

QUANDO A ESCOLA EXTRAPOLA OS MUROS: REFLEXÕES ACERCA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL GRACILIANO RAMOS, EM MACEIÓ-AL

WHEN SCHOOL GOES BEYOND THE WALLS: REFLECTIONS ON PEDAGOGICAL EXPERIENCES OF CMEI GRACILIANO RAMOS, IN MACEIÓ-AL

ARAUJO, MAYA NEVES DE MOURA¹; ALMEIDA, ANDREZZA CORREIA FERRO²; DIAS, JULIANA MICHAELLO MACEDO³

¹Arquiteta e urbanista, Doutoranda em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Alagoas, mayanevesm@gmail.com;

²Pedagoga, mestra em dinâmicas do espaço habitado, Universidade Federal de Alagoas, andrezza.made@gmail.com;

³Arquiteta e urbanista, doutora em planejamento urbano e regional, professora associada da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Alagoas, juliana.dias@fau.ufal.br.

RESUMO

Crianças, enquanto sujeitos sociais ativos e criativos, reproduzem de forma interpretativa valores e normas que atuam sobre a sociedade, influenciando modificações tanto quanto são influenciadas por elas. Entretanto, considerando a influência da lógica de urbanização moderna ocidental e, conseqüentemente, configurações urbanas marcadas pela setorização funcional e pela lógica da produtividade, tornam-se evidentes processos como a institucionalização da infância e a domesticação das crianças, que acabam por tolher nelas o exercício da liberdade, da autonomia e da criatividade. Nesse cenário, observamos que a escola apresenta possibilidades de reconquista dos espaços públicos comprometidos pela consolidação da cidade capitalista. Essa reconquista, por sua vez, demanda uma abertura da escola para a cidade. O presente trabalho parte da reflexão acerca dos desafios que se impõem para que essa abertura seja possível. Com o objetivo de discutir possibilidades e desafios para alcançarmos uma cidade aberta às vivências infantis a partir da escola, revisamos contribuições teóricas e situamos o debate em uma análise do uso pedagógico de espaços urbanos pelo CMEI Graciliano Ramos, em Maceió-AL. A partir desses, identificamos desafios que reforçam concepções ultrapassadas de infância, impactando no espaço ocupado pela escola. Logo, observamos que a cidade, tanto quanto a sociedade, precisam se permitir ser extensão da escola, para que esta possa se estender para a cidade.

Palavras-chave: Escola; projeto pedagógico; espaço urbano.

ABSTRACT

Children, as active and creative social subjects, interpretively reproduce virtues and rules that constitute society, influencing social changes just as they are influenced by them. However, considering the influence of the logic of occident modern urbanization—and, consequently, urban configurations full of functional sectorization and productivity's logic — processes as the domestication of children and the institutionalization of childhood become evident. These processes contribute to restricting children's exercise of freedom, autonomy, and creativity. In this context, we observe that schools offer possibilities for recovering public spaces that have been lost due to consolidation of capitalist city. This recovery needs schools opened to urban spaces. This research considers thinkings to make this possible. We intend to discuss challenges and possibilities to make cities open to children's experiences from schools. Therefore, we review theoretical contributions and based the debate in an analysis of the pedagogical use of urban spaces surrounding CMEI Graciliano Ramos, in Maceió, Alagoas. From this analysis, we identify challenges that reinforce outdated conceptions of childhood, that impact on school space concerning the city. Thus, we conclude that the city, just like society, must allow itself to become an extension of the school — so that the school, in turn, can extend to the city.

Key-words: School; pedagogical projects; urban space.

INTRODUÇÃO

Segundo Corsaro (2011), boa parte do pensamento sociológico sobre crianças e infâncias fundamenta-se no processo de socialização, a partir do qual elas assimilam e se adaptam à sociedade de forma passiva. Nessa perspectiva, a criança é compreendida como sujeito deslocado da sociedade, demandando auxílio de pessoas mais “capazes” para tornar-se um membro funcional. Mesmo que seja consolidada a compreensão de crianças enquanto sujeitos sociais ativos e criativos – na contramão do pensamento anterior –, a concepção sociológica construída no decorrer dos últimos séculos ainda prevalece, com impactos tanto no modo como elas são vistas nos espaços institucionais voltados para a sua “formação”, quanto no modo como ocupam outros espaços da cidade.

