinção de ambas, no caso de definir espaço e ambiente.

3. 2. 1. ANÁLISE DAS QUESTÕES 1 E 2

A seguir, o QUADRO 4 com as questões e respostas 1 e 2 agrupadas, as falas selecionadas e os saberes representativos correspondentes identificados .

QUADRO 4: 1º BLOCO - QUESTÕES 1 e 2

QUESTIONÁRIO DE APROFUNDAMENTO - BLOCO 1	
QUESTÃO 1: O QUE É ESPAÇO FÍSICO PARA VOCÊ? DÊ EXEMPLOS.	QUESTÃO 2: O QUE É AMBIENTE PARA VOCÊ? DÊ EXEMPLOS.
SUJEITO A (DIRETORA) Fala na íntegra:	
A1. <i>“Espaço físico é o local de estrutura determinado, ou seja, salas, banheiros, despensas, etc.”</i>	A2. <i>“Ambientes são espaços criados pela equipe escolar, que podem ter espaço físico específico ou não.”</i>
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
A1. <i>“é o local de estrutura determinado”</i>	FIXO
A1. <i>“ou seja, salas, banheiros, despensas, etc.”</i>	DESCRITIVO
A2. <i>“espaços criados pela equipe escolar,”</i>	PLANEJAMENTO

	EXECUÇÃO
A2. <i>“que podem ter espaço físico específico ou não.”</i>	AMPLO
SUJEITO B (PROFESSORA) Fala na íntegra:	
B1. <i>“A construção...as paredes, por exemplo, determinam esses espaços físicos.”</i>	B2. <i>“O que nesse espaço físico será feito (salas, banheiros, refeitório)”</i>
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
B1. <i>“A construção...as paredes,”</i>	DESCRITIVO
B1. <i>“determinam”</i>	FIXO
B1. <i>“esses espaços físicos.”</i>	AMPLO
B2. <i>“O que nesse espaço físico será feito”</i>	PLANEJAMENTO
	EXECUÇÃO
SUJEITO C (EDUCADORA) Fala na íntegra:	
C1. <i>“A escola em si, prédio e suas divisões”</i>	C2. <i>“Lugares onde as atividades são desenvolvidas. Parque, pátio, sala de aula.”</i>
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
C1. <i>“A escola em si, prédio e suas divisões”</i> C2. <i>“Parque, pátio, sala de aula.”</i>	FIXO
	DESCRITIVO
C2. <i>“Lugares onde as atividades são desenvolvidas.”</i>	PLANEJAMENTO
	EXECUÇÃO
SUJEITO D (EDUCADORA) Fala na íntegra:	
D1. <i>“Local de acesso,”</i>	D2. <i>“Local dentro do acesso físico, salas, cozinhas, banheiros”</i>
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
D1. <i>“Local de acesso,”</i> D2. <i>“acesso”</i>	ACESSO
D2. <i>“salas, cozinhas, banheiros”</i>	DESCRITIVO
SUJEITO E (EDUCADORA) Fala na íntegra:	
E1. <i>“Espaço físico é o lugar no qual a pessoa desenvolve uma relação de identidade, afetividade e bem estar. Exemplo: casa, escola e trabalho.”</i>	E2. <i>“Tudo que faz parte do meio que vivemos. Ex: Ambiente aberto; Ambiente fechado; Ambiente musical e outros”</i>

Fragmentos da fala:	Saber representativo:
E1. <i>“é o lugar no qual a pessoa desenvolve uma relação”</i>	RELAÇÃO
E2. <i>“Tudo”</i>	AMPLO
E1: <i>“uma relação de identidade, afetividade e bem estar.”</i>	AFETIVIDADE
SUJEITO F (PROFESSORA) Fala na íntegra:	
F1. <i>“É a estrutura, a construção do espaço. As salas e suas paredes, portas, janelas, tudo o que envolve a construção daquele espaço.”</i>	F2. <i>“Ambiente é o espaço e a relação e interação que o indivíduo exerce naquele espaço.”</i>
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
F1. <i>“É a estrutura, a construção” “tudo o que envolve a construção”</i>	FIXO
F1. <i>“tudo o que envolve”</i>	AMPLO
F1. <i>“As salas e suas paredes, portas, janelas,”</i>	DESCRITIVO
F2. <i>“que o indivíduo exerce”</i>	EXECUÇÃO
F2. <i>“relação e interação”</i>	RELAÇÃO
SUJEITO G (PROFESSORA) Fala na íntegra:	
G1. <i>“Todos os ambientes da escola”</i>	G2. <i>“Envolve toda a infraestrutura da escola, inclusive o relacionamento entre funcionários e o públicos”</i>
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
G1. <i>“Todos”</i>	AMPLO
G2. <i>“Envolve toda a infraestrutura”</i>	FIXO
G2. <i>“inclusive o relacionamento”</i>	RELAÇÃO
G2. <i>“o relacionamento entre”</i>	AFETIVIDADE

Fonte: A autora (2023).

Utilizando os dados do QUADRO 4, primeiro agrupou apenas as falas referentes a espaço físico e na sequência as falas referentes ao ambiente, como é possível ver a seguir:

Definição de espaço físico dada pelos sujeitos, referente à questão 1 - O QUE É ESPAÇO FÍSICO PARA VOCÊ? DÊ EXEMPLOS:

A1. *“Espaço físico é o local de estrutura determinado, ou seja, salas, banheiros, despensas, etc.”*

B1. *“A construção...as paredes, por exemplo, determinam esses espaços físicos.”*

C1. *“A escola em si, prédio e suas divisões”*

D1. *“Local de acesso,”*

E1. *“Espaço físico é o lugar no qual a pessoa desenvolve uma relação de identidade, afetividade e bem estar. Exemplo: casa, escola e trabalho.”*

F1. *“É a estrutura, a construção do espaço. As salas e suas paredes, portas, janelas, tudo o que envolve a construção daquele espaço.”*

G1. *“Todos os ambientes da escola”*

Na questão 1, houve a definição de espaço físico com as falas (A1) *“estrutura determinado, ou seja, salas, banheiros, despensas, etc.”*, (B1) *“A construção...as paredes”*, (C1) *“prédio e suas divisões”*, (D1) *“Local de acesso”*, (F1) *“É a estrutura, a construção do espaço. As salas e suas paredes, portas, janelas, tudo o que envolve a construção daquele espaço.”* É possível perceber na definição de espaço físico, que os sujeitos destacaram a estrutura e a construção, características relacionadas com aspectos físicos, exceto em (G1) *“Todos os ambientes da escola”* em que ficou uma definição relacionada ao ambiente e em (E1) *“Espaço físico é o lugar no qual a pessoa desenvolve uma relação de identidade, afetividade e bem estar. Exemplo: casa, escola e trabalho.”*

Percebe-se que o indivíduo estabelece com o espaço uma relação de permanência e identidade, segundo Augé (1994), ele se tornou um lugar de afeto que estabelece vínculos. O espaço não é mais referente apenas a uma construção ou estrutura física, mas tornou-se um ambiente (Forneiro, 1998).

Definição de ambiente dada pelos sujeitos, referente à questão 2 - O QUE É AMBIENTE PARA VOCÊ? DÊ EXEMPLOS:

A2. *“Ambientes são espaços criados pela equipe escolar, que podem ter espaço físico específico ou não.”*

B2. *“O que nesse espaço físico será feito (salas, banheiros, refeitório)”*

C2. *“Lugares onde as atividades são desenvolvidas. Parque, pátio, sala de aula.”*

D2. *“Local dentro do acesso físico, salas, cozinhas, banheiros”*

E2. *“Tudo que faz parte do meio que vivemos. Ex: Ambiente aberto; Ambiente fechado; Ambiente musical e outros”*

F2. *“Ambiente é o espaço e a relação e interação que o indivíduo exerce naquele espaço.”*

G2. *“Envolve toda a infraestrutura da escola, inclusive o relacionamento entre funcionários e os públicos.”*

Na questão 2, houve a definição de ambiente com as falas, (A2) *“espaços criados”*, (B2) *“O que...será feito”*, (C2) *“Lugares onde as atividades são desenvolvidas.”*, (E2) *“Tudo que faz parte do meio que vivemos.”*, (F2) *“Ambiente é o espaço e a relação e interação que o indivíduo exerce naquele espaço.”*, (G2) *“Envolve toda a infraestrutura da escola, inclusive o relacionamento entre funcionários e os públicos”*. Falas relacionadas com espaços criados, a ação de fazer, lugares, espaço de relação e interação, envolvendo a estrutura, mas também, correspondendo ao ambiente, os relacionamentos.

Exceto em (B2) *“(salas, banheiros, refeitório)”*, (C2) *“Parque, pátio, sala de aula.”*, (D2) *“Local dentro do acesso físico, salas, cozinhas, banheiros”* que ficou entendido como referindo aos espaços. Em (E2) *“Tudo que faz parte do meio que vivemos”* aqui não houve uma definição clara e ficou uma resposta muito abrangente.

A seguir no QUADRO 5, separou os saberes representativos referentes a ESPAÇO e AMBIENTE identificados em ambas as respostas das questões 1 e 2 de modo a perceber semelhanças e diferenças. Grifou com um traço, os saberes representativos em comum nas duas colunas.

QUADRO 5: SABERES REPRESENTATIVOS REFERENTE ÀS FALAS DA QUESTÃO 1 E 2

Questão 1: Espaço	Questão 2: Ambiente
Saberes Representativos	
<u>FIXO</u> <u>AMPLO</u> <u>DESCRITIVO</u> <u>ACESSO</u> <u>RELAÇÃO</u> <u>AFETIVIDADE</u>	<u>FIXO</u> <u>AMPLO</u> <u>DESCRITIVO</u> <u>ACESSO</u> <u>RELAÇÃO</u> <u>AFETIVIDADE</u> PLANEJAMENTO EXECUÇÃO

Fonte: A autora (2023).

No QUADRO 5, na coluna da direita referente ao ambiente, diferenciando-se da coluna da esquerda referente a espaço, apresenta os saberes representativos PLANEJAMENTO e EXECUÇÃO. Saberes que envolvem a ação de alguém sobre o espaço, um processo de transformação de acordo com uma vontade e intenção de modificação, considerando que o ambiente envolve além da disposição física, mas também as relações, ações e interações (Forneiro, 1998).

Não houve a diferenciação entre espaço e ambiente na fala dos sujeitos, sendo abordado somente o espaço. No entanto, parece que houve um entendimento por parte deles de que as respostas precisavam ser diferentes e houve um esforço em diferenciar a segunda resposta da primeira. No processo vivencial cotidiano a educadora lida e entende ambos de forma indiferenciada, pois, para ela na forma como planeja as atividades e ações do dia-a-dia demandam uma visão integrada, assim como os autores, Forneiro (1998) e Horn (2004) consideram ambos de forma indiferenciada. Essa separatividade que se faz no âmbito acadêmico na conceituação do mundo, é abstrata e muitas vezes não ocorre, pois, na vivência diária as coisas se relacionam. O que não significa que o sujeito não saiba o que seja espaço ou ambiente, mas que a sua compreensão diária tem outro foco e profundidade, que muitas vezes difere do olhar do pesquisador que está distante daquela realidade.

A seguir, agrupou as falas referentes aos saberes representativos: FIXO, AMPLO e DESCRITIVO, pois se referem a aspectos objetivos e características físicas relacionadas ao espaço.

A forma de organização dos dados referente a pergunta sobre o espaço, foi feita a partir da esquerda com o final da identificação do sujeito sendo 1 (Ex: A1; B1...), e na direita foram agrupadas as respostas referentes à pergunta sobre o ambiente, com o final da identificação do sujeito 2 (Ex: C2; G2...). Assim, foi feito nos outros agrupamentos onde a organização das falas aparecem divididas em duas colunas.

1) Falas vinculadas ao saber representativo FIXO:

A1. *“é o local de estrutura determinado”*

B1. *“determinam”*

C1. *“A escola em si, prédio e suas divisões”*

F1. *“É a estrutura, a construção” “tudo o que envolve a construção”*

C2. *“Parque, pátio, sala de aula.”*

G2. *“Envolve toda a infraestrutura”*

2) Falas vinculadas ao saber representativo AMPLO:

B1. *“esses espaços físicos.”*

A2. *“que podem ter espaço físico específico ou não.”*

F1. *“tudo o que envolve”*

E2. *“Tudo”*

G1. *“Todos”*

3) Falas vinculadas ao saber representativo DESCRITIVO (é a descrição objetiva do espaço):

A1. *“ou seja, salas, banheiros, despensas, etc.”*

F1. *“As salas e suas paredes, portas, janelas,”*

B1. *“A construção...as paredes,”*

C2. *“Parque, pátio, sala de aula.”*

C1. *“A escola em si, prédio e suas divisões”*

D2. *“salas, cozinhas, banheiros”*

As respostas (C2) *“Parque, pátio, sala de aula.”* e (D2) *“salas, cozinhas, banheiros”* são referentes ao ambiente e percebe-se que foram indiferenciadas, consideraram o ambiente como espaço e destacaram a estrutura física.

Foi atribuído o saber representativo FIXO a fala (A1) *“é o local de estrutura determinado,”* que estabelece a ideia objetiva de algo fechado, estático e que está ali para ser usado. Na fala (A1) *“ou seja, salas, banheiros, despensas, etc”* descreve o que tem no espaço escolar sem abrir margem para interpretações subjetivas, foi atribuído o saber representativo DESCRITIVO.

Na fala (A2) *“que podem ter espaço físico específico ou não”* foi atribuído o saber representativo AMPLO, pois, é uma fala ampla, completa e considera outros ambientes além dos que dependem do espaço físico como, por exemplo, os ambientes digitais. Não ditos explicitamente, mas que subentende que o sujeito pode com essa definição aberta, que considera-se os ambientes digitais.

Na fala (B1) *“A construção...as paredes, por exemplo, determinam esses espaços físicos.”* em parte está correta, é objetiva e define o espaço físico, com a expressão *“determinam”* que se remete a algo determinado, fixo, ao dizer que a construção, as paredes são o que tornam e determinam o espaço, portanto, atribuiu o saber representativo FIXO. O que dá a entender que o sujeito entende como

espaço físico aquilo que é determinado por uma construção e por paredes. O que nos leva a questionar com essa fala, mas os espaços naturais como parques e bosques, não são espaços físicos, pois, não são determinados por paredes e por uma construção? O saber representativo AMPLO é retirado da fala “esses” que é uma fala de sentido aberto, indeterminado, que se remete a vários.

A fala (C1) “*A escola em si*” traz a ideia de algo objetivo, fixo e estático referindo-se a estrutura da construção, confirmada com a definição trazida na própria fala (C1) “*prédio e suas divisões*” que está relacionada ao espaço físico, pois se remete a estrutura física em si.

Se referindo ao ambiente, o sujeito traz a descrição (C2) “*Parque, pátio, sala de aula.*” que definem espaços físicos e não corresponde com a definição de ambiente, mas apesar disso, entende que esse é o lugar vivencial do sujeito e que carrega consigo uma afetividade, memórias e ações importantes que são realizadas nesses ambientes.

A seguir, agruparam-se as falas relacionadas aos saberes representativos PLANEJAMENTO e EXECUÇÃO, que somente apareceram referentes à questão 2, ao ambiente e foram organizadas em uma única coluna. Em negrito, foi destacado as falas relacionadas ao saber representativo EXECUÇÃO e as falas referentes ao PLANEJAMENTO foram sublinhadas com traço. Colocou ambas as falas referentes aos dois saberes representativos juntos, pois os considera relacionados e isso facilitaria a organização dos dados para a análise a seguir.

4) Falas vinculadas ao saber representativo PLANEJAMENTO²⁵ e **EXECUÇÃO**²⁶:

A2. “espaços criados pela equipe escolar.”

B2. “O que nesse espaço físico será feito”.

C2. “Lugares onde as atividades são desenvolvidas.”

F2. “que o indivíduo exerce”.

Por (A2) “*espaços criados pela equipe escolar,*” entende-se ser uma visão fluida de ambiente, não sendo fixo ou determinado, mas criado por alguém e

²⁵ As falas grifadas estão relacionadas ao saber representativo PLANEJAMENTO.

²⁶ As falas em negrito estão relacionadas ao saber representativo EXECUÇÃO.

organizado de acordo com os objetivos da equipe escolar. Entendendo que o ambiente depende da ação humana sobre ele para existir (Forneiro, 1998).

Na fala (B2) “*O que...será feito*” traz o sentido de ambiente, remetendo a algo que necessita de um planejamento e uma execução, portanto, não é fixo, mas ao determinar isso como “*(salas, banheiros, refeitório)*” o sujeito já desfaz a ideia do “*o que...será feito*” no sentido de ambiente, mas destaca novamente a construção, dando a entender que ele entende ambos no uso cotidiano e visto de forma conjunta.

Com a fala (C2) “*Lugares onde as atividades são desenvolvidas*” se remete a ação humana sobre um espaço, “*são desenvolvidas*” traz a ideia de planejamento sobre a ação e a execução da mesma.

5) Falas vinculadas ao saber representativo ACESSO:

D1. “*Local de acesso,*”.

D2. “*acesso*”.

