

Pátios de escolas de educação infantil: entre o exposto e o escondido, marcas e vestígios

Maria Leonor Pio Borges de Toledo¹

Resumo

Este artigo apresenta uma tese sobre pátios de escolas públicas de educação infantil no estado do Rio de Janeiro. Diante do desafio de ampliar a cobertura e aumentar a qualidade do atendimento, os espaços foram analisados comparativamente, considerando não apenas o aparente e o exposto de suas características físicas, mas também os vestígios que falam de quem circula e como circula por eles. Foram objetivos: conhecer as características físicas dos pátios e a multiplicidade de aspectos presentes, articulando-os às concepções de infância, conhecimento e relação entre ser humano e natureza; conhecer como os pátios são usados pelas crianças e pelos adultos; e delinear os aspectos de aproximação e distanciamento entre as situações dos pátios e os documentos orientadores brasileiros. A estratégia metodológica da tese, inspirada na figura do colecionador benjaminiano no sentido epistemológico, propôs a composição de uma coleção de fotografias dos pátios de escolas exclusivas de educação infantil da rede pública de municípios da região metropolitana e capital do estado do Rio de Janeiro, totalizando oito municípios e nove escolas. Tomando a singularidade como possibilidade de compreensão da totalidade, as fotos evidenciam a situação da educação infantil no estado do Rio de Janeiro. As análises desvincularam as escolas de seus contextos, tomando-as como peças da coleção, e delineararam aspectos de aproximação e distanciamento entre os pátios e os documentos orientadores.

Palavras-chave

Educação infantil – Espaços – Pátios.

1- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Contato: leonorptoledo@gmail.com

Schoolyards in early childhood schools: between the exposed and the hidden, marks and traces

Maria Leonor Pio Borges de Toledo¹

Abstract

This article presents a thesis about schoolyards of public early childhood schools in the state of Rio de Janeiro. Given the challenge of expanding schooling capacity and increasing the quality of service, the spaces have been comparatively analyzed, considering not only what is apparent and exposed regarding their physical characteristics, but also the traces that speak about who circulates within them and how. Our goals were: to know the physical characteristics of the schoolyards and their multiplicity of aspects, articulating them with conceptions of childhood, knowledge and the relationship between human beings and nature; to know how the schoolyards are used by children and adults; and to outline aspects of closeness and separation between the state of schoolyards and Brazilian legal documents on education. The thesis' methodological strategy was inspired in the figure of the Benjaminian collector in the epistemological sense, and it proposed to build a collection of photographs of schoolyards of public early childhood schools in municipalities in the metropolitan area of Rio de Janeiro, totaling eight municipalities and nine schools. Taking singularity as a possibility to understand totality, the photographs evidence the situation of early childhood education in the state of Rio de Janeiro. The analyses detached the schools from their contexts, taking them as collection pieces, and outlined aspects of closeness and separation between the schoolyards and legal documents.

Keywords

Early childhood education – Spaces – Schoolyards.

1- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Contact: leonorptoledo@gmail.com

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. Em meio a tensões e disputas, a educação infantil brasileira tem caminhado, nas últimas décadas, no sentido de uma busca pela efetivação dos direitos das crianças. No entanto, na prática, a situação não mudou como desejado desde os estudos publicados por Rosemberg (1999) e Kramer et al. (2001). Pesquisas 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 corresponder à demanda (KRAMER et al., 2011; CAMPOS et al., 2011; CAMPOS, 2012).

Apesar dos avanços legais na educação infantil, 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 al., 2011).

No estado do Rio de Janeiro, na última década, houve um aumento de 13,8% das matrículas da educação infantil.¹ No entanto, tendo como base os 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 à

1- 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 educação infantil no estado do Rio de Janeiro: um balanço 10 anos depois*, que investigou os avanços e desafios para a efetivação do direito das crianças a uma educação de qualidade. Foi realizado um balanço da situação da educação infantil no estado quinze anos após a *Lei de diretrizes e bases* (LDB) e dez anos após a pesquisa realizada, em 1999, por esse mesmo grupo. As estratégias metodológicas foram aplicação de questionários (retornados por 59 municípios) e 23 entrevistas com as coordenações de educação infantil das secretarias municipais de educação (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011).

responsabilidade desse 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 desse segmento, pela inclusão das crianças de seis anos, e até menos, no ensino fundamental com nove anos de duração. Considerando as crianças de quatro e cinco 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; KRAMER, 2011).

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 zero e três anos de idade.

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.

Como apontado por Lima (1995), a estratégia de rebaixar a qualidade do atendimento continua sendo utilizada. No estado do Rio de Janeiro, é grave a situação de inadequação e de 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, municipalização de instituições estaduais e comunitárias) ou precárias e emergenciais. Dentre estas últimas iniciativas, constata-se: a diminuição da oferta de horário integral e a 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 quatro e cinco 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. Os municípios têm alugado casas, salas e prédios comerciais e aproveitado salas em escolas de ensino fundamental, sem as devidas adaptações à educação infantil. Nesses casos, as turmas de educação infantil são frequentemente alocadas em espaços ruins e separados.

A inadequação dos espaços escolares 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. 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), os *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil* (BRASIL, 2006b), os *Critérios para um atendimento de qualidade que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) e os *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil* (BRASIL, 2006a). 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. Porém, a efetivação ou não de tais direitos está diretamente vinculada à qualidade dos espaços.