No entanto, de acordo com as contribuições de Qvortrup (2011), o caráter passivo da infância é inconsistente com a inserção histórica das crianças na vida social. O sociólogo dinamarquês apresenta essa perspectiva ao demonstrar que as crianças sempre exerceram contribuições sociais, a exemplo de pactos geracionais (filhos mais velhos cuidando dos mais novos ou dos idosos da família) e da realização de trabalhos manuais. O que mudou foi, apenas, a natureza dessas contribuições. Nas sociedades ocidentais pré-industriais, o trabalho manual realizado por crianças era bastante comum, sendo, gradualmente, substituído pelo trabalho mental, até alcançar a concepção vigente na atualidade. Para o autor, a escolarização em massa, iniciada nas sociedades industriais, representa não uma substituição, mas uma continuação do trabalho manual, exercido em larga escala por crianças.

Considerando o aumento significativo dos anos de estudo nas últimas gerações e o volume de trabalho mental desenvolvido nas escolas, além da contribuição direta para a economia das sociedades modernas (com mão de obra cada vez mais qualificada), poderíamos supor que as crianças atuam, no presente, como produtoras de conhecimento, em conjunto com seus professores. Essa perspectiva desloca o foco da criança enquanto cidadã do futuro para considerar as suas contribuições do presente. A discussão aqui proposta busca abordar a interseção destas duas visões, discutindo através da análise das experiências pedagógicas de uso dos espaços urbanos num Centro de Educação Infantil em Maceió diferentes aspectos que permeiam a privação da autonomia infantil nos espaços urbanos.

Tais aspectos são discutidos por Sarmiento (2018) ao refletir sobre restrições e possibilidades que permeiam a condição das crianças na cidade, quando elenca seis dimensões sociais que impactam na restrição do exercício da cidadania, quais são: domesticação, institucionalização, insularização, dualização, fragmentação e restrição da autonomia de mobilidade. Aqui nos debruçaremos um pouco nos aspectos ligados aos dois primeiros fatores como fomentadores dos demais, uma vez que a domesticação exercida através das escolas é um dos fundamentos para os demais processos, especialmente a restrição da autonomia infantil.

O processo de domesticação para Sarmiento (2018) está atrelado ao de institucionalização, que transforma a infância em um “fato social” e culmina na redução da criança para a condição de aluna. Este processo se âncora na produção urbana, por gerar uma demanda crescente de espaços destinados a crianças desconectados, quando não segregados, do emaranhado de complexas redes que conformam nossas cidades. Logo, é aí onde proliferam instituições – públicas e privadas – para domesticar esses corpos infantis, o que interfere diretamente na inserção da escola no contexto urbano. De acordo com o educador português, a criação da escola pública se deu nesse contexto (Sarmiento, 2018):

“Considerando-se, nomeadamente, que a criação da escola pública se constituiu historicamente em um instrumento de cidadania, projetada para o futuro, pela ação de transmissão da cultura às jovens gerações, estas são, assim, supostamente preparadas para o exercício da sua condição cidadã quando adultas.” (Sarmiento, 2018, p. 235).

Cabe destacar que o exercício da cidadania é pautado na prática de identificação e participação efetiva da vida em sociedade. Porém, o processo de institucionalização da infância consolidou a criança enquanto cidadã do futuro, ou em construção. Essa visão contribui para que sejam consideradas um grupo à parte e, como tal, tenham espaços específicos destinados a elas, também à parte, como a escola. Para Lima (1989), o espaço escolar por si só já pode oferecer material pedagógico valioso para crianças, professores e a própria comunidade. Mas, além disso, apresenta possibilidades de reconquista dos espaços públicos perdidos com a cidade capitalista. Essa reconquista, por sua vez, demanda uma abertura da escola para o espaço urbano. No entanto, ao lançarmos olhares para as escolas, públicas e privadas, o que vemos é justamente o contrário. Escolas protegidas e avessas à cidade, o que nos leva a questionar: quais os desafios que se impõem para que a escola se torne, de fato, aberta à cidade?

O presente trabalho parte da busca por respostas a essa questão. Nosso olhar será norteado por contribuições do campo da Sociologia da Infância, além de autores clássicos, bem como publicações acadêmicas e normativas locais atuais que nos permitam compreender conflitos entre a apropriação do espaço público pelo corpo da criança, ancorado na análise da experiência de uma pré-escola pública municipal que vem desenvolvendo práticas de apropriação dos espaços extramuros da escola. As potencialidades e limitações desta prática emergiram de pesquisa desenvolvida entre os anos de 2023 e 2025, nos quais uma das autoras deste artigo desenvolveu observação participante acompanhando as atividades pedagógicas desenvolvidas na instituição. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo discutir possibilidades e desafios para alcançarmos uma cidade aberta às vivências infantis a partir do espaço escolar através da análise do uso pedagógico de espaços urbanos pelo CMEI Graciliano Ramos, em Maceió-AL.

