



HAL
open science

Padronização dos espaços educativos e padronização das infâncias

Victor Loback, Silvia Valentim

► **To cite this version:**

Victor Loback, Silvia Valentim. Padronização dos espaços educativos e padronização das infâncias. Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, 2022, 24 (2), pp.734-753. 10.34019/1984-5499.2022.v24.37252 . hal-04080740

HAL Id: hal-04080740

<https://hal.science/hal-04080740>

Submitted on 25 Apr 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Padronização dos espaços educativos e padronização das infâncias: os casos dos CIEPs fluminenses (RJ) e de Creches Municipais de SJC (SP)

Standardization of educational spaces and standardization of childhood: the cases of CIEPs in Rio de Janeiro (RJ) and Municipal Day Care Centers in SJC (SP)

Estandarización de los espacios educativos y normalización de la infancia: los casos de los CIEPs en Río de Janeiro (RJ) y las Guarderías Municipales en SJC (SP)

Victor Loback¹

Doutor em Educação (UFF), Coordenador Pedagógico na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Silvia Helena Valentim²

Doutora em Educação (UFF e Université de Cergy-Pontoise), Diretora de Estudos no Centre Régional de Formation des Professionnels de l'Enfance (CRFPE), Lille, França

Recebido em: 07/03/2022

Aceito em: 18/04/2022

Resumo

Este artigo trata sobre as relações entre a padronização dos espaços educacionais e a padronização do modelo de infância esperado. Colocamos em debate a Geografia da Educação e a Análise Institucional, pois os espaços propostos estão inscritos em sistemas de normas que participam e influenciam na maneira como as crianças interagem com esses espaços. Nos debruçamos sobre os Centros Educacionais de Educação Pública (CIEPs), um modelo estadual padronizado de 500 unidades construídas ao longo da década de 1980, assim como creches do município de São José dos Campos para elucidar o debate proposto. Buscamos refletir, como a padronização da dimensão física dos espaços impacta (ou enseja) a padronização das infâncias que eles ajudarão a produzir. A partir de exemplos, concluímos que a autoria infantil extrapola as normas padronizadoras, produzindo as marcas espaciais da diversidade humana que são constitutivas, inclusive, da produção do espaço geográfico.

Palavras-chave: Espaço escolar. Geografia da Educação. Análise Institucional.

Abstract

This article reflects on the relationship between the standardization of educational spaces and the standardization of the expected childhood model. We discuss from the Geography of Education and Institutional Analysis, as the proposed spaces are inscribed in systems of norms that participate and influence the way children interact with these spaces. We focused on the Educational Centers of Public Education (CIEPs), a standardized state model of 500 units built during the 1980s, as well as day care centers in the municipality of São José dos Campos to elucidate the proposed debate. We seek to reflect on how the standardization of the physical dimension of spaces impacts (or gives rise to) the standardization of the childhoods that they will help

¹ victorloback@gmail.com

² silvia.valentim@gmail.com

to produce. Based on examples, we conclude that children's authorship goes beyond standardizing norms, producing the spatial marks of diversity that are constitutive of the production of geographic space.

Keywords: School space. Geography of Education. Institution: Analysis.

Resumen

Este artículo trata de la relación entre la normalización de los espacios educativos y la normalización del modelo de infancia esperada. Ponemos en debate la Geografía de la Educación y el Análisis Institucional, ya que los espacios propuestos se inscriben en sistemas de normas que participan e influyen en la forma en que los niños interactúan con estos espacios. Nos enfocamos en los Centros Integrados de Enseñanza Pública (CIEPs), un modelo estandarizado de 500 unidades construidas durante la década de 1980 en el estado de Río de Janeiro, así como en las guarderías del municipio de São José dos Campos (SP) para dilucidar el debate propuesto. Buscamos reflexionar sobre cómo la estandarización de la dimensión física de los espacios impacta (o da lugar) a la estandarización de las infancias que ellos ayudarán a producir. A partir de ejemplos, concluimos que la autoría infantil va más allá de estandarizar normas, produciendo las marcas espaciales de la diversidad humana que son constitutivas, incluso, de la producción del espacio geográfico.

Palabras clave: Espacio Escolar. Geografía de la Educación. Análisis Institucional.

Considerações iniciais

Todo processo educacional está sempre apontado para o futuro. Ainda que nele estejam contidos sentimentos saudosistas e conservadores de um passado a ser resgatado, os caminhos da educação proposta vislumbrarão o sujeito de hoje com os olhos apontados para frente, no modelo de sociedade desejado. Para o atendimento dos objetivos, matrizes curriculares são redesenhadas, práticas docentes revistas, padrões de comportamento e, uma dimensão comumente negligenciada nas análises: novos arranjos espaciais e as implicações afetivas dos agentes.

Novos modelos de educação geralmente requerem novos prédios, novas formas arquitetônicas e escolhas para localização de novas unidades, que, por sua vez, produzirão efeitos na vida urbana, inclusive dos que não desfrutam diretamente daquele equipamento educacional. Essas espacialidades e seus efeitos foram historicamente negligenciados pelos estudos educacionais, como se o espaço se constituísse de mero suporte à vida, elemento fixo esvaziado de humanidade, sem qualquer relevância para as vivências que, a partir dele - e em relação com ele -, se desenvolveriam.

Essa lacuna foi apontada já nos anos 1970, com a apropriação de geógrafos britânicos das análises educacionais com foco no espaço a partir de conceitos da Geografia, produzindo estudos em busca da produção de uma Geografia da Educação (HONES; RYBA, 1972; RYBA, 1972; BROCK, 1976), tendo seu ápice com a produção de Brock (2016): "Geography of Education: Scale, Space and Location in the Study of Education", ainda sem tradução para a língua portuguesa. No Brasil, mais recentemente,

existem esforços no sentido de realizar análises dos espaços da educação, em múltiplas escalas, e sistematizar estudos para uma Geografia da Educação. É possível destacar as obras de Lopes (2007), Giroto (2016), Serra e Reguera (2019), Gomes e Serra (2019) e Faria (2022).