6) Falas vinculadas ao saber representativo AFETIVIDADE e RELAÇÃO:

E1: “*uma relação de identidade, afetividade e bem estar*”.

F2. “*relação e interação*”.

G2. “*o relacionamento entre*”.

E1. “*é o lugar no qual a pessoa desenvolve uma relação*”.

G2. “*inclusive o relacionamento*”.

A educadora responde à pergunta: o que é espaço físico para você? Com a fala (D1) “*Local de acesso*”, quando ela fala isso, cai praticamente dentro da definição do que é um *não lugar* segundo Augé (1994), que define *não lugar* como lugares de acesso que não estabelecem vínculos.

O mesmo sujeito traz nas duas respostas, (D1) “*local*” e (D2) “*acesso*” e na questão sobre o ambiente descreve como (D2) “*salas, cozinhas, banheiros*”, definição que se remete a espaço, o que demonstra que ele vivencia e utiliza nas suas práticas, mas não tem a ideia de ambos como algo separado por isso não ser necessário no seu dia-a-dia.

Na fala (E1) “*Espaço físico é o lugar no qual a pessoa desenvolve uma relação de identidade, afetividade e bem estar. Exemplo: casa, escola e trabalho.*”, o sujeito já estabelece que o ambiente envolve mais do que somente o espaço físico,

mas também as relações e interações, um local fluido e aberto a ação do outro, envolvendo relações objetivas, mas principalmente as subjetivas. Estaria correta, no sentido de definição, se essa resposta fosse dada à questão 2 que se refere ao ambiente, no entanto, essa pergunta era referente à questão 1 sobre o que é espaço físico, o que mostra que o sujeito tem uma compreensão conjunta de ambos.

Na fala (E2) *“Tudo que faz parte do meio que vivemos”*, mostra o caráter amplo das relações que constituem os ambientes, o que não necessariamente trás uma definição sobre este, mas que apresenta a ideia de algo fluido e aberto às interações, relações e manipulações humanas.

Nas falas (F1) *“É a estrutura, a construção do espaço. As salas e suas paredes, portas, janelas, tudo o que envolve a construção daquele espaço.”*, traz a ideia de fixo, pois, se remete a estrutura que constitui as coisas, que na sequência o sujeito traz a noção de amplo com a fala *“tudo o que envolve”* e descreve objetivamente esse *“o que envolve”* como sendo *“As salas e suas paredes, portas, janelas,”* nos remetendo a definição de ambiente.

Na fala o sujeito diz que (F2) *“Ambiente é o espaço”* mais as relações que ocorrem, ali explicitadas com *“que o indivíduo exerce”* e em *“relação e interação”* trazendo a ideia de relação e que o indivíduo executa algo nesse espaço exercendo sua ação sobre ele.

Na fala (G1) *“Todos”* tem-se a ideia de que o espaço é amplo e na sequência com a fala *“os ambientes da escola”*, sim, o espaço físico está em todos os ambientes da escola, mas ele não é o ambiente propriamente dito, pois, este é a composição do espaço físico mais a junção de diversos fatores, ações, intenções que ocorrem em um determinado espaço.

Na fala (G2) *“Envolve toda a infraestrutura”* é a mesma ideia do que foi dito em (G1) *“Todos”*, com a fala *“infraestrutura”* que traz a noção de que é algo fixo, por envolver a estrutura, mas na sequência o sujeito traz *“inclusive o relacionamento entre funcionários e o público”* o que se remete a ideia de algo que inclui as relações entre os indivíduos, ou seja, também é constituído por essas relações. Trazendo assim, a ideia do que é ambiente.

A interação foi um ponto comum que os sujeitos destacaram como uma característica do que ocorre no ambiente. Assim, entendemos que as interações com o meio em que as crianças estão inseridas, bem como com outras pessoas,

contribuem significativamente para a construção dos saberes escolares (Brasil, 1998).

Compreende também que o profissional da educação tem uma vivência relacionada àquele contexto, uma construção de representações do saber sobre os usos e práticas destinadas aqueles espaços e faz uso pleno dos mesmos, mas ao nível de discriminação teórica, isso não compete aos saberes necessários no seu cotidiano, por isso a noção que ele apresenta é de forma indiferenciada, pois, a vivência e os usos de ambos são realizadas em conjunto, sem a necessidade de separar essa compreensão. O que não atribui uma ideia de valor, certo ou errado, mas mostra como que o sujeito vivencia o seu cotidiano e estabelece relações de valor com este de acordo com os usos que faz e das necessidades que tem em relação àquele contexto.

Das respostas referentes ao espaço físico, os sujeitos citaram a estrutura, a construção, locais de ocupação e acesso. Referente a essa questão, conclui-se que sobre espaço físico as pessoas sabem o que é, no entanto, quando se trata do ambiente, que é algo muito mais complexo, pois, envolve as relações entre os indivíduos, a organização e o planejamento do espaço mais as ações que ali ocorrem, existe um desconhecimento geral de forma discriminada sobre o que seja, vendo ambos como sinônimos.

O sujeito que vivência o dia-a-dia da escola sabe o que é espaço e ambiente, no entanto, sem ter essa discriminação clara em forma de conceito sobre ambos. O que não significa que não tenha o conhecimento sobre o que seja, mas essa representação de sentido é integrada, ambas servem a mesma finalidade. A discriminação em forma de conceitos é feita ao nível teórico por parte do pesquisador, o que não necessariamente reflete a realidade que o professor enfrenta diariamente. São saberes distintos, o educador que vivência o espaço e o ambiente tem propriedade e a percepção dos usos que é possível dar àquelas circunstâncias, diferente do pesquisador que está distante e que conceitua e analisa essa realidade ao nível teórico.

Dos dados coletados no questionário de aprofundamento que se referem às questões 1 e 2, constata-se que do total de 7 pessoas, 4 responderam o que é espaço físico e 5 responderam o que é ambiente. Percebe-se que assim como os autores, Forneiro (1998); Horn (2004); Moura (2008), consideram espaço e ambiente como sinônimos, também existe uma indiferenciação entre ambos na compreensão

dos sujeitos da pesquisa. Por isso, apesar de diferentes, espaço e ambiente são extremamente relacionados, sendo o espaço compreendido como algo integrado ao ambiente e vice-versa.

A seguir no QUADRO 6, apresenta a ordem preliminar de análise dos saberes representativos das questões 1 e 2 referente às questões objetivas, o que é espaço físico e o que é ambiente.

QUADRO 6: ORDEM DE ANÁLISE DOS SABERES REPRESENTATIVOS DO QUESTIONÁRIO DE APROFUNDAMENTO

Relação VONTADE	Relação DOMÍNIO ATIVIDADE HUMANA (CULTURAL)	Relação TRANSVERSAL
Campo DESEJO; AÇÃO	Campo CONHECIMENTO TÉCNICO/TEÓRICO; SELEÇÃO	Campo FÍSICO
Domínio de relação com o outro	Domínio de saber-objeto teórico	Domínio de atividade
AFETIVIDADE RELAÇÃO	PLANEJAMENTO EXECUÇÃO	FIXO AMPLO DESCRITIVO ACESSO

Fonte: A autora (2023).

O QUADRO 6 agrupa os saberes representativos identificados na ordem, relação, campo e domínio, como mostrados a seguir:

COLUNA 1

- Relação VONTADE: correspondente a vontade intrínseca da atividade e da ação de fazer;
- Campo DESEJO; AÇÃO: correspondente à vontade de realizar, gostar de fazer;
- Domínio de relação com o outro: entendendo que os saberes representativos AFETIVIDADE e RELAÇÃO, que ocorrem na relação com o outro, com os espaços, objetos, situações sociais.

COLUNA 2

- Relação DOMÍNIO ATIVIDADE HUMANA (CULTURAL);
- Campo CONHECIMENTO TÉCNICO/TEÓRICO; SELEÇÃO;

- Domínio de saber-objeto teórico: trata-se de conhecimentos que o indivíduo adquire ao longo da vida e que permite atuar no mundo, tomar decisões mais assertivas, fazer escolhas, ter critérios de qualidade ou não para as escolhas que faz e se tratando de profissionais da educação isso está diretamente ligado aos saberes representativos PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO.

COLUNA 3

- Relação TRANSVERSAL: se relaciona de forma ampla a vários aspectos;
- Campo FÍSICO;
- Domínio de atividade: relacionada ao domínio de atividades em realizar algo, relacionado aos saberes representativos: FIXO como se referindo a algo rígido, estático e sem possibilidade de mudança; AMPLO relacionado a um aspecto qualitativo do espaço, como ser amplo, grande e isso favorecer as relações que ali ocorrem; DESCRITIVO relacionado a descrição pontual de algo, do que contém ali; ACESSO relacionado ao ter acesso a algo, acessar um determinado espaço, ter acesso a objetos, informações que permitam agir em determinado espaço.

3. 2. 2. ANÁLISE DAS QUESTÕES 3 E 4

A seguir no QUADRO 7, apresenta-se a análise das respostas das questões 3 e 4, agrupadas na horizontalidade devido a sua complementaridade e por serem referentes à resposta do mesmo sujeito para as duas perguntas, agrupadas na vertical para visualizar aquilo que se assemelhava ou não entre as respostas dos diferentes sujeitos para a mesma pergunta.

A pergunta foi em relação ao que significou o espaço para você como aluno e como profissional da educação, a partir disso os profissionais trouxeram vários aspectos significativos dessa relação e foi possível retirar saberes representativos referente às suas falas.

QUADRO 7: 2º BLOCO - QUESTÕES 3 e 4.

QUESTIONÁRIO DE APROFUNDAMENTO - 2º BLOCO	
QUESTÃO 3: O que SIGNIFICOU os espaços e ambientes da escola para você como ALUNO?	QUESTÃO 4: O que SIGNIFICA os espaços e ambientes da escola para você como PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO?
SUJEITO A (DIRETORA) Fala na íntegra:	
A3. <i>“Como aluno, a escola sempre foi um espaço determinado para as ações escolares e as possibilidades de mudanças de espaço físico eram poucas”</i>	A4. <i>“Como profissional, os ambientes escolares são possibilidades de explorar o espaço físico existente e diversificar o trabalho na escola”</i>
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
A3. <i>“espaço determinado”</i> <i>“as possibilidades de mudanças de espaço físico eram poucas”</i>	PLANEJAMENTO
	não ACESSO
	FIXO
A4. <i>“são possibilidades de explorar”; “diversificar o trabalho”</i>	EXPLORAR
SUJEITO B (PROFESSORA) Fala na íntegra:	
B3. <i>“Para mim, foi os lugares que eu não tinha acesso... à “hierarquia” relacionada aos ambientes” Ficava imaginando como era a sala dos professores...”</i>	B4. <i>“que eu posso explorar a curiosidade das crianças, referente aos espaços, mesmo ainda existindo essa cultura escolar de quem deve frequentar determinados espaços.”</i>
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
B3. <i>“foi os lugares que eu não tinha acesso...”</i>	não ACESSO
	LUGAR
B3. <i>“a “hierarquia” relacionada aos ambientes”</i> B4. <i>“mesmo ainda existindo essa cultura escolar de quem deve frequentar determinados espaços.”</i>	não ACESSO
B4. <i>“que eu posso explorar a curiosidade”</i>	ACESSO
	EXPLORAR
SUJEITO C (EDUCADORA) Fala na íntegra:	
C3. —	C4. <i>“Os espaços são os lugares físicos e ambientes são criados dentro desses espaços”</i>

Fragmentos da fala:	Saber representativo:
C4. "Os espaços são os lugares"	LUGAR
C4. "ambientes são criados"	PLANEJAMENTO
	EXECUÇÃO
SUJEITO D (EDUCADORA) Fala na íntegra:	
D3. "Talvez na época não era muito disponível"	D4. "Importantes e precisam ser acessíveis"
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
D3. "não era muito disponível"	não ACESSO
D4. "precisam ser acessíveis" "Importantes"	IMPORTÂNCIA
D4. "precisam ser acessíveis"	ACESSO
SUJEITO E (EDUCADORA) Fala na íntegra:	
E3. Local de aprendizado e desenvolvimento do meu saber. Tudo que faz parte do meio que vivemos. Ex: Ambiente aberto, Ambiente fechado, Ambiente musical e outros.	E4. "Local de aprendizagem, onde tudo é preparado para criança, para o desenvolvimento da sua autoria e identidade."
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
E3. "Local de aprendizado"	LOCAL/ LUGAR
E3. "saber."	SABER
E4. "Local de aprendizagem,"	LOCAL
	APRENDER
E4. "onde tudo é preparado para criança,"	PLANEJAMENTO
	EXECUÇÃO
SUJEITO F (PROFESSORA) Fala na íntegra:	
F3. "Significaram momentos onde experimentei vivências significativas positivas e negativas que guardo em minha memória."	F4. "Significam oportunidades de levar os alunos a explorarem todas as possibilidades de aprendizagem. Proporcionando vivências e trocas de experiências."
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
F3. "momentos onde experimentei vivências"	EXPLORAR
F4. "a explorarem todas as possibilidades" "oportunidades"	ACESSO
	EXPLORAR

<i>“Proporcionando vivências e trocas de experiências”</i>	
F3. <i>“Significaram momentos onde experimentei vivências significativas positivas e negativas que guardo em minha memória.”</i>	AFETIVIDADE
SUJEITO G (PROFESSORA) Fala na íntegra:	
G3. <i>“Todos os ambientes da escola: sala de aula, pátio, secretária, estacionamento....”</i>	G4. <i>“Parque pátio refeitório biblioteca diretoria e ambiente relacionamento entre funcionários, alunos, família”</i>
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
G3. <i>“sala de aula, pátio, secretária, estacionamento....”</i> <i>“Parque pátio refeitório biblioteca diretoria [...]”</i>	DESCRITIVO
G4. <i>“ambiente relacionamento entre funcionários, alunos, família”</i>	RELAÇÃO

Fonte: A autora (2023).

Utilizando os dados do QUADRO 7, agrupou apenas as falas referentes aos saberes representativos: IMPORTÂNCIA; PLANEJAMENTO/ EXECUÇÃO; APRENDER e SABER; LUGAR/ LOCAL.

1) Falas vinculadas ao saber representativo IMPORTÂNCIA:

D4. *“precisam ser acessíveis”; “Importantes”*

2) Falas vinculadas ao saber representativo PLANEJAMENTO/ EXECUÇÃO:

A3. *“espaço determinado”; “as possibilidades de mudanças de espaço físico eram poucas”*

C4. *“ambientes são criados”*

E4. *“onde tudo é preparado para criança,”*

3) Falas vinculadas ao saber representativo APRENDER e SABER:

E3. *“saber.”*

E4. *“Local de aprendizagem,”*

4) Falas vinculadas ao saber representativo LUGAR/ LOCAL:

B3. *“foi os lugares que eu não tinha acesso...”*

C4. *“Os espaços são os lugares”*

E3. *“Local de aprendizado”*

E4. *“Local de aprendizagem,”*

Na fala (D4) “precisam ser” e “importantes” remete-se a uma necessidade, uma ordem de valor e importância identificada pelo sujeito diante da realidade vivida, por isso atribuiu o saber representativo IMPORTÂNCIA.

Em (A3) “espaço determinado”, “possibilidades de mudanças”, (C4) “são criados”, (E4) “tudo é preparado”, tem-se uma relação de planejamento e execução de algo por alguém dentro do espaço institucional, espaços que sofrem mudanças de acordo com uma intencionalidade e se tornam ambientes, por isso atribuiu a essas falas o saber representativo PLANEJAMENTO/ EXECUÇÃO, porque a ação de planejar e executar está diretamente relacionada.

Nas falas (E3) “Local de aprendizado”, “saber” e (E4) “Local de aprendizagem”, é possível entender que ele considera o espaço como um lugar de aprendizagem e saber, com a fala (E4) “onde tudo é preparado para criança”, demonstra que existe um planejamento e execução de ações visando a aprendizagem e que se tem a relação de valorização do espaço escolar como local de aprendizagem e saber, por isso atribuiu o saber representativo APRENDER e SABER.

Na fala (C4) “Os espaços são os lugares” entende o espaço como aquele que tem significância “*afetiva para uma pessoa ou grupo de pessoas*” (Costa e Rocha, 2015, p. 67), entendido como espaço vivido, carregado de afetividade e significados para o sujeito. O significado de ambiente é expresso em (C4) “*ambientes são criados*”, destacando ambiente como uma produção humana, construída, formada e agrupada por objetos e as relações que ali ocorrem, portanto, pressupõe que tenha um planejamento, uma intenção, uma execução e ação sobre o espaço. Portanto, está relacionado a LUGAR, entendido como um espaço em que o sujeito se identifica e estabelece vínculos (Augé, 1994). Assim, entendendo o que dizem nas falas dos sujeitos, podemos compreender que um lugar no qual o sujeito estabeleça vínculos é um local de aprendizagem. Nas falas que relaciona a esse vínculo estabelecido, identifica-se a afetividade, o gostar, a exploração como importantes na relação do sujeito com o aprender nos espaços escolares.

A seguir, agrupou apenas as falas referentes aos saberes representativos EXPLORAR, NÃO ACESSO e ACESSO.