A CRIANÇA NA CIDADE

Por muito tempo a criança, enquanto sujeito social, foi vista como adulto em formação ou adulto com limitações. Esta perspectiva fundamentava-se nas concepções tradicionais de socialização, muitas delas pautadas numa visão comportamentalista do desenvolvimento infantil. Contribuições da Sociologia da Infância nas últimas décadas têm indicado caminhos para a compreensão da criança enquanto sujeito social ativo e criativo, não só assimilando, mas também produzindo cultura de forma interpretativa. Esta compreensão possibilita o entendimento da criança enquanto cidadã, dotada de direitos e deveres, cujas contribuições se dão no presente.

Contudo, apesar de inúmeras contribuições pautadas na compreensão da criança enquanto sujeito ativo e criativo, sobretudo no âmbito da academia, dos manuais, guias e normativas — oferecendo desde ferramentas de escuta de crianças destinadas desde a formulação de políticas públicas até soluções de desenho urbano —, as desigualdades socioespaciais históricas conferem desafios à transposição destas contribuições à realidade prática. A iniciativa global Urban 95 é uma delas. No Brasil, através da Rede Nacional pela Primeira Infância, há quase duas décadas gestores municipais têm sido apoiados na construção de cidades melhores para crianças pequenas. Atualmente, 67 municípios brasileiros distribuídos em 16 estados integram essa rede. Cabe destacar que a quantidade de crianças vivendo em situação de pobreza

multidimensional no país — que considera fatores como habitação, saneamento básico, e educação, entre outros — ainda é bastante elevada, impactando diretamente no espaço ocupado por elas. Ao esboçar um panorama acerca da relação entre criança e espaço para delinear diretrizes, o Plano Nacional pela Primeira Infância reconhece que o espaço não é neutro, “Ele define as relações entre as pessoas, desafia ou inibe iniciativas, suscita ou restringe movimentos. O ambiente é o ‘terceiro professor’ da criança, no dizer do fundador da pedagogia (ou abordagem) de educação infantil de Reggio Emilia, Loris Malaguzzi” (Brasil, 2020, p. 107).

A importância dada ao espaço pelo educador italiano é a mesma identificada no pensamento da arquiteta brasileira Lima (1989), por defender que todo espaço praticado pela criança é qualificado, podendo este atuar tanto no estímulo à liberdade, autonomia e criatividade do corpo infantil, quanto na domesticação desse mesmo corpo. No entanto, a cidade, tal como a concebemos no modelo ocidental moderno, não oferece espaço, nem tempo, para que a primeira possibilidade se efetive. As grandes cidades brasileiras foram intensamente influenciadas pelo movimento moderno, cujos princípios refletem a divisão social do trabalho do sistema capitalista, baseada numa lógica neoliberal, que se desdobra na segregação e hierarquização de funções e espaços. Há normas implícitas e explícitas que estabelecem os indivíduos que podem acessar cada espaço e como se relacionam neles. Estas influências e as normas que se impõem podem ser lidas na distribuição de usos no espaço urbano, nos investimentos públicos e na concepção projetual dos espaços, públicos e privados, mas também nas entrelinhas do cotidiano, na prática do espaço.

Apesar da diversidade de infâncias e, conseqüentemente, da diversidade de práticas distintas, segundo Leite e Araújo (2023), em todos os contextos a prática do espaço urbano pela criança é marcada por fatores de insegurança, risco e restrição. Com isso, “cada vez mais se intensifica um processo de espacialização seletiva, que consiste na oferta de espaços destinados à infância como sistemas fechados” (Leite; Araújo, 2023, n.p.). Essa segregação funcional de “espaços para crianças” desconectados do espaço urbano, como um todo, é aquilo que Sarmento (2018) vai nomear como institucionalização, processo cada vez mais presente na cidade e no tempo das crianças.

Já na década de 1960, no contexto estadunidense, Jacobs (2011) criticava esse processo, ao questionar a “fantasia” de que playgrounds são locais adequados para crianças enquanto a rua, com todo o seu potencial de vitalidade urbana é evitada sob o pretexto da segurança. Acontece que esse processo não só aumenta regras e limites sobre a prática do espaço, como passa pela necessidade de mais atividades organizadas por adultos, implicando em uma demanda cada vez maior de cuidado e cuidadores. Complementa a autora: “Os urbanistas parecem não perceber quão grande é a quantidade de adultos necessária para cuidar de crianças brincando. Parecem também não entender que espaço e equipamentos não cuidam de crianças. Estes podem ser complementos úteis, mas só pessoas cuidam de crianças” (Jacobs, 2011, p. 89)