Ler os espaços escolares construídos e reelaborados constantemente pelos sujeitos nos ajuda a compreender qual sujeito se deseja formar. A arquitetura escolar está intencionalmente erguida para que, aliada ao currículo, da qual ela é parte integrante, possa difundir valores materiais e simbólicos aos educandos. Prédios padronizados, com ambientes prescritivos podem indicar o desejo da formação de infâncias padronizadas, ou, no limite, no não-reconhecimento da diversidade infantil e suas especificidades geo-históricas. Enquanto prédios abertos às possibilidades, com livre circulação, podem fomentar a livre associação entre os habitantes daquele espaço de forma criativa. Evidentemente estas são pistas e não determinações. As formas físicas, por si, não podem definir os comportamentos se apartadas das relações que lhes animam.

Neste sentido, encontramos profícuas contribuições da Geografia da Infância. Nas palavras de Lopes e Vasconcellos (2006):

A geografia da infância tem como questão básica a compreensão da infância em seus diferentes contextos, ou seja, como os arranjos sociais, culturais, produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstruem, e, ao se criarem, criam suas diferentes geografias (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 122)

Percebe-se, nesta perspectiva, a relação dialética exercida entre as crianças e seus espaços-tempos. Ambos são produtos e produtores do mesmo processo numa teia infinita de inter-relações feitas e por fazer, (re)produzindo o existente e a abertura do espaço. Neste jogo, as crianças refletem, mas também refratam os territórios destinados às suas infâncias, são influenciadas por eles – não determinadas –, se apropriam e produzem o novo a partir de suas agências a despeito dos arranjos dos adultos.

Neste artigo, colocamos em debate a Geografia da Educação e a Análise Institucional (AI) (LOURAU, 1970), pois os espaços propostos estão inscritos em sistemas de normas que participam e influenciam a maneira como as crianças interagem com esses espaços. Nos debruçaremos sobre os Centros Educacionais de Educação Pública (CIEPs), um modelo estadual padronizado de mais de 500 unidades construídas ao longo da década de 1980, assim como creches do município de São José dos Campos para elucidar o debate proposto. Buscamos refletir como a padronização dos espaços impacta (ou enseja) a padronização das infâncias que eles ajudarão a produzir.

CIEPs e educação infantil como instituições

Os diversos programas arquitetônicos e educacionais de massas, iniciados no Brasil nos anos 1970 e 1980 mostram como se instituiu no país a educação para as populações pobres. Mesmo quando os espaços educativos e sociais são concebidos com o intuito de oferecer uma educação de qualidade, ou aproximar as crianças das artes e mesmo permitir uma melhor interação entre elas, esses mesmos espaços, na medida em que não levam em consideração as singularidades das populações de onde se estabelecem, podem se constituir em um instrumento de dominação (EYNG; ENS; PACIEVITCH, 2013).

Uma Instituição, segundo a Análise Institucional (AI) não é apenas os muros e os tetos que sustentam um prédio. As normas que sustentam as práticas políticas e pedagógicas levam o nome de instituição (LOURAU, 1970).

Você é trabalhador, você tem uma família? Eis aqui duas normas universais próprias a nossa sociedade (...) Ao assalariado se juntam as noções de profissão, de fábrica, de escritório, de greve, de sindicato. Ao casamento estão ligadas as questões de vida íntima, de família, herança, educação (...) E cada uma dessas formas de uso de sistemas sociais permite, o lucro, a renda, os honorários, ligados aos impostos que fazem parte do salário (LOURAU, 1970, p. 9)

Todavia o conceito de Instituição não possui o mesmo conteúdo em função do que determina. Por exemplo, o sistema carcerário, os hospitais, as escolas, todos apresentam conteúdos diferentes. Essas instituições possuem normas próprias, que funcionam fora do sistema social, mas se baseiam nele e se constroem reproduzindo ações ligadas ao mundo exterior.

Dentro de uma prisão, pode existir um trabalho educativo de escolarização dos presos. Estes podem receber um salário e, dessa forma, reproduzir, dentro de um sistema totalitário, formas de organização baseadas numa organização social considerada “normal”, porém adaptada à realidade da prisão. O mesmo pode ser considerado em relação à escola, pois esta apresenta um conjunto de regras, de punições e de normas de controle que se cruza com outros setores da sociedade, assemelhando-se, sobretudo, à vida do futuro trabalhador.

Para a AI, a instituição é imaterial, pois não se trata nem de um prédio, nem da organização. O estabelecimento são os muros, os locais, os móveis, os uniformes, tudo que é visível. A organização é a forma de funcionamento, as estruturas hierárquicas, os horários, a planificação, os regulamentos.

A instituição para a AI é abstrata, porém, se não podemos tocá-la, podemos convocá-la através da materialização presente na organização cotidiana. A análise (se possível, coletiva) constitui uma possibilidade de apreender a instituição não somente pelos esconderijos e os *non-dit*, mas pelas

escolhas que estão relacionadas com a forma de funcionamento ou estruturação. Se essa distinção não é feita pelos profissionais e pelos pesquisadores, eles poderão descrever a maneira de funcionar de um ou outro estabelecimento. O que eles não poderão explicar, do ponto de vista da AI, é o porquê de uma ou outra escolha na estruturação e na organização de um serviço e quem são os verdadeiros beneficiários.

Os CIEPs no Rio de Janeiro e a rede pública de educação infantil na cidade de São José dos Campos no interior de São Paulo, trazem por suas histórias exemplos de questões ligadas à maneira como as crianças e professores vivem e instituem vivências nos espaços educativos que ocupam.