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

Os espaços escolares e suas implicações para a educação das crianças

A dimensão espacial é fundamental na educação, pois a pedagogia se faz no espaço. Espaço esse que se imagina e se projeta e que, sendo suporte, possibilita uma construção por parte dos que ali circulam: o espaço, então, transforma-se em lugar (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 61).

A escola é espaço institucional, frequentado pelas crianças por horas diárias, anos a fio. A pesquisa entende as crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais, que se constituem na interação com o meio do qual fazem parte. Seres humanos são seres de natureza e de cultura: não se nasce humano; 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 distintas relações das crianças consigo, com as outras crianças, com os adultos e com o próprio espaço, eles influenciam a formação da subjetividade das crianças. Frequentar a escola possibilita a elas experimentar um contexto espacial (material e simbólico), social e cultural diferente de seu ambiente primário, a família. A escola deve ampliar o leque de experiências das crianças, dando, conseqüentemente, 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).

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 autora recorre a Pasolini:

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, 1990, p. 127).

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

A escola é espaço estético educativo, 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. A dimensão estética é 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 pertencentes na medida em que o conjunto de elementos físicos, sociais e culturais dela despertam informações, comunicações e vivências pessoais e coletivas. A arquitetura escolar é, portanto, parte do projeto pedagógico e de sociedade (HOYUELOS, 2005).

Impregnados de um discurso e com 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. Não são somente a metragem ou características objetivas que definem o espaço, mas também a forma

como ele é experimentado, como se transforma em ambiente de interações e vida (LIMA, 1989).

No cenário brasileiro, os debates posteriores à Lei de Diretrizes e Bases (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, p. 69).

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). O espaço escolar palco dessas relações dialógicas, como espaço de experimentação e descobertas, é coadjuvante no processo de construção de conhecimento (SILVA, 2006).

A pesquisa focaliza o olhar para os pátios, espaços que têm especificidades. O fato de serem abertos, ao ar livre, com organização e elementos diferentes das salas, tem implicações para a forma como crianças e adultos interagem com eles e neles, tanto individual como coletivamente: “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” (HOYUELOS, 2005, p. 171). Considerando que as crianças permanecem no mínimo quatro horas diárias nas escolas e que as

frequentam por muitos anos, o estudo dos pátios escolares é importante 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.

Múltiplos diálogos com Benjamin

Benjamin (1994, 1995, 2006) é o principal referencial teórico-metodológico da pesquisa. Experiência, narrativa, coleção, singularidade e totalidade, relação ser humano e natureza, alegoria, o exposto, o escondido e os vestígios: sua obra contribui para o olhar sobre o campo por múltiplos aspectos e, neste diálogo, a pesquisa conta com a leitura de outros autores sobre a obra desse filósofo (KONDER, 1988; KRAMER, 2003; KRAMER, 2009; KRAMER et al., 1999; BOLLE, 1994, 2009; MATOS, 2009).

Para Benjamin, a possibilidade de troca de experiências está ligada a um modo de vida pré-capitalista, no qual o trabalho artesanal proporcionava um ambiente onde a experiência podia acontecer e, mais do que isso, onde ela possibilitava a união das dimensões do passado individual e coletivo (LOWY, 1990). Lançando um olhar crítico ao crescimento do capitalismo e à barbárie no século XIX, o autor articula os choques da modernidade ao declínio da capacidade de intercambiar experiências. O empobrecimento da experiência tem como consequência a extinção da arte de narrar. O ato de narrar é o ato de partilhar conhecimento com o ouvinte, conhecimento esse impregnado dos traços daquele que narra, tal qual “a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

A extinção da narrativa é produto e produtora da condição de degradação humana. À medida que ela desaparece, extingue-se também a ponte entre passado e presente, indivíduo e tradição, passado individual e coletivo. Guattari (2007), que escreveu sobre a necessidade de mudança na relação entre seres humanos e natureza, apoiou-se em Benjamin. Quando, a respeito da situação contemporânea, Guattari (2007 p. 27) diz que, no capitalismo, “não

somente as espécies desaparecem, mas também as palavras, as frases, os gestos de solidariedade humana”, pode-se afirmar que o que Benjamin temia realmente aconteceu.

Outra contribuição de Benjamin (1995) é a visão do todo no fragmento e da singularidade como possibilidade de compreensão da totalidade. Isso se relaciona à escrita alegórica. A alegoria, diferentemente do símbolo, “parte do universal e usa o particular exemplificativamente, como ilustração do universal” (KONDER, 1988, p. 28). Benjamin estabelece uma relação entre as alegorias e as ruínas, sendo a primeira do reino dos pensamentos e a segunda do reino das coisas. Assim, as alegorias – ruínas do pensamento – possibilitam a construção do conhecimento ao trazerem uma tensão aos signos, que fazem referência ao universal a partir de algo específico e aparentemente insignificante.

No fragmento “Cafê Crème”, sobre as diferenças de se tomar café da manhã em Paris, num quarto de hotel ou num bistrô, Benjamin defende a segunda opção, argumentando que, no bistrô, “no meio de espelhos, o próprio petit déjeuner [café da manhã] é um espelho côncavo onde surge a menor imagem desta cidade” (BENJAMIN, 1995, p. 214).