Corsaro (2011) sugere que o aumento de atividades organizadas para crianças se deu em função de maior preocupação dos pais em relação à segurança dos filhos, por terem menos tempo dedicado a eles, pela perda do senso de comunidade e pela mídia cada vez mais presente no cotidiano das pessoas. Outra razão para um incremento dessas atividades é a possibilidade de fornecer aos pais uma rede de apoio para compartilhar o cuidado das crianças. No entanto, desconsidera-se aqui o fato de que a cidade moderna foi planejada a partir de uma lógica que prioriza atividades produtivas em detrimento das reprodutivas, como o cuidado. Ao relegar as atividades reprodutivas aos espaços privados, nomeadamente as instituições sociais e a família, esse planejamento retroalimenta o processo de domesticação, tanto de quem cuida quanto de quem é cuidado.

No mesmo momento em que o espaço público é negado, a escola, enquanto instituição responsável pelas crianças após a instituição familiar (situada no espaço da casa), aparece como alternativa segura e mais propícia à permanência delas. Mas além do caráter libertador proporcionado pelo conhecimento, a escola passa a atuar, também, como mecanismo disciplinador que se destina a preparar essas crianças para o futuro. Nos espaços públicos como nos privados (Lima, 1989):

“A organização e a distribuição dos espaços, a limitação dos movimentos, a nebulosidade das informações visuais e até mesmo a falta de conforto ambiental estavam e estão voltados para a produção de adultos domesticados, obedientes e disciplinados - se possível limpos -, destituídos de vontade própria e temerosos de indagações.” (Lima, 1989, p. 10)

Em um exercício reflexivo para conceber a escola como fomentadora dos direitos territoriais das infâncias, Faria (2021) destaca que nossa leitura do mundo está atrelada aos espaços que ocupamos ou não, desde que nascemos, desde os primeiros anos de vida. No âmbito das políticas públicas vigentes é imprescindível citar o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257 de 2016), que representou um passo fundamental rumo à conquista de melhores condições nos primeiros seis anos de vida. A partir desse, governos estaduais e municipais foram apoiados na elaboração de Planos locais para a primeira infância. O Plano Municipal pela Primeira Infância de Maceió, lançado em 2020, faz parte dessa movimentação.

No referido plano, a respeito da relação entre criança e espaço identificou-se que a cidade apresenta complexos e numerosos problemas relacionados ao uso e à ocupação do solo, destacando a relação entre centro e periferia, que configura a baixa diversidade de usos nos bairros mais afastados, tornando-os inseguros e pouco funcionais, e leva a população a realizar movimentos pendulares cotidianos. O plano destaca ainda o expressivo contingente populacional que reside em áreas de risco ambiental e a carência de espaços públicos de qualidade. Todas as situações elencadas afetam sobremaneira pessoas cuidadoras e crianças na primeira infância. Uma das metas propostas para reduzir esse problema é “Garantir Espaços Públicos Seguros e áreas ambientais protegidas para as crianças de 0 a 6 anos” que, dentre as ações elencadas, prevê “Ampliar o número dos Centros Municipais de Educação Infantil (Cmeis) que desenvolvem atividades pedagógicas curriculares extramuros, nas praças e demais locais públicos, próximos ou não da unidade escolar” (Maceió, 2020a). No entanto, como veremos adiante, tais práticas ainda ocorrem como excepcionalidade, configurando-se em “passeios” e visitas a lugares de interesse, mas não necessariamente vinculados às práticas pedagógicas cotidianas (Faria, 2021).

“A escola de educação infantil é o caminho entre a casa e a cidade, o território/rito de passagem, onde vamos experimentando a vida no coletivo, na diversidade, onde aprofundamos nossa leitura de mundo e as possibilidades de atuar sobre ele. A garantia deste direito está diretamente relacionada com as políticas públicas em vigor, nos âmbitos municipal, estadual e federal, assim como com o projeto político pedagógico e o currículo da instituição escolar e das instituições parceiras do entorno da escola, incluindo as respectivas infraestruturas.” (Faria, 2021, p. 37)

Vejamos que a escola é um dos espaços, senão o primeiro, após a própria casa, pensado e destinado às crianças, mas pensado e planejado apenas por adultos. A liberdade possibilitada a partir do conhecimento está condicionada à escola, tanto quanto a responsabilidade sobre disciplinar os corpos infantis. No contexto da escolarização em massa, Lima (1989, p. 38) observa que, à medida que camadas populares da sociedade adquiriram o direito à educação, as escolas passaram por um “processo de emagrecimento”, com espaços cada vez mais restritos, segregados e controlados. De acordo com Lima (1989):

“Se antes as escolas ocupavam terrenos mais visíveis e altos, passaram a se instalar nas sobras dos loteamentos, naqueles terrenos que a obrigação legal, formal, incluía em seu índice de áreas destinadas a equipamentos públicos. Praças e escolas tornaram-se cada vez menos o símbolo de apropriação do homem no território em contraposição à natureza, mas o retrato de uma sociedade que considera a criança parte da sucata industrial que se aproveita ou não na produção futura.[...] Fechando as crianças para o mundo, policiando-as, disciplinando-as.” (Lima, 1989, p. 38).