A Geografia da Infância como a AI evidenciam a autoria dos sujeitos enquanto produtores dos espaços e de instituições, como buscaremos mostrar com os CIEPs. Entretanto, a autoria infantil está relacionada ao contexto no qual as crianças se desenvolvem. A visão do mundo transferida entre gerações, sobre questões sociais de gênero e ordem social, parece participar da formação cultural da criança. A disposição material do espaço onde essas trocas se realizam interfere na qualidade dessas trocas. Para Geografia da Infância os espaços podem ser prescritivos, mas não determinam o comportamento dos indivíduos. Todavia,

As instituições concretas e visíveis, como as religiões, a família, a escola, o casamento, o divórcio, as denominações dos diferentes períodos da vida e outros aparatos, compõem um vasto repertório que vai envolver a percepção da criança e a sua relação com essas instituições. Nesse sentido, fica óbvio que, no processo de relação com as instituições, as qualidades das experiências sociais são determinantes (LOPES; VALENTIM; BOGOSSIAN, 2021)

Os exemplos que seguem ilustram a maneira como os espaços padronizados para o atendimento de crianças e jovens, buscam manter as formas de pensamentos profundos que sustentam a sociedade na qual se desenvolvem, interditando a autoria infantil e docente.

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) são um projeto iniciado na década de 1980 pelo governo de Leonel Brizola e Darcy Ribeiro, no estado do Rio de Janeiro. Ainda que seu objetivo principal fosse a educação de crianças em tempo integral, assim como jovens e adultos em período noturno, os CIEPs reuniam outros serviços, como assistência médica e odontológica, residência temporária para crianças que porventura não pudessem retornar às suas famílias, refeições, banho diário para as crianças, biblioteca aberta à comunidade, práticas esportivas e animação cultural,

promovendo o vínculo escola-comunidade. Cada unidade seria um centro de referência social, tornando a escola como um dos nós mais importantes da rede de serviços públicos fluminenses. Nas palavras de Brizola:

O CIEP é uma nova instituição que surge, questionando, por dentro, esta realidade social injusta, desumana e impatriótica. Estas novas escolas proporcionarão às nossas crianças alimentação completa, aulas, a segunda professora que os mais pobres nunca tiveram, esporte, lazer, material escolar, assistência médica e dentária. Depois de permanecer todo o dia no colégio, voltam, de banho tomado, para o carinho da família (Leonel Brizola, em RIBEIRO, 1986, sp.)

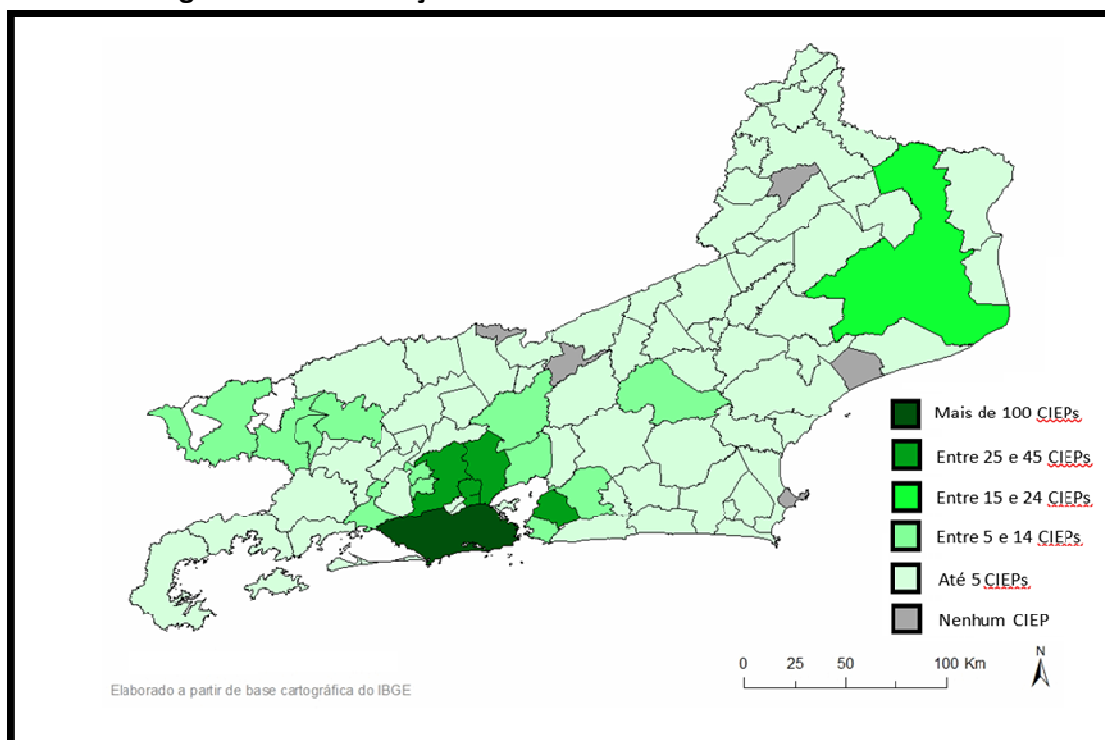
Num país que saía pouco a pouco da ditadura militar, que completaria duas décadas, o governo Brizola-Ribeiro no Rio de Janeiro afirmava o CIEP como uma instituição que democratizaria não apenas o estado onde seriam implantados, mas o país, como um farol que guiaria futuras políticas públicas. Sob uma perspectiva redentora, os CIEPs (e não qualquer escola) trariam a salvação às crianças das classes populares, resolvendo questões, inclusive, mais amplas do que as problemáticas educacionais podem solucionar sozinhas, como a desigualdade social.

O plano inicial do Governo do Estado compreendia a construção de quinhentos CIEPs espalhados por todo o Rio de Janeiro. Para Darcy Ribeiro, “a escola pública não cresceu onde devia, nem como devia” (RIBEIRO, 1986, p. 11). Assim, se buscou distribuir as unidades de acordo com a densidade demográfica de cada município, havendo, conseqüentemente, maior concentração na Região Metropolitana (Figura 1). Cada CIEP poderia atender até a mil estudantes nos três turnos.