A escrita alegórica explicita a visão do autor de que o (aparentemente) insignificante, a singularidade, possibilita o conhecimento do todo, do universal. Benjamin fala do ato de tomar café da manhã num bistrô parisiense como um espelho da cidade e do modo de viver de seus habitantes. Da mesma forma, no século XIX, o autor descobre as passagens parisienses como núcleo da metrópole moderna, “miniaturas da cidade burguesa tal como ela desejaria ser” (KONDER, 1988, p. 80), e nas quais se evidenciavam as “formas de comportamento marcadas pela mentalidade de lucro e de consumo”, tão explícitas atualmente (BOLLE, 2009, p. 25).

As imagens perpassam a obra de Benjamin, mas são mais fortes no inacabado livro das passagens. Segundo Bolle (1994, p. 271), para Benjamin, a cidade contemporânea

é espaço de experiência sensorial e intelectual da modernidade. Nas palavras do próprio Benjamin (1995, p. 147-148):

A arquitetura é porosa como essas rochas. Construção e ação se entrelaçam uma à outra em pátios, arcadas e escadas. Em todos os lugares se preservam espaços capazes de se tornar cenário de novas e inéditas constelações de eventos. Evita-se cunhar o definitivo. Nenhuma situação aparece, como é, destinada para todo o sempre; nenhuma forma declara o seu “desta maneira e não de outra”. Aqui é assim que se materializa a arquitetura, essa componente mais concisa e rítmica da sociedade.

Benjamin escreve sobre espaços considerando tanto suas características físicas quanto aspectos intangíveis, relacionadas à impressão estética que tais espaços suscitaram nele. Os movimentos das pessoas, seus hábitos, a incidência da luz, os cheiros e os sons falam sobre a alma de determinado espaço ou lugar: são tão importantes para a sua compreensão quanto sua condição física. Justamente por considerar as dimensões acima citadas, Benjamin sabe que os espaços são vivos e mudam conforme as ações das pessoas.

A pesquisa procurou olhar o campo através de lentes benjaminianas, produzindo significados sobre os pátios de escolas de educação infantil. Considerou tanto as características físicas dos espaços – seus aspectos aparentes, expostos –, quanto as marcas e os vestígios, que mostram ao pesquisador quem circula e como circula por esses espaços. Afinal, “não há canto no qual o morador já não tenha deixado seu vestígio” (BENJAMIN, 1995, p. 266). Em sua obra, Benjamin não se contentou em olhar somente o que estava exposto, o que era fácil de ser percebido. Pelo contrário, esteve atento ao avesso e às dobras (dos lugares, da história), aos vestígios (deixados como marcas dos que ali estiveram), e aos esconderijos (possibilidades

percebidas pelas crianças ao atribuírem novos significados aos espaços e objetos).

Com base nesse autor, é possível afirmar que os pátios de escolas de educação infantil mostram não só aspectos tangíveis, mas também intangíveis, presentes nas marcas e vestígios das crianças e adultos que ali circulam, e, conseqüentemente, de suas práticas e concepções. Nesse sentido, o uso de fotografias é um recurso metodológico pertinente, que possibilita o enriquecimento das análises.

Outra contribuição sua vem na figura do colecionador. No fragmento “Ampliações”, em “Rua de mão única”, ele escreve sobre a criança desordeira: “Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo que ela possui, em geral, constitui para ela uma coleção única” (BENJAMIN, 1994, p. 39). Em “Imagens do pensamento” Benjamin, ele próprio um colecionador, aponta que a existência do colecionador e da coleção são “uma tensão dialética entre os pólos da ordem e da desordem” (BENJAMIN, 1995, p. 228). Esses dois polos se tensionam no movimento do colecionador de organizar e reorganizar a coleção, ora pelo que une as peças que a compõem, ora pelo que as diferencia. Para o autor, o colecionador autêntico tem uma relação íntima de posse com as peças de sua coleção, não porque elas estejam vivas dentro dele, mas sim porque “é ele que vive dentro delas” (BENJAMIN, 1995, p. 235).

Inspirada na figura do colecionador benjaminiano no sentido epistemológico, a pesquisa compôs uma coleção de fotografias dos pátios de escolas exclusivas de educação infantil da rede pública de municípios da região metropolitana e da capital do estado do Rio de Janeiro. A pesquisa assumiu caráter comparativo quanto às características que aproximam e distanciam os pátios das escolas de educação infantil entre si, tendo por objetivo: conhecer as características físicas dos pátios das escolas de educação infantil e a multiplicidade de aspectos presentes (dimensão, elementos e materiais), articulando-os às concepções de infância, de

conhecimento e de relação entre ser humano e natureza; conhecer como os pátios são usados pelas crianças e pelos adultos que ali circulam; e delinear os aspectos de aproximação e distanciamento entre as situações dos pátios e o que está contido nas *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* (BRASIL, 2009b), nos *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil* (BRASIL, 2006a) e nos *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). Nesse sentido, pretendeu-se desenhar o contorno da distância entre o real e o ideal. Tratou-se de dimensionar/conhecer as condições que os espaços oferecem para que crianças estabeleçam relações pedagógicas e políticas entre si e com os adultos, articulando os dados do campo empírico aos documentos orientadores da educação infantil no país.

As fotografias foram tomadas como escrita pela luz e base para a construção de conhecimento sobre os pátios escolares. Compondo uma coleção, elas puderam ser organizadas e reorganizadas segundo aspectos que as unem e que as distanciam, sendo tais aspectos os sentidos construídos numa relação dialógica entre pesquisador/colecionador e campo de pesquisa/fotografias/peças da coleção.