Esse processo vai constituir aquilo que Foucault (1979) nomeia como corpo dócil, moldado e adequado por meio de técnicas disciplinares atreladas às pequenas relações de poder que permeiam o indivíduo, a fim de torná-lo útil e obediente. O filósofo francês elenca quatro mecanismos de disciplinarização: a distribuição, o controle das atividades, a organização das gêneses e a composição das forças. Esses mecanismos determinam como os corpos estarão distribuídos no espaço físico, dispendo cada indivíduo em seu lugar na estrutura, dividindo, além do espaço, o tempo e a constante vigilância. A disciplina é imposta aos corpos desde muito cedo, compreendendo que quanto mais treinado, mais resultados irá apresentar.

A partir das observações realizadas em seus dezoito anos de experiência profissional como arquiteta e urbanista, inclusive de espaços escolares, Lima destaca a forma como o espaço é utilizado como instrumento de dominação imposto às crianças. Consonante aos mecanismos abordados por Foucault, Lima aponta três níveis em que se dá esse processo de dominação, iniciando pela classe, passando pelas instituições, até os adultos de forma geral, dentro e fora da escola e da família. A esses fatores acrescentaríamos ainda raça e gênero. Observemos, portanto, que há uma série de camadas que atua na domesticação dos corpos infantis, por meio do espaço.

Nesse contexto, vale retomarmos o conceito de domesticação proposto por Sarmiento (2018), relacionando-o à consolidação do modelo de urbanização modernista, que exerceu profunda influência na produção do espaço urbano das cidades brasileiras no século XX e está intimamente vinculada à consolidação do sistema capitalista e das lógicas neoliberais. Efeitos como a setorização das atividades urbanas, por exemplo, vão refletir diretamente na configuração de “espaços para crianças” organizados por adultos, e que precisam ser controlados e vigiados, nos quais atuam os mecanismos trabalhados por Foucault nos três níveis observados por Lima.

A ESCOLA

A instituição escolar nasce para acompanhar as transformações sociais e conseqüentemente os diferentes modos de se pensar a criança, modificando-se e adequando-se a essas transformações. Além do papel de instruir e preparar crianças e jovens para a inserção na sociedade, a escola age como instrumento disciplinar, principalmente quando se fala em educação infantil. Foucault (2008) classifica os espaços disciplinares como aqueles com função de vigiar, hierarquizar e recompensar, sendo a escola um destes espaços (assim como prisões, conventos e manicômios). A relação de poder está diretamente ligada à docilidade dos corpos, impondo-lhe utilidade e criando restrições à sua atuação, de modo a adequá-los ao que, socialmente, se espera deles.

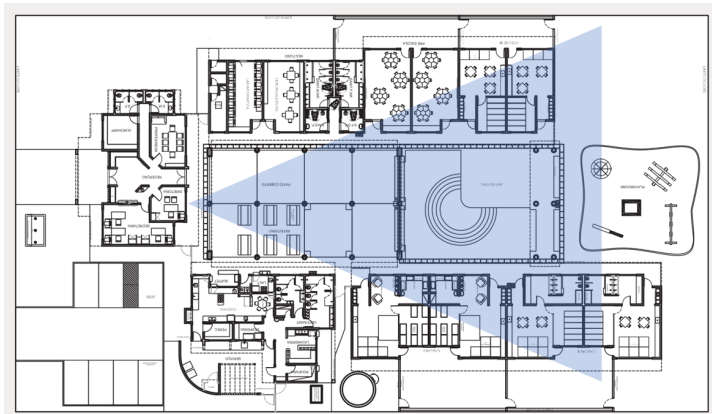
Dissemina-se uma compreensão de que a docilidade, no contexto escolar, está ligada à facilidade em adaptar-se ao processo de socialização e assimilar conhecimentos. Quanto mais dóceis os corpos, mais fácil seria a convivência e a aprendizagem, e, desta forma, passa-se a justificar a aplicação de mecanismos disciplinares no ambiente escolar. Desse modo, além do aprendizado dos conteúdos, a escola age como reguladora dos comportamentos, atrelando a adequação do indivíduo na estrutura social e econômica sob pretexto de ser um facilitador de aprendizagem. Quando se trata da educação infantil, esta regulação passa até por níveis físicos e emocionais de desenvolvimento, a exemplo de processos de desfralde coletivo, desconsiderando-se as individualidades que influenciam nesta etapa em detrimento de uma expectativa social.