O projeto arquitetônico foi designado a Oscar Niemeyer. Os CIEPs traziam consigo as marcas do arquiteto, numa combinação de curvas e retas em concreto, que buscavam harmonização na paisagem, ao mesmo tempo em que deveriam se destacar nela. Em posições de destaque, beiras de avenidas e alto de colinas, as escolas não poderiam passar despercebidas, afinal, seriam instrumentalizadas também pela via eleitoral pelo governador que se lançaria anos mais tarde à Presidência da República.

Os complexos dos CIEPs traçados por Niemeyer e preenchidos de significado pedagógico por Darcy Ribeiro foram a grande obra de Brizola e sua principal plataforma política. Cada unidade deveria comunicar a partir da paisagem um governo preocupado com a educação do seu povo, fazendo-se ver não apenas por aqueles que (re)construíam aquele espaço cotidianamente, mas também pelos de fora. Niemeyer projetou uma escola sem muros. Cidade e escola se comunicavam por grades vazadas, num jogo sem segredos.

Figura 1 - Distribuição dos CIEPs no estado do Rio de Janeiro



Fonte: (FARIA, 2022)

Os Centros Integrados de Educação Pública eram um complexo composto por um prédio principal, sustentado por arcos de concreto armado, onde funcionavam as salas de aula, auditório, sala de vídeo e as salas da administração escolar. Além delas, no térreo, um refeitório com capacidade para atender a duzentos estudantes por vez ocupava um dos seus extremos, enquanto no outro se localizavam os consultórios médico e odontológico. Em formato octogonal, uma biblioteca envidraçada atendia não apenas às crianças e jovens do CIEP, mas também à comunidade. No segundo andar dela, uma residência para crianças que necessitassem de lar temporário. Um ginásio poliesportivo completava o complexo, com vestiário para as crianças. Além dessas construções, um amplo espaço externo era a regra para a grande parte dos CIEPs.

No interior do prédio principal, o acesso aos andares superiores é dado por rampas. No segundo e terceiro pavimentos, salas ocupam as duas laterais maiores, com amplas janelas em toda a sua extensão. No meio, um longo corredor ocupa de uma ponta a outra. Uma vez que o prédio possuía apenas janelas laterais, o corredor não estava servido diretamente de iluminação natural. Assim, Niemeyer projetou salas com meias-paredes (Figura 3), por onde viria a luz e ventilação que serviriam o corredor.

Figura 2 - Visão oblíqua de um CIEP. Em primeiro plano, biblioteca à esquerda e salão polivalente à direita. Em segundo plano, o prédio principal



Fonte: <http://arqguia.com/obra/centros-integrados-de-educacao-publica-CIEPs>, acesso em 05/05/2019

A tradicional marca dos CIEPs, as meias-paredes são um dos símbolos mais controversos do projeto. Por um lado, defendia-se que elas contribuiriam com uma perspectiva de troca de saberes, com uma aula se entrelaçando à outra, mantendo a comunicação entre as crianças e professores. Por outro lado, professores se queixavam sobre a dificuldade de dar aula com os ruídos de outras salas e do corredor, com constante fluxo interno, reforçando uma prática centrada na oralidade do docente. Entre os dois, Niemeyer, sem qualquer preocupação diretamente pedagógica, afirma que “Como o prédio tem salas de aula dos dois lados, para garantir a ventilação o corredor central foi projetado com paredes baixas. Fiz um projeto semelhante em Milão e não houve problema. Basta as pessoas falarem um pouco mais baixo.”³

Tal afirmação demonstra como Oscar Niemeyer teve pouca preocupação com o funcionamento em si dos CIEPs enquanto uma escola que abrigaria centenas de crianças em aula simultaneamente. A beleza do traço se sobrepôs ao público e ao objetivo pedagógico para o qual os CIEPs seriam destinados. Além disso, ressalta-se a inexistente participação dos profissionais ou crianças na elaboração das escolas. O projeto de Milão a que se refere é um centro empresarial, com lógica espacial evidentemente diferente de uma escola. Após inúmeras reivindicações, a maior parte dos CIEPs ergueu as paredes até o

³ <https://portal.aprendiz.uol.com.br/content/barulho-leva-estado-a-mudar-projeto-dos-cieps>, acesso em 20/08/2021

teto, com autorização do escritório de Niemeyer, sendo a primeira alteração generalizada do projeto, nos anos 2000.

As meias-paredes já nos apresentam um indício de que infância se desejava formar. Apesar de se reivindicar como um projeto inovador, a fala de Niemeyer nos aponta para uma infância em necessário silêncio, ou falando baixo de maneira ordeira a não incomodar aqueles que passassem ou, porventura, estivessem na sala ao lado. Atividades com músicas, dança, jogos ou brincadeiras coletivas nas salas de aula deveriam ser desestimuladas para não incomodar a ordem. É a forma do espaço buscando impor comportamentos. Como vimos, sem sucesso.

Figura 3 - Meias-paredes do auditório de um CIEP, mesmo formato adotado para salas de aula



Fonte: Ribeiro, 1986, p. 28

Se as meias-paredes foram talvez o ponto mais controverso entre os professores que trabalhavam cotidianamente no CIEP, um olhar sobre outra escala nos aponta mais alguns. Todas as quinhentas unidades previstas tinham o mesmo padrão de construção. Em casos específicos, poderiam ser realizadas mudanças pontuais, como a construção da quadra sobre o prédio principal, em casos de terrenos menores, por exemplo. Apesar disso, a capacidade em atender até mil estudantes não se alterava. Ou seja, de uma ponta a outra do estado do Rio de Janeiro, crianças teriam o mesmo padrão de construção, seja em áreas urbanas ou rurais, densamente povoadas ou não. O que, por um lado,

pode simbolizar a igualdade de políticas públicas a todo o estado, por outro produz apagamentos, se sobrepondo às particulares locais e diferentes geografias das infâncias vivenciadas em cada área.

Tomemos como exemplo os CIEPs 470 e 321, localizados nos municípios de São Francisco do Itabapoana e no Rio de Janeiro, respectivamente (Figuras 4 e 5). Pela imagem aérea, é possível perceber duas paisagens totalmente distintas. Enquanto o CIEP 321 se dissolve entre outras construções, tamanha é a densidade demográfica, devendo atender à população de uma área densamente povoada – o subúrbio carioca –, o CIEP 470 se destaca na paisagem como a maior construção daquela área rural do Norte Fluminense.

