

Introdução

O senhor está olhando para fora, e é justamente o que menos deveria fazer neste momento. Ninguém o pode aconselhar ou ajudar, — ninguém. Não há senão um caminho. Procure entrar em si mesmo. Investigue o motivo que o manda escrever. (Rainer Maria Rilke, 2003:26)

Ao começar a escrever esta tese recordo como cheguei ao campo da Educação e como, no doutorado, optei por pesquisar o tema dos espaços escolares de Educação Infantil. Minha formação é em Psicologia, mas ainda no fim da graduação iniciei um movimento em direção à Educação. No Serviço de Psicologia Aplicada da PUC eu atendia crianças (e seus responsáveis), quase todas encaminhadas devido a queixas escolares. Minha escuta era de que havia uma expectativa, por parte da escola, que as crianças não atendiam. Até então eu não conhecia nenhuma discussão do campo da Educação, mas essa escuta me deixava inquieta: intui que aquela era apenas a ponta do novelo e resolvi me aventurar por este caminho. Em 2004, decidi me matricular na Especialização em Educação Infantil da PUC - curso do qual hoje, orgulhosamente, sou professora.

Quando entrei na especialização inicialmente me senti perdida. Tantas discussões familiares às minhas colegas pedagogas, das quais - parecia - eu pouco sabia. Era tanta coisa para aprender! Mas achava também que tinha um olhar capaz de contribuir, de questionar determinadas práticas. Justamente por ser uma estrangeira estranhava tudo, nada me era familiar. Havia um clima de efervescência política no ar. Lembro-me da Fernanda Nunes, minha professora na época (e ainda hoje), defendendo em sala o “Movimento Fraldas Pintadas”¹, pela inclusão das crianças de 0 a 6 anos no FUNDEF. Hoje, a Educação Infantil é contemplada pelo FUNDEB.

Mesmo quando adentrava o campo da Educação, já sabia que a história não começa quando eu entro nela². E sabia também que seria tarefa impossível

¹ Esta foi uma iniciativa do MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, na luta para que o FUNDEF contemplasse com recursos financeiros federais também a Educação Infantil, em especial a creche.

² Esta expressão refere-se ao texto “Gestão da Educação Infantil: ‘a história começa quando eu entro nela’”, de Nunes, Santos, Vargens e Kramer (Kramer, 2005). Nele, as autoras problematizam uma concepção de gestão que naturaliza o fato de que se comece tudo do zero, no qual uma gestão ignora as ações e conquistas da anterior. Nesta concepção não se percebe a história como uma construção de sujeitos coletivos, que dialogam com os que o antecederam, mas sim como ações individuais.

aprender tudo sobre Educação, toda a sua história. Então, fui procurando (e continuo tentando) compreender essa história pelos seus embates políticos, conflitos, tensões e desejos. Fui entrando nesse fluxo e aprendendo com professores, pares e, mais tarde, com meus alunos, pessoas que fazem a opção de levantar a voz contra a desigualdade e a barbárie acreditando na Educação como caminho.

Recordando o momento no qual começou minha aproximação com a Educação e vendo-me hoje diante do desafio de escrever esta tese, indo ao passado e voltando ao presente para pensar o futuro, percebo não só que hoje me sinto feliz com relação a minha escolha profissional, tendo os pés firmes no terreno da Educação, como também que os últimos quinze anos foram de grandes mudanças para a Educação Infantil: o reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica pela LDB (BRASIL, 1996); a criação do FUNDEB, no qual foi fundamental a pressão exercida pelos movimentos sociais organizados; a Lei nº 11.114 (BRASIL, 2005), que tornou obrigatória a matrícula de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, seguida pela Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006a) que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração; a Emenda Constitucional nº 53 (BRASIL, 2006b), que definiu a Educação Infantil para crianças de até 5 anos e, por fim; a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009a), que tornou obrigatória a educação para crianças de 4 até 17 anos.

Os últimos quinze anos trouxeram avanços à Educação Infantil, tanto em relação à expansão do acesso quanto aos documentos orientadores legais, que delinearam as exigências para a oferta de um atendimento de qualidade às crianças. Entretanto, os dados disponíveis atualmente mostram que, na prática e especialmente no caso das creches, muitas das diretrizes ainda não estão concretizadas. Além disso, a qualidade do atendimento é afetada pelas diferenças regionais e sociais, de forma que o acesso à Educação Infantil e a qualidade do atendimento são distribuídas desigualmente entre os diferentes segmentos da população brasileira (CAMPOS et alli, 2011).

Passado, presente, futuro... Presente onde se encontram passado e futuro. Vou ao passado, individual e coletivo, para pensar o que me leva a pesquisar os espaços escolares, considerando o desejo por uma Educação de qualidade. E no presente me dou conta do movimento da história, ao perceber que alguns anseios do passado hoje são conquistas, e que outros tantos ainda permanecem como

promessas para o futuro. Benjamin (1994, 1995, 2002, 2006), com sua teoria crítica da cultura e do conhecimento, ajuda a compreender a história e legitima este movimento de rememoração, de manter vivo o passado na perspectiva da construção de um futuro. Olho para o passado e aprendo com ele, entro nesse fluxo da história e junto minha voz à de tantos que defenderam e defendem, sonharam e sonham com um mundo justo, acreditando no caminho da Educação de qualidade, como um direito social que deve ser concretizado, posto que é garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988).

São muitos os desafios enfrentados pela Educação brasileira. Desafios que se arrastam do passado, como herança que recebemos com a incumbência de realizar e passar à frente aos que virão, para que a realidade da Educação seja coerente com o que dizem os marcos legais e os documentos orientadores. E também novos desafios do presente, com os quais nos deparamos sem saber como enfrentá-los, especialmente no que diz respeito à situação mundial de crise ambiental, que leva à necessidade de criação de relações sustentáveis dos seres humanos consigo, com os outros seres humanos e com o mundo (GUATTARI, 2007).

Portanto, ao pesquisar os espaços escolares de Educação Infantil e as relações que ali acontecem, é possível investigar tanto aspectos relativos aos desafios de concretização de conquistas do passado, no que diz respeito à garantia dos direitos das crianças, como questões relativas aos desafios do presente em direção a um futuro sustentável, no que diz respeito às relações entre seres humanos e natureza. Apoio-me em Benjamin (1995), esperando que este seja um dos blocos a partir do qual será possível esculpir a imagem do futuro.

De certa forma, esta tese é um desdobramento da pesquisa do mestrado, a qual investigou as relações entre crianças e natureza (TOLEDO, 2010). As observações da pesquisa foram realizadas em uma turma de crianças de 4 anos, de uma escola pública de Educação Infantil pertencente à rede de um município da Baixada Fluminense. A escola, que foi indicada pela Secretaria de Educação seguindo os critérios de ter um espaço físico privilegiado e realizar atividades de Educação Ambiental, situa-se numa praça e tem um amplo pátio, com terra, árvores, um pouco de grama, um parquinho, uma quadra de esportes cimentada ao ar livre e outra coberta. As salas são amplas, bem iluminadas e ventiladas. Apesar

do espaço privilegiado, uma das conclusões da pesquisa foi que a presença da natureza na escola não garante, por si só, o contato das crianças com a mesma.

A concepção de Educação Infantil que não considera seu papel social específico, reduzindo esta etapa à preparação para o Ensino Fundamental, e a concepção de que o aprendizado é exclusivamente mental (por isso precisa que as crianças permaneçam longos períodos sentadas prestando atenção) estão subjacentes ao fato de que, naquele contexto escolar, as crianças não vão diariamente ao pátio, e quando vão, o sentido é de um prêmio que elas fizeram por merecer pelo bom comportamento. Ao investigar os contextos pedagógico e cultural da instituição foi possível compreender as concepções que se materializavam nas práticas cotidianas, incluindo a forma como a natureza era apresentada às crianças e como aparecia nas atividades escolares, bem como as implicações dessas concepções nas características dos espaços e no uso, ou não-uso, que se fazia deles. Outras pesquisas, como as de Kramer et alli (2009), Barbosa (2004), Fazolo (2008), Siqueira (2011), Scramingnon (2011) e Goulart (2005) também trazem contribuições importantes sobre a questão dos espaços escolares e das relações que neles se estabelecem.