A estrutura física das instituições de ensino convencionais também corroboram para o disciplinamento dos corpos através de um modelo panóptico: corredores estreitos, salas voltadas a um pátio central, todas

vistas do bloco ou sala da direção (Figura 1). Nas salas, a organização do mobiliário em fileiras. Somando-se a tudo isto tem-se os muros separando interior e exterior, colocando a escola à parte da cidade. Essa característica do espaço escolar – seu fechamento em relação aos espaços circundantes da vizinhança – nos interessa em específico, já que compreende o espaço urbano como outro em relação aos “espaços de aprendizagem”, na contramão da compreensão da cidade como espaço educador, que dissemina-se na academia, mas raramente está atrelado à prática pedagógica das escolas.

No Referencial curricular de Maceió para educação infantil (Maceió, 2020b), a relação criança e cidade consta como parte do currículo da rede, incluindo projetos que buscam essa aproximação. Contudo, na prática o que se promove são passeios por pontos turísticos e marcos específicos da cidade, muitas vezes distantes da localidade e realidade em que as crianças estão inseridas. Dessa forma dissocia-se também a rua e o bairro do restante da cidade. O cenário cotidiano das crianças pouco é explorado dentro das atividades.

Figura 1: Planta creche padrão b do programa proinfância, com destaque para o posicionamento panóptico da sala da direção em relação aos espaços ocupados pelas crianças.
 Fonte: Portal FNDE (adaptada) (2025).



Em paralelo a esta prática espacial das escolas estão os documentos norteadores das práticas pedagógicas de cada etapa e modalidade de ensino. No caso específico da educação infantil, os eixos orientadores são os chamados Direitos de aprendizagem: brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Maceió, 2020b). Esses direitos estão a cargo da escola, visto que o espaço urbano pouco a pouco vem diminuindo os locais de convivência, principalmente no que se destina às crianças.

Segundo Lima (1989, p. 101) “A escola pede a essa criança só o que é externo ao seu universo e a reprova por incapacidade, sem lhe oferecer condições para a transposição de um mundo para outro. É nesse aspecto que o espaço construído pode ser um excelente material pedagógico auxiliar”. Desta forma, ao mesmo tempo em que há uma compreensão latente de que o espaço urbano poderia ampliar as perspectivas pedagógicas ligadas à autonomia infantil, o que vemos na prática é a atuação do espaço escolar como enclave apartado da vivência cotidiana da cidade.

Situando o olhar

Para situar esta discussão, iremos confrontar a reflexão teórica com uma das experiências analisadas em uma pesquisa acadêmica realizada no CMEI Graciliano Ramos. A escolha da referida escola foi motivada pela vivência docente de uma das autoras nesta instituição, considerando os usos e as adaptações realizados a partir das práticas pedagógicas, e o fato de o espaço escolar fugir à arquitetura padronizada dos projetos de construção Proinfância (lançado pelo Governo Federal em 2007), em comparação com uma escola padronizada, onde lecionou anteriormente.

Nesse sentido, o método adotado foi de observação participante, continuada e sequenciada, ao longo de três anos, sem roteiro rígido e registrada em diários de campo e registros audiovisuais (foto e vídeo). A observação buscou apreender o uso e as adaptações dos espaços por crianças, funcionários e professores da instituição, considerando sobretudo as propostas pedagógicas planejadas. Os dados levantados foram analisados com vistas a explorar a potencialidade das adaptações realizadas em espaços escolares atrelada a projetos pedagógicos que considerem as necessidades cognitivas, afetivas e sociais da comunidade escolar.

Uma escola que extrapola os muros

Na contramão do movimento da escola fechar-se em si mesma, destacamos a iniciativa do Centro Municipal de Educação Infantil Graciliano Ramos, em Maceió, Alagoas, que utiliza os espaços públicos do entorno da instituição em sua prática pedagógica. Inaugurada em 1987, a instituição pré-escolar está localizada na Cidade Universitária, atendendo cerca de 160 crianças das adjacências, sobretudo dos Conjuntos Village Campestre 1 e 2 e Graciliano Ramos. Ocupando uma antiga casa do conjunto Village Campestre, o CMEI teve que adaptar seus espaços para

adequação às demandas escolares num espaço exíguo e não projetado para este fim. Surgindo da necessidade de mais espaço, o que se pode encarar como falha ou inadequação da estrutura física, o CMEI passou a utilizar como parte de seu cotidiano pedagógico vários equipamentos urbanos circundantes (Figura 2), sendo estes uma rua sem-saída contígua à escola, uma praça e a Associação de Moradores do Bairro, além das instalações de uma igreja na mesma rua sem saída

Figura 2: Vista aérea dos espaços inseridos na proposta pedagógica.
 Fonte: Google Street View (adaptada) (2025).