Figura 4 -

Vista aérea do CIEP Brizolão 321 – Dr. Ulysses Guimarães, localizado no bairro de Curicica, município do Rio de Janeiro



Fonte: <https://www.google.com/maps>, acesso em 18/12/2021

Figura 5 -

Vista aérea do CIEP Brizolão 470 – Celso Martins Cordeiro, localizado no município de São Francisco do Itabapoana

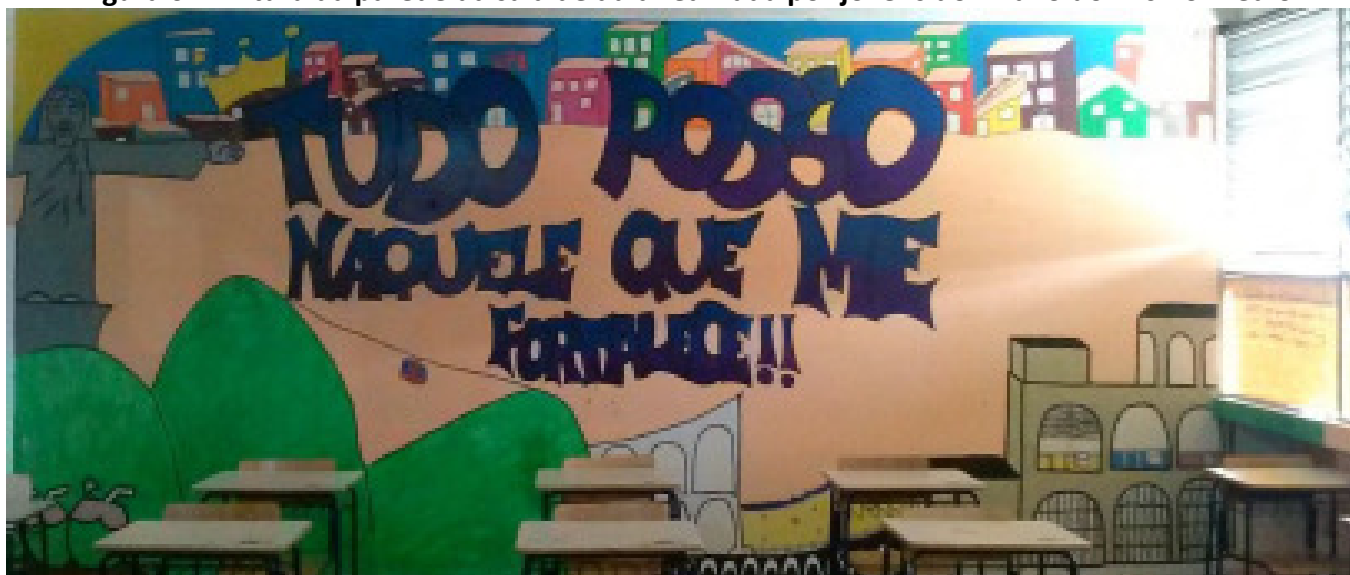


Fonte: <https://www.google.com/maps>, acesso em 18/12/2021

O CIEP Brizolão 321 Dr. Ulysses Guimarães atende a mais de 2700 estudantes, enquanto o CIEP Brizolão 470 - Celso Martins Cordeiro atende a apenas 141. Apesar disso, ambos dispõem da mesma estrutura física, o mesmo tamanho, apesar de um possuir quase vinte vezes o número de matrículas do outro. Esta é uma das problemáticas da padronização deste modelo de escola para todo o estado do Rio de Janeiro, sem considerar as demandas locais, ou mesmo adaptações do projeto de acordo com o perfil geográfico, se urbano ou rural. No caso do CIEP 321, revela-se, ainda, o baixo investimento na educação pública fluminense dos anos recentes, uma vez que as matrículas nesta unidade superam em muito o plano inicial para os CIEPs.

Em uma série de debates sobre o espaço urbano realizado durante a aula de Geografia, juntamente com bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-Geografia/UFF) em um CIEP do município de São Gonçalo (RJ), os jovens começaram a refletir sobre como poderiam alterar e produzir novas espacialidades na cidade. Foi então que decidiram trazer a cidade para dentro da escola, começando por uma intervenção na própria sala de aula. Incomodados com as paredes em cor bege iniciaram uma pintura na sala. A obra se estendeu por muitos dias, muitos dos quais os jovens permaneciam no espaço escolar mesmo fora do seu turno para lhe dar continuidade (Figura 6). O movimento inspirou que outras turmas realizassem o mesmo em suas salas de aula, intervindo na cidade a partir do espaço escolar, e se apropriando do espaço da sala de aula a partir da suas geo-grafias (Figura 7).

Figura 6 - Pintura da parede da sala de aula realizada por jovens do 1º ano do Ensino Médio



Fonte: Dados de campo, 2015

No ano seguinte, durante as férias, a direção da escola mandou que se pintasse todas as salas novamente na cor bege, apagando qualquer marca deixada pelos jovens que viveram aqueles espaços. A prática dos jovens, ainda que efêmera, demonstrou como a autoria espacial de crianças e jovens pulsa e transborda, a despeito de espaços padronizados projetados por adultos. Além disso, como instituições, por outro lado, pulsam para manterem o *status quo*, retornando sempre que possível à monotonia asséptica que apaga as marcas da diferença.