5) Falas vinculadas ao saber representativo EXPLORAR:

- | | |
|--|---|
| F3. <i>“momentos onde experimentei vivências”.</i> | A4. <i>“são possibilidades de explorar”; “diversificar o trabalho”.</i> |
| | B4. <i>“que eu posso explorar a curiosidade”.</i> |
| | F4. <i>“a explorarem todas as possibilidades”; “oportunidades”; “Proporcionando vivências e trocas de experiências”</i> |

6) Falas vinculadas ao saber representativo NÃO ACESSO:

- | | |
|---|---|
| A3. <i>“espaço determinado”; “as possibilidades de mudanças de espaço físico eram poucas”</i> | D3. <i>“não era muito disponível”</i> |
| B3. <i>“foi os lugares que eu não tinha acesso...”</i> | B4. <i>“mesmo ainda existindo essa cultura escolar de quem deve frequentar determinados espaços.”</i> |
| B3. <i>“a “hierarquia” relacionada aos ambientes”</i> | |

7) Falas vinculadas ao saber representativo ACESSO:

- B4. *“que eu posso explorar a curiosidade”*
- D4. *“precisam ser acessíveis”*
- F4. *“a explorarem todas as possibilidades”; “oportunidades”; “Proporcionando vivências e trocas de experiências”*

Nas falas acima, percebe a forte importância do EXPLORAR e para isso, vivenciar experiências são importantes no processo do aprender, no qual o ACESSO é imprescindível quando se fala em adquirir saberes, acesso a informações, acesso a espaços e a ambientes, ter acesso é o que possibilita que estes os espaços sejam explorado e vivenciado. São essas experiências que levaram o indivíduo a adquirir novos saberes, buscar outras formas de compreender o mundo a partir das suas representações e isso constituirá o seu processo do aprender.

De um lado o sujeito (A3) relata o *“espaço determinado”* e *“as possibilidades de mudanças de espaço físico eram poucas”* sendo uma problemática significativa do seu percurso escolar e atualmente como docente correspondendo ao saber representativo não ACESSO correspondente as falas *“determinado”* e possibilidades de mudanças sendo poucas, percebe-se uma mudança, uma reação, uma significação que foi dada diante do vivido como aluno e que gerou uma mudança, uma atitude diferente. Enquanto profissional da educação atualmente expressa uma visão sobre o ambiente como (A4) *“são possibilidades de explorar”* e *“diversificar o trabalho”*, diante ao que ele não teve, correspondendo ao ACESSO referente ao que hoje como docente ele possibilita aos alunos.

Portanto, as circunstâncias vivenciadas nos espaços e ambientes escolares formaram quem esse indivíduo é, o que ele identificou como inapropriado gerou uma reflexão, uma reação tendo hoje atitudes em direção ao que ele considera como apropriado, ou seja, dar o acesso, possibilitar possibilidades de exploração, de fazer. Identificamos assim que o espaço ensina por meio do que o indivíduo vivencia e sente ali, o que possibilita reações de identificação ou desidentificação que geram processos reflexivos e atitudes que concordam com aquilo gerando uma reação de conformação ou reagem aquilo gerando uma reação de mudança diante da realidade.

Nas falas (B3) *“eu não tinha acesso...”*, (B3) *“a “hierarquia” “relacionada aos ambientes”*, (B4) *“mesmo ainda existindo essa cultura escolar de quem deve frequentar determinados espaços.”*, percebe-se que os espaços e ambientes seguem uma relação de poder tanto na experiência como aluno, tanto como profissional da educação. O que evidencia uma vivência passada, mas que ainda ocorre nas instituições hoje, em que os espaços seguem uma certa hierarquia sendo restritos a alguns e acessíveis somente a outros.

A acessibilidade dos espaços e ambientes foi algo que apareceu como primordial, pois, é preciso que este esteja disponível para a criança, mas para isso o educador precisa ter acesso a ele e seus recursos, para que possa vivenciar e explorar suas possibilidades enquanto instrumento educativo e possa oferecer aos alunos.

Com as falas (D3) *“não era muito disponível”* e (D4) *“precisam ser acessíveis”*, *“importância”* tem-se a ideia de acesso e restrição a algo, a importância dos espaços institucionais, em que existem relações de controle que permitem ou

restringem o acesso das pessoas. Questiona-se a relação escolar que um sujeito teve, para chegar ao ponto de destacar o acesso e a não disponibilidade do espaço em uma pergunta sobre quais significados espaço e ambiente tiveram para você como aluno e como docente. Demonstrando como esse sentimento do inacessível ou a vontade de algo que não se pode ter acesso, ficou marcado nas representações com o saber que ele estabeleceu com o espaço escolar.

A seguir, agrupou apenas as falas referentes aos saberes representativos DESCRITIVO, RELAÇÃO e AFETIVIDADE.

8) Falas vinculadas ao saber representativo DESCRITIVO:

G3. *“sala de aula, pátio, secretária, estacionamento....”;*

“Parque pátio refeitório biblioteca diretoria [...]”

9) Falas vinculadas ao saber representativo RELAÇÃO e AFETIVIDADE:

F3. *“Significaram momentos onde experimentei vivências significativas positivas e negativas que guardo em minha memória.”*

G4. *“ambiente relacionamento entre funcionários, alunos, família”.*

Nas falas identificadas com o saber representativo DESCRITIVO, considerando ser uma pergunta sobre espaços significativos, entende-se que o sujeito identifica espaços, mas não estabelece relação afetiva, apenas pontua um a um, como nas falas (G3) *“Todos os”* que é pronome indefinido, pode incluir vários ambientes, é uma fala ampla, na sequência o sujeito traz de quais ambientes ele se refere, como (G3) *“sala de aula, pátio, secretária, estacionamento...”* e (G4) *“Parque pátio refeitório biblioteca diretoria [...]”* trazendo uma descrição objetiva para as perguntas. Com a fala (G4) *“ambiente relacionamento entre funcionários, alunos, família”* ele traz a ideia da relação com os outros.

Na fala (F3) *“momentos onde experimentei vivências”, “oportunidades”* e (F4) *“a explorarem todas as possibilidades”* demonstra a ideia de experimentação de vivências, construção de memórias e repertório de vida que carregam saberes construídos, afetividades e relações com os outros. Na fala (F4) *“oportunidades”;* *“Proporcionando vivências e trocas de experiências”* traz que os ambientes

significam lugares de acesso, possibilitando acessar novas oportunidades, novos saberes e relacionar-se com os outros.

3. 2. 3. ANÁLISE DAS QUESTÕES 5 E 6

Na análise das respostas às questões 5 e 6 (QUADRO 8), agrupou as falas na horizontalidade devido a sua complementaridade e por serem referentes a resposta do mesmo sujeito para às duas perguntas, também agrupou as respostas na vertical para analisar aquilo que se assemelhava ou não entre as respostas dos diferentes sujeitos.

QUADRO 8: 3º BLOCO - QUESTÕES 5 e 6

QUESTIONÁRIO DE APROFUNDAMENTO - 3º BLOCO	
QUESTÃO 5: Fale uma memória FELIZ você teve dos espaços e ambientes escolares como ALUNO?	QUESTÃO 6: Fale uma memória TRISTE você teve dos espaços e ambientes escolares como ALUNO?
SUJEITO A (DIRETORA) Fala na íntegra:	
A5. <i>“As memórias felizes são momentos em que os professores propunham atividades que realizamos em grupo, que podíamos sair da sala de aula e definir o que íamos fazer.”</i>	A6. <i>“O ambiente da educação física era sempre excludente para aqueles como eu, que não se destacavam em práticas de esportes”.</i>
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
A5. <i>“que podíamos sair da sala de aula e definir o que íamos fazer.”</i>	EXPLORAR
	ACESSO
A5. <i>“que realizamos em grupo”</i>	RELAÇÃO
A5. <i>“que os professores propunham atividades”</i>	PLANEJAMENTO
A6. <i>“da educação física era sempre excludente para aqueles como eu”</i> <i>“que não se destacavam em práticas de esportes”</i>	não ACESSO
	não GOSTAR
	não ADEQUAÇÃO
A5. <i>“As memórias felizes”</i>	AFETIVIDADE
SUJEITO B (PROFESSORA) Fala na íntegra:	
B5. <i>“a liberdade do pátio, as brincadeiras e jogos na quadra.”</i>	B6. <i>“A sala da direção”.</i>
Fragmentos da fala:	Saber representativo:

B5. “a liberdade do” “pátio,” “as brincadeiras e jogos” “na quadra”	EXPLORAR
	ACESSO
	BRINCAR
	RELAÇÃO
B6. “A sala da direção”	não ACESSO
	não GOSTAR
SUJEITO C (EDUCADORA) Fala na íntegra:	
C5. “O carinho da professora de na época segunda série”.	C6. “Uma apresentação de dança, a qual fomos “obrigados” a participar.”
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
C5. “O carinho da professora”	GOSTAR
	RELAÇÃO
C6. “Uma apresentação de dança, a qual fomos “obrigados” a participar.”	não ADEQUAÇÃO
	não GOSTAR
SUJEITO D (EDUCADORA) Fala na íntegra:	
D5. “Conversas em pátios, momentos bons”.	D6. “Banheiros , nem sempre limpos”
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
D5. “Conversas em pátios,”	EXPLORAR
	GOSTAR
D5. “momentos bons”	RELAÇÃO
D6. “Banheiros , nem sempre limpos”	não GOSTAR
	sem QUALIDADE
SUJEITO E (EDUCADORA) Fala na íntegra:	
E5. “A memória feliz que tenho é das brincadeiras no pátio com meus amigos.”	E6. “A memória triste é de uma sala de aula da antiga 4 série, onde a professora não me enxergava a ponto de colocar várias faltas indevidas e eu não ter explicações a dar pra minha mãe e apanhar por isso.”
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
E5. “das brincadeiras no pátio com meus amigos.”	EXPLORAR
	GOSTAR

	BRINCAR
	RELAÇÃO
	AFETIVIDADE
F6. “A memória triste é de uma sala de aula da antiga 4 série, onde a professora não me enxergava a ponto de colocar várias faltas indevidas e eu não ter explicações a dar pra minha mãe e apanhar por isso.”	não ACESSO
	RELAÇÃO ruim
	não GOSTAR
	não ADEQUAÇÃO
	INDIFERENÇA
SUJEITO F (PROFESSORA) Fala na íntegra:	
F5. “Atividades em dupla na aula de matemática, eu ajudando várias duplas.”	F6. “Os apelidos que recebia por conta do meu nome.”
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
F5. “Atividades em dupla” “eu ajudando várias duplas.”	GOSTAR
F6. “Os apelidos que recebia por conta do meu nome.”	não GOSTAR
	RELAÇÃO ruim
SUJEITO G (PROFESSORA) Fala na íntegra:	
G5. “Sinto falta do momento do hino nacional, da alimentação que era servida, dos amigos, dos professores, brincávamos no pátio, almoçamos juntos, ríamos e estávamos sempre juntas (amigos) na escola.”	G6. “Quando perdíamos algum amigo fosse por motivo de doença ou para as drogas. Professores descompensados também .”
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
G5. “Sinto falta do momento do hino nacional, da alimentação que era servida, dos amigos, dos professores, brincávamos no pátio, almoçamos juntos, ríamos e estávamos sempre juntas (amigos) na escola.”	EXPLORAR
	GOSTAR
	RELAÇÃO
G6. “Quando perdíamos algum amigo fosse por motivo de doença ou para as drogas. Professores descompensados também.”	RELAÇÃO

Fonte: A autora (2023).

Utilizando os dados do QUADRO 8, agrupou apenas as falas referentes a aspectos NEGATIVOS das relações que os sujeitos estabelecem com os espaços e ambientes, identificados com os saberes representativos: não ACESSO, RELAÇÃO ruim, não GOSTAR, não ADEQUAÇÃO e INDIFERENÇA:

A6. *“da educação física era sempre excludente para aqueles como eu”
“que não se destacavam em práticas de esportes”*

B6. *“A sala da direção”*

C6. *“Uma apresentação de dança, a qual fomos “obrigados” a participar.”*

D6. *“Banheiros , nem sempre limpos”*

F6. *“A memória triste é de uma sala de aula da antiga 4 série, onde a professora não me enxergava a ponto de colocar várias faltas indevidas e eu não ter explicações a dar pra minha mãe e apanhar por isso.”*

F6. *“Os apelidos que recebia por conta do meu nome.”*

G6. *“Quando perdíamos algum amigo fosse por motivo de doença ou para as drogas. Professores descompensados também.”*

Como memória negativa, temos a fala (B2) *“A sala da direção”*, entendendo esse espaço como de acesso restrito, destinado ao adulto e no qual a criança pode adentrá-lo apenas em determinadas situações, que na maioria das vezes, são para ser punida por descumprir regras da instituição. As experiências vivenciadas nesse espaço geram na criança um sentimento de punição e uma relação de não gostar.

Na fala (C6) *“Uma apresentação de dança, a qual fomos “obrigados” a participar”*, o sujeito apresenta uma reação em resposta a um sentimento triste vinculado aos espaços e ambientes, no qual a ação de dança no palco, gerou na criança o sentimento de obrigação, imposição e consequentemente, não estabeleceu um vínculo afetivo de identificação, o que levou ela a vincular a experiência com um sentimento triste. Situação, ocasionada provavelmente por um planejamento equivocado do professor, que fez com que as crianças executassem uma atividade de dança, sem antes gerar a mobilização para que aquilo tivesse sentido para elas, que pudessem gostar e que gerasse o sentimento de desejo.

Como resposta a uma memória negativa, o sujeito relatou (D6) *“Banheiros, nem sempre limpos”*, entendendo o banheiro como um lugar de acesso e de passagem rápida para a realização de uma necessidade fisiológica, espaço que pode ser identificado a um *“não lugar”* (Augé, 1994), no entanto, esse local na situação descrita não foi considerado de passagem, pois ficou marcado significativamente na memória do sujeito por não estar limpo, uma relação afetiva negativa provocada pela percepção sensorial sentida com o corpo todo, com a visão

da sujeira, o cheiro ruim e a sensação de incômodo de estar ali, gerando uma memória negativa e uma sensação de não gostar vinculada ao desagrado de estar naquele espaço. Estabelecendo um vínculo afetivo tão forte, que fez com que o indivíduo até hoje se lembre dessa situação.

Na fala (F6) *“Os apelidos que recebia por conta do meu nome.”* evidencia uma relação negativa de bullying estabelecida com os outros colegas, que gerou um sentimento negativo da convivência social naquele espaço.

Na fala (G6) *“Quando perdíamos algum amigo fosse por motivo de doença ou para as drogas. Professores descompensados também.”* tem se uma percepção afetiva que ficou relacionada a perda e a insatisfação do outro nos espaços compartilhados nos momentos da escola.

Nas falas (A5) *“que os professores propunham atividades”*, (A6) *“O ambiente da educação física era sempre excludente para aqueles como eu, que não se destacavam em práticas de esportes”*. Relata um planejamento não assertivo do docente que gerou o não acesso e a não adequação das práticas, gerando um sentimento de não pertencimento, não gostar, inadequação pessoal e exclusão da criança em determinada prática esportiva, como-se houvesse um padrão que a criança precise se enquadrar para participar das aulas de educação física. Tratando-se da aula de educação física, que é para todos e não apenas para determinado tipo de físico ou condicionamento, tal planejamento do docente se mostra inadequado.

(E6) *“A memória triste é de uma sala de aula da antiga 4 série, onde a professora não me enxergava a ponto de colocar várias faltas indevidas e eu não ter explicações a dar pra minha mãe e apanhar por isso.”* A relação afetiva que o docente estabelece com a criança no momento de aprender, modifica a percepção que a criança tem, os sentimentos e o desejo por realizar aquela atividade.

Na questão 6 sobre quais memórias negativas vinculadas aos espaços e ambientes, os espaços que foram citados foram: sala de aula, banheiro, palco, sala da direção e quadra; vinculados às ações: de ser excluído e ignorado pela professora, a sujeira referente ao banheiro, a obrigação de se expor em uma peça de dança, a punição vinculada a sala da direção e a sensação de ser excluído na prática de esportes.

Utilizando os dados do QUADRO 8, agrupou apenas as falas referentes a aspectos POSITIVOS das relações que os sujeitos estabeleceram com os espaços e

ambientes, identificados com os saberes representativos EXPLORAR, GOSTAR, BRINCAR, GOSTAR, AFETIVIDADE e RELAÇÃO:

A5. *“que podíamos sair da sala de aula e definir o que íamos fazer.” “As memórias felizes”; “que realizamos em grupo”; “que os professores propunham atividades”*

B5. *“a liberdade do” “pátio,” “as brincadeiras e jogos” “na quadra”;*

C5. *“O carinho da professora”;*

D5. *“Conversas em pátios,” “momentos bons”;*

E5. *“das brincadeiras no pátio com meus amigos.”*

F5. *“Atividades em dupla” “eu ajudando várias duplas.”*

G5. *“Sinto falta do momento do hino nacional, da alimentação que era servida, dos amigos, dos professores, brincávamos no pátio, almoçamos juntos, ríamos e estávamos sempre juntas (amigos) na escola.”*

Na fala (A5) *“são momentos”*, o sujeito relata um tempo determinado para a relação com os outros e com o meio, no qual o planejamento assertivo do educador para esse tempo da rotina, permite que os alunos tenham acesso e explorem. Nesses momentos específicos, ocorreram eventos que estabelecem relações como na fala (A5) *“atividades que realizamos em grupo”*, experiências que permitam o acesso a outros espaços, como explicitado em (A5) *“que podíamos sair da sala de aula e definir o que íamos fazer”*, oportunidades que permitam ao aluno ter autonomia para decidir e escolher sobre o seu processo de aprender.