Fundamental para o delineamento do objeto de estudo foi a participação no grupo de pesquisa “Infância, Formação e Cultura” (INFOC). A pesquisa intitulada “Educação Infantil e formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro: concepções e ações”³ foi realizada de 2009 a 2011 e teve como objetivo conhecer os avanços alcançados e os desafios que precisam ser enfrentados para a efetivação do direito das crianças a uma educação de qualidade. Uma das categorias construídas na análise do material de campo⁴ foi “espaço físico e recursos materiais”, na qual o traço marcante são as más condições e a inadequação dos espaços de Educação Infantil. Diante das análises desta pesquisa e das conclusões da minha dissertação do mestrado, ganhou força o interesse de estudar a questão dos espaços escolares de Educação Infantil.

No doutorado, interessei-me pela investigação dos espaços de Educação Infantil considerando que, em sua materialidade, eles mostram a quem os observa

³ A pesquisa foi coordenada pelas Profas. Sonia Kramer (PUC-Rio), Maria Fernanda Rezende Nunes (Unirio) e Patricia Corsino (UFRJ), com apoio do CNPq e da Faperj.

⁴ As estratégias metodológicas utilizadas foram a aplicação de questionários e a realização de entrevistas com as equipes de Coordenação de Educação Infantil de Secretarias Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

atentamente as concepções de quem os projetou, de quem os organiza e neles permanece. Encontro em Benjamin (1994, 1995, 2006) o principal interlocutor teórico-metodológico, a partir de múltiplos aspectos de sua obra que podem sustentar tanto a forma de olhar para o campo empírico como a construção de sentidos sobre ele. Benjamin, filósofo que vê nas ruínas a possibilidade de construção; que vê no fragmento o todo e na singularidade a possibilidade de compreender a totalidade; que olha com lucidez a tensão entre passado, presente e futuro; que tem uma escrita imagética e olha com sensibilidade para espaços, cidades, monumentos, acontecimentos e lembranças; que não se contentou com o exposto e o liso, mas esteve atento ao avesso, às dobras, aos esconderijos e aos vestígios; que fala de determinadas coisas ao escrever sobre outras, por alegorias; que refletiu sobre o movimento de escavar e rememorar; que vê nas possíveis organizações de uma coleção a ordem e a desordem, o que une e o que diferencia. Nesta pesquisa, pretendo olhar e analisar o campo usando lentes benjaminianas (BENJAMIN, 1994, 1995, 2006; KONDER, 1988; KRAMER, 2009a; KRAMER, 2003; KRAMER ET ALLI, 1999; BOLLE, 1994, 2009)

Também foram considerados estudos do campo da cultura escolar que, embora não constituam o arcabouço teórico, trazem contribuições relevantes sobre os espaços escolares e contribuem para ampliar o olhar sobre a empiria (BRAGA, 2012; CANÁRIO, 2005, 2006; FARIA FILHO, 1998, FARIA FILHO E VIDAL, 2000; FARIA FILHO ET ALLI 2004; VIDAL, 2005; NÓVOA, 1992; JULIA, 2001; FRAGO E ESCOLANO, 2001; VINCENT, LAHIRE E THIN, 2001).

Ao fim dessa introdução, já contextualizado o percurso e a opção de investigar os espaços escolares, recorro ainda uma vez a Benjamin (1995) para afirmar que, daqui por diante, não mais escreverei em primeira pessoa: diluo-me na escrita para que emergja a pesquisa como sujeito. Esta assume o lugar de protagonista que irá falar de si, do seu contorno, das suas escolhas e também irá, mais à frente, não convencer o leitor, visto que é infrutífero, mas trazer o campo empírico e mostrá-lo, para que este possa acompanhar as análises construídas - sem cair na armadilha de achar que a escrita é acabada e que uma visão sobre o campo é a única possível.

Sendo assim, **a tese tem como objeto de estudo pátios de escolas exclusivas de Educação Infantil da rede pública de municípios do Estado do Rio de Janeiro. Pretende analisar estes espaços considerando não apenas o**

aparente e o exposto das suas características físicas, mas também procurando os vestígios que falam de quem circula e como circula por esses espaços.

A estratégia metodológica é a criação de uma coleção de fotografias de pátios de escolas públicas de Educação Infantil de municípios do Estado do Rio de Janeiro. Esta estratégia sustenta-se na perspectiva benjaminiana que procura encontrar na singularidade a possibilidade de compreensão da totalidade. Assim, as fotos de pátios de escolas de diversos municípios deste estado serão mais que imagens-fragmentos, mas poderão juntas, pelo que as une, compor uma coleção que fale da situação atual da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro. Esta proposta metodológica assume um caráter comparativo, procurando encontrar aproximações e diferenças entre os pátios de escolas de Educação Infantil, o que torna possível a organização e reorganização da coleção segundo critérios diversos.

A tese está organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo traça o contorno do objeto de pesquisa, rememorando as conquistas da Educação infantil nos últimos quinze anos, apresentando a atual situação da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro, trazendo uma discussão sobre a implicação dos espaços escolares nas relações entre crianças e entre crianças e adultos e, por fim, problematizando as práticas pedagógicas e concepções de conhecimento e de infância que opõem os espaços interno e externo (sejam eles dentro da própria escola, da sala de aula e do pátio, ou da escola com seu entorno) que, em última instância, separam ser humano de natureza.

O segundo capítulo traz a metodologia da pesquisa, que se baseia em múltiplos diálogos com Benjamin. Traz também as discussões sobre o uso de fotografias como recurso metodológico e ainda delinea e caracteriza o campo da tese. No terceiro capítulo, cada uma das nove escolas que compõem o campo/coleção da tese é apresentada em seu contexto e, por isso, nomeada de acordo com sua singularidade. As análises trazem, além de considerações sobre as imagens, dados⁵ dos municípios onde as escolas se localizam, o que permite conhecer para além do que se vê.

⁵ Tais dados referem-se aos questionários da pesquisa “Educação Infantil e Formação de Profissionais no Estado do Rio de Janeiro: concepções e ações”, realizada pelo INFOC entre 2009 e 2011.

No quarto capítulo a análise toma as escolas como peças da coleção, desvinculando-as de seus contextos. Na tentativa de criar alguma ordem na desordem da coleção, são delineados aspectos de aproximação e distanciamento entre os pátios das escolas e os “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (CAMPOS E ROSEMBERG, 2009), os “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006c, 2006d) e as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2009b). Neste capítulo as análises consideram também dois desafios: os que se colocam no presente como herança do passado, que se referem às conquistas da Educação Infantil que ainda não estão efetivadas na realidade, e os que se colocam no presente em relação ao futuro, ou seja, desafios que a Educação Infantil se vê frente à situação de crise ambiental, que demanda uma mudança nas relações entre seres humanos e natureza. Assim, as análises deste capítulo são apresentadas em constelações, cada uma mostrando uma faceta da situação dos pátios das escolas de Educação Infantil.

O capítulo 5 apresenta as conclusões da tese, com a devida ressalva de ser este um exercício de fixar aquilo que é provisório e não tem fim: a escrita e a pesquisa. Por fim, estão as referências bibliográficas e os anexos.

1. Construindo um objeto de pesquisa: por que estudar pátios de escolas de Educação Infantil?

Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. (Paulo Freire, 1996:45)

A pergunta do título encontra na própria epígrafe uma pista de resposta. Arriscando começar pelo fim, a tese afirma que os espaços escolares estão diretamente implicados na concretização de dois grandes desafios enfrentados hoje pela Educação Infantil no Brasil: a expansão da cobertura do atendimento e o aumento da qualidade.

Para traçar o contorno deste objeto de estudo e sustentar a afirmativa acima, este capítulo faz o seguinte percurso: primeiro, situa a Educação Infantil no contexto histórico e político brasileiro das últimas décadas, ressaltando as importantes mudanças ocorridas nos últimos quinze anos; segundo, apresenta um panorama da atual situação da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro. Terceiro, considerando as escolas enquanto lócus específico onde ocorre a Educação, discorre sobre os espaços escolares e suas implicações para as relações entre crianças e entre crianças e adultos. Por fim, problematiza a relação entre os espaços internos e externos nas escolas de Educação Infantil, reiterando a importância destes últimos.

1.1. Rememorando o passado próximo: mudanças e conquistas da Educação Infantil

O período compreendido entre o fim do século XX e o início do século XXI foi de grandes transformações no Brasil. No caso da Educação Infantil, pode-se afirmar que as transformações políticas refletiram mudanças ocorridas nas concepções de educação e de infância, que colocaram o atendimento às crianças pequenas numa perspectiva democrática e de direito, que não separa nem creche e pré-escola, nem escola de pobres e de ricos – radicalmente diferente da perspectiva que, historicamente, até então se fazia presente.