Figura 7 - Jovens de um CIEP no município de São Gonçalo se apropriam do espaço da sala de aula a partir de expressões artísticas



Fonte: Dados de campo, 2015

Brizola e Darcy Ribeiro a todo instante, inspirados por Anísio Teixeira, defendiam uma escola de qualidade para os mais pobres, desde a construção dos prédios até o currículo. Por este objetivo, passava a produção de um modelo único para todos. Como questão de fundo, juntamente com a padronização predial, estava a padronização das infâncias, do público a quem os CIEPs se dedicavam. Ocorre que, apesar de prédios iguais, os sujeitos que vivenciam esses espaços educacionais, professores e estudantes que colocam em prática o currículo o fazem de acordo com seus desejos, práticas comuns, conhecimentos adquiridos. Cada CIEP, ainda que padronizado fisicamente como outras cinco centenas, são singularizados pela vivência, produzindo marcas únicas materiais ou na relação entre os sujeitos. Cada um dos que habitam o CIEP – ainda que momentaneamente – reelaborará seus significados, produzindo novas formas de vivê-lo. Assim, quando vivido, o espaço dos CIEPs, numa relação dialética entre objetos e ações (SANTOS, 2014), se torna singular.

A educação infantil na cidade de São José dos Campos (SP)

Figura 8 - Vista Panorâmica do centro de São José dos Campos (2013). Com uma população de 629 mil habitantes, uma superfície de 1.099,6 km² e uma altitude de 650 metros do nível do mar, São José dos Campos é considerada a capital do Alto Vale do Paraíba.



Fonte: <https://www.fazcomex.com.br/blog/importacoes-de-sao-jose-dos-campos-sp/>, acesso em 10/12/2021

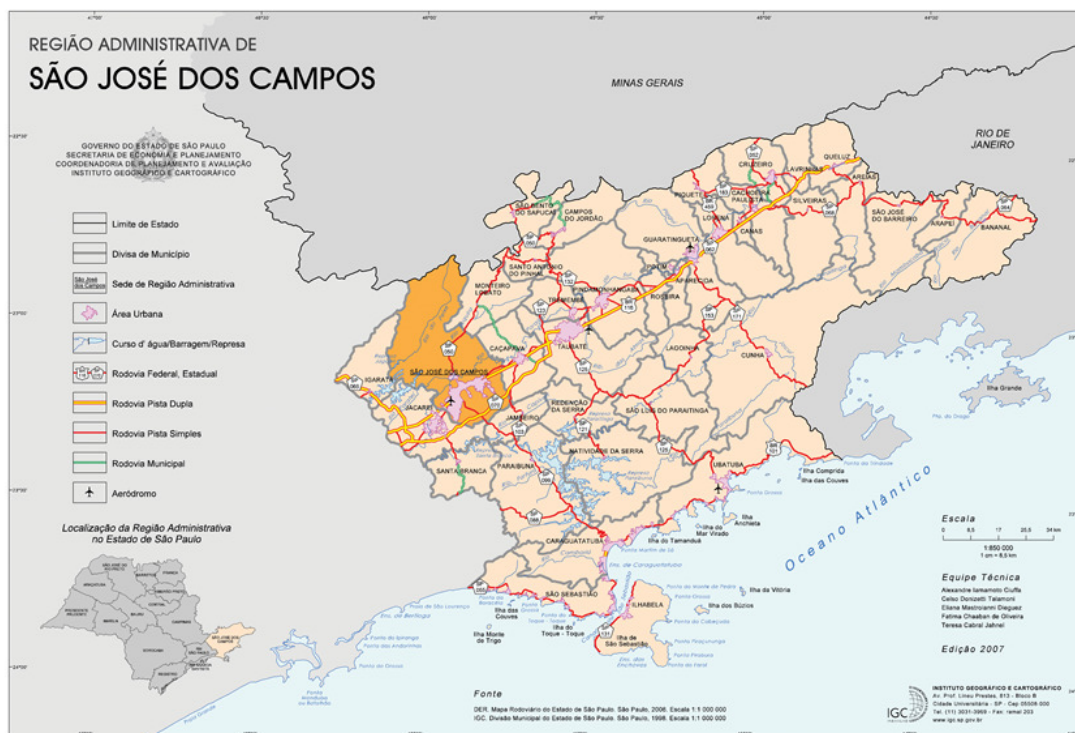
O município é avaliado como dinâmico, pois, “[...] no núcleo urbano, estão localizados institutos federais de pesquisa científica, empresas de tecnologia de ponta, prédios de arquitetura arrojada, universidades, faculdades e centros de formação de mão de obra qualificada”⁴. A cidade atrai muitos brasileiros de outros estados do Brasil.

A cidade hoje é considerada hoje um polo industrial e rico, porém, no decorrer de sua história, nem sempre foi assim. Algumas empresas, como a Embraer ou a General Motors, representam o “orgulho da região”, e, independentemente do que se faça como trabalho dentro das fábricas, trabalhar nelas é visto como uma conquista por muitos jovens.

Uma parte de nossas pesquisas foi realizada nessa cidade entre 2013 e 2014. Foi nesse território do interior de São Paulo que encontramos um quadro arquitetônico padronizado destinado a atender crianças de zero a seis anos nos bairros mais modestos da cidade.

⁴ <https://sjc.com.br/a-cidade/>, acesso em 30/11/2021

Figura 9 - Mapa de São José dos Campos



Fonte: <http://www.sp-turismo.com/mapas/sao-jose-campos.htm>, acesso em 10/12/2021

Em 2013 no momento da pesquisa, a rede municipal é composta de 58 estruturas de educação infantil, sendo: 40 EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil e 18 NEI – Núcleo de Educação Infantil. Mas o município conta ainda com 13 IMIs – Instituto Maternal e Infantil, 26 CECOIs – Centro Comunitário de Convivência Infantil e 9 CEDINs – Centro de Educação Infantil.

Como todas as escolas de Educação Infantil sob o território joseense, as EMEIs e os NEIs funcionam em turmas de meio período. Todos os espaços são construídos segundo o mesmo modelo, com um pátio central no qual se acessa todas as salas de aulas e espaços de serviços (cozinha, banheiros, diretorias, secretarias).

Ao passar por seu grande portão azul, vigiado por um guarda municipal, chega-se em um corredor com um painel informativo do lado esquerdo com a foto e o nome da padroeira da creche, bem como a data de sua inauguração. Do lado direito, atrás das grades, há uma janela, por meio da qual podem ser solicitadas informações à secretária.