Na fala (B1) *“a liberdade do pátio, as brincadeiras e jogos na quadra”*, evidencia que nesses momentos existia a possibilidade da criança explorar, construir relações de brincar e gerar o desejo para que queria repetir aqueles momentos.

Na fala (C5) *“O carinho da professora na época segunda série”* tem estabelecido um tempo significativo em que a pessoa teve uma relação positiva de carinho, que gerou um sentimento de afetividade e uma relação de gostar do estudo, gostar do processo de aprender, justamente por ter esse vínculo positivo provocado com a atitude de carinho estabelecida com o aluno.

Na fala (D5) *“Conversas em pátios, momentos bons”*, (E5) *“A memória feliz que tenho é das brincadeiras no pátio com meus amigos.”* Apresenta um vínculo de um momento feliz vivenciado no espaço do pátio e às ações de brincar com os amigos. O espaço *“pátio”* e o que ocorria ali, que eram as conversas, geraram uma

relação com os outros de um sentimento vinculado ao tal espaço, que fez o sujeito considerar algo como bom, agradável e gostoso. O pátio é um lugar destinado a ações que normalmente não podem ser realizadas na sala de aula, como correr, brincar que necessitam de espaços amplos.

Na fala (F5) *“Atividades em dupla na aula de matemática, eu ajudando várias duplas.”* A adequação das práticas para gerar a inclusão, participação e identificação dos sujeitos com a ação são fundamentais para mobilizar e proporcionar a relação de identificação, sentido e desejo com uma determinada atividade.

Na fala (G5) *“Sinto falta do momento do hino nacional, da alimentação que era servida, dos amigos, dos professores, brincávamos no pátio, almoçamos juntos, ríamos e estávamos sempre juntas (amigos) na escola”*, se tem a marcação de momentos da rotina escolar em que foram estabelecidos vínculos e relações com os outros em diferentes espaços e situações.

QUADRO 9: SABERES REPRESENTATIVOS COMO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO - QUESTÕES 5 e 6 .

7) Fale uma memória FELIZ você tem dos espaços e ambientes escolares como ALUNO?	8) Fale uma memória TRISTE você tem dos espaços e ambientes escolares como ALUNO?
Saberes Representativos	
EXPLORAR ACESSO RELAÇÃO PLANEJAMENTO AFETIVIDADE BRINCAR GOSTAR	não ACESSO não GOSTAR não ADEQUAÇÃO sem QUALIDADE INDIFERENÇA RELAÇÃO ruim RELAÇÃO

Fonte: A autora (2023).

Concluindo em relação às respostas, na questão em que os sujeitos tiveram que responder sobre suas memórias positivas, os espaços citados foram: pátio, quadra e sala de aula. Vinculados aos momentos como: atividade em dupla e grupo, conversas, brincadeiras e jogos.

Percebe-se desta forma que quando se fala em memórias positivas vinculadas a espaços e ambientes, tem-se uma relação estabelecida com o espaço e o que ocorre ali, bem como a forma que isso é proposto. A forma como a atividade foi conduzida, se foi mobilizada, se gerou sentido e desejo no aluno em realizar aquilo ou se foi apenas uma obrigação imposta para cumprir o currículo. Também a

forma como os docentes modulam o vínculo que as crianças terão com os espaços a partir da sua relação de afetividade com eles, esse vínculo humano de relação pode transformar as relações com suas experiências escolares nos diversos espaços e tornar aquilo agradável ou ruim. Também existe a relação do acesso, alguns espaços são mais acessíveis às crianças que outros, como, por exemplo a sala da direção, que como tem uma relação de autoridade, controle e punição, mesmo a criança nunca tendo ido até lá, pode-se ter sido construída uma memória negativa vinculada àquele espaço devido a relatos de outros colegas. Demonstrando que existe também uma cultura passada entre os indivíduos sobre se determinado lugar é bom ou ruim.

3. 2. 4. ANÁLISE DAS QUESTÕES 7 E 8

Na análise das respostas, agrupadas no QUADRO 10, se tem a questão 7 e a 8 na horizontalidade, bem como as respostas devido a sua complementaridade e por serem referentes a um mesmo sujeito para às duas perguntas, também agrupou as respostas na vertical a fim de perceber aquilo que se assemelhava ou diferenciava entre as respostas dos diferentes sujeitos.

QUADRO 10: 4º BLOCO - QUESTÕES 7 e 8.

QUESTIONÁRIO DE APROFUNDAMENTO - 4º BLOCO	
QUESTÃO 7: Fale uma memória FELIZ você tem dos espaços e ambientes escolares como PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO?	QUESTÃO 8: Fale uma memória TRISTE você tem dos espaços e ambientes escolares como PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO?
SUJEITO A (DIRETORA) Fala na íntegra:	
A7. <i>“Como profissional da educação momentos mais felizes foram aqueles em que pude me dedicar a ouvir os diálogos entre os pares em momentos de brincadeiras”</i>	A8. <i>“Memória triste foram aquelas que os alunos relatam o descaso com a escola ou situações complexas do âmbito familiar”</i>
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
A7. <i>“ouvir os diálogos entre os pares”</i>	RELAÇÃO
A7. <i>“em momentos de brincadeiras”</i>	BRINCAR
A8. <i>“os alunos relatam o descaso com a escola”</i>	INDIFERENÇA
A8. <i>“ou situações complexas do âmbito familiar”</i>	FAMÍLIA

SUJEITO B (PROFESSORA) Fala na íntegra:	
B7. "O parque, pátio, brinquedoteca e biblioteca"	B8. "em algumas escola em que passei , o refeitório não era um espaço agradável"
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
B7. "O parque, pátio, brinquedoteca e biblioteca"	DESCRIÇÃO
B8. "refeitório não era um espaço agradável"	não GOSTAR
SUJEITO C (EDUCADORA) Fala na íntegra:	
C7. "Reconhecimento de nosso trabalho pelos pais"	C8. ---
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
C7. "Reconhecimento de nosso trabalho pelos pais"	FAMÍLIA
SUJEITO D (EDUCADORA) Fala na íntegra:	
D7. "Refeitório e pátio em festas e apresentações"	D8. "Pandemia, vazio"
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
D7. "Refeitório e pátio em festas e apresentações"	RELAÇÃO
	GOSTAR
	BRINCAR
D8. "Pandemia, vazio"	PANDEMIA
SUJEITO E (EDUCADORA) Fala na íntegra:	
E7. "Quando li minha primeira história, vi o brilho nos olhos de meus alunos."	E8. "Quando não pude ficar com meus alunos até o final do ano letivo."
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
E7. "vi o brilho nos olhos de meus alunos."	ACESSO
	RELAÇÃO
E8. "Quando não pude ficar com meus alunos até o final do ano letivo."	RELAÇÃO
SUJEITO F (PROFESSORA) Fala na íntegra:	
F7. "As festas que realizo na sala como despedida de fim de semestre ou fim de ano!"	F8. "falta de comprometimento dos pais em reuniões."

Fragmentos da fala:	Saber representativo:
F7. <i>“As festas que realizo”</i>	BRINCAR
	RELAÇÃO
F8. <i>“falta de comprometimento dos pais em reuniões.”</i>	FAMÍLIA
	INDIFERENÇA
SUJEITO G (PROFESSORA) Fala na íntegra:	
G7. <i>“Alunos brincando no pátio com barro, escorregando com papelão, gincana escolar, piscina de farinha de trigo para as crianças”</i>	G8. <i>“Falta de companheirismo, falta de apoio”</i>
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
G7. <i>“Alunos brincando no pátio com barro, escorregando com papelão, gincana escolar, piscina de farinha de trigo para as crianças”</i>	BRINCAR
	EXPLORAR
G8. <i>“Falta de companheirismo, falta de apoio”</i>	INDIFERENÇA

Fonte: A autora (2023).

Utilizando os dados do QUADRO 10, agrupou apenas as falas referentes a aspectos NEGATIVOS das relações que os sujeitos estabelecem com os espaços e ambientes, referentes aos saberes representativos identificados como INDIFERENÇA, FAMÍLIA, não GOSTAR, PANDEMIA, RELAÇÃO:

A8. *“os alunos relatam o descaso com a escola”*

A8. *“ou situações complexas do âmbito familiar”*

B8. *“refeitório não era um espaço agradável”*

D8. *“Pandemia, vazio”*

E8. *“Quando não pude ficar com meus alunos até o final do ano letivo.”*

F8. *“falta de comprometimento dos pais em reuniões.”*

G8. *“Falta de companheirismo, falta de apoio”*

Nos relatos identifica-se que as questões afetivas e familiares marcam as relações que os sujeitos estabelecem com o espaço escolar, sempre são as relações com os outros nos espaços e ambientes que define esses momentos como bons ou ruins. Tanto um como outro, as relações ali estabelecidas marcam esses espaços como lugares de identificação, de afeto ou não lugares, espaços que não

estabelecem vínculos (Augé, 1994). As relações não são somente positivas, mas negativas também. A pandemia, citada nas falas, foi um forte momento de cisão de relações presenciais com o outro e estabelecimento de outros tipos de relações, por exemplo, as relações que ocorrem nos espaços virtuais, que mudaram, ampliaram ou abalaram a forma como nos relacionamos.

Utilizando os dados do quadro 9, agrupou apenas as falas referentes a aspectos POSITIVOS das relações que os sujeitos estabelecem com os espaços e ambientes, identificados com os saberes representativos EXPLORAR, BRINCAR, GOSTAR, ACESSO, DESCRIÇÃO, RELAÇÃO e FAMÍLIA:

A7. *“ouvir os diálogos entre os pares”*

A7. *“em momentos de brincadeiras”*

B7. *“O parque, pátio, brinquedoteca e biblioteca”*

C7. *“Reconhecimento de nosso trabalho pelos pais”*

D7. *“Refeitório e pátio em festas e apresentações”*

E7. *“vi o brilho nos olhos de meus alunos.”*

F7. *“As festas que realizo”*

G7. *“Alunos brincando no pátio com barro, escorregando com papelão, gincana escolar, piscina de farinha de trigo para as crianças”*

Nas memórias positivas foram citados espaços e ambientes que entendemos como lúdicos, pois, estimulam a exploração, o brincar e o gostar das crianças, geralmente são espaços externos à sala de aula, como o parque, pátio, brinquedoteca, biblioteca, vinculados a situações sociais que ensinam por meio da relação com o outro, situações como festas, apresentações, diálogos e brincadeiras. Contradizendo o que se “espera” na ideia do ensino tradicional e da educação estar limitada apenas ao espaço da sala de aula, no qual as crianças ficam sentadas e o professor na frente da lousa e passando atividades pedagógicas.

A partir dessas falas no QUADRO 10, separou os saberes representativos identificados nas duas questões 7 e 8 a fim de visualizar as relações que estabelecem, como é possível ver no QUADRO 11, a seguir:

QUADRO 11: SABERES REPRESENTATIVOS COMO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO -
QUESTÕES 7 E 8.

7) Fale uma memória FELIZ você tem dos espaços e ambientes escolares como PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO?	8) Fale uma memória TRISTE você tem dos espaços e ambientes escolares como PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO?
Saberes Representativos	
FAMÍLIA RELAÇÃO BRINCAR GOSTAR ACESSO EXPLORAR	FAMÍLIA RELAÇÃO INDIFERENÇA não GOSTAR PANDEMIA
DESCRIÇÃO	

Fonte: A autora (2023).

Tanto para as memórias felizes como para as memórias tristes, foram identificados os saberes representativos: FAMÍLIA e RELAÇÃO. Na fala (A8) *“Memória triste foram aquelas que os alunos relatam o descaso com a escola ou situações complexas do âmbito familiar”*, além de evidenciar a indiferença propriamente dita, também apresentou a relação com a família. Entendendo que é a relação que se estabelece na escola com os outros e a relação com a família são os pilares que constituem o ensino e são aspectos significativos na vida das crianças.

Específicos para as memórias felizes, apareceram os saberes representativos: BRINCAR, GOSTAR, ACESSO, EXPLORAR e DESCRIÇÃO. Os saberes representativos ligados às memórias felizes são a base da vontade da criança em estar nesses espaços. O BRINCAR e o EXPLORAR demandam o GOSTAR e estes são dependentes da relação com o outro em dar ACESSO a objetos, espaços, informações, para que o explorar possa ocorrer de forma efetiva. No saber representativo DESCRIÇÃO, o sujeito apenas pontuou espaços citando-os um a um e, portanto, considera essa fala como neutra, não sendo positiva e nem negativa diante das opções.

Específicos para memória triste apareceram os saberes representativos: INDIFERENÇA, não GOSTAR e a PANDEMIA. A INDIFERENÇA foi o saber representativo que corresponde às três falas (A8) *“descaso da escola”*, (F8) *“falta de comprometimento”*, (G8) *“Falta de companheirismo, falta de apoio”*, nela percebemos que em todas as falas é pontuado algo que falta, um desatender e a falta de presença em relação ao outro diante a alguma circunstância. A pandemia relacionada ao vazio, considerando um contexto em que foi impedido as pessoas

terem relações com os outros em espaços físicos. Com o isolamento social que exigiu a adaptação para que as relações ocorressem em espaços virtuais. Isso foi identificado pelo sujeito, como algo triste.

3. 2. 5. SÍNTESE DAS QUESTÕES 3, 4, 5, 6, 7 E 8

Realizou-se uma síntese das questões 3, 4, 5, 6, 7 e 8, pois estabelecem relações entre si, sendo as questões 3 e 4 referentes ao que é significativo para os sujeitos e as questões 5, 6, 7 e 8 referentes as memórias felizes e tristes em relação aos espaços e ambientes.

A seguir o QUADRO 12 apresenta os saberes representativos identificados nas questões, agrupados e destacados conforme se repetem nas colunas.

QUADRO 12: RELAÇÃO ENTRE AS QUESTÕES E OS SABERES REPRESENTATIVOS

2° BLOCO	3° BLOCO	4° BLOCO
Questões		
3) O que SIGNIFICOU os espaços e ambientes da escola para você como ALUNO? 4) O que SIGNIFICA os espaços e ambientes da escola para você como PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO?	5) Fale uma memória FELIZ você teve dos espaços e ambientes escolares como ALUNO? 6) Fale uma memória TRISTE você teve dos espaços e ambientes escolares como ALUNO?	7) Fale uma memória FELIZ você tem dos espaços e ambientes escolares como PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO? 8) Fale uma memória TRISTE você tem dos espaços e ambientes escolares como PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO?
Saberes representativos: POSITIVO ou NEUTRO		
<u>EXPLORAR</u> <u>ACESSO</u> <u>RELAÇÃO</u> PLANEJAMENTO DESCRIÇÃO IMPORTÂNCIA LOCAL/ LUGAR APRENDER EXECUÇÃO FIXO SABER AMPLO	<u>EXPLORAR</u> <u>ACESSO</u> <u>RELAÇÃO</u> GOSTAR BRINCAR PLANEJAMENTO ADEQUAÇÃO	<u>EXPLORAR</u> <u>ACESSO</u> <u>RELAÇÃO</u> GOSTAR BRINCAR DESCRIÇÃO FAMÍLIA
Saberes Representativos: NEGATIVO		
não ACESSO	não GOSTAR INDIFERENÇA	não GOSTAR INDIFERENÇA

	não ACESSO RELAÇÃO ruim não ADEQUAÇÃO sem QUALIDADE	PANDEMIA
*Os saberes grifados aparecem em mais de um bloco. significou/ significa=significado (EU) feliz/triste=afetividade (RELAÇÃO: OUTRO/ MUNDO/ EU)		

Fonte: A autora (2023).

Na primeira coluna, tem-se as questões 3 e 4 referentes aos significados, no qual considerou a relação com o EU, na segunda e terceira colunas que se referem à afetividade e às emoções feliz e triste, considerou-as referentes à relação com o OUTRO, com o MUNDO e com o EU.

A seguir no QUADRO 13, apresenta os saberes representativos que foram agrupados conforme a relação em que foram identificados.

QUADRO 13: SABERES REPRESENTATIVOS AGRUPADOS

Ordem preliminar da análise (Questionário de Aprofundamento)			
DESEJO AÇÃO	CONHECIMENTO TÉCNICO, TEÓRICO E SELEÇÃO	DESEJO EMOÇÃO	FÍSICO
EXPLORAR ACESSO BRINCAR não ACESSO	PLANEJAMENTO IMPORTÂNCIA EXECUÇÃO SABER APRENDER ADEQUAÇÃO não ADEQUAÇÃO sem QUALIDADE	RELAÇÃO LOCAL/ LUGAR GOSTAR RELAÇÃO ruim não GOSTAR INDIFERENÇA	FIXO DESCRIÇÃO AMPLO

Fonte: A autora (2023).