No que diz respeito à discussão sobre as imagens na contemporaneidade, se, por um lado, há uma tendência ao empobrecimento da experiência do ser humano na relação com as imagens, por outro, há também a possibilidade de construção de conhecimento a partir delas. Segundo Jobim e Souza (2000, p. 18), “é no uso da própria imagem que reside a possibilidade de uma reflexão crítica sobre os múltiplos caminhos – regressivos ou emancipadores – nela contidos.”

As características do mundo contemporâneo demandam uma mudança na narrativa. Esta já não pode se restringir apenas a um fio, já não pode ser linear: a possibilidade de se construir um novo olhar sobre a contemporaneidade reside justamente no diálogo entre a linearidade

do texto e a transversalidade da imagem. No mundo contemporâneo, a técnica e a tecnologia permeiam e redefinem a experiência do espaço e do tempo, exigindo a formulação de novas categorias conceituais que contribuam para a compreensão da experiência do sujeito. É preciso “considerar a simultaneidade e a extensão dos acontecimentos [...] para dar sentido ao que vemos” (JOBIM E SOUZA, 2000, p. 18).

Além de Benjamin, Ítalo Calvino (2011) e João Cabral de Melo Neto (2008) sustentam a pesquisa, pois escreveram sobre espaços reais ou imaginários com o mesmo olhar interpretativo e criador de significados que Jobim e Souza (2000) defendem. Estes autores foram escolhidos porque indicam uma metodologia: na leitura de suas obras, aprende-se uma forma de olhar e de escrever sobre as cidades.

Benjamin (1994, 2006), ao escrever sobre Paris e caracterizá-la como a capital do século XIX, elabora uma crítica à modernidade. Foi capaz de ler a cultura da modernidade a partir: dos personagens da cidade, como o boêmio, a prostituta e o *flanêur*; de suas modas; das novidades técnicas, como a construção em ferro e a fotografia; e especialmente a partir da arquitetura, como as passagens, galerias comerciais, nas quais ele viu o mundo como a burguesia desejaria que fosse.

Calvino (2011), em *As cidades invisíveis*, traz as narrativas de Marco Polo sobre as cidades fictícias por onde passou. Cada cidade é delicadamente descrita em textos curtos que, juntos, formam uma coleção das memórias do narrador – que soube exaltar características tangíveis e intangíveis, ou seja, o que estava aparente, exposto, e também os vestígios das pessoas, do tempo, da história. Segundo o autor, a cidade é como uma esponja que se dilata à medida que se embebe das recordações: ela não conta seu passado, mas o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas etc. (CALVINO, 2011).

João Cabral de Melo Neto (2008) escreveu sobre as cidades em que viveu, sua cartografia, clima, habitantes e também sobre as marcas que

tais lugares deixam gravadas nas pessoas, como as do livro *Sevilha andando*. As obras dos três autores possibilitam ao leitor conhecer a totalidade a partir da singularidade: a cidade se dá a conhecer por suas características genuínas, pelos aspectos que a tornam única. Suas narrativas são fotografias literárias dos lugares e personagens por eles descritos, leituras/olhares impregnados de significação. Já as imagens fotográficas, utilizadas nesta pesquisa como recurso metodológico, colaboram para enriquecer o olhar do pesquisador e, conseqüentemente, as leituras/narrativas sobre o campo da pesquisa. Segundo Jobim e Souza (2000, p. 19):

Ora, deixar de se submeter à imagem, ou de ser dominado por ela, é saber criar novos sentidos, inventar composições que alterem nossa percepção do mundo em novas direções. A imagem construída, forjada, trabalhada, enriquecida com a multiplicidade de experiências e situações captadas do cotidiano em um único enquadramento, recria a realidade, transforma o real, sugere novas possibilidades para o exercício de uma variedade de experiências culturais.

Portanto, a relação do pesquisador com a fotografia deve ser dialógica, a partir da qual se amplia a percepção do mundo e se pode construir novos sentidos para a realidade.

Compondo a coleção de escolas

No cenário do estado do Rio de Janeiro, a região metropolitana e a capital exercem um papel relevante, concentrando 69% da população, além de 65% das matrículas de creche e 63,9% das de pré-escola (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011, p. 22). Dada essa situação, a pesquisa optou por um recorte metodológico: trabalhar com fotografias de pátios de escolas públicas de educação infantil, que atendam creche e/ou pré-escola, da capital e de municípios da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro,²

2- Os municípios da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro são: Rio de Janeiro (capital), Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim,

totalizando oito municípios e nove escolas. Os municípios escolhidos foram Rio de Janeiro, São João de Meriti, Itaguaí, Guapimirim, Duque de Caxias, São Gonçalo, Belford Roxo e Niterói. Um dos municípios participou da pesquisa com duas instituições, que caracterizam dois tipos de escolas dessa rede, uma antiga e uma recente.

Escolhidos os municípios e as escolas, uma questão se fez presente: a foto da escola é a foto do município, identifica-o e o representa, é a singularidade que faz ver a totalidade. Indo além: a política nacional de educação se concretiza nas políticas municipais, que são muitas, diversas e mudam de uma gestão para outra. Portanto, é preciso considerar que há diferenças dentro das próprias redes municipais, que as escolas que as compõem não são iguais. Há diferenças quanto ao tempo de existência, à qualidade do espaço, aos projetos arquitetônicos, por exemplo. Como o campo da pesquisa ficou circunscrito à capital e à Baixada Fluminense, um território geograficamente conciso e com aproximações históricas, sociais e políticas, é possível afirmar que a escola escolhida de um município poderia fazer parte das redes de escolas dos outros. Nesse sentido, a pesquisa compreendeu os municípios como coleção. Ao mesmo tempo, compreendeu cada um deles como contexto, com sua história e perfil. Assim, não foram identificados os municípios a que pertencem as escolas.