Para entrar na creche, após ter obtido a autorização, aguardar-se a chegada de outro funcionário que abre um novo portão (um portão azul) fechado por um cadeado.

Entramos diretamente no pátio. A matina é fria e o telhado de PVC, aberto em alguns pontos, não impede que a chuva entre no pátio. Este espaço é revestido de um piso de uma cor muito clara. Todas as salas da creche, as salas de aula, o refeitório, a sala da diretora e da coordenadora pedagógica, a biblioteca, a sala de vídeo, os banheiros dos pais e dos funcionários se acessam e dão acesso à esse pátio. Diferentes áreas de jogo estão dispostas lá: uma estrutura de jogo no canto inferior esquerdo, uma piscina de bolas. Carrinhos e balanços estão em um canto e

algumas mesas são empilhadas para as atividades da tarde. Na extrema esquerda há um parque com estruturas metálicas para crianças maiores de 4 a 6 anos” (Dados de campo, 2013)

Figura 10 - Pátio da creche SJC (2013)



Fonte: Valentim (2016)

Não encontramos pesquisas sobre as intenções políticas e educacionais de tais modelos de estruturas. Podemos, no entanto, emitir a hipótese que a padronização, como outros modelos mostraram, facilitou a implantação “de massa” e o acesso à educação para as crianças dos bairros mais pobres do município. No Brasil, podemos observar nos anos pós-ditadura a expansão de programas de educação para as massas. Padronizar essas estruturas respondia à necessidade de racionalizar matérias para a construção, como foi o caso dos CIAC⁵ e CIEPS (FARIA, 2022).

Consideramos esses espaços como padronizados, pois possuem os mesmos princípios de construção que determinam os sentidos de circulação interna, disposição das salas, o pátio central, mesmo se algumas variações podem ser observadas em função da posição do terreno onde a estrutura foi construída.

O fato de que essas estruturas tenham sido construídas nos bairros mais pobres e periféricos da cidade, tem efeitos importantes na implicação afetiva dos professores e dos educadores. Como todo

⁵ Centros Integrados de Atendimento à Criança, criados no Governo Collor de Mello, por inspiração dos CIEPs.

espaço social, as forças sociais se exercem dentro dessas instituições educativas. As percepções do mundo, sejam elas tradicionais ou progressistas, se cruzam nos debates e nos atos cotidianos.

A questão do gênero e a religião

As dificuldades identitárias que atravessam os profissionais do setor constituem um obstáculo maior na integração dos homens no setor. As características principais desse setor, principalmente feminino, é a prova de uma atuante percepção doméstica (MONCEAU, 2012) e naturalmente feminina do trabalho com crianças pequenas. É como se a educação de primeira infância, não fosse suficientemente nobre para que homens possam exercer, pois somente mulheres são legitimadas por seu gênero a poder realizar esse trabalho.

Na creche Vale Verde, em São José dos Campos, essa questão apareceu da seguinte maneira:

Estava na “sala de aula” da creche junto às crianças de 5 anos, pois os bebês estavam dormindo. Cinco crianças pintavam um molde em forma de vulcão que iria servir para um projeto da classe sobre os dinossauros. A professora estava junto ao grupo de alunos, enquanto o “agente educador”, um jovem de mais ou menos 25 anos, cuidava de um outro grupo de crianças. Esse jovem trabalha há pouco tempo na creche, ele passou no concurso de “agente educador” e auxilia e substitui a professora, pois ela, a partir do próximo ano, vai trabalhar somente no período da manhã. Essa é a nova orientação da administração. (Dados de campo, 2013)

Observa-se, então, as trocas entre o agente educador e as crianças. As crianças se referem a ele o chamando de “professor”, enquanto a professora é chamada de “tia”. Após um certo tempo de observação, a professora se aproxima para explicar o trabalho que ela realiza com as crianças. Nós trocamos algumas informações e, em seguida, pergunto-lhe sobre o trabalho do agente educador. Como este passa por nós, a professora o interpela e diz: Esse rapaz é engenheiro, fala até francês, eu já falei para ele ir trabalhar em outro lugar e não ficar perdendo tempo aqui na creche (Dados de campo, 2013) Essa nota de campo revela, como já expressado anteriormente, a percepção tradicional do que é o trabalho feminino e sua tradução nas práticas dos profissionais da área da Educação Infantil. Sem dúvida, a invisibilidade do trabalho feminino (MOLINIER, 2003, 2008), sobretudo em creches, não contribui para a valorização da prática, que, assim, passa a ser desvalorizada pelos próprios profissionais.

Soubemos, após essa observação, que a chegada de agentes educadores nas creches da cidade causou muitas manifestações por parte das famílias. Os pais só foram tranquilizados quando souberam

que os agentes educadores homens não trabalhariam com crianças pequenas, usando fraldas e necessitando de cuidados íntimos.

Em outra creche, localizada em um outro bairro da cidade, a questão do gênero também apareceu, mas dessa vez vinculada à questão da religião. Como se trabalhar em bairros pobres correspondesse a uma missão. As crianças de CIEPs, CAICs ou de creches, ou seja, crianças pobres, precisam do trabalho e da dedicação dos *bons cristãos*. Assim, nesses espaços padronizados onde as crianças, embora protagonistas, vivem segundo uma visão tradicional do mundo, nos parece importante questionar a interligação entre espaço e pensamento dominante.

Estava sentado no chão, junto aos bebês que começavam a dormir, quando fui chamada pela professora para visualizar fotos das crianças que ela tinha num álbum. Foi a ocasião para que essa professora me contasse seu percurso após o magistério e as razões que a levaram a trabalhar nesse bairro “pobre”, segundo ela. Ela me contou a sua paixão pelo trabalho e de todo o saber que desenvolveu sobre essa faixa etária (0-2 anos). E o fato de cumprir sua missão vocacional vindo trabalhar nesse bairro. Mostrou-me os instrumentos de música, os chocalhos e todos os móveis que ela mesmo confeccionou para decorar a sala.