As iniciativas de atendimento às crianças pequenas, desde o fim do século XIX na cidade do Rio de Janeiro (capital do país até 1960), foram fortemente marcadas pela cisão entre creche e pré-escola, tanto pelo público a que se

destinavam, como pela formação exigida para o exercício profissional. Tais iniciativas

nascem com um forte cunho assistencialista, filantropo, com mão de obra voluntária e sem exigências de formação profissional dos que ali atuam; até o início dos anos 1980, para ingresso do professor pré-primário na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro era exigida uma complementação pedagógica pós Escola Normal – os Estudos Adicionais, que inicialmente só era oferecida pelo Instituto de Educação. (NUNES, CORSINO e KRAMER, 2011b:47-48)

Na segunda metade do século XX o país viu-se mergulhado num regime político autoritário, anos de chumbo, nos quais os direitos civis foram suprimidos. A partir de 1979 começou uma gradual transição para a democracia e, finalmente, em 1988 foi promulgada a Constituição Federal (BRASIL, 1988), também conhecida como “a Constituição Cidadã”. Foi a culminância de um movimento político e social que lutou pela cidadania e pela democracia no país. A Constituição, finalmente, apresentava ao Brasil e ao mundo o rosto que desejava ter. Entre os direitos sociais garantidos está a Educação, dever do estado assegurado a todas as crianças desde o nascimento e opção dos pais no caso das crianças até 6 anos.

A Constituição ocasionou profundas mudanças na estrutura organizacional do país. Retomando suas bases federativas, trouxe de fato autonomia política a estados e municípios, além da possibilidade deles assumirem atribuições de gestão de políticas públicas. Para que estados e municípios aderissem à descentralização, entendida como a “institucionalização no plano local de condições técnicas para a implementação de tarefas de gestão de políticas sociais” (ARRETCHE, 1999:137), o governo federal elaborou estratégias de indução (SIQUEIRA, 2011), ou seja, programas que, pouco a pouco, transferiram “um conjunto significativo de atribuições de gestão aos níveis estadual e municipal de governo, principalmente nas áreas das políticas sociais, como é o caso da Educação Básica” (TOLEDO, NUNES, CORSINO E SIQUEIRA, 2012:2).

Em 1988 a criança foi alçada a cidadã, a sujeito de direitos – perspectiva reforçada em 1990 com o Estatuto da Criança e do Adolescente. Seis anos depois, a LDB - Lei de Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) deu mais um passo no sentido da garantia de direitos das crianças, definindo a Educação Infantil,

organizada nas modalidades creche (para crianças de 0 a 3 anos) e pré-escola (para crianças de 4 a 6 anos), como primeira etapa da Educação Básica.

Mesmo que as políticas públicas sejam compreendidas como “resultado de um processo político que busca alinhar as preferências dos agentes com os interesses das organizações e instituições” (FLEXOR e LEITE, 2007:4), no jogo político as coisas nem sempre acontecem de forma tão alinhada assim. O campo das políticas públicas é pleno de tensões e disputas, sendo preciso considerar tanto as condições de execução das políticas por parte dos governos, instituições e organizações, como as diversas motivações destes agentes: as organizações da sociedade lutando pela efetivação dos direitos, os gestores pelo maior repasse de verbas, os políticos por votos etc.

Apesar de terem sido promulgados no mesmo ano, o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) não se alinhava à LDB no sentido de que, mesmo com a mudança advinda na estrutura de financiamento dos recursos da Educação, este Fundo contemplava somente o Ensino Fundamental – e excluía a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos.

No mesmo ano em que foram promulgados o FUNDEF e a LDB, educadores e entidades públicas e não governamentais do Rio de Janeiro começaram a se reunir com o intuito de socializar informações políticas, pedagógicas, administrativas e financeiras, num movimento que se tornou o Fórum Permanente de Educação Infantil deste estado. Nos anos que se seguiram outros estados também organizaram seus fóruns e em 1999 foi constituído o MIEIB⁶.

A pressão exercida pelo MIEIB com o chamado “Movimento Fraldas Pintadas” foi fundamental para que as crianças de 0 a 3 anos fossem incluídas no repasse de recursos federais e contribuiu para a criação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) em fins de 2006. Nesta batalha, a força do MIEIB foi maior que a do CONSED⁷, que se posicionava contra essa mudança. Assim, dez anos após a LDB, finalmente o fundo contemplava toda a Educação Básica –

⁶ Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil.

⁷ O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) é uma associação que congrega os Secretários de Educação dos 26 estados e do Distrito Federal.

Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Em 2005 houve uma importante mudança na Educação Infantil brasileira, que foi a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental com a lei nº 11.114 (BRASIL, 2005). Este, por sua vez, foi ampliado para nove anos de duração pela lei nº 11.274 (BRASIL, 2006a) e a Educação Infantil, pela Emenda Constitucional nº 53, passou a ser para crianças de 0 a 5 anos (BRASIL, 2006b).

Em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que traçou metas ambiciosas a serem alcançadas até 2021 e tomou como indicador para mapear a qualidade da Educação nacional o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB de 2005 e 2007. Diante de uma perspectiva nada animadora e de estudos que comprovavam o impacto positivo da Educação Infantil sobre o aprendizado no Ensino Fundamental, a Educação Infantil, especialmente a pré-escola, passou a ser percebida como potencializadora do cumprimento das metas do PDE (SIQUEIRA, 2011).

Uma importante mudança veio com a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009a), que tornou obrigatória a educação para crianças de 4 até 17 anos. Apesar do intenso debate a respeito da obrigatoriedade do ensino às crianças de 4 anos, que contou com ampla participação dos profissionais e atores não governamentais do campo da Educação Infantil, a Emenda nº 59 foi aprovada antes da realização da Conferência Nacional de Educação – CONAE, onde seria deliberado um posicionamento acerca dessa proposta.

Analisando este breve histórico é possível perceber que, em meio a tensões e disputas, a Educação Infantil brasileira tem caminhado no sentido de uma busca pela efetivação dos direitos das crianças. No entanto, na prática, a situação não parece ter melhorado consideravelmente. É o que se verá a seguir.

1.2. O desafio atual: por uma Educação Infantil ampla e de qualidade

A situação da Educação Infantil no Brasil não mudou como desejado desde os estudos publicados por Rosemberg (1997) e Kramer et alli (2001). Estudos recentes apontam que ainda há uma incongruência entre o atendimento previsto em lei e o realizado pelos municípios: a cobertura do atendimento à

Educação Infantil no país, apesar de estar avançando, continua muito longe de atender à demanda (KRAMER et alli, 2011; CAMPOS et alli, 2011; CAMPOS, 2011; NUNES, CORSINO e KRAMER, 2011b).

Apesar dos avanços legais na Educação Infantil nos últimos quinze anos, na prática (especialmente no caso das creches), muitas das diretrizes ainda não estão concretizadas. As diferenças regionais e sociais existentes neste Brasil de dimensões continentais afetam a qualidade do atendimento: tanto o acesso à Educação Infantil como a qualidade do atendimento estão distribuídas, no âmbito nacional, de forma desigual entre os diferentes segmentos da população brasileira (CAMPOS et alli, 2011).

A desigualdade no acesso e na qualidade da Educação Infantil, hoje, também está vinculada à forma como cada município constituiu sua rede de atendimento à Educação Básica, a partir da descentralização das políticas sociais no contexto pós Constituição (BRASIL, 1988). A efetivação das políticas sociais assumidas pelos municípios, entre elas a Educação, está sujeita à interferência de fatores como a estrutura das unidades de governo (capacidade fiscal e administrativa) e a cultura cívica local, que, se não são determinantes, têm peso. Esse peso varia de acordo com os requisitos institucionais exigidos por cada política, como o legado deixado pelas políticas anteriores, as regras constitucionais e a própria engenharia operacional de cada política social. Em um Estado federativo como o brasileiro, com tantas desigualdades sociais, políticas, econômicas e até quanto à capacidade administrativa dos governos locais, são muitos os desafios postos à efetivação das políticas sociais (ARRETCHE, 1999).

Ainda hoje muitos municípios

parecem surpresos e, por vezes assustados, diante de suas responsabilidades, que certamente foram sendo adiadas na agenda política, como é o caso da criação de novas vagas para as crianças com menos de 3 anos de idade. A Educação Infantil é ainda um desafio para a gestão municipal (TOLEDO, NUNES, CORSINO e SIQUEIRA, 2012:3).