Quanto às fotografias dos pátios propriamente ditas, mesmo após a seleção, havia aproximadamente 150. Diante de tamanha avalanche, foi preciso um esforço no sentido fazer com que algumas imagens adquirissem relevo (JOBIM E SOUZA, 2000). Num processo *flâneur*, a escolha foi norteada pela impressão estética causada na pesquisadora (EVANGELISTA, 2003; OSWALD, 2011; PEREIRA, 2011) e os indícios de que seria possível dialogar e construir sentidos sobre tais imagens (JOBIM E SOUZA, 2000). Por fim, foram selecionadas 113 fotografias de nove escolas. A seguir, algumas fotos das escolas:

Itaboraí, Itaguaí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São Gonçalo, São João de Meriti, Seropédica e Tanguá.

Figura 1 - Escola 1, vista da frente.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 2 - Escola 1, vista lateral.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 3 - Escola 1, pátio interno.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 4 - Escola 2, pátio lateral.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 5 - Escola 2, vista do pátio.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 6 - Escola 3, vista da frente.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 7 - Escola 3, vista do pátio.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 8 - Escola 3, vista do pátio.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 9 - Escola 4, vista da frente.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 11 - Escola 4, elemento do pátio.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 13 - Escola 5, brinquedo do pátio.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 15 - Escola 6, vista lateral do pátio.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 10 - Escola 4, elemento do pátio.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 12 - Escola 5, vista do pátio.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 14 - Escola 6, vista do pátio.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 16 - Escola 6, casinha.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 17 - Escola 6, casinha.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 18 - Escola 7, pátio interno.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 19 - Escola 7, pátio interno.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 20 - Escola 8, pátio da frente.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 21 - Escola 8, pátio da frente.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 22 - Escola 8, pátio dos fundos.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 23 - Escola 9, pátio.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 24 - Escola 9, brinquedos.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 25 - Escola 9, pátio, casinha e túnel.



Fonte: fotos para a pesquisa.

As análises foram compreendidas como olhar, leitura da realidade e, como tal, são marcadas pela provisoriidade. Também provisório foi o exercício de organizar, desorganizar e reorganizar a coleção de fotografias. Foram tentativas de criar alguma ordem na desordem, como a criança que elege um critério para organizar as peças de sua coleção e, ao terminar a arrumação, subitamente a desfaz e define outro critério de ordenação das peças e assim sucessivamente. Essa perspectiva permitiu olhar para o campo de forma dirigida, mas também se deixar surpreender por ele.

A pesquisa seguiu os riscos nos espaços e nos documentos orientadores da educação infantil, tomando-os como rastros. Procurou nas escolas as marcas e os marcos. As marcas daqueles que fazem cotidianamente a educação infantil, crianças e adultos, professores e gestores, que dão vida àqueles espaços. E também os marcos, os documentos com força de lei e os de orientação da educação infantil, fazendo uma leitura crítica da execução da política de educação infantil realizada pelos municípios.

Foram três os marcos escolhidos: os *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), os *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil* (BRASIL, 2006a) e as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* (BRASIL, 2009b).

As análises foram organizadas em oito categorias: considerações sobre os *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*; aspectos técnicos – condições e características dos terrenos e construções escolares; às escolas existentes – reforma, adaptação e manutenção; concepções sobre os pátios escolares; características dos pátios – dimensões, elementos e organização; concepção de sustentabilidade; relação entre crianças e natureza; e a presença na ausência – marcas e vestígios das crianças e adultos.

Um longo caminho ainda a percorrer

A pesquisa só foi possível porque as nove escolas mostraram a totalidade que se revela na singularidade, como diz Benjamin (1995). Mais que imagens-fragmentos, juntas elas formam um panorama da situação da educação infantil na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

As escolas evidenciam que as condições das instituições de educação infantil não são boas. A precariedade se dá a ver já na escolha dos terrenos ou imóveis, com características quase sempre inadequadas ao funcionamento de escolas de educação infantil.

Segundo os *Parâmetros de infra-estrutura*, a escolha de terreno para construção de uma escola deve estar condicionada à verificação das “condições de infraestrutura básica, como pavimentação da rua, rede de esgoto, energia, abastecimento de água e lixo”, além da presença de rede telefônica e transporte coletivo (BRASIL, 2006a, p. 23). Devem ser evitados terrenos inundáveis e oriundos de aterro sanitário. Porém, as autoridades parecem não tomar conhecimento de tais orientações. A escola 7, inaugurada em 2003, no Programa Nova Baixada, foi construída em terreno inundado, e, como consequência dessa instabilidade, surgiram rachaduras no chão, que também sofreu afundamento ao longo dos anos. No final de 2012, as rachaduras aumentaram a ponto de oferecer perigo às crianças e professoras e a escola foi fechada, só retomando suas atividades

em junho de 2013, após obras de manutenção que, de acordo com a coordenadora da escola, não foram realizadas adequadamente.

Figura 26- Reparo das rachaduras no chão na escola 7.



Fonte: fotos para a pesquisa.