Na primeira coluna têm-se os saberes representativos, EXPLORAR, ACESSO, NÃO ACESSO e o BRINCAR, associados ao desejo e à ação de explorar e acessar, ou como uma relação negativa, tem-se um impedimento desse desejo em acessar um determinado espaço e o desejo de brincar. Identificaram-se os saberes representativos vinculados ao desejo de algo e à ação de fazer.

Na segunda coluna têm-se os saberes representativos, PLANEJAMENTO, IMPORTÂNCIA, EXECUÇÃO, SABER, APRENDER, ADEQUAÇÃO, NÃO ADEQUAÇÃO e SEM QUALIDADE, associados de forma mais predominante à relação, CONHECIMENTO TÉCNICO, TEÓRICO e SELEÇÃO, pois, se pressupõe

vinculados ao conhecimento, teórico ou técnico que leva à qualificação do indivíduo para realizar a escolha e seleção de algo.

Na terceira coluna têm-se os saberes representativos, **RELAÇÃO**, **RELAÇÃO RUIM**, **LOCAL/ LUGAR**, **GOSTAR**, **NÃO GOSTAR** e **INDIFERENÇA**, associados de forma predominante à relação do desejo vinculado à emoção com algo ou alguma situação.

Na quarta coluna, têm-se os saberes representativos, **FIXO**, **DESCRIÇÃO** e **AMPLO**, vinculados à relação do fixo, estático, permanente.

Essas quatro relações identificadas como uma pré-análise buscando identificar em qual tipo de relação os saberes se agrupam com maior predominância, o objetivo foi aprofundar a compreensão dos dados e agrupá-los nas dimensões do saber. No entanto, essa forma de agrupamento não é estanque, é o que foi identificado em maior predominância, o que não significa que um agrupamento em uma relação não traga alguns traços de outra.

O QUADRO 14, apresenta o agrupamento realizado em relação às dimensões do saber em três colunas. Os saberes que aparecem em mais de uma dimensão foram destacados com grifo.

QUADRO 14: SABERES IDENTIFICADOS E AGRUPADOS NAS DIMENSÕES DO SABER

domínio de saber-objeto teórico	domínio de atividade	domínio de relação com o outro
SABER APRENDER PLANEJAMENTO IMPORTÂNCIA EXECUÇÃO ADEQUAÇÃO não ADEQUAÇÃO sem QUALIDADE FIXO DESCRIÇÃO AMPLO	SABER APRENDER EXPLORAR ACESSO não ACESSO BRINCAR	SABER APRENDER RELAÇÃO RELAÇÃO ruim LOCAL/ LUGAR GOSTAR não GOSTAR INDIFERENÇA
*Os saberes grifados, aparecem em mais de uma dimensão do saber.		

Fonte: A autora (2023).

O saber representativo destacado foi **LOCAL/ LUGAR**, considerando que a pergunta foi sobre o que significou e a definição de lugar, segundo a visão antropológica, vai ao encontro do que esperávamos, sendo lugar entendido como espaços que possuem significados do vivido, que são significativos e foram consolidados em memórias e vivências que marcaram o indivíduo.

Uma relação que foi identificada nas falas foi a questão do momento, tempo, rotinas e a relação com o tempo, entendida como o tempo de permanência, a rotina, os momentos significativos. A rotina da escola, marcada pelos tempos para realizar as coisas, são esses tempos e o que se faz neles que marcam a memória das crianças.

Considerando a escola como instituição de controle dentro da sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1995) controle dos corpos e das mentes, uma forma de impor esse controle é através da marcação do tempo, o que não é por acaso, que a relação com o tempo aparece como algo significativo nas memórias como aluno. Pois, assim como na vida da criança esse controle pelo tempo se inicia na escola, posteriormente, continuará sendo exercida por outras instituições de controle, como a fábrica (o mercado de trabalho), a igreja, entre outras.

Com o controle de forma mais ampla, exercido pela sociedade de controle (Certeau, 1994), não mais limitada as instituições físicas, mas abrangendo também o sistema virtual, as redes de comunicação, no qual o controle dos corpos e das mentes continua em outras dimensões, não mais restritas a uma instituição de controle, mas disseminando-se por toda a sociedade.

Apareceram nas memórias significativas como aluno, o destaque para o NÃO ACESSO, salientando as impossibilidades de acesso ou a curiosidade sobre determinados espaços que eram inacessíveis. Locais onde se pode usar como o parque, as salas de aula, o pátio e outros destinados às atividades dos adultos e que geram curiosidade nas crianças como a cozinha, a direção, a sala dos professores, entre outros.

Unido a isso, o destaque para a imponente da instituição que, por meio de regras, delimitações de espaço e tempos, gera uma relação de poder. Trazendo o foco para as ações escolares como “aquilo que se faz na escola”, ligado à disciplina, ao controle da instituição sobre os sujeitos e a fazer atividades escritas consideradas como ensino *sério* ou *válido* pela escola e pelo professor, em contrapartida, às ações de brincar dos anos iniciais da educação infantil relacionadas à recreação.

Os saberes representativos que apareceram nas questões do BLOCO 2 que se diferem do BLOCO 3 foram as palavras, INDIFERENÇA, FAMÍLIA e PANDEMIA, considera-se que para o sujeito que lida com o cotidiano escolar essas demandas são recorrentes à indiferença da família e das crianças diante do trabalho que está sendo realizado, o impacto que teve a pandemia no cotidiano, bem como o que ela

deixou referente à saúde psicológica em todos os sujeitos vinculados à escola (família, crianças, docentes e gestores). Apesar desta ter passado, seus impactos em quem vivenciou os anos de 2020 e 2021 parecem ter sido permanentes.

Um padrão que se repetia, o que permitiu agrupar em quatro divisões intermediárias às dimensões do saber, que traduzem e explicam pontos significativos referentes ao espaço e ambiente na instituição escolar, para ajudar na visualização de padrões e a percepção das dimensões do saber. Às quatro divisões são: DESEJO/AÇÃO; CONHECIMENTO, TÉCNICO, TEÓRICO E SELEÇÃO; DESEJO/EMOÇÃO; FÍSICO.

Em DESEJO/AÇÃO relacionaram-se as palavras, EXPLORAR, ACESSO, NÃO ACESSO e BRINCAR, saberes representativos que se relacionam a um desejo de explorar, poder acessar ou não um determinado espaço, desejo de brincar, pois, tais ações não ocorrem sem o desejo e pedem uma ação visando realizar algo que se quer muito.

O saber representativo EXPLORAR, trazendo foco para a interação, exploração e descoberta como significativos no processo do aprender, momentos nos quais se formaram memórias significativas.

Em CONHECIMENTO, TÉCNICO, TEÓRICO E SELEÇÃO, relacionou os saberes representativos, PLANEJAMENTO, IMPORTÂNCIA, EXECUÇÃO, SABER, APRENDER, ADEQUAÇÃO, NÃO ADEQUAÇÃO e SEM QUALIDADE, saberes que se relacionam a um conhecimento, um saber, um aprender, seja ele técnico ou teórico, este leva à ação de realizar uma seleção de algo norteada por um planejamento, por critérios de adequação e importância visando uma qualidade, na execução de um procedimento e uma tomada de ação.

Em DESEJO/EMOÇÃO, relacionaram-se aos saberes representativos, RELAÇÃO, RELAÇÃO RUIM, LOCAL/LUGAR, GOSTAR, NÃO GOSTAR e INDIFERENÇA.

Em FÍSICO relacionaram-se aos saberes representativos, FIXO, DESCRIÇÃO, AMPLO, que foram saberes que apareceram nas falas dos sujeitos sobre a estrutura do espaço ser fixa, à descrição dos espaços e ao espaço ser grande, amplo, portanto, foram agrupadas como se referindo a aspectos físicos. Nas memórias significativas como aluno aparecem como importantes os espaços: sala dos professores, sala de leitura, laboratórios, sala de artes e pátio.

Referindo-se aos significados dos espaços e ambientes da escola como PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO, o saber representativo EXPLORAR foi bastante presente, se referindo à importância da exploração e usos dos espaços. Outro ponto destacado que apareceu em duas respostas, foi referindo-se à limitação do espaço físico e a imponência da instituição como delimitador das práticas docentes, por isso destacou o saber representativo, FIXO e NÃO ACESSO. A compreensão que se tem é que, sair dessa delimitação e tentar propor outras coisas, é extremamente punitivo pelos olhares alheios e pelas críticas, tornando-se extremamente desafiador para todo aquele que ousa transpor essa barreira normativa social.

Assim, referente a essas perguntas, conclui-se que considerando a base teórica Foucault (1995) e Charlot (2000), as características de espaço e ambiente como ser limitado, ter o foco para as ações escolares, a imponência da instituição, adentram a aspectos pontuados por Foucault em sua teoria do poder, referente ao poder e controle das instituições sobre os corpos dos sujeitos. O que é um fato, no entanto, ver como maior incidência os sujeitos destacarem como mais importante os espaços de exploração e descoberta, traz um alerta e uma reflexão, que vai ao encontro do que Charlot (2000) destacou em seus textos, sobre a importância do desejo, do prazer da vontade no processo do aprender, ideia que traz implicitamente que o anseio pela exploração e pela descoberta que a criança tem sobre os espaços e ambientes, o interesse pelas relações sociais, o anseio por poder explorar, que vai de encontro com o controle que é exercido pela instituição escolar. Desta forma, a realidade atual das instituições escolares clama por mudanças, que seja feita uma Escola-Outra.

3. 2. 6. ANÁLISE DAS QUESTÕES 9 E 12

A seguir apresenta as questões 9 e 12 agrupadas no QUADRO 15, perguntas referentes ao presente. Na questão 9, qual a mudança os sujeitos percebem nos espaços da escola e na questão 12 como seria o espaço e ambiente dos sonhos.

Na horizontalidade foi agrupado a resposta na íntegra do mesmo sujeito para as duas perguntas, identificado com o cargo que este exerce e na sequência, pedaços das falas e os saberes representativos que foram atribuídos de acordo com as características que apresentam.

QUADRO 15: 5º BLOCO - QUESTÕES 9 e 12

QUESTIONÁRIO DE APROFUNDAMENTO - 5º BLOCO	
QUESTÃO 9: O que você percebe que mudou HOJE para você na relação com os espaços e ambientes da escola?	QUESTÃO 12: Como seria o seu espaço e ambiente escolar dos sonhos?
SUJEITO A (DIRETORA) Fala na íntegra:	
A9. <i>“Como profissional da educação hoje consigo ver novas possibilidades de ambientes mais acolhedores e oferecê-los às crianças, promover momentos em que a criança seja mais valorizada”</i>	A12. <i>“Nos meus sonhos gostaria de ter mais espaços abertos, com árvores e espaço para usar as sombras, ter mais parque no espaço que temos”</i>
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
A9. <i>“ambientes mais acolhedores”</i>	AFETIVIDADE
A9. <i>“oferecê-los às crianças, promover momentos”</i>	EXECUÇÃO
A9. <i>“hoje consigo ver”</i>	SABER
A9. <i>“novas possibilidades”</i>	OPORTUNIDADES
A9. <i>“e oferecê-los às crianças”</i> <i>“promover momentos”</i> A12. <i>“ter mais espaços abertos”</i>	ACESSO
A12. <i>“gostaria de ter mais espaços abertos, com árvores e espaço para usar as sombras, ter mais parque no espaço que temos”</i>	EXPLORAR
SUJEITO B (PROFESSORA) Fala na íntegra:	
B9. <i>“Olhar para o espaço de forma a despertar o desejo e a curiosidade da criança em explorá-lo.”</i>	B12. <i>“que fossem integrados e que neles as passagens de um ambiente para o outro fossem feitos com brinquedos. como por exemplo escorregadores,”</i>
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
B9. <i>“despertar o desejo e a curiosidade da criança em explorá-lo”</i>	GOSTAR
	EXPLORAR
B12. <i>“que fossem integrados”</i>	ACESSO
SUJEITO C (EDUCADORA) Fala na íntegra:	
C9. –	C12. –
SUJEITO D (EDUCADORA) Fala na íntegra:	
D9. <i>“Vago”</i>	D12. <i>“Menos paredes”</i>

Fragmentos da fala:	Saber representativo:
D12. <i>“Menos paredes”</i>	ACESSO
SUJEITO E (EDUCADORA) Fala na íntegra:	
E9. <i>“Mudou a forma de enxergar os espaços e a tecnologia que ajuda muito no desenvolvimento.”</i>	E12. <i>“O espaço escolar dos sonhos é aquele que acolhe e recebe os alunos e seus profissionais com carinho , um lugar onde se aprende e proporciona condições”</i>
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
E9. <i>“Mudou a forma de enxergar”</i>	SABER
E12. <i>“acolhe e recebe os alunos e seus profissionais com carinho”</i>	AFETIVIDADE
E12. <i>“um lugar onde se aprende”</i>	APRENDER
E12. <i>“proporciona condições”</i>	ACESSO
SUJEITO F (PROFESSORA) Fala na íntegra:	
F9. <i>“Consigo observar as possibilidades ampliadas, como um leque de possibilidades lúdicas de experimentação e aprendizagem.”</i>	F12. <i>“Seriam salas ambientes, com diversas atividades diferenciadas.”</i>
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
F9. <i>“Consigo observar”</i>	SABER
F9. <i>“possibilidades ampliadas” “leque de possibilidades”</i>	OPORTUNIDADE
F12. <i>“com diversas atividades diferenciadas”</i>	PLANEJAMENTO
SUJEITO G (PROFESSORA) Fala na íntegra:	
G9. <i>“Hoje tivemos apoio da direção pelo menos aqui.”</i>	G12. <i>“Sinceramente não sei não parei para idealizar uma escola. Talvez pela correria do dia a dia”</i>
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
G9. <i>“apoio da”</i>	ACESSO

Fonte: A autora (2023).

Utilizando os dados do QUADRO 15, agrupou apenas as falas referentes à questão 9 e destacou em amarelo aquilo que chamou a atenção e no qual buscou interpretar de acordo com a pergunta que o corresponde:

9) O que você percebe que mudou HOJE para você na relação com os espaços e ambientes da escola?

A9. *“Como profissional da educação hoje consigo ver novas possibilidades de ambientes mais acolhedores e oferecê-los às crianças, promover momentos em que a criança seja mais valorizada”*

B9. *“Olhar para o espaço de forma a despertar o desejo e a curiosidade da criança em explorá-lo.*

D9. *“Vago”*

E9. *“Mudou a forma de enxergar os espaços e a tecnologia que ajuda muito no desenvolvimento.”*

F9. *“Consigo observar as possibilidades ampliadas, como um leque de possibilidades lúdicas de experimentação e aprendizagem.”*

G9. *“Hoje tivemos apoio da direção pelo menos aqui.”*

Hoje os sujeitos identificam que na relação com os espaços e ambientes eles mudaram a forma de enxergá-los, com isso novas possibilidades surgiram auxiliadas pela tecnologia. Destacam como importante na sua realidade o apoio que possuem da direção e a importância de se ter espaços e ambientes acolhedores, a possibilidade de oferecê-los e dar acesso às crianças, promovendo momentos em que elas sejam valorizadas, oferecendo um leque de possibilidades lúdicas de experimentação e formas de fazer, despertando o desejo e a curiosidade em explorá-lo.

Utilizando os dados do QUADRO 15, agrupou apenas as falas referentes à questão 12:

12) Como seria o seu espaço e ambiente escolar dos sonhos?

A12. *“Nos meus sonhos gostaria de ter mais espaços abertos, com árvores e espaço para usar as sombras, ter mais parque no espaço que temos”*

B12. *“que fossem integrados e que neles as passagens de um ambiente para o outro fossem feitos com brinquedos. como por exemplo escorregadores,”*

D12. *“Menos paredes”*

E12. *“O espaço escolar dos sonhos é aquele que acolhe e recebe os alunos e seus profissionais com carinho , um lugar onde se aprende e proporciona condições”*

F12. *“Seriam salas ambientes, com diversas atividades diferenciadas.”*

G12. *“Sinceramente não sei não parei para idealizar uma escola. Talvez pela correria do dia a dia”*

Como espaços dos sonhos, apareceram espaços abertos e externos à sala de aula, no qual demonstrou-se o desejo por espaços sem paredes, com árvores e com locais com sombras, espaços que sejam integrados e que neles as passagens de um ambiente para o outro sejam feitas com brinquedos, como, por exemplo, escorregadores, já se tratando de espaços internos como os da sala de aula, que os ambientes sejam integrados e com propostas diferenciadas.

Foucault (1995) aborda as escolas como pertencentes a um sistema disciplinar relacionado às instituições de controle como a prisão. Charlot (2000) fala de um ensino com sentido e para constituição de saberes. Falas que vão ao encontro da ideia da ESCOLA-OUTRA, que se propõe a pensar, a partir da escola existente, uma outra escola. Assim, quando os sujeitos da pesquisa precisaram falar de como seria o espaço dos sonhos, parte das falas se referiam a ter mais espaços abertos, parques, espaços e ambientes integrados, ter menos paredes, que as passagens de um lugar para outro fossem lúdicas, dentre outras falas que ressaltam a importância do que os espaços evocam na afetividade e nos acesso que eles permitem tanto físicos como imaginativos, criativos, lúdicos e afetivos.