No Estado do Rio de Janeiro, na última década, houve um aumento de 13,8% das matrículas da Educação Infantil⁸. No entanto, tendo como base os

⁸ O grupo de pesquisa “Infância, Formação e Cultura” (INFOC), coordenado pelas Professoras Sonia Kramer (PUC-Rio), Maria Fernanda Rezende Nunes (UNIRIO e PUC-Rio) e Patrícia Corsino (UFRJ), realizou de 2009 a 2011 a pesquisa “Formação de Profissionais da

números absolutos das matrículas em creche e pré-escola nos censos de 2001 e 2009, percebe-se que houve uma expansão de 75,7% na creche e uma redução de 0,7% na pré-escola. O aumento das matrículas na creche está relacionado à indução do setor público na responsabilidade deste atendimento e à circulação de ideias sobre a importância da educação nos primeiros anos de vida da criança.

Em relação à pré-escola, o decréscimo de 0,7% das matrículas deve-se à redução da faixa etária deste segmento, pela inclusão das crianças de seis anos, e até menos, no Ensino Fundamental com nove anos de duração. Considerando as crianças de 4 e 5 anos do estado, a cobertura da pré-escola é de 66%, o que pode significar um número considerável de crianças fora da escola ou cursando indevidamente o Ensino Fundamental (NUNES, CORSINO e KRAMER, 2011b).

Apesar do expressivo aumento percentual na última década, a situação da cobertura de atendimento em creche nos municípios do Estado do Rio de Janeiro ainda é alarmante: atinge pouco mais de 16% das crianças entre 0 e 3 anos de idade. Nas análises de Nunes, Corsino e Kramer (2011b), os 92 municípios do estado foram organizados em quatro grupos, a partir de sua taxa de cobertura em creche segundo as matrículas e a população residente de 0 a 3 anos: os que têm taxa de cobertura alta (atendimento acima de 50% da população), taxa de cobertura média/alta (de 30% a 50% de cobertura da população), taxa de cobertura baixa (atendimento de 16% a 29% da população), e diminuta (atendimento até 15% da população).

Apenas dois municípios do estado apresentam alta taxa de cobertura, e vale ressaltar que são municípios de pequeno porte, que representam 0,8% das matrículas e 0,2% das crianças de 0 a 3 anos do estado. 16 municípios têm taxa de cobertura média/alta, 26 municípios (incluindo a capital) têm taxa de cobertura baixa e, infelizmente, 48 municípios – mais de 50% dos municípios do estado – têm taxa de cobertura diminuta, atendendo a até 15% da população de 0 a 3 anos. O grupo com atendimento diminuto representa 45% das crianças de 0 a 3 anos do estado e cerca de 17% das matrículas. Chama atenção o fato de quase todos os

Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: um balanço 10 anos depois. Concluída no final de 2011, esta pesquisa procurou conhecer os avanços e os desafios que precisam ser enfrentados para a efetivação do direito das crianças a uma educação de qualidade. Um dos objetivos foi fazer um balanço da situação da Educação Infantil no estado quinze anos após a LDB, e dez anos após a pesquisa realizada em 1999 por este mesmo grupo. A pesquisa teve como estratégias metodológicas a aplicação de questionários (retornados por 59 municípios) e a realização de 23 entrevistas com as Coordenações de Educação Infantil das secretarias municipais de educação (NUNES, CORSINO E KRAMER, 2011a; 2011b).

municípios da região metropolitana estarem neste grupo, exceto Niterói, Guapimirim e Magé. É alarmante também que municípios como Nova Iguaçu, Queimados e São João de Meriti atendam menos de 4% da sua população de crianças de 0 a 3 anos, considerando que nestes municípios mora uma grande parte dos trabalhadores da capital (NUNES, CORSINO e KRAMER, 2011b). Diante de tal panorama, pode-se afirmar que a situação da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro ainda deixa muito a desejar, primeiramente, no que diz respeito à cobertura do atendimento, mas não apenas nisso.

Há relação entre a expansão do atendimento à Educação Infantil e a qualidade das condições da rede, dentre elas, o espaço físico das escolas. É o que será abordado a seguir.

A expansão da Educação Infantil e implicações para a qualidade dos espaços escolares

Nas últimas décadas houve um aumento expressivo da cobertura do Ensino Fundamental, induzido pela política de educação. Tal processo, entretanto, teve consequências nem sempre positivas, como a chamada ampliação para menos (ALGEBAILLE, 2009). Ainda que o processo de expansão da Educação Infantil seja mais recente e em menor escala que o do Ensino Fundamental, ele também não ocorreu sem prejuízos.

É forte a relação entre a expansão da oferta de atendimento à Educação Infantil e a qualidade dos espaços escolares. Afinal, para aumentar a cobertura do atendimento é preciso dispor de espaço físico. No caso da Educação Infantil, ainda, o espaço deve ser adequado às necessidades das crianças pequenas.

Lima (1995) já apontava a centralidade dos espaços escolares no processo de expansão de matrículas da rede pública de São Paulo:

ou permaneciam as condições existentes, optando-se pelo rebaixamento da qualidade do atendimento, através da superutilização das instalações ou construía-se novas instalações, quer por ampliação das existentes quer por expansão da rede através de novas unidades” (LIMA, 1995:75).

A autora afirma que o rebaixamento da qualidade destes espaços foi orientado exclusivamente pela redução de custos, e não por mudanças no conceito

de espaços educativos e como eles devem ser adequados às necessidades e características concretas da população. Tal processo deu-se no sentido de homogeneizar a “clientela carente” e, portanto, cortar ambientes (por exemplo, bibliotecas e auditórios), instalações e materiais das escolas.

A estratégia de rebaixar a qualidade do atendimento continua sendo utilizada, mais de vinte anos depois. No Estado do Rio de Janeiro, onde é grave a situação de inadequação e más condições dos espaços escolares, a expansão das redes tem ocorrido de diferentes formas, com iniciativas mais efetivas (como a criação de novos espaços para a Educação Infantil, aquisição de equipamentos e materiais, concurso para professores, municipalização de instituições estaduais e comunitárias) ou precárias e emergenciais (TOLEDO, NUNES, CORSINO e SIQUEIRA, 2012:4).

Entre as iniciativas precárias e emergenciais adotadas para atender a demanda estão a diminuição da oferta de horário integral e adoção de horário parcial, inclusive para as crianças pequenas; o não atendimento às crianças menores de dois anos; a prioridade de matrícula para filhos de mães trabalhadoras e para as crianças de 4 e 5 anos ou para os mais velhos; a prioridade para moradores do município e os que residem próximos à instituição; e a contratação de auxiliares/agentes/recreadores para atuar como docentes - sem a formação mínima exigida por lei, como forma de baratear os custos. No que diz respeito aos espaços, os municípios têm alugado casas, salas e prédios comerciais e aproveitado salas em escolas de Ensino Fundamental, sem as devidas adaptações à Educação Infantil. No caso do aproveitamento de salas em escolas de Ensino Fundamental, as turmas de Educação Infantil são frequentemente alocadas em espaços ruins e separados.

Além dessas estratégias, os municípios têm celebrado convênios com instituições privadas comunitárias ou filantrópicas e, embora as matrículas destas instituições sejam da rede privada, há municípios que as contabilizam como parte da oferta municipal ou mesmo como públicas. Em relação à qualidade dos espaços das instituições conveniadas, os convênios não garantem que eles sejam adequados às especificidades da faixa etária atendida (TOLEDO, NUNES, CORSINO e SIQUEIRA, 2012).

A inadequação dos espaços escolares de Educação infantil no estado se concretiza na falta de área externa, de material didático-pedagógico e na

precariedade com que são adaptados às especificidades das crianças pequenas. Tal precariedade interfere no trabalho dos professores e impacta negativamente a qualidade do atendimento oferecido às crianças.

O panorama da expansão da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro remete às palavras de Lima:

O Estado reafirmaria em todos os momentos essa dualidade de tratamento: expressando-a no prédio escolar, seus ambientes e materiais construtivos, a qualidade é uma exigência válida só para as classes dominantes; para as classes subalternas, a qualidade é sinônimo do atendimento necessário e suficiente. (LIMA, 1995:76).