No plano executivo, persiste a prática de realizar ações pontuais e desarticuladas, mesmo quando competem à mesma instância. Apesar de ter feito o reparo das rachaduras e do afundamento do piso, a prefeitura do município não se movimentou para canalizar a vala de esgoto que corre a céu aberto junto ao muro da escola. Tão absurdo quanto escolher um terreno vizinho a uma vala de esgoto para construir uma escola de educação infantil é deixar que essa situação permaneça por dez anos, sem previsão de mudança. Essa escola, ainda, foi inaugurada sem ligação com a rede de água e esgoto e foi abastecida por dez anos por carros-pipas, que enchiam uma cisterna que não foi instalada corretamente e está até hoje acima do solo, na nesga de pátio atrás da edificação. Hoje, a escola 7 tem acesso à rede de água, porém em situação irregular: a comunidade, cansada de esperar pela ação do Estado, fez conexões clandestinas ligando a rede de água a suas casas e, aproveitando, fez a conexão para a escola.

Esse conjunto de problemas mostra que a política de educação vai sendo feita a toque de caixa, sem respeitar condições mínimas e, muito menos, sem respeitar as crianças. Tal condução é contrária a uma política de creche comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, que toma esses dois eixos como norteadores dos projetos de

construção e reforma das creches (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

As escolas mais antigas parecem oferecer pátios melhores e mais interessantes às crianças do que as escolas construídas/instaladas recentemente, o que é curioso, na medida em que essas escolas foram construídas no início do século XX, época em que a concepção de educação para as crianças pequenas era bem diferente da que se defende hoje. Num Brasil ainda sem unidade educacional instituída, não havia documentos ou orientações que expressassem preocupação pedagógica com a qualidade dos espaços para as crianças pequenas. Ainda assim, as duas escolas mais antigas da coleção têm características que, pelos padrões de hoje, são consideradas fundamentais à educação infantil, tais como: a amplitude dos pátios; a presença de elementos como brinquedos fixos e bancos feitos em diversos materiais naturais e não naturais; além da organização do pátio que convida ao encontro e à interação da crianças com o espaço e entre elas.

Figura 27 - Vista da frente da escola 2, inaugurada em 1925.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 28 - Vista da frente da escola 3, inaugurada em 1909 (a seta indica o portão de acesso).



Fonte: fotos para a pesquisa.

As escolas mais recentes parecem apontar para o fato de que são recorrentemente instaladas sem dar prioridade às crianças, ao que lhes é melhor e de direito – seja por incompetência técnica, seja por submissão a interesses eleitoreiros ou escusos.

Os pátios são diversos no que diz respeito ao tamanho, elementos e organização, o que é coerente com a multiplicidade de contextos, mas não significa a oferta de boas condições para as crianças. Para além da dimensão, os elementos presentes

e sua organização convidam as crianças a lá brincar e permanecer, ou não, pela presença ou falta de brinquedos, cantinhos, bancos e sombra.

Os brinquedos de plástico estão presentes em três escolas. Em outras quatro, os brinquedos, especialmente os fixos, são em ferro e madeira. Vale notar a falta de brinquedos soltos, observados em somente uma escola – cabe destacar que estes são de plástico. Em outra, não se pode afirmar que os elementos de concreto sejam brinquedos.

Figura 29 - Elementos de concreto fixos na escola 4.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 30 - Brinquedos de plástico no pátio interno da escola 1.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 31 - Brinquedos de plástico e, ao fundo, de madeira na escola 2.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 32 - Brinquedos de ferro na escola 9.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 33 - Brinquedos de ferro na escola 9.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 34 - Brinquedos de ferro na escola 9.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Chama atenção a ausência de casinhas de boneca: das nove escolas, apenas quatro têm casinhas, sendo que uma delas não é exatamente uma casinha, embora remeta a uma casinha pelo formato do telhado. Uma

das escolas tem três casinhas de boneca, sendo duas em plástico e uma em alvenaria. Esta última, porém, servia como depósito quando as fotografias foram tiradas, o que impossibilitava o uso pelas crianças.

Figura 35- Casinha de boneca, escola 5.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 36- Casinha de boneca, escola 6.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 37- Casinha de boneca, escola 4.



Figura 39- Interior da casinha de boneca, escola 2.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 38- Casinha de boneca, escola 2.



Figura 40- Casinha de boneca, escola 2.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Embora a presença da casinha não seja condição para que as crianças brinquem de faz de conta, sua materialidade as convida à brincadeira. Diante da dificuldade de ter uma casinha nas salas, o pátio é o espaço privilegiado. O fato de somente quatro escolas terem casinhas de boneca sinaliza que, apesar de muito se falar na importância da brincadeira para as crianças, ela não é valorizada nem nos espaços destinados à brincadeira, os pátios. Parece continuar existindo um abismo entre a teoria e a prática, entre o discurso e o cotidiano da educação infantil. Nenhuma das escolas tem anfiteatro, ou espaço semelhante, dedicado às

dramatizações. Isso evidencia que a brincadeira, especialmente o faz de conta, não é prioridade da educação infantil.

Em comum, os pátios mostram poucas marcas e vestígios das crianças, considerando marcas as deixadas intencionalmente e vestígios as marcas não intencionais – a presença na ausência. Das nove escolas, apenas quatro trazem marcas das crianças, sendo que em três são os murais que exibem essas marcas. Na escola 6, veem-se mãos de crianças impressas com tinta nos canteiros junto à casinha de boneca e, nas escolas 2, 3 e 4, os murais exibem produções das crianças, evidenciando sua autoria e singularidade.