Assim questiona-se, diante do HOJE (questão 9), o que falta para se alcançar a escola dos SONHOS (questão 12)? Os sujeitos por estarem em busca do aperfeiçoamento e fazerem parte do projeto Escola-Outra, já estão em movimento de mudança e o que falta para alcançarem a escola dos sonhos é apenas o tempo, pois, já estão caminhando na direção da mudança. Os sonhos sem ação não geram movimento, mas os sonhos projetados com metas e a ação na direção pretendida, já são objetivos futuros alcançados. Essa pergunta foi proposital justamente para ver se os sujeitos tinham claro uma ideação do processo e onde queriam chegar. Considerando se tratar de um processo e não alvo final, a melhoria é contínua e acompanha o curso das mudanças sociais e suas demandas.

No QUADRO 16 a seguir, agruparam-se os saberes representativos de acordo com cada uma das questões.

QUADRO 16: SABERES REPRESENTATIVOS REFERENTES ÀS QUESTÕES 9 E 12

Saberes Representativos	
QUESTÃO 9: O que você percebe que mudou HOJE para você na relação com os espaços e ambientes da escola?	QUESTÃO 12: Como seria o seu espaço e ambiente escolar dos sonhos?
<u>AFETIVIDADE</u> <u>EXPLORAR</u> <u>ACESSO</u> EXECUÇÃO SABER OPORTUNIDADE GOSTAR	<u>AFETIVIDADE</u> <u>EXPLORAR</u> <u>ACESSO</u> APRENDER PLANEJAMENTO

Fonte: A autora (2023).

Os saberes representativos que apareceram em comum nas duas colunas, tanto na questão de como a escola é hoje, como na dos sonhos, foram: AFETIVIDADE, EXPLORAR e ACESSO. A afetividade é importantíssima no processo do aprender. Ter acesso a condições que permitam esse aprender é imprescindível para que as relações se deem, possibilitando o explorar e estar em contato com um mundo externo e social. Assim, os três saberes que apareceram em comum, são as imprescindíveis no processo do aprender, que sem os quais o ensino não ocorre de forma satisfatória.

No que mudou hoje, os sujeitos destacaram que existem mais possibilidades e oportunidades, a forma de enxergar o mundo é outra, existe o apoio da direção e há o interesse e planejamento para que as ações atendam aos interesses das crianças.

Na relação com o espaço e ambiente dos sonhos destacaram a necessidade de um planejamento que proporcione condições para o aprender em espaços que despertem o interesse da criança com espaços abertos, integrados, com passagens diferenciadas que conectem um ambiente a outro, foi citado a importância do parque, também destacou-se a importância da afetividade.

3. 2. 7. ANÁLISE DAS QUESTÕES 13 E 14

A seguir, apresenta as questões 13 e 14 agrupadas no QUADRO 17, referentes à melhoria dos espaços da escola para atender aos alunos e os profissionais da educação. Na horizontalidade foi agrupado a resposta na íntegra do

mesmo sujeito para as duas perguntas, identificado com o cargo que este exerce, na sequência, pedaços das falas e os saberes representativos que foram atribuídos de acordo com as características que apresentam.

QUADRO 17: 6º BLOCO - QUESTÕES 13 e 14

QUESTIONÁRIO DE APROFUNDAMENTO - 6º BLOCO	
QUESTÃO 13: Como os espaços e ambientes da escola podem ser melhorados para atender as necessidades dos ALUNOS?	QUESTÃO 14: Como os espaços e ambientes da escola podem ser melhorados para atender as necessidades dos PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO?
SUJEITO A (DIRETORA) Fala na íntegra:	
A13. <i>“Existem alguns reparos a serem feitos e algumas liberações da secretaria de educação para melhoria dos espaços”</i>	A14. <i>“Os computadores e sistema de rede poderiam ser melhorados.”</i>
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
A13. <i>“Existem alguns reparos a serem feitos e algumas liberações da secretaria de educação para melhoria dos espaços”</i> A14. <i>“poderiam ser melhorados.”</i>	ADEQUAÇÃO
SUJEITO B (PROFESSORA) Fala na íntegra:	
B13. <i>“Deixando de ser parecidas com penitenciárias, toda feita para a serem vigiados”</i>	B14. <i>“Além de ter a liberdade de explorar com seus alunos, precisamos de ambientes aconchegantes, bibliotecas com pufes, redes, espaço com cavaletes para pintura, solário com caixas de exploração, paredes com possibilidade de pintura, um lugar possível de brincar com água.”</i>
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
B13. <i>“Deixando de ser parecidas com penitenciárias, toda feita para a serem vigiados”</i>	CONTROLE não ACESSO não GOSTAR SEGURANÇA
B14. <i>“liberdade de explorar”</i>	EXPLORAR ACESSO
B14. <i>“precisamos de ambientes aconchegantes,”</i>	GOSTAR PLANEJAMENTO ADEQUAÇÃO
SUJEITO C (EDUCADORA) Fala na íntegra:	
C13. –	C14. –

SUJEITO D (EDUCADORA) Fala na íntegra:	
D13. <i>“Mais espaço e disponibilidade”</i>	D14. <i>“Menos burocracia para usar”</i>
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
D13. <i>“Mais espaço”</i>	AMPLO
D13. <i>“disponibilidade”</i> D14. <i>“Menos burocracia para usar”</i>	ACESSO
SUJEITO E (EDUCADORA) Fala na íntegra:	
E13. <i>“Fazer da escola um ambiente de inclusão e formação.”</i>	E14. <i>“No meu local de trabalho tenho todo suporte e atende as minhas necessidades.”</i>
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
E13. <i>“ambiente de inclusão e formação.”</i>	ACESSO PLANEJAMENTO
E14. <i>“tenho todo suporte”</i>	ADEQUAÇÃO
E14. <i>“atende as minhas necessidades.”</i>	GOSTAR
SUJEITO F (PROFESSORA) Fala na íntegra:	
F13. <i>“Ter espaços que possibilitem a experimentação.”</i>	F14. <i>“A organização dos recursos já existentes em um ambiente de fácil acesso para professores.”</i>
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
F13. <i>“possibilitem a experimentação.”</i>	EXPLORAR ACESSO
F14. <i>“A organização dos recursos”</i>	EXECUÇÃO
F14. <i>“de fácil acesso”</i>	ACESSO ADEQUAÇÃO
SUJEITO G (PROFESSORA) Fala na íntegra:	
G13. <i>“Nosso espaço é bom. E vem sendo melhorado a cada dia. Talvez só precisasse ser maior”</i>	G14. <i>“Sempre pode.”</i>
Fragmentos da fala:	Saber representativo:
G13. <i>“Nosso espaço é bom”</i>	QUALIDADE
G13. <i>“E vem sendo melhorado”</i>	PLANEJAMENTO ADEQUAÇÃO
G13. <i>“ser maior”</i>	AMPLO

Fonte: A autora (2023).

Utilizando os dados do quadro 17, agrupou apenas as falas referentes à questão 13, como os espaços e ambientes da escola podem ser melhorados para atender as necessidades dos ALUNOS?

A13. *“Existem alguns reparos a serem feitos e algumas liberações da secretaria de educação para melhoria dos espaços”*

B13. *“Deixando de ser parecidas com penitenciárias, toda feita para a serem vigiados”*

D13. *“Mais espaço e disponibilidade”*

E13. *“Fazer da escola um ambiente de inclusão e formação.”*

F13. *“Ter espaços que possibilitem a experimentação.”*

G13. *“Nosso espaço é bom. E vem sendo melhorado a cada dia. Talvez só precisasse ser maior”*

Os sujeitos destacam como melhoria dos espaços e ambientes, com foco em atender as necessidades dos alunos, que estes tenham mais espaço e disponibilidade, sejam inclusivos, favoreçam a experimentação e formação, contribuindo para a inclusão, formação e o bem estar. Na fala (B13) *“Deixando de ser parecidas com penitenciárias, toda feita para a serem vigiados”* traz a teoria de Foucault (1994), que associa as instituições escolares com ambientes vigiados e um regime penitenciário, indo ao encontro com a base teórica do estudo.

Utilizando os dados do QUADRO 17, agrupou apenas as falas referentes à questão 13, como os espaços e ambientes da escola podem ser melhorados para atender as necessidades dos PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO?

A14. *“Os computadores e sistema de rede poderiam ser melhorados.”*

B14. *“Além de ter a liberdade de explorar com seus alunos, precisamos de ambientes aconchegantes, bibliotecas com pufes, redes, espaço com cavaletes para pintura, solário com caixas de exploração, paredes com possibilidade de pintura, um lugar possível de brincar com água.”*

D14. *“Menos burocracia para usar”*

E14. *“No meu local de trabalho tenho todo suporte e atende as minhas necessidades.”*

F14. “A organização dos recursos já existentes em um ambiente de fácil acesso para professores.”

G14. “Sempre pode.”

Os sujeitos destacam como melhoria dos espaços e ambientes com foco em atender as necessidades dos profissionais da educação, o uso da tecnologia na organização e melhoria dos recursos já existentes, com menos burocracia para usar os computadores e sistema de rede. Ambientes como bibliotecas, que sejam aconchegantes, com pufes, redes, espaços para explorar outras linguagens artísticas, cavaletes para pintura, solário com caixas de exploração, paredes com possibilidade de pintura, um lugar que possibilita brincar com água, dentre outras possibilidades. Tudo isso destacado como coisas que poderiam contribuir com as possibilidades de exploração e consequentemente com o aprender dos alunos.

A seguir, o QUADRO 18 a partir das questões 13 e 14, com os saberes representativos agrupados, em grifo foi destacado aqueles que apareciam em comum nas duas colunas.

QUADRO 18: Saberes representativos referentes às questões 13 e 14.

Saberes Representativos	
13. Como os espaços e ambientes da escola podem ser melhorados para atender as necessidades dos ALUNOS?	14. Como os espaços e ambientes da escola podem ser melhorados para atender as necessidades dos PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO?
<u>ADEQUAÇÃO</u> <u>EXPLORAR</u> <u>ACESSO</u> <u>GOSTAR</u> <u>PLANEJAMENTO</u> CONTROLE SEGURANÇA AMPLO QUALIDADE	<u>ADEQUAÇÃO</u> <u>EXPLORAR</u> <u>ACESSO</u> <u>GOSTAR</u> <u>PLANEJAMENTO</u> BRINCAR EXECUÇÃO

FONTE: A autora (2023).

Nas falas dos sujeitos destacou-se a necessidade de que a secretaria de educação apoie as melhorias na escola, a valorização do apoio que recebem da direção e como isso é fundamental para tudo que vem sendo realizado na escola. Destacou-se a necessidade de melhorias nos equipamentos e no sistema de

internet, ter mais equipamentos, menos burocracia e materiais que possibilitem a exploração sensorial dos alunos nas aulas.

No geral, criticam a estrutura escolar como um todo, os espaços vigiados que não possibilitaram o acesso, a rotina rígida, o fato de existirem muitas possibilidades de formas de aprender que não são exploradas devido à estrutura escolar ser controladora, por isso nas falas dos sujeitos foi mencionado que os espaços sejam menos vigiados. Referente a estrutura, foi destacado que é necessário, espaços maiores, mais disponibilidade, inclusão, formação e a possibilidade de experimentação.

3. 2. 8. ANÁLISE CONJUNTA - QUESTÕES OBJETIVAS 10, 11 E 15

Os gráficos a seguir, apresentam resultados do questionário de aprofundamento referentes às questões 10, 11 e 15 sobre a relação de importância que os sujeitos estabelecem com os espaços e ambientes da escola.

GRÁFICO 1: QUESTÃO 10 DO QUESTIONÁRIO DE APROFUNDAMENTO

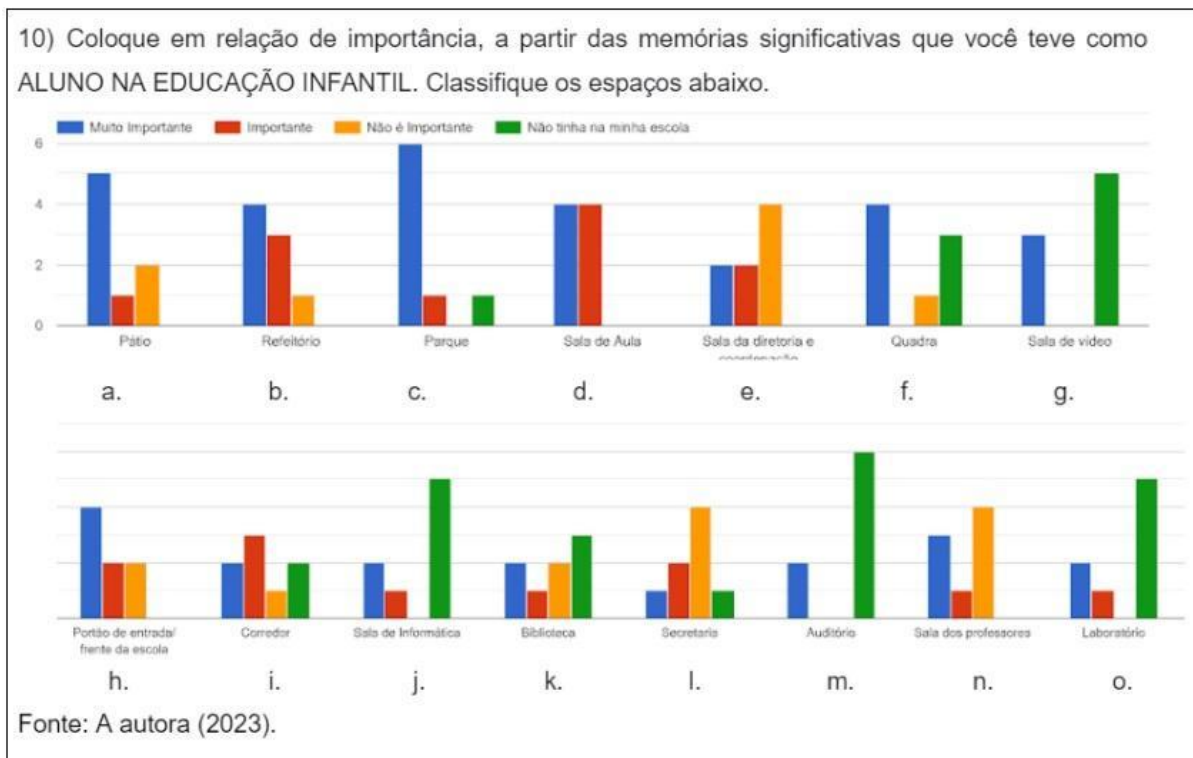


GRÁFICO 2: QUESTÃO 11 DO QUESTIONÁRIO DE APROFUNDAMENTO

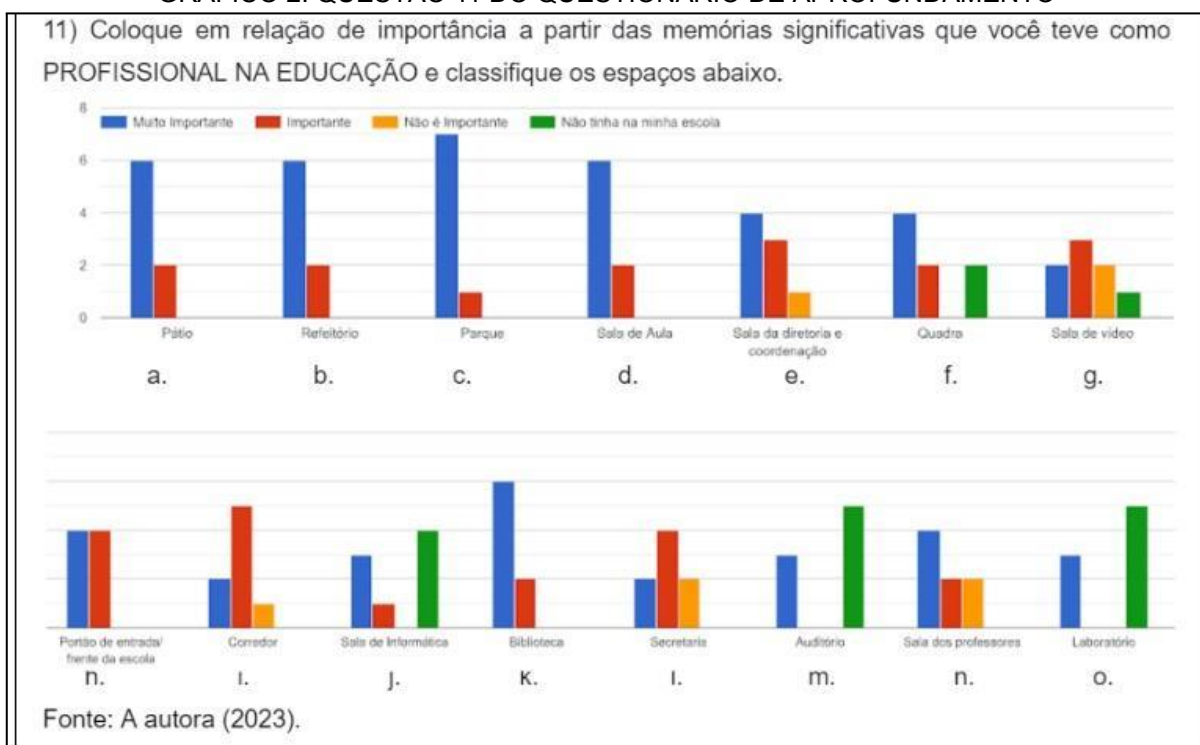


GRÁFICO 3: QUESTÃO 15 DO QUESTIONÁRIO DE APROFUNDAMENTO



Para facilitar a visão para a análise dos resultados, agrupou-se conforme aparece nos gráficos os espaços mais significativos citados. Apresenta a análise conjunta dos gráficos das questões 10, 11 e 15 no QUADRO 19 a seguir e na sequência uma análise dos dados apresentados nos gráficos.