No contexto deste estado, porém, há municípios que afirmam ter escolas grandes e com instalações adequadas ao mesmo tempo em que apontam dificuldades com relação ao espaço físico das creches e pré-escolas (NUNES, CORSINO e KRAMER, 2011b). A realidade mostra a contradição e a tensão entre a precariedade e a qualidade dos espaços, evidenciando o processo não-linear de efetivação dos direitos conquistados legalmente.

Entre os documentos relevantes para a Educação Infantil destacam-se as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2009b), que têm caráter mandatório, os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006e), os “Critérios para um atendimento de qualidade que respeite os direitos fundamentais das crianças” (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009) e os “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006c). Neles há referências tanto às características físicas que os espaços escolares de Educação Infantil devem ter, como aos direitos das crianças que estão relacionados a essas características e ao uso dos espaços. São direitos das crianças, por exemplo, movimentar-se em espaços amplos, correr, pular e estar em contato com a natureza. Porém, a efetivação ou não de tais direitos está diretamente vinculada à qualidade dos espaços.

Apesar dos marcos legais garantirem os direitos das crianças e dos documentos orientadores ressaltarem a especificidade da Educação Infantil, na prática as mudanças alcançadas pelos avanços das políticas de educação ainda estão distante de se concretizarem nos espaços.

As políticas de indução têm papel fundamental no sentido de diminuir a distância entre a situação real e a ideal. Aí se enquadra o ProInfância (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil)⁹, criado pelo governo federal “por considerar que a construção de creches e pré-escolas, bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional, são indispensáveis à melhoria da qualidade da educação”¹⁰.

As escolas construídas com recursos do Proinfância seguem dois modelos e têm, além de salas de aulas e instalações administrativas e de serviço, sala de informática, biblioteca, sanitário, fraldário, área coberta, parque e refeitório. É um programa com exigências técnicas complexas, o que parece dificultar a aptidão dos municípios para receber os recursos.

Segundo o “Mapa da expansão das creches” disponível no Portal MEC (BRASIL, 2011c), o déficit no Estado do Rio de Janeiro é de 1.579 creches e a população de 0 a 5 anos é de 1.199.322 crianças. Vale ressaltar que o cálculo do déficit de creches tem como parâmetro o atendimento a 30% da população, que era a meta prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) até 2010. A meta prevista pelo PNE 2011-2020 é mais audaciosa, pretendendo “universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a cinquenta por cento da população de até três anos”¹¹.

De acordo com dados do Portal MEC foram aprovadas 28 creches no âmbito pré-PAC II no Estado do Rio de Janeiro¹². Já no âmbito do PAC II (Plano de Aceleração do Crescimento II) está prevista construção de 500 novas creches no estado¹³.

9 O Proinfância teve início em 2007 e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação.

¹⁰ Transcrito da página do Proinfância no site do FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>. Acesso em 22/01/2014.

¹¹ Projeto de Lei 8.035 de 2010, que “aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020”, Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116> Acesso em 22/01/2014.

¹² Os municípios contemplados são: Angra dos Reis, Belford Roxo, Maricá, Mesquita, Nova Iguaçu, Queimados, Resende, Rio das Ostras, Rio de Janeiro, Seropédica, Tanguá, Volta Redonda, Aperibé, Cantagalo, Carmo, Natividade, Piraí, Porciúncula, Porto Real, Quatis, Rio das Flores e Sumidouro.

¹³ Os municípios contemplados são: Angra dos Reis, Araruama, Armação dos Búzios, Barra do Piraí, Barra Mansa, Belford Roxo, Bom Jesus do Itabapoana, Cabo Frio, Cachoeiras de Macacu,

Não só a nível federal, mas também municipal, parece haver unanimidade quanto à importância de espaços físicos e de recursos materiais para uma escola de qualidade para as crianças. Há indicações da existência de um movimento, por parte das Secretarias de Educação do Estado do Rio de Janeiro, de melhoria dos espaços escolares (NUNES, CORSINO e KRAMER, 2011b), ainda que se saiba o quanto as condições das escolas de Educação Infantil estão longe, por exemplo, dos “Parâmetros Nacionais de Qualidade” (BRASIL, 2006e).

São muitas as dificuldades encontradas no processo melhoria dos espaços, que tornam lenta a mudança e a concretização de escolas adequadas às necessidades das crianças pequenas, com banheiros apropriados, salas amplas, área externa, lactário, berços, material pedagógico etc. O desejo é o de construções novas, projetadas especialmente para a Educação Infantil. No entanto, este parece ser sonho distante, audacioso e quase inalcançável. Os espaços das redes municipais no Estado do Rio de Janeiro são insuficientes para atender a demanda por vagas, mas, mesmo assim, há preocupação em não permitir que o número de crianças por sala esteja acima das orientações de cada faixa etária (NUNES, CORSINO e KRAMER, 2011b).

Outra face do prisma da qualidade dos espaços escolares tem a ver com o fornecimento de recursos materiais. No Estado do Rio de Janeiro, há municípios que fornecem às escolas de Educação Infantil material didático, livros, brinquedos, merenda e transporte escolar. Mas há também falta de materiais para as creches e mobiliário adequado. Em relação ao material pedagógico, há municípios que afirmam não tê-los e outros que, apesar de terem recursos deste tipo, não os utilizam (NUNES, CORSINO e KRAMER, 2011b). Este parece ser um ponto relevante, que está vinculado à formação dos profissionais: o recurso é fundamental, mas não é suficiente, pois é preciso saber o que fazer com ele. Se o profissional não sabe como utilizar o material, o recurso em si perde muito de suas possibilidades.

As más condições dos espaços escolares também estão relacionadas ao tipo de gestão das Secretarias de Educação, em formatos que permitem maior ou

Campos dos Goytacazes, Conceição de Macabu, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Itaguaí, Itaperuna, Japeri, Macaé, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Friburgo, Nova Iguaçu, Paracambi, Paraty, Paty do Alferes, Petrópolis, Pinheiral, Queimados, Resende, Rio Bonito, Rio das Ostras, Rio de Janeiro, São Fidélis, São Francisco de Itabapoana, São Gonçalo, São João de Meriti, São José do Vale do Rio Preto, São Pedro da Aldeia, São Sebastião do Alto, Saquarema, Seropédica, Teresópolis, Três Rios, Valença, Volta Redonda.

menor autonomia às escolas – inclusive no que diz respeito às possibilidades de conserto e manutenção. O modelo descentralizado adotado pelo Brasil, que repassa os recursos, parece não garantir que estes sejam aplicados pelas próprias escolas de forma a suprir suas necessidades.

No contexto do estado do Rio de Janeiro, pouco a pouco vai se fortalecendo a percepção de que uma Educação de qualidade é direito das crianças. Essa afirmação está subjacente ao discurso de que as instâncias do judiciário não são opostas ao governo municipal, mas sim aliadas na garantia dos direitos das crianças. Isso é um avanço da capacidade de cada profissional de educação, que almeja ter a instância judiciária como aliada a fim de imprimir mais força à sua voz em defesa dos direitos das crianças. Se por um lado esse é um avanço, por outro é possível pensar que os professores talvez ainda não tenham, ou pensem não ter, a força coletiva necessária para fazer valer sua voz por si só, sem precisar recorrer a outras instâncias (NUNES, CORSINO e KRAMER, 2011b).

A visibilidade dada à Educação Infantil faz com que a população se dê conta de que creches e pré-escolas são direitos. Nesse sentido, a reivindicação por vagas, que gera desconforto nos profissionais da educação, é tanto problema como solução, uma vez que contribui para a legitimidade e visibilidade também do trabalho realizado pelos profissionais que atuam na Educação Infantil.

Assim, é possível afirmar que, apesar do processo de municipalização da Educação Infantil estar consolidado, o atendimento não está – embora haja uma tomada de consciência quanto às reais necessidades do trabalho que deve ser realizado na Educação Infantil. A efetivação de ações que garantam um atendimento de qualidade, dentre as quais se encontra um espaço adequado, é um desafio vivenciado cotidianamente pelas equipes das secretarias municipais de educação (NUNES, CORSINO e KRAMER, 2011b).

1.3. Os espaços escolares e suas implicações para a educação das crianças

A escola é uma instituição social e, portanto, histórica. Entre os séculos XVI e XIX foram se consolidando três elementos fundamentais para a constituição de uma cultura escolar: a delimitação de um espaço escolar específico; a organização dos cursos em classes separadas e com níveis progressivos; e o nascimento de um corpo profissional específico. A cultura escolar, pensada como objeto histórico,

pode ser definida como um “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar”, além de um conjunto de práticas que permitem a transmissão e incorporação desses conhecimentos (JULIA, 2001:10).