Como as crianças adormeceram, voltamos para a sala para continuar nossa conversa e observá-las durante o sono. Permito-me, então, questioná-la sobre a chegada dos agentes educadores homens em creches. Ela me explica que nenhum rapaz pediu para trabalhar naquela creche, mas que ela sabia que a comunidade não iria aceitar, pois os pais não queriam homens junto às crianças, os pais teriam medo dos pedófilos! (Dados de campo, 2013)

Considerações finais

Reconhecer a Geografia da Infância e da Educação enquanto campos de pesquisa nos impele a reconhecer a multiplicidade de infâncias existentes no mundo, fugindo das padronizações de uma única infância ideal. Esta multiplicidade se reflete na própria diversidade do espaço geográfico, sendo esta, inclusive, sua dimensão constitutiva.

Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar. Ou seja, existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas, para além disso, oferece o próprio substrato material a produção da existência (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 110).

Desta forma, espaço geográfico e infância desempenham uma relação dialética de co-construção. O espaço é produtor das infâncias a partir das vivências das crianças e não mero suporte material. No mesmo sentido, negando qualquer perspectiva determinista, as crianças reelaboram marcas espaciais – e a si próprias – a partir de suas vivências.

Reconhecer a multiplicidade de infâncias, nos leva a reconhecer também as suas fragilidades. Como buscamos apresentar, a autoria das crianças está relacionada às possibilidades que o espaço oferece, podendo ser incentivada ou inibida. Os espaços padronizados de massa devem ser questionados, por conterem neles o apagamento da diferença e da participação infantil, negada desde a sua elaboração e inibindo intervenções. Para isso, o espaço e a instituição devem ser apreendidos em todos os seus sentidos materiais (equipamentos, arranjos de objetos, parcerias inter e extra-escolar etc.) e imateriais (funcionamento, organização cotidiana, ação das crianças no espaços, expressões possíveis, colaborações entre pares e intergeracionais etc.) e tantas outras formas de pensar as relações entre ordem e pensamento dominante.

Como sujeitos sociais, somos agentes do processo de produção do espaço geográfico e sua parte inseparável, ao passo que, também, em uma relação dialética, somos afetados pela esfera espacial. De acordo com Doreen Massey (2008), o espaço geográfico é sempre produto de inter-relações, esfera da coexistência de múltiplas trajetórias e, por essas razões, em constante inacabamento, como o é o humano. Qualquer tentativa de padronizar o espaço geográfico será vã, uma vez que não se homogeneiza os sujeitos, suas trajetórias e desejos. Assim, apesar de todas as pulsões normativas, a autoria humana transborda, deixando no espaço as suas marcas autorais, as suas grafias. A vida não cabe em um espaço padronizado.

Referências

ARAUJO, Maria Catarina Ananias De. A educação como instrumento de dominação das massas: uma análise a partir do pensamento de Karl Marx. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2, Campina Grande. **Anais**. Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15092>>. Acesso em: 24/02/2022 19:40

BROCK, Colin. A role for geography in the service of comparative education. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, v. 6, n. 1, p. 35-36, 1976.

BROCK, Colin. **Geography of education: scale, space and location in the study of education**. London: Bloomsbury Academic, 2016.

DULUDE, Eliane, DUPRIEZ, Vincent. Les politiques et les pratiques de pilotage par les résultats: perspectives internationales. **Revue de recherche internationale et comparative en éducation, Nouvelle série**, 12, p. 7-18, 2014.

EYNG, Ana Maria; ENS, Romilda Teodora; PACIEVITCH, Thais. Diversidade e padronização nas políticas educacionais: configurações da convivência escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 773-800, out./dez. 2013.

FARIA, Victor Carvalho Loback de. **Espacialidades dos CIEPs fluminenses: contribuições para a Geografia da Educação**. 2022. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da Rede Estadual de São Paulo. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1121-1141, out./dez., 2016.

GOMES, Marcos Vinicius; SERRA, Ênio. Por que falar sobre Geografia da Educação? **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, jul./dez. 2019. p.7-21.

HONES, Gerald; RYBA, Raymond. Why Not a Geography of Education? **Journal of Geography**, v. 71, n. 3, p. 135-139, 1972.

LOPES, Jader Janer Moreira; VALENTIM, Silvia Helena; BOGOSSIAN, Thiago. Entre paredes, jardins, solários e salas de atividades: há bebês e crianças por aqui! a espacialização e institucionalização do viver na educação infantil. **Debates Em Educação**, v. 13, n. 33, p. 240–261, 2021.

LOPES, Jader Janer Moreira. Reminiscências na paisagem: vozes, discursos e materialidades na configuração das escolas na produção do espaço brasileiro. LOPES, Jader Janer Moreira; CLARETO, Sonia Maria (Orgs.). **Espaço e Educação: travessias e atravessamentos**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tania de. Geografia da Infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, 103-127, jan./jun., 2006.

LOURAU, René. **L'Analyse Institutionnelle**. Paris: Les Editions de Minuit, 1970.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MONCEAU, Gilles. **L'analyse institutionnelle des pratiques, une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France**. Paris : L'Harmattan, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPS**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RYBA, R. The Geography of Education and Educational Planning. *In*: ADAMS, Peter; HELLEINER, Frederick. (Ed.) **International Geography**. Toronto: University of Toronto Press, 1972.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo: razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SERRA, Ênio; REGUERA, Emilio. Análise espacial da relação entre oferta e demanda por Educação de Jovens e Adultos na cidade do Rio de Janeiro. RUMMERT, Sonia Maria (Org.). **Educação de jovens e adultos trabalhadores: história, lutas e direito em risco**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

Victor Loback, Silvia Helena Valentim

VALENTIM, Silvia. **Entre gestion et éducation dans la petite enfance au Brésil et en France: des implications professionnelles sous tension.** Tese (Doutorado em Educação) – Université de Cergy - Pontoise e Universidade Federal Fluminense, Cergy e Niterói, 2016.