Ainda que não conste no Projeto Político Pedagógico da escola, o uso regular dos espaços externos, que começou pela escassez de espaços internos apropriados, resultou numa prática que permite à instituição extrapolar os muros da escola, integrando-se à comunidade. Diferentemente dos passeios escolares esporádicos, promovidos usualmente para espaços emblemáticos da cidade, os usos dados a estes espaços pelo CMEI se dão de modo cotidiano, envolvendo não apenas atividades de recreação, mas fazendo parte das práticas pedagógicas. Desta forma, acaba por promover a interação entre escola e espaço urbano, diminuindo a barreira imposta pelos muros (Figura 3).

Consequentemente é comum que nas proximidades do CMEI as crianças estejam ocupando esses espaços, seja a rua, a praça ou a associação de moradores do bairro. Atividades diversas são realizadas nesses espaços, sobretudo o brincar, mas não só. Na pracinha, jogos, atividades dirigidas e circuitos (Figura 4). Já a rua acolhe as brincadeiras tradicionais e algumas ações educativas realizadas no CMEI, como conscientização do trânsito, combate a dengue e coleta seletiva (Figura 5). Os eventos e festas acontecem no salão da igreja ou associação de moradores, assim como ações que envolvem a comunidade (Figura 6).

Figura 3: Fachada do CMEI Graciliano Ramos.
Fonte: Acervo pessoal (2024).



Figura 4: Crianças do CMEI Graciliano Ramos brincando na praça.
Fonte: Acervo pessoal (2024).



Figura 5: Crianças do CMEI Graciliano Ramos brincando na rua.
Fonte: Acervo pessoal (2024).



Figura 6: Crianças do CMEI Graciliano Ramos no salão da igreja em oficina de artesanato promovida por moradoras.
Fonte: Acervo pessoal (2024).



Essa integração entre escola e bairro é possível porque a comunidade, em certa medida, acolhe a iniciativa, participando de algumas das atividades desenvolvidas nestes espaços, ampliando o escopo das práticas pedagógicas para uma cidadania plural. Em termos institucionais, desde a matrícula a escola tem a anuência das famílias para as práticas, afirmando uma corresponsabilidade escola-família. Na autorização, que faz parte da documentação individual da criança, consta que os pais ou responsáveis estão cientes e de acordo com a saída do espaço escolar durante o ano letivo vigente. Com isso fica garantido que as crianças estejam inseridas de forma efetiva no espaço urbano, não apenas durante atividades pontuais. O uso cotidiano da vizinhança da escola consolida uma visão da cidade enquanto espaço vivido e de pertencimento, o que também é condição fundamental para estimular uma perspectiva cidadã no presente, já que, como descrito por Lima (1989):

“De fato, o espaço urbano ou rural, coletivo ou individual fala da história dos homens em cada lugar: não uma história de homens genéricos que transformam e constroem um mundo longínquo e abstrato, mas a história específica de homens que viveram ou que vivem em determinadas condições de organização produtiva, no bairro e na cidade em que as crianças vivem.” (Lima 1989, p. 101).

Se percebemos nas práticas do CMEI Graciliano Ramos uma experiência interessante de abertura da escola para a cidade, por outro lado compreendemos que a noção da criança como não-pertencente aos espaços urbanos persiste. Em 2024 a iniciativa desenvolvida no CMEI foi motivo de denúncia anônima, sob alegação que a equipe escolar estava colocando-as em risco ao retirá-las da escola. A denúncia parte do pressuposto que local de criança é na segurança da casa e/ou escola, enquanto que a rua representa uma ameaça a ser evitada. Este fato corrobora com a lógica de produção das cidades, priorizando atividades produtivas e preterindo atividades reprodutivas, que são empurradas para os espaços privados, reforçando e sendo reforçada pelo discurso do espaço público como perigoso. Após a denúncia, a Secretaria Municipal de Educação procurou a escola para esclarecimento, acompanhando as atividades e verificando as autorizações dos responsáveis, emitindo autorização para a continuidade da proposta. A denúncia, que poderia ter levado à suspensão das ricas atividades escolares extramuros, acabou levando o CMEI Graciliano Ramos a destacar-se nas formações de professores da rede, como prática pedagógica exitosa dentro do que as orientações preconizam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que a relação entre a escola e a cidade possui uma série de camadas que demonstram como a produção do espaço urbano se deu em função da reprodução do capital e, conseqüentemente, em detrimento da vida cotidiana, da criatividade e da autonomia. Nesse contexto, considerando a consolidação da escola enquanto espaço “para crianças”, vejamos que o espaço ocupado pela escola na cidade está intimamente relacionado ao espaço ocupado pela criança, tanto na cidade quanto na sociedade. Deslocado, invisível e protegido, cada vez mais protegido.