O campo de estudo da cultura escolar tem variações e divergências. Guy Vincent aponta o espaço, o tempo e a relação pedagógica como os três elementos constitutivos, ou invariantes, da forma escolar (VIDAL, 2005). Já para Nóvoa (1992), entre os diversos elementos que compõem a cultura organizacional da escola estão a arquitetura e os equipamentos, que fazem parte das manifestações visuais e simbólicas. Em que pese as diferenças entre os autores, eles concordam com o fato de a escola ser uma instituição caracterizada por um espaço que tem especificidades.

A dimensão espacial é fundamental na Educação: “a pedagogia faz-se no espaço” (SILVA e BUFALO, 2011:10). Espaço este que se imagina e se projeta e que, sendo suporte, possibilita uma construção por parte dos que ali circulam: o espaço, então, se transforma em lugar (FRAGO e ESCOLANO, 2001:61).

A arquitetura escolar, sempre marcada por sua época, é um

elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende (FRAGO e ESCOLANO, 2001:45).

A arquitetura escolar é programa e discurso, cuja materialidade institui um sistema de valores, como a ordem, a disciplina e a vigilância, além de “marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos” (FRAGO e ESCOLANO, 2001:26).

A escola é espaço institucional, frequentado pelas crianças por horas diárias, anos a fio. Nesta tese, as crianças são entendidas como sujeitos históricos, sociais e culturais, que se constituem na interação com o meio (material e simbólico) do qual fazem parte. Seres humanos são seres de natureza e de cultura: não se nasce humano, mas torna-se humano na relação com os outros e com o meio no qual se vive. Desde que nasce a criança vai sendo inserida no mundo da cultura por aqueles que cuidam dela e com os quais ela convive (VIGOTSKI, 2003).

Se os diferentes espaços suscitam diferentes relações das crianças consigo, com as outras crianças, com os adultos e com o próprio espaço, eles influenciam a formação da subjetividade das crianças. Nesse sentido, frequentar a escola possibilita a elas experimentar um contexto espacial (material e simbólico), social e cultural diferente de seu ambiente primário, a família.

É importante que a escola amplie o leque de experiências das crianças, conseqüentemente, dando subsídios à sua atividade criadora. A imaginação depende da riqueza e da diversidade de experiências anteriores do ser humano, pois a experiência é a base para a construção da fantasia. Assim, quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe essa imaginação. Em outras palavras, quanto mais a criança experimentar, mais ela será capaz de imaginar (VIGOTSKI, 2009).

Nesse sentido é que os espaços escolares podem e devem oferecer às crianças o que Oswald (2011) chama de educação pela carne, que é o que se aprende pelo fazer, sentir, mexer, ver, ouvir, cheirar e saborear. É o que se aprende com todo o contexto em que se vive.

A educação que um menino recebe dos objetos, das coisas, da realidade física – em outras palavras, dos fenômenos materiais de sua condição social – torna-o corporalmente aquilo que é e será por toda a vida. O que é educado é sua carne, como forma de seu espírito (PASOLINI apud OSWALD, 2011:23).

Relembrando que a palavra estética tem origem em estesia, que significa sensação, sensibilidade, a autora defende uma educação pautada na experiência estética, como aquela que emociona, sensibiliza, mobiliza afeto: “experimentar algo esteticamente supõe impregnar-se do mundo físico e social pelos sentidos” (OSWALD, 2011:25).

A escola também pode ser entendida como espaço estético educativo. Caracterizada por uma complexidade de fatores, é lugar privilegiado de investigação dos processos de autonomia e dependência que se produzem *no* espaço e *com* o espaço físico, de modo que as capacidades implícitas ou explícitas que se pode descobrir nas crianças estão, às vezes em relação recíproca, direta ou indireta com as possibilidades do espaço físico onde se desenvolvem (HOYUELOS, 2005).

A escola é rede de relações, campo de possibilidades criativas de expressão e de comunicações múltiplas, onde a criança vai se constituindo nas interações.

un ámbito contrario a la soledad, a la separación y la indiferencia que hacen de la escuela algo mediocre, um lugar inhabitable. Y em esto tiene mucho que ver, desde luego, el tamaño y organización espacial de las escuelas como um lugar pensado y agradable para los niños, las familias y los trabajadores. Um ambiente al que volver cada día com placer, em el que el derecho a la identidad de cada persona pueda encontrar acogida, intercambio y enriquecimiento mutuo (HOYUELOS, 2005:172)

Hoyuelos (2005) fala da escola como lugar para onde voltar, a cada dia, com prazer. Para ele, a dimensão estética assume caráter de princípio educativo: as experiências que as crianças vivem nos espaços escolares devem ser experiências estéticas e de prazer. A escola se torna lugar habitado pelas crianças, no qual elas se sentem acolhidas e do qual se sentem pertencentes, na medida em que seu conjunto de elementos físicos, sociais e culturais, integrados por espaços, mobiliário, objetos, decorações e construções das próprias crianças e dos adultos, despertam informações, comunicações e vivências pessoais e coletivas (HOYUELOS, 2005). A arquitetura escolar é, portanto, parte do projeto pedagógico e de sociedade.

Impregnados de um discurso, com uma materialidade que reflete concepções e políticas, os espaços escolares impactam as práticas pedagógicas. Possibilitam umas e inviabilizam outras, mas sempre geram implicações para as relações das crianças com o espaço, consigo, com as outras crianças e com os adultos. Como afirma Lima (1989), não é somente a metragem ou características objetivas que definem o espaço, mas a forma como ele é experimentado, como se transforma em ambiente de interações e vida.

No que tange à elaboração dos projetos das escolas, é preciso superar a metodologia de uma pergunta-função pedagógica e resposta-forma arquitetônica. Pois, as escolas construídas nesta base são espaços que ensinam “a segregação, o controle, a punição. E por isso não acolhem nem promovem a autonomia e criatividade, as múltiplas linguagens, a curiosidade, o imprevisto e a liberdade das crianças e dos adultos. Além disso, não consideram a presença da comunidade” (FARIA, 2011:98).

No cenário brasileiro, os debates posteriores à LDB (BRASIL, 1996) trouxeram a questão do espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil:

Uma pedagogia da educação infantil que garanta o direito à infância e o direito a melhores condições de vida para todas as crianças (pobres e ricas, brancas, negras e indígenas, meninos e meninas, estrangeiras e brasileiras, portadoras de necessidades especiais etc.) deve, necessariamente, partir da nossa diversidade cultural e, portanto, a organização do espaço deve contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças, atendendo as especificidades de cada demanda possibilitando identidade cultural e sentido de pertencimento. (FARIA, 2007:69).

O impacto dos espaços escolares na relação das crianças com seu corpo e sua subjetividade, com as outras crianças, com os adultos e com a própria escola são percebidos por diversos estudos, mesmo os que não tratam especificamente deste tema. As crianças, entendidas como produto da cultura e produtoras de cultura, estabelecem relações dialógicas com o contexto do qual fazem parte. Elas se apropriam criativamente da cultura do mundo em que vivem e contribuem para a sua produção e transformação (CORSARO, 2011).

Assim, o espaço escolar pode ser entendido como cenário onde se dão essas relações dialógicas. Como espaço de experimentação e descobertas, o espaço escolar é coadjuvante no processo de construção de conhecimento (SILVA, 2006). Guimarães (2008), em pesquisa realizada em uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro, percebeu como as crianças inventam novos modos de relação e contato delas entre si e com os objetos característicos deste espaço, como os berços e cadeiras de alimentação. A proximidade entre os berços favoreceu a interação entre dois bebês. Outros, subvertendo a função das cadeiras de alimentação, transformaram-nas em esconderijos. Motta e Santos (2009) relacionam as características dos espaços exclusivos de Educação Infantil no município do Rio de Janeiro às ações e interações das crianças e à prática pedagógica das professoras.

Goulart (2005), em estudo sobre a exploração do mundo físico por crianças de 4 a 6 anos, conclui que elas são capazes de produzir conhecimentos sofisticados quando engajadas em atividades significativas. Ancorada na psicologia histórico-cultural e compreendendo aprendizagem como a participação

de crianças pequenas em contextos sociais, a autora aponta que a exploração do mundo físico depende mais do poder de agir da criança do que de formas lógicas de internalização, linguagem ou do conhecimento. A autora afirma que, mais importante que focalizar as atividades em possíveis apropriações de conceitos é criar um ambiente propício para a exploração do mundo ao redor da criança.