Figura 41 - Canteiros na casinha de boneca da escola 6.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Em quatro escolas, encontram-se vestígios deixados pelas crianças, indícios de suas atividades e brincadeiras. No pátio da escola 2, vê-se uma pequena cadeira de balanço virada, duas cadeirinhas tombadas e um cavalinho de pau no chão. Tanto a cadeira de balanço, em madeira, como o cavalinho de pau são brinquedos que não são próprios da área externa, e o fato de estarem no pátio indica que foram esquecidos lá. A cadeira de balanço virada e as cadeiras tombadas remetem às brincadeiras das crianças, que subvertem o uso dos objetos ao experimentar novas perspectivas, como bem observou Benjamin (1995).

Ainda na escola 2, chamam atenção folhas secas picadas no chão de uma das

Figura 42 - Mural no refeitório da escola 2.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 43 - Cavalinho de pau esquecido no chão da escola 2.



Fonte: fotos para a pesquisa.

casinhas de boneca, que parecem indícios de brincadeira de comidinha.

Figura 44 - Casinha de boneca da escola 2.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Nas escolas 3 e 9, os vestígios deixados pelas crianças estão relacionados ao uso e ao tempo de uso. Nesses casos, as pinturas dos brinquedos foram sendo gastas pelo uso repetido, seja na rampa do escorrega, nos assentos da gangorra e do carrossel, seja nos lugares onde se apoiam as mãos no balanço e no escorrega.

Figura 45 - Escorrega com a pintura desgastada na escola 3.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Há ainda outro tipo de vestígio das crianças, como as toalhas de banho e roupas infantis penduradas em duas escolas. Embora sejam objetos de uso das crianças, foram deixados pelos adultos.

As fotografias evidenciam que há mais vestígios das crianças que marcas suas nos pátios, ou seja, o que se vê da presença das crianças é mais acidental que intencional. Isso

sinaliza que os pátios são espaços de que elas pouco se apropriam e que pouco transformam. Embora os pátios sejam locais onde as crianças constroem conhecimento, os poucos vestígios encontrados nas fotografias não indicam a realização de atividades dirigidas, propostas pelos professores. Em relação aos adultos, as marcas encontradas se resumem aos elementos decorativos nas portas e nos murais, e seus vestígios, às bicicletas.

Figura 46 - Toalhas penduradas na escola 6.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 47 - Varal de toalhas na escola 9.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 48 - Bicicletas na lateral da escola 1.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Figura 49 - Enfeites nas portas das salas da escola 1.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Os pátios são o lugar onde a natureza se faz presente na escola: árvores, arbustos, grama e terra. Embora a presença da natureza seja fundamental, ela por si só não garante às crianças a experiência de fruição, o exercício da sensibilidade e do aguçar o olhar para a beleza do mundo. A criança se constitui subjetivamente na interação com o contexto do qual faz parte, em suas dimensões física, social e cultural (VIGOTSKI, 2003). O desenvolvimento de uma relação de proximidade e pertencimento das crianças em relação à natureza acontece pela mediação do outro, no caso da escola, os professores. Ainda chama atenção a ausência de água à disposição das crianças, seja em chuveiros, torneiras ou mangueiras. Por que, num estado com altas temperaturas como o Rio de Janeiro, as crianças não podem brincar com água?

Os elementos mais característicos dos pátios são os brinquedos fixos, embora não estejam presentes em todos. As fotografias permitiram observar que há gerações de brinquedos que se sucedem: os de ferro, os de madeira e os de plástico. Em relação aos brinquedos de plástico, cabe problematizar sua recomendação nos manuais do Ministério da Educação (MEC) para aquisição de mobiliário do Proinfância³, assim como recomendação de

3- O Proinfância (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil) teve início em 2007, como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da

grama sintética nos *playgrounds*. A chancela do MEC tem peso, mais ainda a exigência de que sejam esses os brinquedos das escolas do Proinfância. A metodologia adotada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ao centralizar a compra de todos os materiais, mobiliário e equipamentos usados nas escolas do Proinfância, constituiu um cartel de fornecedores, que são os maiores beneficiados. Vale observar que a pesquisa não trabalhou com nenhuma escola construída com recursos do Proinfância, pois, ao compor o campo empírico, o programa ainda estava sendo implementado. Mas sugere-se a realização de estudos que tenham como objeto de estudo o Proinfância.

As diferenças entre os pátios também se devem ao fato das escolas terem sido instaladas em momentos diferentes da história. O contexto inclui as dimensões espacial e temporal. A escola mais antiga foi inaugurada em 1909 e a mais nova, em 2012.

Figura 50 - Vista da frente da escola 3.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Educação (PDE) do Ministério da Educação. Foi criado pelo governo federal a partir da consideração de 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.

Figura 51 - Vista da frente da escola 4.



Fonte: fotos para a pesquisa.

Feita essa ressalva, pode-se dizer que os pátios das escolas apresentam uma grande distância em relação aos documentos orientadores, ou seja, a realidade das escolas está longe do que hoje é considerado ideal. Os documentos, por si só, não geram mudanças. O fato de estar sugerido nos *Parâmetros básicos de infra-estrutura* (BRASIL, 2006a) ou afirmado nas *Diretrizes curriculares* (BRASIL, 2009b) e nos *Crêterios para um atendimento* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) não garante a existência. Os documentos não são políticas: eles expressam políticas, ajudam a materializá-las, mas não mudam a prática. Os *Parâmetros de infra-estrutura* (BRASIL, 2006a) parecem ter exercido pouca influência nos pátios escolares desde sua publicação.