Logo, ao lado dos riscos inegáveis que se impõem sobre a vida das crianças na cidade, é preciso destacar o fato de que a cidade é planejada e produzida sob lógicas que consolidam segregações e hierarquias em diversos níveis. Mas além desse obstáculo, mais difícil de transpor, é preciso refletir sobre o nosso papel individual perante a sociedade no que tange ao cuidado. Consideremos que a Constituição Federal (1988) responsabiliza tanto a família e o Estado quanto a sociedade, pela efetivação dos direitos da criança. Já de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as instituições de ensino têm por responsabilidade articular-se com a comunidade, tanto quanto com a família. A denúncia realizada contra o CMEI Graciliano Ramos revelou que o pensamento sociológico historicamente construído a respeito das crianças, atrelado a um discurso de proteção descolado de um olhar crítico para as condicionantes urbanísticas, leva a sociedade a reforçar o deslocamento, a invisibilidade e o enclausuramento das crianças e, conseqüentemente, da escola.

A prática pedagógica de utilizar o espaço da rua como uma extensão da escola demonstra um esforço por parte do corpo docente em driblar as limitações físicas impostas ao espaço escolar. A escola, nesse processo, emerge como espaço privilegiado de resistência e reinvenção, capaz de provocar deslocamentos no modo como a infância é concebida e vivida na cidade, favorecido, inclusive, por aparato legal. A análise do CMEI Graciliano Ramos revelou tanto as potências quanto os entraves dessa abertura, evidenciando a necessidade de ressignificar o espaço escolar como lugar de experimentação, circulação e diálogo com o território urbano. Assim, reafirmamos a importância de práticas pedagógicas que reconheçam as crianças como cidadãos de direito, ativas na produção dos espaços que habitam.

Nesse sentido, a produção e o planejamento do espaço urbano precisam compreender e atender a diversidade e a imprevisibilidade, as pausas, a curiosidade, favorecendo experiências lúdicas e de socialização, inclusive para crianças. Tomar a escola, tanto seu espaço interno como seu entorno urbano, como ponto de partida para a realização de intervenções urbanísticas é fundamental para romper com esses muros. A cidade precisa se permitir ser extensão da escola, para que a escola possa se estender para a cidade. Que a escola e a cidade se entrelacem, permitindo a ampliação das experiências infantis e promovendo uma educação comprometida com a liberdade, a autonomia e a criatividade das infâncias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C. F. **Além dos padrões**: a experiência de adaptação do Centro Municipal de Educação Infantil Graciliano Ramos em Maceió – AL. 2025. Dissertação (Mestrado em Dinâmicas do Espaço Habitado). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2025.

BRASIL. **Plano Nacional pela Primeira Infância**: 2010 - 2022 | 2020 – 2030. Brasília: Rede Nacional Primeira Infância/CONADA, 2020.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FARIA, A. B. G. de. A cidade é de quem quiser! A escola como incubadora dos direitos territoriais das infâncias. In: LOEB, R. M.; LIMA, A. G.G.(Orgs.). **Cidade, gênero e infância**. São Paulo: Romano Guerra, 2021, p. 36-41.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 35 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

JACOBS, J. **Morte e vida de grandes cidades**. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

LEITE, J. ; ARAÚJO, M. N. de M. A prática do espaço urbano pela criança. **Arquitextos**, n. 272.01, 2023. Disponível em: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/23.272/8696>. Acesso em 20 jun. 2025.

LIMA, M. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal pela Primeira Infância de Maceió**. Maceió: Vivá, 2020a. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/12/Plano-Municipal-Educacao_internet.pdf> Acesso em: 29 ago. 2025.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial curricular de Maceió para educação infantil**. Maceió: Viva, 2020b. Disponível em: <<https://avante.org.br/publicacoes/referencial-curricular-de-maceio-para-a-educacao-infantil/>> Acesso em: 18 jun. 2025.

QVORTRUP, J. A volta do papel das crianças no contrato geracional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 323–332, 2011.

SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 232–240, 2018. s