Entre os estudos que falam da relação entre escola e espaços públicos, destacam-se três. Fazolo (2008) pesquisou uma escola situada dentro de um parque público na cidade do Rio de Janeiro, e aponta que as crianças não se relacionam com o entorno mais próximo por iniciativa da escola, embora o façam nos fins de semana com suas famílias. Nesta escola o entorno é tido como perigoso e o trabalho realizado com as crianças não traz a marca cultural do local e não explora o patrimônio cultural e natural da cidade. Já uma das escolas estudadas por Scramingnon (2011) não tem pátio e a diretora, diante deste fato e ciente da necessidade das crianças brincarem, fechava a rua em dias alternados, em acordo com os moradores, como medida extrema para garantir o direito das crianças a brincar ao ar livre. Nunes, Corsino e Kramer (2011b) citam uma entrevistada que afirma que as praças próximas às escolas de Educação Infantil ajudam a minimizar a precariedade desses espaços.

Mesmo considerando que a relação escola – espaço público não é objeto de estudo desta tese, fica a pergunta: a presença nos espaços públicos decorre da consideração de que o conhecimento da própria comunidade, bairro e cidade são fundamentais à educação das crianças, ou ocorre numa perspectiva compensatória, na medida em que os espaços escolares não são adequados ou suficientes?

Dentro do tema dos espaços escolares a tese dirige o olhar para as áreas externas, os pátios, espaços que têm especificidades. Considerando a “pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (FREIRE,1996:45), o fato dos pátios serem abertos, ao ar livre, com organização e elementos diferentes das salas de aula, têm implicações para a forma como crianças e adultos interagem com ele e nele. É essa a reflexão a seguir.

1.4. O dentro e o fora, o próximo e o distante

Se há diferenças entre o prédio escolar e o pátio, há diferenças na forma de estar num ou noutro lugar: a especificidade do espaço suscita as relações

dialógicas dos atores, crianças e adultos, com ele. Dois estudos tecem considerações acerca das diferenças entre estar dentro ou fora da edificação escolar, ou seja, nas salas ou nos pátios.

Barbosa (2004), ao estudar as interações estabelecidas entre crianças e adultos no cotidiano de uma escola pública de Educação Infantil no município do Rio de Janeiro, constatou que crianças e professoras fazem distinção quanto aos espaços internos e externos da escola, ou seja, entre o que se faz dentro e fora. Em seus desenhos, as crianças identificaram o pátio e o prédio como espaços diferenciados, na medida em que desenhar o pátio não era o mesmo que desenhar a escola. Instigada pelas respostas das crianças de que a escola é dentro e o pátio é fora, a autora buscou compreender porque o pátio não é reconhecido como escola. Para isso, com as crianças, foi identificando o que acontece dentro e o que acontece fora e percebeu que, mesmo que as crianças brincassem na sala, isso soava estranho. Mas brincar lá fora não. Assim, o dentro era identificado como lugar de trabalho e descanso e o fora, como lugar de brincadeira.

Tiriba (2006) constata o que chama de emparedamento das crianças, que é sua restrição aos espaços fechados das escolas de Educação Infantil na maior parte do tempo e o conseqüente afastamento do mundo natural. A autora parte do pressuposto de que há uma relação entre a degradação das condições ambientais do planeta e a desatenção às necessidades e desejos das crianças em espaços de Educação Infantil. Entendendo que seres humanos são seres de cultura e de natureza; e que o sentimento de pertencimento à natureza foi se perdendo no processo de produção da visão de mundo moderna, ela busca elementos para compreender como o modo de funcionamento das escolas se relaciona à visão da modernidade, que separa corpo e mente, razão e emoção e ser humano e natureza.

A pesquisa, realizada com educadoras do município de Blumenau, identificou concepções de natureza como lugar da doença, da sujeira, do perigo e do incontrolável. Parece haver um receio, por parte dos pais, de que as crianças fiquem doentes ao brincar com água e as escolas, assumindo uma função de proteção e guarda, se submetem a tal expectativa. A noção de natureza como lugar da sujeira se deve a certa mania de limpeza típica da região de Blumenau, de modo que as auxiliares de serviço, responsáveis pela limpeza dos ambientes, costumam limitar as brincadeiras com água, terra e areia, por serem estes elementos identificados com sujeira. As educadoras também apontam que as áreas

externas são espaço da liberdade, onde as crianças não podem ter seus movimentos controlados. A estratégia de emparedamento das crianças estaria relacionada, então, ao processo de docilização dos corpos, que é condição de existência de uma sociedade capitalista, na medida em que esta precisa ser disciplinada. Diz a autora, concluindo, que “os desequilíbrios ambientais - gerados pelo sistema capitalista urbano industrial patriarcal e evidenciados num plano macropolítico, molar - correspondem, no plano micropolítico, molecular, ao sofrimento produzido pela lógica do aprisionamento (TIRIBA, 2006:210).

O dentro e o fora nas escolas, que se traduzem como lugares de trabalhar e de brincar identificados por Barbosa (2004), evidenciam a relação de proximidade ou distância entre seres humanos e natureza a que se refere Tiriba (2006). A relação entre as crianças e os pátios, como os estudos mostram, é permeada por diversos fatores, que vão das condições físicas do espaço até o que os professores e as próprias crianças entendem por Educação Infantil, infância e conhecimento. Essas, por sua vez, são concepções que também têm, subjacentes a elas, um entendimento da relação entre seres humanos e natureza. É isto que aprofunda o próximo item.

Seres humanos, natureza e educação

As catástrofes naturais que vêm ocorrendo no planeta têm se tornado cada vez mais frequentes e devastadoras. Elas expuseram as bases de uma relação entre seres humanos e natureza que se prova inviável: é a derrocada da ilusão de uma natureza infinitamente renovável, que tudo e sempre dá, a despeito de sua exploração desenfreada. Nas últimas duas décadas, a consciência de que é preciso mudar a relação entre seres humanos e natureza espalhou-se para além dos círculos acadêmicos e agora faz parte da preocupação de todos – inclusive dos que atuam e pesquisam a Educação Infantil.

Mas o que agora é de conhecimento público já era percebido por Benjamin (1994, 1995) no início do século XX, quando olhava o crescimento do capitalismo lúcida e criticamente, percebendo os sinais da barbárie que culminaria na II Guerra Mundial. Não passou despercebida a ele a profunda mudança que o modo de produção capitalista gerou na relação entre seres humanos e natureza. O desenvolvimento tecnológico associado à avidez por lucro transformou a relação

entre seres humanos e natureza, caracterizada até então pela experiência cósmica, numa relação predatória e dominadora. Décadas antes de ser cunhada a expressão crise ambiental Benjamin (1994, 1995) já percebia o perigo contido no modo de produção capitalista e as consequências nefastas, para ambos os lados, do afastamento entre seres humanos e natureza.

Na contemporaneidade a crise ambiental alimentou o discurso de crítica à modernidade: as concepções cartesianas, que estão nos fundamentos da sociedade ocidental, à medida que se mostravam incompatíveis com a perspectiva planetária atual e futura obrigaram a humanidade a repensar a sua relação com a natureza. A racionalidade, forma de conhecimento por excelência na modernidade, é um conceito central para se compreender a produção humana sobre si mesma e sobre o mundo neste período histórico (PLASTINO, 2005). O cogito cartesiano, “penso, logo existo”, traz uma concepção cindida de ser humano, que coloca mente e corpo, razão e emoção em pólos opostos e resulta numa cultura na qual o ser humano não se percebe como parte da natureza. Na contramão, é preciso se lembrar que o ser humano é ser de cultura, indubitavelmente, mas é também ser de natureza, pela sua dimensão biológica, material (TIRIBA, 2006). A hipervalorização da razão trouxe consequências: a restrição do conhecimento válido à dimensão racional impede a compreensão da complexidade do real e leva ao empobrecimento das experiências e do conhecimento produzido pela humanidade (MORIN, 2007:59).

As crises que ameaçam o planeta e questões como aumento da pobreza, degradação humana e ambiental e violência têm suas raízes em um processo de urbanização irresponsável e sem planejamento, que traz desequilíbrio ambiental, desigualdade social e sofrimento pessoal (TIRIBA, 2006).