QUADRO 19: RESULTADOS DAS QUESTÕES 10, 11 e 15.

QUESTIONÁRIO DE APROFUNDAMENTO - QUESTÕES OBJETIVAS: OS ESPAÇOS MAIS IMPORTANTES:		
	1º lugar	2º lugar
10.	PARQUE	PÁTIO
11.	PARQUE	PÁTIO, REFEITÓRIO, BIBLIOTECA, SALA DE AULA
15.	PARQUE	PÁTIO, BRINQUEDOTECA E SALA DE AULA
LEGENDA: - Números 10, 11 e 15 referem-se às questões analisadas. - 1º, 2º colocação em que os espaços aparecem nas falas dos sujeitos.		

FONTE: A autora (2023).

O parque aparece como muito importante nos gráficos 10, 11 e 15. No gráfico da questão 10, na visão como aluno, no qual aparece a classificação dos espaços por ordem de importância, apareceu em 1º lugar o parque classificado como muito importante e em 2º lugar pátio.

No gráfico da questão 11, em primeiro lugar apareceu o parque classificado como muito importante, seguido e empatados em segundo lugar, o pátio, refeitório, sala de aula e biblioteca.

No gráfico da questão 15, em primeiro lugar apareceu o parque classificado como muito importante e empatados em segundo lugar, o pátio, a brinquedoteca e a sala de aula.

Percebe-se que o parque teve predominância nos gráficos das questões 10, 11 e 15 tanto na visão como aluno, quanto como profissional da educação, considerando se tratar da educação infantil, esta é uma consideração de importância válida, significativa e que mostra a visão de educação e quais espaços os sujeitos consideram como muito importantes para o aprendizado das crianças.

A sala de aula também se manteve como importante em ambas as visões, o que é um pilar significativo no processo do aprender e para a fase escolar que as crianças estão passando, pois, traz ênfase para as atividades específicas do ler, escrever, pintar e desenhar, que necessitam de recursos e da estrutura do ambiente de uma sala de aula.

Assim, percebe-se uma ordem de importância dada aos espaços de brincar, entendidos como aqueles onde normalmente as crianças possuem motivação, sentido e desejo e podem se expressar e explorar com maior liberdade e gostam de

permanecer por mais tempo. Lembramos aqui que, nas demais questões do balanço do saber e do questionário de aprofundamento, os sujeitos destacaram em vários momentos como sendo importantes, o explorar, o brincar, os espaços externos e isso vai ao encontro das ações que se esperam nos espaços que os sujeitos consideraram como muito importantes.

Nos espaços externos existe menor controle por parte do professor do que em relação à sala de aula, principalmente sobre os corpos infantis, permitindo assim maior liberdade e a possibilidade de explorar. Nesses espaços ocorrem brincadeiras, jogos e ações pedagógicas que permitem utilizar do corpo todo e que necessitam de maiores espaços.

Portanto, o saber dos sujeitos consultados é hierarquizado do ponto de vista do brincar e dos espaços importantes para o brincar, a partir da sua ação cotidiana, apesar de muitos, serem educadores mas, não terem formação em pedagogia, eles sabem que os espaços externos à sala de aula, como o parque, o pátio, a biblioteca e outros, são extremamente significativos e importantes para as crianças. Articular o planejamento e a rotina a ponto de trazer, na maior parte do tempo, experiências que incluam esses espaços externos, é benéfico para o processo de aprender da criança. Esses sujeitos possuem um saber sobre o que é qualidade, o que é adequado e que vai além de uma formação acadêmica, eles adquirem saberes e aprendem quando precisam lidar com as problemáticas do dia-a-dia e em projetos formativos incentivados pela escola, como o da Escola-Outra.

Nas falas do balanço do saber e questionários, os sujeitos trazem aquilo que sabem e muitas vezes não sabem que sabem, conhecimentos provenientes da vivência, por isso são importantes os estudos que deem voz aos saberes das pessoas que estão no cotidiano da escola, a partir da teoria acadêmica. Segundo Charlot (2020, p. 10) a transformação da escola que queremos, não será feita de forma isolada em experiências restritas de ensinos inovadores, mas com aqueles educadores que estão ali, no dia a dia, professores “normais”, “presos nas múltiplas contradições da sociedade contemporânea”.

É nisso que acreditamos e é isso que os dados nos revelaram. Os sujeitos, nos seus relatos como alunos e como profissionais da educação, relataram saberes relativos ao seu período escolar e, enquanto profissionais, trouxeram reações de transformação frente à realidade. A partir do que percebem que foi restrito, inacessível, do que não tinha, do que não era permitido, eles agora enquanto

profissionais da educação, trazem em suas falas uma reação de mudança sobre aquilo que é importante para o aprender, como os acessos, a exploração, ter espaços e ambientes que acolhem, espaços externos, entre outras. Portanto, os sujeitos que participam do projeto Escola-Outra trazem a perspectiva da mudança à Escola-Mesma e o engajamento para se construir um “OUTRO”²⁷ ensino.

²⁷ Referiu-se a Escola-Outra, por isso está em caixa alta.

4. RESULTADOS

Apresentamos os resultados frente à questão: quais são os saberes sobre o espaço físico e o ambiente escolar de educadores, professores e gestores de uma escola de educação infantil?

Partindo das hipóteses: os sujeitos da pesquisa não sabem distinguir espaço e ambiente; para o adulto/ profissional da educação o mais importante são os espaços internos, como, por exemplo, a sala de aula; em consequência do pós pandemia os espaços externos seriam os mais valorizados devido à vivência escolar desse período ter passado pelo isolamento social e o ensino ter ocorrido da forma remota; os profissionais da educação reproduzem as experiências escolares que tiveram quando eram crianças.

Nosso objetivo foi analisar, quais são os saberes dos profissionais da educação sobre o espaço físico e o ambiente escolar. Para tanto, o estudo levantou os saberes dos sujeitos de uma escola de educação infantil, utilizando como instrumentos de coleta, o balanço do saber e o questionário de aprofundamento, aplicados por meio da plataforma “Formulários” do Google. Para analisar os saberes coletados, buscou identificar a partir das perguntas que se relacionavam entre si, organizou-as de duas em duas, em quadros e buscou encontrar padrões e relação, quais memórias apareciam, quais espaços eram mais citados e quais ações os sujeitos destacaram como importantes.

Após essa etapa, partiu para a análise, que consistiu em considerar essas partes individualizadas e identificadas através de tabelas, analisando a partir da teoria da relação com o saber, buscando identificar os saberes representativos, ou seja, trazer os saberes fundamentais que sintetizam as respostas dos sujeitos frente às memórias que eram apresentadas. Ligados aos conceitos de saber e representação do saber, mas também ao aprender, nos conceitos de mobilização, atividade, sentido e desejo.

A seguir apresentamos cada uma das hipóteses que tínhamos no início do estudo, relacionadas com os dados da pesquisa:

- “os educadores não sabem distinguir espaço e ambiente” nas respostas objetivas do questionário de aprofundamento, houve a confusão entre o que seja ambos, o que se entende é que os sujeitos sabem o que são, pois, o utilizam e vivenciam em seu cotidiano, mas quando lhes é solicitado para diferenciá-los eles são

mencionados como sinônimos, de forma indiferenciada. Apesar dos autores, Forneiro (1998) e Horn (2004) distinguem espaço e ambiente, um ligado à dimensão física e outro às relações que ali ocorrem, os mesmos os consideram extremamente relacionados, ou seja, o espaço pode ser compreendido como algo integrado ao ambiente e vice-versa. Desta forma, vai ao encontro e reforça o que os docentes dizem referente à prática ao considerá-los de forma integrada e sem distinção.

Os saberes representativos do balanço do saber foram agrupados nas dimensões a seguir: 1) Saber-objeto teórico: ADEQUADOS, QUALIDADE, SEGURANÇA, PLANEJAMENTO, SABER e IMPORTÂNCIA; 2) Saber atividade: EXPLORAR, BRINCAR, GRANDE, ACESSO; 3) Saber relação com o outro: BRINCAR, ACESSO, GOSTAR e DESEJO.

Com os saberes representativos agrupados nas dimensões do saber, percebeu-se a presença do saber-objeto teórico com ênfase no planejamento das ações que estão sendo desenvolvidas, para que sejam adequadas à ideia de qualidade que a escola tem sobre a aprendizagem da criança, visando assim a seleção e organização do que está sendo realizado por ordem e critérios de importância, segurança e qualidade, visando sempre (um sujeito outro²⁸) a criança. Essa dimensão demonstra a forte presença do aspecto formativo da Escola-Outra sobre os saberes dos sujeitos que participam do estudo, tal ação formativa que visa levar à reflexão sobre a ação, a partir das práticas e com base na teoria da relação com o saber. O pensar sobre a ação docente para atender ao saber e aprender das crianças inseridas com um contexto maior que é a vida, atendendo a uma escola que se propõe a mudança. Correspondendo ao propósito do projeto Escola-Outra, que é fazer surgir uma Escola-Outra dentro da Escola-Mesma²⁹.

Assim, no decorrer da pesquisa e frente ao que foi abordado, volta-se com novos questionamentos, sendo o que poderá ocorrer com o uso do espaço e quais desdobramentos poderão surgir no ambiente da escola, agora em que o projeto Escola-Outra está se desenvolvendo? Considerando este ser um projeto contínuo e que caminha para um novo horizonte de escola, que atenda às demandas dos alunos pós pandemia e que responda às críticas feitas por Foucault (1995) e Charlot

²⁸ Sujeito em constante processo de mudança de seu jeito de ser, em relação a si mesmo, ao outro e ao mundo.

²⁹ Como Escola-Mesma entende-se os formatos de ensino já existentes.

(2010) da escola como uma instituição que vigia, pune e molda o sujeito, está denominada no Projeto Escola-Outra, pela expressão “Escola-Mesma”. O que daria outro estudo, que seria entender essas mudanças referentes aos saberes docentes, saberes estes que mudaram, sujeitos esses que mudaram, escola esta que é outra.

Na análise dos gráficos do questionário de aprofundamento, nas nas questões abertas 5, 6, 7 e 8, os espaços que os sujeitos vincularam às memórias felizes como aluno e como profissional da educação, foram: PÁTIO, QUADRA, PARQUE, BIBLIOTECA, BRINQUEDOTECA, REFEITÓRIO e SALA DE AULA.

As memórias tristes como profissional da educação as memórias negativas foram vinculadas ao REFEITÓRIO, já como aluno as memórias tristes foram vinculados aos espaços: PALCO/ DANÇA, QUADRA/ EDUCAÇÃO FÍSICA, DIRETORIA, BANHEIRO SUJO e SALA DE AULA. Espaços como: PALCO/ DANÇA, QUADRA/ EDUCAÇÃO FÍSICA, que pressupõem se, que devido às ações de jogar e brincar que são ações que ali ocorrem, estariam relacionados a memórias felizes, no entanto, não é isso que os relatos apresentaram, pois os sujeitos trazem memórias negativas. Assim, entende-se que o espaço em si não está vinculado ao sujeito ter uma memória boa ou ruim, mas os usos que os docentes dão a esses espaços são o que constroem as possibilidades de representações com o saber que essas crianças terão.

Nas questões objetivas 10, 11 e 15, que foi realizada a análise de forma conjunta, apareceu em primeiro lugar como espaço mais importante o PARQUE. Percebe-se assim claramente qual visão das necessidades eles sabem que as crianças têm, frente aos espaços e ambientes, o que é importante para elas e como podem contribuir nesse processo educativo.

Os dados contradizem a hipótese que “para o adulto/ profissional da educação o mais importante são os espaços internos como, por exemplo, a sala de aula”. Com esses resultados, se mostra assertiva a hipótese que tínhamos de que, “em consequência do pós pandemia os espaços externos seriam os mais evidenciados devido à vivência escolar na pandemia ter sido em isolamento social, com o ensino remoto”. Esclarece-se que a pandemia não é o objeto de estudo, mas é considerada como um contexto em comum que foi vivenciado pelos sujeitos da pesquisa que envolve a relação com espaços e ambientes e tal situação influenciou nos saberes dos sujeitos.

Apresentamos as questões correspondentes ao QUADRO 20, a seguir:

QUESTÃO 5: fale uma memória FELIZ você teve dos espaços e ambientes escolares como ALUNO?

QUESTÃO 6: fale uma memória TRISTE você teve dos espaços e ambientes escolares como ALUNO?

QUESTÃO 7: fale uma memória FELIZ você tem dos espaços e ambientes escolares como PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO?

QUESTÃO 8: fale uma memória TRISTE você tem dos espaços e ambientes escolares como PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO?

QUESTÃO 10: coloque em relação de importância, a partir das memórias significativas que você teve como ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Classifique os espaços abaixo.

QUESTÃO 11: coloque em relação de importância, a partir das memórias significativas que você teve como PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO. Classifique os espaços abaixo.

QUESTÃO 15: para você, quais são os 3 espaços mais importantes da escola?

No QUADRO 20, organizam-se os dados referentes aos espaços e ambientes que foram citados como os mais importantes nos questionários.

QUADRO 20: RELAÇÃO DOS ESPAÇOS E AMBIENTES DO QUESTIONÁRIO DE APROFUNDAMENTO

QUESTÕES DISCURSIVAS 5, 6, 7 e 8			QUESTÕES OBJETIVAS 10, 11 e 15
Memória FELIZ	Memória TRISTE		
Aluno/ Professor	Aluno	Professor	
Espaços e ambientes vinculados			Espaços e mais importantes
PÁTIO QUADRA PARQUE BIBLIOTECA BRINQUEDOTECA REFEITÓRIO SALA DE AULA	PALCO/ DANÇA QUADRA/ ED.FÍSICA DIRETORIA BANHEIRO SUJO SALA DE AULA	REFEITÓRIO	PARQUE

Fonte: A autora (2023).

Nessa escola, referente a como os profissionais classificam os espaços e ambientes em ordem de importância, a alimentação e as necessidades fisiológicas não vêm em primeiro lugar na importância dada aos espaços, pois, se fosse assim,

seria citado o banheiro e o refeitório como os mais importantes, o que contradiz aquilo que muitas vezes se vê como característico da educação de crianças muito pequenas, que é o cuidar visando o atendimento de necessidades fisiológicas e tem como prevalência o uso de espaços vinculados ao cuidar.

A sala de aula não é identificada como o espaço mais importante, ela aparece nas memórias felizes, mas não entre os espaços classificados em primeiro lugar na ordem de importância. Se fosse considerada a sala de aula como o mais importante, o enfoque seria a questão pedagógica com aplicação de atividades planejadas e que em sua maioria, as crianças realizassem sentadas, quietas, com a restrição sobre o movimento e exploração do meio.

No entanto, os sujeitos deram enfoque e prioridade ao que consideram como o mais importante para crianças em uma escola de educação infantil, que foram os espaços externos à sala de aula, identificado na questão 15 como o parque. Como ações vinculadas a esses espaços preferidos temos, o explorar, o brincar, sendo as ações mais citadas nas questões do questionário de aprofundamento vinculadas às memórias referentes aos espaços, ações que pressupõem um movimento corporal ativo como, correr, pular, balançar, dentre outras.

Apesar disso, desse consenso dos espaços externos como sendo os mais importantes pelos docentes, ainda existem, segundo o Censo Escolar (CAMPOS, 2020, p.6), escolas que não têm espaços externos adequados para atividades com as crianças e “aqueles que apresentam áreas em boas condições de uso, como demonstram pesquisas que observam o cotidiano de creches e pré-escola, restringem sua utilização a situações de recreio ou de breves intervalos”.

Considerando a hipótese que “os profissionais da educação reproduzem as experiências escolares que tiveram quando eram crianças”. Não era esperado uma reação de mudança frente a algo vivenciado na infância e como educador ter uma postura de mudança referente a essa realidade vivida. O que demonstra um movimento reflexivo diante do vivido e de reação de mudança em direção a algo importante que identificam hoje.

Nos relatos, como memórias negativas aparecem a imponentia da instituição escolar na delimitação, restrição e proibição dos espaços e a regulação dos corpos das crianças e educadores. Foram citados os “não acessos” a espaços que eles gostariam de conhecer, reconhecendo a imposição da instituição sobre sua liberdade de exploração e acesso aos espaços.

que depende do outro, permitir o acesso às crianças, que realimentam o gostar e o desejo de repetir essas experiências vivenciadas como, por exemplo, em espaços externos como o parque, mencionado como o mais importante na coleta dos saberes dos educadores. Por meio das relações de afeto que se constroem na relação do EU nos espaços, este se transforma em lugar, lugar de identidade e de memórias.