Os pátios das escolas evidenciam as dificuldades dos municípios em efetivar com qualidade a política de educação. Essa situação está relacionada, historicamente, ao processo

iniciado a partir da *Constituição* (BRASIL, 1988), em que os municípios assumiram a responsabilidade pela educação básica, organizando sistemas de educação próprios. A dificuldade de atender à demanda de vagas para a educação infantil foi agravada com a obrigatoriedade a partir dos quatro anos (BRASIL, 2009a). O processo de descentralização, desde o início, tem estado sujeito à interferência de fatores como capacidade fiscal e administrativa das unidades de governo e a cultura cívica local (ARRETCHE, 1999).

Diferentes pátios, diferentes infâncias, diferentes relações entre as crianças e seus contextos. A situação incita governo e sociedade à garantia dos direitos das crianças a uma educação infantil de qualidade, na qual as *Diretrizes curriculares* (BRASIL, 2009b) sejam vividas. Uma educação na qual as crianças aprendam pela experiência que emociona, sensibiliza e aguça seus sentidos. Que aprendam com coisas e espaços que as eduquem corporalmente, afetiva e intelectualmente.

A pesquisa focalizou os pátios de escolas de educação infantil, espaços destinados às crianças, mas nem sempre planejados e construídos para elas. Fato é que as crianças estão nas escolas e lá passam boa parte dos seus dias. Como destinatárias desses espaços, elas podem falar sobre os pátios e contribuir para sua qualificação. Na medida em que produzem discursos, as crianças podem nos ajudar a torná-los espaços melhores para elas. Partindo dos seus interesses e desejos, os pátios e toda escola podem ser espaços que as acolham e instiguem em seu processo de construção do conhecimento.

Referências

- ARRETCHE, Marta T. S. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 111-141, jun. 1999.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2006.
- BOLLE, Willi. **Fisiognomia da metrópole moderna**: representação da história em Walter Benjamin. São Paulo: Edusp, 1994.
- BOLLE, Willi. As passagens de Walter Benjamin: um ensaio imagético. In: JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Org.). **Política, cidade, educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009. p. 19-60.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Constituição Federal**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2006a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. v. 1-2. Brasília, DF: MEC: SEB, 2006b.
- BRASIL. **Emenda constitucional n. 59**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5** – fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, Brasília, DF: MEC, 2009b.
- CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. 2. ed. 13. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- CAMPOS, Maria Malta et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p., 15-33, jan./abr. 2011.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília, DF: MEC: SEB, 2009.
- CAMPOS, Roselane Fátima. Política pequena para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 81-105, jan./abr. 2012.
- CORSARO, William. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- EVANGELISTA, Aracy. Diversidade na recepção estética. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **No fim do século**: a diversidade - o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 109-120.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 67-99. (Polêmica do nosso tempo; 62).
- FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- GUATTARI, Felix. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 2007.
- HOYUELOS, Alfredo. La escuela, ámbito estético educativo. In: CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara (Org.). **Territorios de la infancia**: diálogos entre arquitectura y pedagogia. Barcelona: Graó, 2005. p. 166-175.
- JOBIM E SOUZA, Solange (Org.). **Mosaico**: imagens do conhecimento. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

- KONDER, Leandro. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- KRAMER, Sonia. Educação a contrapelo. In: JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Org.). **Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009. p. 289-304.
- KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 2003.
- KRAMER, Sonia (Coord.). **Relatório da pesquisa: formação de profissionais da educação infantil no estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.
- KRAMER, Sonia et al. (Org.) **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999.
- LIMA, Mayumi Watanabe Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.
- LIMA, Mayumi Watanabe Souza. **Arquitetura e educação**. São Paulo: Nobel, 1995.
- LOWY, Michel. **Romantismo e messianismo**. São Paulo: Perspectiva; Edusp, 1990.
- MATOS, Olgária. Walter Benjamin: pólis grega, metrópoles modernas. In: JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Org.). **Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009. p. 61-84.
- NETO, João Cabral de Melo. **Poesia completa a prosa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 2008.
- NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia, KRAMER, Sonia (Org.). **Relatório de pesquisa: educação infantil e formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009)**. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.
- OSWALD, Maria Luiza. Educação pela carne: estesia e os processos de criação. In: PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Marisa Ribes (Org.). **Educação experiência estética**. Rio de Janeiro: NAU, 2011. p. 23-37.
- PASOLINI, Pier Paolo. **Os jovens infelizes**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- PEREIRA, Rita Marisa Ribes. A pesquisa como experiência estética. In: PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Marisa Ribes (Org.). **Educação experiência estética**. Rio de Janeiro: NAU, 2011. p. 227-239.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, 1999.
- SILVA, Denise Sans Guerra Gomes. Reflexões sobre o diálogo entre espaços físicos e o cotidiano na educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., Caxambú, 2006. **Anais...** Caxambú: Anped, 2006. p. 1-19. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1891.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2016.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**. Comentado por Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

Recebido em: 07.06.2015

Aprovado em: 02.12.2015

Maria Leonor Pio Borges de Toledo é especialista em educação infantil e doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). É professora do Departamento de Educação e do curso de especialização em educação infantil “Perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas”, da PUC-RJ e membro do grupo de pesquisa Infância, Formação e Cultura (INFOC).