Atentos à fragilidade do paradigma moderno, inconsistente para dar conta dos desafios atuais, autores das mais diversas áreas foram impulsionados a compreender o mundo de uma forma diferente, complexa. Nesta, o mundo não é mais entendido como a mera soma das partes. Importa como essas partes se relacionam e se influenciam mutuamente. Partindo desse outro referencial, diversos campos de conhecimento refletiram sobre o necessário processo de mudança de paradigma. Todos eles consideram a Educação fundamental para a mudança necessária (MORIN, 2007; MATURANA e VARELA, 2001; SCHNITMAN, 1996).

Autores como Maturana (2005), Capra et alli (2006) e Guattari (2007) preocuparam-se em vislumbrar caminhos para uma Educação que faça frente aos desafios colocados pela crise ambiental. No Brasil, as discussões da educação ambiental vêm se dando no sentido consolidar suas bases epistemológicas: seus princípios filosóficos, políticos e éticos, num processo cheio de embates e disputas (GUIMARÃES, 2000).

A educação ambiental crítica, emancipatória e transformadora tem defendido como caminho de mudança, necessariamente, a reformulação do modo e dos meios de produção, considerando os prejuízos, nos níveis individual e coletivo, advindos do modo de produção capitalista¹⁴ (LOUREIRO, 2007; LOUREIRO et alli, 2009).

Outro ponto é a mudança na relação entre ser humano e natureza, que vem sendo pautada por uma ética secundária, caracterizada por perspectiva utilitarista e administrativa. Esta ética secundária se manifesta, por exemplo, nas atividades escolares que ensinam as crianças a cuidar dos recursos naturais para que a humanidade não seja prejudicada¹⁵. Para mudar, a relação entre seres humanos e natureza deve se pautar numa ética primária, ou seja, que considera o valor intrínseco à natureza (GRÜN,1994), para que o ser humano se constitua subjetivamente em bases diferentes das atuais, o que implica em mudar as relações consigo, com os outros seres humanos e com o mundo. Essa via de mudança, pela construção de relações individuais e coletivas qualitativamente diferentes das que têm predominado até o momento, é micropolítica, a partir da qual será possível a constituição de um paradigma coerente com o conhecimento acumulado até o momento sobre a humanidade e o planeta, além de comprometido com a solidariedade e a cooperação (GUATTARI, 2007).

Mas essa mudança exige que a humanidade abandone a postura antropocêntrica e se perceba como uma das espécies que habitam o planeta. Só assim as necessidades de todos, humanos e não humanos, serão levadas em consideração.

As crianças são produto da cultura e produtoras de cultura, cidadãs hoje – e não que ainda serão. Elas têm um olhar crítico e subvertem a ordem das coisas

¹⁴ No que tange ao panorama da educação ambiental no Brasil, ver Reigota (2007) e Tozoni-Reis (2009) sobre as pesquisas realizadas na última década.

¹⁵ Para aprofundamento ver Toledo (2010).

(KRAMER, 2005b). Numa relação dialógica, as crianças não simplesmente internalizam a cultura na qual estão inseridas, mas se apropriam dela de forma inovadora e criativa e contribuem para sua produção e mudança (CORSARO, 2011). Portanto, é importante uma educação que se apresente às crianças de forma crítica e não antropocêntrica e que possibilite a elas construir com a natureza uma relação de proximidade e pertencimento. Afinal, ninguém cuida daquilo que não conhece (TIRIBA, 2006).

Esse é mais um desafio para a Educação nos dias de hoje. Para a Educação Infantil, ao desafio de concretizar as conquistas alcançadas e ainda distantes na realidade soma-se este, o de fazer frente às questões ambientais. É preciso pensar e agir, rápido, no sentido de uma mudança paradigmática: não se pode fazer Educação para o futuro com base em antigos pressupostos.

Entretanto, os estudos sobre educação ambiental na Educação Básica mostram que nem sempre as práticas pedagógicas acontecem em consonância com os documentos orientadores oficiais e propostas curriculares (LIMA, 2007). O fato dos professores da Educação Básica não acessarem a produção acadêmica de educação ambiental é preocupante, ainda mais se considerando que a produção acadêmica está comprometida com a prática pedagógica na Educação Básica (TOZONI-REIS et alli, 2011; TOZONI-REIS, 2006) e que o Brasil dispõe de uma Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (BRASIL, 1999).

Embora haja uma produção considerável¹⁶ de relatos e análises de experiências de educação ambiental no Ensino Fundamental ou Médio, na interface da educação ambiental com a Educação Infantil parece haver mais estudos do campo da educação ambiental realizados na Educação Infantil do que estudos da Educação Infantil abordando a relação entre crianças e natureza¹⁷. Também é pequena a produção internacional sobre educação das crianças pequenas articulada à educação ambiental. Destaca-se Davis (2001), que propõe uma educação *no* ambiente, *sobre* o ambiente e *para* o ambiente. Com crianças pequenas, pode-se agir no sentido de despertar o amor delas pela natureza, fazê-las conhecer a natureza e tomar ações por ela.

¹⁶ Para esta tese foi feita uma revisão de literatura nos bancos de teses da Capes/Cnpq, nas principais publicações acadêmicas nacionais, nos trabalhos apresentados de 2006 a 2011 nas reuniões anuais da Anped e em bases de dados internacionais.

¹⁷ Ver Fernandes (2007), Guimarães (2003), Hara (2007), Ruffino (2003), Silveira (1997), Tiriba (2006) e Vilhena (2008).

A educação *no* ambiente enfatiza o contato direto das crianças com a natureza, incentivando seu encantamento e empatia pelo mundo natural e por todas as criaturas vivas. O ambiente é, portanto, local e fonte de aprendizado. A educação *sobre* o ambiente propõe o aprendizado do funcionamento dos sistemas naturais, apreciando sua complexidade. Pode-se aprender, por exemplo, sobre conservação de energia e água, reciclagem de lixo e os impactos sociais e na saúde da poluição. Já a educação *para* o ambiente defende que as crianças, auxiliadas por professores e pais, realizem ações, como manter jardins, organizar a coleta de materiais recicláveis na escola, escrever para autoridades expressando preocupação com o meio ambiente etc (DAVIS, 2001).

Indo além do discurso: quando o aprendizado e a ação acontecem em prol das pessoas e do ambiente, a educação ambiental se torna muito mais que uma área de conhecimento, ela se torna educação para a sustentabilidade e deixa um legado ecológico e social (DAVIS, 2001).

Nesse sentido, embora os marcos legais sejam importantes, fundamental é a dimensão micropolítica, na qual se constroem as mudanças. Os marcos legais garantem um direito ou instituem uma diretriz, mas é a ação humana que dá concretude às letras impressas. A dimensão macropolítica, para ser efetiva, precisa da capilaridade da dimensão micropolítica (GUATTARI, 2007).

Assim, a formação de professores é potencializadora da mudança. Em uma Educação que abandona a postura antropocêntrica, se pauta numa ética primária com a natureza (GRÜN, 1994) e contribui para que as crianças se sintam pertencentes à natureza, a formação de professores renuncia à concepção de que o conhecimento é construído mentalmente, compreendendo-o como processo de cognição, afeto e sensações, portanto, corpo (WALLON, 2005; DANTAS, 1982). Revê também a concepção de natureza como lugar de sujeira e doença e do pátio como espaço de descontrole por parte dos adultos sobre as crianças (TIRIBA, 2006), concepções que não estão de acordo com as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2009b).

Por fim, ainda que extrapole a discussão deste item, vale apontar que não basta a prática pedagógica ensinar sustentabilidade se a escola como um todo não é sustentável. Isso significa se preocupar com os níveis de consumo de água, energia e materiais; com a qualidade dos materiais de consumo e dos alimentos

que são dados às crianças e adultos; com a redução da produção de lixo e seu correto encaminhamento.

Além das características dos pátios escolares, a forma como as crianças experimentam estes espaços tem implicações tanto para elas, indivíduos, como para a humanidade. Como afirma Hoyuelos (2005:171): “Devemos estar convencidos de que nossa vida, nosso organismo, nossa humanidade, nossa cultura, nossos sentimentos estão conectados sempre com a natureza, com o ambiente e com o universo”. Considerando que as crianças permanecem no mínimo 4 horas diárias nas escolas e que as frequentam por muitos anos, o estudo dos pátios escolares assume importância na medida em que estar no pátio ou não, brincar lá ou não, aprender lá ou não, faz diferença na forma como as crianças constituem sua subjetividade.