Os saberes representativos, QUALIDADE, SEGURANÇA, ADEQUAÇÃO, IMPORTÂNCIA e PLANEJAMENTO, dependem de um adulto (educador) e nessa relação do OUTRO que permite o ACESSO a todo esse conjunto de relações. O acesso partindo dos saberes relacionados ao outro, mas não necessariamente da execução de algo, relativo à ação e dependem desse espaço ser fixo, de relações fixas ou não, para que algo seja passível de mudança e tornar aquilo acessível. Todas essas relações mencionadas do EU e do OUTRO, pertencem a um campo maior, o campo MUNDO. O amplo e grande constituem características relacionadas ao espaço físico, referentes ao fato de algo ser grande, no entanto, isso contribui para com as relações que ali ocorrem.

5. CONCLUSÃO

Para concluir, retomamos o problema da pesquisa: quais são os saberes sobre o espaço físico e o ambiente escolar de educadores, professores e gestores de uma escola de educação infantil? Partindo das hipóteses: os sujeitos da pesquisa não saberiam distinguir espaço e ambiente; para o adulto/ profissional da educação o mais importante são os espaços internos, como, por exemplo, a sala de aula; em consequência do pós pandemia os espaços externos seriam os mais valorizados devido à vivência escolar desse período ter passado pelo isolamento social e o ensino ter ocorrido da forma remota; os profissionais da educação reproduzem as experiências escolares que tiveram quando eram crianças.

A partir do objetivo de analisar quais são os saberes que educadores, professores e gestores têm sobre o espaço físico e o ambiente escolar.

Nos dados dados coletados nas respostas objetivas sobre o que é espaço e ambiente, os dados demonstraram que há confusão entre o que sejam ambos, mas o que se entende, segundo a bibliografia estudada, é que os docentes sabem o que sejam ambos, pois, o utilizam e vivenciam em seu cotidiano, mas quando é pedido para diferenciá-los estes são mencionados como sinônimos (Forneiro, 1998; Horn, 2004).

A partir dos saberes identificados, o estudo conclui que os sujeitos da pesquisa identificam como muito importante nas memórias como aluno e como profissional da educação, os espaços externos à sala de aula, em primeiro lugar apareceu o PARQUE, na sequência apareceram o REFEITÓRIO e o PÁTIO. O parque é um espaço lúdico que favorece o brincar, entendido como muito importante para o desenvolvimento dos saberes das crianças. Ressaltam a importância do acesso, possibilitando oportunidades de exploração, experiência, interação e aprendizagem.

Os sujeitos abordaram nas memórias significativas e positivas como aluno, os momentos de exploração nos espaços externos, em que se permitia interagir e construir saberes, citaram as vivências em que saiam da sala e que ocorria a interação com os outros grupos, ações vinculadas aos momentos como: atividade em dupla e grupo, festas, conversas, brincadeiras e jogos.

Nos relatos, aparecem a imponentia da instituição escolar sobre a delimitação dos espaços e a regulação dos corpos das crianças e educadores, no

qual reconhecem a limitação e o não acesso que tiveram em seu período escolar, mas apesar disso destacam como gostavam e como foi importante as oportunidades que puderam ter acesso, explorar e interagir com os outros nos espaços, no entanto, na maior parte do tempo não lhes era dada essa liberdade.

Os mesmos sujeitos, agora enquanto profissionais da educação, apresentam uma mudança de atitude em relação ao que vivenciaram como aluno, reconhecem a importância de se permitir a exploração e o acesso aos espaços e hoje priorizam que as crianças conheçam, explorem e interajam nos diversos ambientes. Mesmo assim, identificam a limitação que existe no seu cotidiano, quanto à disponibilidade de espaço e recursos, também à limitação sobre qualquer tentativa ou projeto que fuja dos padrões da sala de aula e extrapole os espaços.

Nos relatos, uma memória triste como aluno referente aos espaços e ambientes escolares, apareceu o espaço do PALCO vinculado a uma apresentação de dança em que o aluno foi obrigado a participar e ao constrangimento vivenciado; apareceu o espaço da QUADRA relacionado a um *bullying*, uma situação de imposição enfrentada pela obrigação de participar das aulas de educação física; a DIRETORIA é um espaço geralmente ligado à punição; o BANHEIRO devido à experiência por ter que frequentar um banheiro que sempre estava sujo, experiência sensorial ligada ao cuidado da escola para com os alunos e a falta de compromisso em não oferecer banheiros limpos; a SALA DE AULA foi mencionada devido à memória de quando eram crianças e frequentavam a escola, com professores que tratavam os alunos com indiferença, professores em condições precárias de trabalho, falta de pessoas para a limpeza, quantidade excessiva de crianças, tempos escolares rígidos, etc. Por isso, foi necessário trazer além do nome do espaço também algo que tornasse possível identificar a situação vivenciada que tornou aquele espaço vinculado a uma memória triste, o que foi o caso da dança, da aula de educação física e do banheiro.

Uma memória TRISTE referente aos espaços e ambientes escolares como profissional da educação, apareceu somente o REFEITÓRIO, mas não se identificou qual evento foi vivenciado.

Percebe-se desta forma que quando se fala em memórias positivas vinculadas a espaços e ambientes, tem-se uma relação estabelecida com o espaço e o que ocorre ali, bem como a forma como isso é proposto. Assim, percebe-se que algo ser significativo, ter uma memória positiva ou negativa, vai além do espaço

propriamente dito, mas parte dos ambientes que são construídos nesses espaços, das relações estabelecidas com os outros e das situações vivenciadas.

Se foi mobilizado, se gerou sentido e desejo no aluno em realizar aquilo ou se foi apenas uma obrigação imposta para cumprir o currículo. Por exemplo, um espaço que se pressupõe ser de brincar e divertimento como o da quadra, o sujeito apresentou uma memória negativa referente ao que vivenciou ali na relação com o outro. Também a forma como os docentes modulam o vínculo que as crianças terão com os espaços a partir da sua relação de afetividade com eles, esse vínculo humano de relação pode transformar as relações que as crianças estabelecem com suas experiências escolares. Também existe a relação do acesso, alguns espaços são mais acessíveis às crianças que outros, como, por exemplo, a sala da direção, que como tem uma relação de autoridade, controle e punição, mesmo a criança nunca tendo ido até lá, pode ter sido construída uma memória negativa vinculada àquele espaço devido a relatos de outros colegas.

Portanto, se um espaço vier a se tornar um lugar, um lugar significativo na vida do sujeito (Augé, 1994) depende das relações de identificação e afeto que ali são estabelecidas e não somente do espaço propriamente dito.

Nessa relação de gostar, entende-se que o parque, apesar de considerado primordial para os educadores na educação infantil, deixa de ser visto como tão importante para as crianças do Ensino Fundamental nos anos iniciais, por causa das expectativas com a alfabetização que se tem no primeiro ano, para isso a concepção de ensino que se tem é de um ensino repetitivo, memorativo, que levam a atividades que acreditam trabalhar a cognição como a repetição de letras, passar por cima de tracejados, juntar sílabas, entre outras. Atividades que remetem a sala de aula. Assim, os espaços externos, antes vistos como tão importantes para as crianças, acabam sendo deixados de lado, considerando provavelmente, a não preparação para saber como utilizá-los no processo de alfabetização.

Assim, na coleta de dados perguntamos para os sujeitos da pesquisa relatarem o que eles sabem sobre espaço e ambiente, percebe-se que suas respostas evocam, antes de tudo, aprendizagens afetivas, relacionais, ligadas ao desenvolvimento pessoal, como, por exemplo, aprenderam a amar, a amizade, o respeito, a autonomia, a se defender, a não transgredir, a conhecer a vida e as pessoas, etc. Assim, concorda-se com Charlot (2021, p. 15) quando ele diz que

“essas aprendizagens são muito mais evocadas do que aquelas que se referem a uma atividade intelectual ou escolar”.

Contatamos que o espaço e o ambiente são partes do processo do aprender, não são inertes, mas ensinam e exercem uma relação de poder, permite ou não o acesso a partir da relação com o outro e com o mundo, das relações estabelecidas nesses espaços ocorrem a identificação ou desidentificação desses espaços em lugares, relações significativas de afeto, gerando ou não o gostar, mas esses espaços deixando de ser indiferentes.

Percebeu-se que independente dessas relações serem identificadas como felizes ou tristes ambas geram reflexão, os sujeitos modificam suas atitudes diante do vivido. Assim, entende que para o ser humano na relação EU, OUTRO e o MUNDO, o mais urgente e o mais importante são as relações estabelecidas com os outros e consigo mesmo, processos que propiciem a apropriação da cultura, que humanizam e socializam - primeiro na relação com a família, depois em um quadro social mais amplo como o do contexto escolar. A escola ensina, não somente na intenção de ensinar, mas em todas as relações sociais que ali ocorrem nos ambientes, relações significativas ou não, significativas com memórias felizes ou tristes, ambas são importantes, ensinam e fazem parte das relações com o saber e com o aprender.

6. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 2, n. 2, p. 25-37, jul./dez.2016.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo. Paz e Terra, 2002.

AMBIENTE. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [on line], 2008-2021, Disponível: <<https://dicionario.priberam.org/ambiente>>acesso em 22-02-2023.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. Em Rede - **Revista de Educação a Distância**, v. 7, nº 1, p. 257-275, 15 de maio de 2020.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas, SP: Papirus, 1994.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FOCHI, Paulo Sérgio. **O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequena**. IX Reunião da ANPED Sul (Seminário de pesquisa em educação da Região Sul), 2012.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil**. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise. Educação Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, p. 67-79, 2001.

BOOTH, Ken. (ed.) Critical Security Studies and World Politics. **Boulder: Lynne Rienner Publishers**, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Situação da infância brasileira**. UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: UNICEF, Brasil, 2001.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crêches para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais da Criança**. Brasília: MEC/SEB. 2009.

CAMPOS, Maria Malta. (coord.) **Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa (Relatório Final)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010.

CAMPOS, Maria Malta; BARRETO, Aidê Almeida Angela; DUMONT, Érica; VIEIRA, Livia Fraga; BAPTISTA, Mônica Correia; FOCHI, Paulo Sergio; COELHO, Rita; CRUZ, Silvia Helena Vieira; VALVERDE, Sonia Larrubia. **Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais das crianças, família e educadores**. Brasil: 2020. Disponível em:

<<https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Para-um-retorno-a-escola-e-a-creche.pdf>> Acesso em 21/07/2023.

CASTELO, Lineu. **A percepção de lugar: repensando o conceito de lugar em arquitetura-urbanismo**. Porto Alegre: PROPAR-UFRGS, 2007, 328 p.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CESAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André Duarte. Governo dos Corpos e Escola Contemporânea: pedagogia do fitness. **Educação & Realidade**, vol. 34, núm. 2, maio-agosto, 2009, pp. 119-134. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227054008.pdf>>. Acesso em 04 de fevereiro de 2020.

CHAER, Galdin; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio**. Porto: Livpsic, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, Bernard. Os Fundamentos Antropológicos de uma Teoria da Relação com o Saber. **Revista Internacional Educon**. ISSN 2675-672 vol. 2, n. 1, e21021001, jan./mar. 2021 <https://doi.org/10.47764/e21021001>

HARVEY, David. A condição pós-moderna. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

COSTA, Rogério da. Sociedade de Controle. **São Paulo em Perspectiva**, 18(1): 161-167, 2004.

COSTA, Fábio Rodrigues. ROCHA, Márcio Mendes. Geografia: conceitos e paradigmas –apontamentos preliminares. **Ver. GEOMAE** Campo Mourão V.1 nº2, 2010, p. 25-56.

CRUZ, Silvia Helena Vieira ; MARTINS, Cristiane Amorim ; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersectorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. **Zero-a -Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 147-174, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79003>

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro, Editora 34, 1992.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; PALHARES, Marina Silveira (Org). **Educação pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados – FE/ UNICAMP, p. 67-100, 1999.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Angel Miguel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, p. 229-281, 1998.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FUJIMOTO, Gaby. Cenário Mundial Das Políticas De Primeira Infância. p. 24-59. In: BRASIL. Câmara dos Deputados: Cadernos de trabalhos e debates. **Primeira Infância: avanços do Marco Legal da Primeira Infância**. Brasília: Câmara dos Deputados. Centro de estudos e debates estratégicos. Brasília, 2016.

FUJINO, Ilka Miranda. **O que pensam as crianças sobre a escola**. v. 1, n. 1, 1º sem. 2019, Mar-2019. <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/12814>

GANDINI, Lella. Espaços educacionais de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, p. 137-149, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. 1. ed. vol. 1 Porto Alegre: Penso, 2017.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. Instituições Pré-Escolares Assistencialista no Brasil (1889-1922). **Cadernos de Pesquisas**. São Paulo, n.78, p.18-21, ago.1991.

LACAN, Jacques-Marie Émile **O seminário, livro 16: de um outro ao outro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

MACEDO, Paulo Henrique Vieira de; SILVA, Maria Beatriz Pereira da; SOUZA, Ana Cristina Ribeiro de. **Considerações de Michel Foucault sobre a educação escolar**. Educação: Desafios, Perspectivas e Possibilidades. ed. científica digital, 2020.

MARANGON, Davi; BUFREM, Leilah Santiago. **Relação com o Saber como Relação com a Linguagem**: análise do saber constituído em discurso em livros para professores de educação física. Anped. GT 16 3403: Educação e Comunicação, 2007.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MOREIRA, Ana Rosa Picanço. SOUZA, Tatiana Noronha de Souza. Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. **Psicol. Esc. Educ.** 20 (2) • May-Aug 2016.

MOREIRA, Ana Rosa Picanço. Das crianças nas instituições e das crianças (in)visíveis: entre a sujeição e as possibilidades criativas. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 305-325, mai./ago. 2013.

MOURA, Margarida Custódio. Organização Do Espaço: Contribuições Para Uma Educação Infantil De Qualidade. **Educação em Destaque**. Juiz de Fora, v. 1, n. 2, p. 15-29, 2008.

MOURA, Margarida Custódio; SOUZA, Tatiana Noronha de. Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 20, n. 2, p. 229-237, mai./ago. de 2016.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (Org.) **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7° ed.- São Paulo: Cortez, 2018.

PAQUOT, Thierry. Habiter. In : **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche bigraphique**. Sous la direction de Christine Delory-Momberger. Tolouse: Érès, 2019. (p.87-89). (Tradução livre).

PRENSKY, Marc. **Digital Game-Based Learning**. Minnesota: Paragon House, 2001.

RATTO, Ana Lúcia Silva. Disciplina, infantilização e resistência dos pais: a lógica disciplinar dos livros de ocorrência. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1259-1281, set./dez. 2006

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Sara Guimarães Cassiano. Relação com o Saber (Rcs) Como Objeto de Estudo. **Cadernos da Pedagogia**, v. 17, n. 37, p. 318-331, janeiro-abril/2023.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Caderno de Pesquisa** [online]. vol.43, n.148, 2013. p.44-75.

SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos. Z. C. **Criança e a experiência afetiva com a natureza**. Curitiba: Editora Appris, 2020. P. 61-112.

SCHNEIDER, Luis Carlos. Lugar e não-lugar: espaços da complexidade. **Ágora** [ISSN 1982-6737]. Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 1, p. 65-74, jan./jun. 2015.

SCHNEIDERS, Luis Carlos. **O método da sala de aula invertida** (flipped classroom). Lajeado: Editora da Univates, 2018.

SCHWALL, Charles. O ambiente e os materiais do ateliê. In: GANDINI, Lella.; HILL, Lynn.; CANDWEL, Louise.; SCHWALL, Charles. (org). **O papel do Ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emília**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

SELLTIZ, Claire. et. al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Helder: Editora da Universidade de São Paulo, 1965. Capítulos 6, 7, 9 e 10.

SILVA, Flávio Caetano da. **Projeto Uma Escola-Outra (E-O)**. Mimeo. 2021.

WEIR, Peter. **O Show de Truman** – Edição Especial para Colecionadores. Estados Unidos: Paramount Pictures, 2006. 102 minutos DVD-VIDEO. NTSC

TATAGIBA, Lucilene de Souza; SERAFIM, Antonio Rodrigo Souza; TATAGIBA, Jocilea de Souza. Ambientes virtuais de aprendizagem em tempos de pandemia: diferentes experiências. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 11, 28 de março de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/11/ambientes-virtuais-de-aprendizagem-em-tempos-de-pandemia-diferentes-experiencias>

TIRIBA, Lea Velocina Vargas. **Crianças, natureza e Educação Infantil**. 2005. 249p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=7704@2>. Acesso em: 23 jan. 2023.

TIRIBA, Lea Velocina Vargas. **Educação Infantil como Direito e Alegria. Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TIRIBA, Lea Velocina Vargas. **Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2018.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. O conceito de vivência (erlebnis) em Nietzsche: gênese, significado e recepção. **Kriterion: revista de filosofia**. Belo Horizonte, nº 127, Jun./2013, p. 141-155. <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2013000100008>.

VOLLGER, Mitchell et. al. Desemparedamento: caminhos para conscientização socioambiental na educação de crianças. **Revista Tecnologia & Cultura, Tecnologia e Sociedade**, p. 71 - 79, 2017.